

Doctorado en  
Estudios  
Regionales



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
DOCTORADO EN ESTUDIOS  
REGIONALES**

**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y  
COMUNICACIÓN SOCIAL**



EXPERIENCIAS Y SIGNIFICADOS DE  
DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA  
ACERCA DE SU PRÁCTICA, EN EL  
CONTEXTO CHONTAL ALTA, OAXACA: UN  
ESTUDIO REGIONAL

**TESIS**

QUE PARA OBTENER LOS GRADOS DE

**DRA. EN ESTUDIOS REGIONALES  
DRA. EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL**

PRESENTA

**ROSELIA VÁZQUEZ ZÁRATE PS1024**

DIRECTORES

DRA. NANCY LETICIA  
HERNÁNDEZ REYES

DR. JOSÉ IGNACIO  
RIVAS FLORES

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS, MÉXICO, JUNIO DE 2020.



**CONACYT**

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número **(610292)**, durante mis estudios de Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, (UNACH).



Doctorado en  
Estudios  
Regionales



Como Directora de la tesis doctoral en régimen de cotutela titulada: *"Experiencias y significados de docentes en educación básica acerca de su práctica, en el contexto chontal alta, Oaxaca: Un estudio regional"*, realizada por **Roselia Vázquez Zárate**, considero que este trabajo reúne los requisitos científicos, académicos y formales exigidos para proceder a su defensa pública. Por ello, doy mi autorización para su presentación.

Lo cual firmo en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, a 19 de mayo 2020.

ATENTAMENTE

POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR

DRA. NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES

---

Boulevard Los Laguitos núm. 338. Col. Los Laguitos, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. C. P. 29020

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Tel. 61 7 80 00, ext. 1701 y 1702

[www.der.doctorado.unach.mx](http://www.der.doctorado.unach.mx)



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar

Como Co-director de la tesis doctoral en régimen de cotutela titulada:  
“Experiencias y significados de docentes en educación básica acerca de  
su práctica, en el contexto chontal alta, Oaxaca: Un estudio regional”,  
realizada por Roselia Vázquez Zárate, considero que reúne los requisitos  
científicos, académicos y formales exigidos para proceder a su defensa  
pública. Por ello, doy mi autorización para su presentación.

En Málaga, a 18 de mayo de 2020

Dr. José Ignacio Rivas Flores



**DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES  
ÁREA DE TITULACIÓN  
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS**



**F-FHCIP-TD-016**

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas  
5 de mayo de 2020  
Oficio No. TDER/159/2020

**C. Roselia Vázquez Zarate**

Promoción: **Novena**  
Matrícula: **PS1024**  
Sede: **Tuxtla Gutiérrez**  
Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

**Experiencias y significados de docentes en educación básica acerca de su práctica, en el contexto chontal alta, Oaxaca: Un estudio regional.**

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente  
*"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"*

  
**Mtro. Fredy Vázquez Pérez**  
Director de la Facultad de Humanidades Campus VI  
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Vo. Bo.   
**Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez**  
Coordinadora del Doctorado en Estudios Regionales

C.c.p.- Expediente/Minutario.  
FVP/LAHJ/lrc\*



Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

**CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.**

El (la) suscrito (a) Roselia Vázquez Zárate  
Autor (a) de la tesis bajo el título de "Experiencias y significados de docentes en Educación Básica acerca de su práctica, en el contexto choctal alta, Oaxaca: Un estudio Regional"  
presentada y aprobada en el año 2020 como requisito para obtener el título o grado de Doctora en Estudios Regionales, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 18 días del mes de Junio del año 2020.

Roselia Vázquez Zárate

Nombre y firma del Tesista o Tesistas



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS  
PRESENTADA  
PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Dña ROSELIA VÁZQUEZ ZÁRATE

Estudiante del programa de doctorado EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autora de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: EXPERIENCIAS Y SIGNIFICADOS DE DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA ACERCA DE SU PRÁCTICA EN EL CONTEXTO CHONTAL ALTA, OAXACA: UN ESTUDIO REGIONAL.

Realizado bajo la tutorización de DR. JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES y dirección de DRA. NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES.  
DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 05 de MAYO de 2020

Fdo: G26858948

## **AGRADECIMIENTOS**

A Itzel, Clara Estela, Cristina, Julio y Jesús compañeros docentes que desde la sierra chontal cobijaron este proyecto y abrieron su corazón para contar sus experiencias, por hacerme parte de sus luchas y esperanzas educativas.

A los niños y jóvenes que colaboran y compartieron parte de sus vivencias con sus maestros.

A las mujeres, los abuelos, tíos y autoridades municipales de los pueblos chontales que siempre me acompañaron con sus palabras, consejos, conocimientos y reflexiones.

Al Dr. Nacho Rivas y al grupo Profesorado, Cultura e Innovación Educativa (PROCIE) de la Universidad de Málaga, España, mi profundo reconocimiento y agradecimiento por toda la ayuda en mi formación durante mi estancia. Su humanidad su mejor distintivo. Siempre tan solidarios para conmigo y Valeria Naroa.

Estimado Ramón gracias por toda tu solidaridad, escucha y por compartir tus reflexiones y preocupaciones educativas en Málaga.

A mis estimados profesores de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) en especial a la Dra. Nancy, Dra. Luisa, Dra. Rossana y la Dra. Rosario por su comprensión y apoyo incondicional, siempre apoyando a las mujeres y mostrando gran sensibilidad humana, conocimiento y profesionalismo.

La maternidad es colectiva así que, a todas las mujeres que encontré en mi camino formativo y que se volvieron incondicionales, gracias siempre por su sororidad, Michelle, María Fernanda, Isoken, Mariana, Luisa, Florencia, Rut, Nayeli...

A mis entrañables compañeros de la zona de supervisión 082 con sede en Soledad Salinas, Oaxaca. Aunque vivimos un momento de resistencia magisterial, me brindaron su apoyo y respaldo incondicional, profesores: Nicanor, Reynaldo, Néstor Daniel, Eduardo, Antolin...

Especial agradecimiento al Dr. Aaron Huey Sonneschein y Mtro. Salvador Galindo Llaguno por todo su apoyo y escucha en mis preocupaciones lingüísticas de lajlteygi.

A todos y cada uno de ellos, todo mi cariño y agradecimiento.

## **DEDICATORIA**

A todos los compañeros y compañeras docentes que están en nuestros pueblos que día a día con sus esperanzas de contribuir a la educación pensada desde nuestros pueblos y para el bien colectivo, promueven una manera diferente de vivir la educación.

A Rodolfo, compañero admirable que siempre ha sabido comprenderme y apoyarme en este proyecto, que ha requerido grandes esfuerzos y sacrificios.

A mi papá y hermana Rut que han sabido sostener mi caminar.

A las mujeres que me antecedieron, a mi madre y abuelas, mujeres chontales que con mucha fuerza y valentía abrieron el camino para mí, que se atrevieron a soñar en su paso por esta vida, más allá de su destino.

A mi pequeña Valeria Naroa.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>30</b>
<b>POSTURA EPISTÉMICO-TEÓRICO. UBICANDO EL SUR .....</b>	<b>30</b>
1.1 El pensamiento decolonial como lugar de conocimiento y acercamiento a la realidad .....	31
1.2 La fenomenología hermenéutica en la realidad educativa .....	40
1.3 La experiencia vivida como reflexión para repensar la práctica docente .....	44
1.4 El espacio vivido en la experiencia.....	49
1.5 Tiempo vivido en la experiencia .....	50
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>53</b>
<b>REGIÓN LINGÜÍSTICA-EDUCATIVA CHONTAL. TRAZOS, CAMINOS Y VEREDAS .....</b>	<b>53</b>
2.1 Los estudios regionales .....	54
2.1.1 Los estudios regionales y la tensión glocal .....	56
2.1.2 Región y regionalización.....	58
2.1.3 El estudio regional y la transdisciplinaridad .....	60
2.2 La Región Lingüística-Educativa Chontal .....	60
2.2.1 Localización geográfica.....	61
2.2.2 La experiencia docente y la Región Lingüística-Educativa ..	65
2.2.3 Características geográficas de la región .....	66
2.2.5 Dimensión lingüística-cultural.....	69
2.2.6 Dimensión socio-económica .....	76
2.2.7 Dimensión territorial.....	80
2.2.8 Dimensión histórica educativa .....	83
2.3 Atención educativa a la Región Lingüística-Educativa Chontal .....	84
2.3.1 Atención educativa en Santo Domingo Chontecomatlan .....	87

2.3.2 Educación Inicial CONAFE/Educación Indígena “20DIN0218B” .....	88
2.3.3 Educación Preescolar/Educación Indígena “La luz chontal”	90
2.3.4 Educación Primaria/ Primaria General “Revolución” .....	91
2.3.5 Educación Secundaria/Telesecundaria “20DTV1152V” .....	93
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>97</b>
<b>RUTA METODOLÓGICA. CAMINOS HACIA EL ENCUENTRO.....</b>	<b>97</b>
3.1 Construcción metodológica .....	98
3.1.1 El enfoque fenomenológico-hermenéutico y biográfico- narrativo .....	98
3.1.2 La experiencia vivida como método .....	99
3.1.3 Técnicas e instrumentos de la investigación.....	100
3.1.4 Interpretación y análisis de la investigación .....	101
3.2 Hacernos en la investigación: de igual a igual.....	107
3.2.1 El lugar que ocupa la investigadora en la comunidad chontal .....	108
3.2.2 Docentes colaboradores en la investigación .....	110
3.2.3 El encuentro con los docentes y el reconocimiento de los espacios vividos .....	113
3.2.4 Dificultades de espacio durante las entrevistas .....	114
3.3 Estrategias de acercamiento al campo de estudio/participantes ...	115
3.3.1 Tequio comunitario. Proyecto lingüístico “Paisaje lingüístico chontal”.....	115
3.3.2 Tequio comunitario. Proyecto gastronómico “atole meco”..	117
3.3.3 Tequio pedagógico. Aprendiendo con los docentes, alumnos y padres de familia .....	119
3.4 Ruta de devolución y cierre de la investigación.....	121
3.4.1 Devolución con colaboradores y asamblea comunitaria ....	122
3.4.2 Foro de experiencias .....	124
3.4.3 Guía de autoaprendizaje del chontal .....	126
3.4.4 Centro de formación y acompañamiento pedagógico.....	127
3.5 Momentos de la investigación.....	128

<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>133</b>
<b>HABITAR LA EDUCACIÓN ES...LA COMPARTENCIA DEL SENTIR Y ESTAR .....</b>	<b>133</b>
4.1 Hilvanando las historias a través de nuestras voces .....	135
4.1.1 Reconocer-nos como principio de la reflexión investigativa	136
4.1.2 Rememorando nuestra experiencia como alumnos .....	142
4.1.3 Los caminos que nos llevaron a la docencia .....	146
4.1.4 De maestro a maestro, ahora ¿qué hacemos?.....	149
4.2 El espacio regional chontal y la posibilidad de co-reflexión .....	153
4.2.1 Del espacio áulico-escolar a otros procesos educativos.....	155
4.2.2 El Espacio interinstitucional y la emergencia del diálogo..	160
4.2.3 Espacio comunitario chontal: la visita y la plática como experiencia pedagógica .....	165
4.2.4 La lengua chontal en el espacio regional .....	168
4.3 Pensar mi práctica desde el contexto chontal .....	174
4.3.1 Corazón y voluntad.....	177
4.3.2. Soy una acompañante de mis alumnos .....	180
4.3.3 Compromiso y responsabilidad .....	182
4.3.4 Mi práctica como parte de un proyecto local-global .....	186
4.3.5 Mi práctica se teje desde la cotidianidad .....	194
4.3.6 Entre una práctica individual hacia la colectividad .....	200
 <b>CONCLUSIONES. CIERRE Y APERTURA .....</b>	 <b>206</b>
 <b>EPÍLOGO. HACERSE INVESTIGADORA EDUCATIVA, ES RETORNAR A LOS ORÍGENES.....</b>	 <b>216</b>
 <b>REFERENCIAS .....</b>	 <b>225</b>
 <b>ANEXOS .....</b>	 <b>236</b>
 Anexo 1. Ficha técnica.....	 236

Anexo 2. Guía de entrevista conversacional-trayectoria académica.....	237
Anexo 3. Guía de entrevista conversacional comunidad .....	239
Anexo 4. Guía de entrevista conversacional-acerca de su práctica.....	240
Anexo 5. Guía de entrevista conversacional madres de familia .....	241
Anexo 7. Guía de entrevista conversacional alumnos .....	242
Anexo 8. Guía de autoaprendizaje de la lengua chontal.....	243
Anexo 9. Centro de Formación y acompañamiento educativo comunitario.	271

## ÍNDICE DE IMÁGENES

- Imagen 1.** Distribución de los hablantes de lengua indígena en Oaxaca.
- Imagen 2.** Chontales de la sierra sur y la costa.
- Imagen 3.** Autodenominación de la variante lingüística chontal.
- Imagen 4.** Comunidades que conforman la Región Lingüística-Educativa Chontal.
- Imagen 5,**  
**6 y 7.** Geografía de las 16 localidades chontales.
- Imagen 8.** Gráfica del porcentaje de 3 años y más hablantes de lengua indígena por entidad federativa.
- Imagen 9.** Mujeres chontales de la comunidad de San Pedro Tepalcatepec.
- Imagen 10.** Producción del campo de la región chontal.
- Imagen 11.** Ritual en defensa de la tierra.
- Imagen 12**  
**y 13.** Escuelas de la región chontal.
- Imagen 14.** Clases de educación inicial CONAFE.
- Imagen 15.** Aula provisional de Educación Inicial.
- Imagen 16.** Escuela Telesecundaria “20DTV1152V”.
- Imagen 17**  
**y 18.** Entrega y presentación del proyecto “paisaje lingüístico”.
- Imagen 19.** Elaboración del atole meco.
- Imagen 20.** Taller de lectura y enseñanza del chontal.
- Imagen 21.** Tequio pedagógico.
- Imagen 22.** Espacio escolar de la escuela Primaria “Revolución”.
- Imagen 23.** Espacio donde se llevó a cabo la asamblea comunitaria.
- Imagen 24**  
**y 25.** Experiencias de las comunidades Zapotitlán y San Lucas.
- Imagen 26.** Foto grupal del foro de experiencias sobre la lengua chontal.

## ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1.** Comunidades que conforman geográficamente la Región Lingüística-Educativa Chontal.
- Tabla 2.** Canto infantil a la cosecha. Fuente: Hablar, escuchar, leer y escribir en lengua tsome con niñas y niños de 3° a 6 ° de Educación Primaria Indígena complemento didáctico.
- Tabla 3.** Atención educativa que reciben las 16 localidades chontales.
- Tabla 4.** Fases del proceso de interpretación y análisis de la experiencia vivida, retomado de la propuesta de Max Van Manen (2003) y la metodología biográfico narrativo Rivas (2014).
- Tabla 5.** Análisis temático.
- Tabla 6.** Docentes colaboradores en la investigación.

## ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1.** Proceso de la producción de significados.
- Figura 2.** ¿Quién soy y quién es el otro? Propuesta retomada de los autores Bárcenas, Larrosa y Mélich (2006). Pensar la educación desde la experiencia.

*“Nuestra supervivencia como humanidad depende ya de la posibilidad de recuperar la esperanza como fuerza social. Esto implica reconocer la incertidumbre frente al futuro y creer que lo que hacemos importa, aunque no sepamos cómo o cuando, tendrá efecto”.*

*Gustavo Esteva.*

## INTRODUCCIÓN

*De nuestros miedos nacen corajes,  
y en nuestras dudas viven nuestras certezas.  
Los sueños anuncian otra realidad posible,  
y los delirios otra razón. En los extravíos  
nos esperan los hallazgos porque es preciso  
perderse para volver a encontrarse.*

*Eduardo Galeano*

México es un país que se configura a partir de su gran diversidad cultural y lingüística, su presente deviene de las distintas culturas que lo conforman. De acuerdo al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), actualmente existen: 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas, y 364 variantes lingüísticas, distribuidas en todo el territorio mexicano.

Los estados que concentran mayor número de lenguas originarias están en Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Veracruz y Puebla. De acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo social (CONEVAL) en el año 2015, la pobreza y rezago educativo en México coincide con el de los asentamientos de los pueblos originarios. Lo anterior, es muestra de que la “pobreza” y ser de origen indígena o pueblo originario en estos estados, se traduce en obstáculo para el ejercicio pleno de los derechos humanos, particularmente el acceso a la educación con pertinencia cultural y lingüística y demás recursos que hoy ofrece el mundo actual como es el acceso a la tecnología. Un fenómeno estructural que el Estado debe remover a través de sus distintos niveles de gobierno (federal, estatal, municipal y local).

Oaxaca es un estado que se ubica al sur de la república mexicana y es una zona con mayor número de grupos culturales y lingüísticos (chontal, chatino, zapoteco, mixe, mazateco, amuzgo, chinanteco, chocholteco, cuicateco, huave, zoque, triqui, tacuate, ixcateco, náhuatl, tsotsil y

popoloca) en todo el territorio donde convergen y conviven dichos grupos. Se concentran 17 lenguas vivas, algunas con mayor número de hablantes como el caso del zapoteco y el mixteco, pero también existen lenguas en peligro de extinción o riesgo desaparición por el reducido número de hablantes como el caso de la lengua chontal, donde no solo es una lengua, sino en sí misma es una familia lingüística por sus características históricas y gramaticales, estos elementos culturales mencionados anteriormente, refieren a un estado con una alta composición multicultural, poniendo en claro una multiplicidad de formas de pensar, relacionarse, modos de vivir, estar, sentir y significar el mundo.

En el contexto de las políticas educativas, actualmente en México se promueve una política de “Educación Intercultural Bilingüe” que sienta sus bases en el reconocimiento, diálogo e interacción entre culturas, en espacios educativos primordialmente en contextos indígenas. Una educación que ha sido entendida como la traducción de los contenidos escolares a la lengua indígena, actualmente esta política educativa no ha logrado su cometido en brindar una educación intercultural, tampoco bilingüe debido a varios factores, entre ellos está primordialmente la formación y ubicación de profesionales en los contextos lingüísticos que se requiere. Dando cuenta en ese sentido, que ha sido una política de tipo asistencialista y con muchos retos que cumplir, fundamentalmente una Educación Intercultural Bilingüe, puesto que en las escuelas se sigue impulsando primordialmente un plan de estudio único para todo el país, haciendo caso omiso los procesos culturales-educativos que tiene y vive cada pueblo originario, tanto para la población educativa que vive no solo en contextos indígenas, sino también rurales y urbanos por el fenómeno de migración que vive actualmente el país.

Por tanto, si construimos la teoría sin tomar en cuenta la práctica, es fácil suponer que en nuestra sociedad se ha trabajado y logrado dicha interculturalidad. Pero, cuando la teoría se construye a partir de la

práctica es fácil visualizar la diferencia entre el discurso y la realidad, no se encuentran evidencias de la aplicación de dicha política educativa. No se trata de discutir o cambiar una política educativa por otra, sino conocer cómo se asume y si es que existen prácticas interculturales en los diferentes contextos educativos en México, particularmente en los lugares donde hay mayor diversidad cultural y lingüística.

Actualmente, en materia educativa, donde se encuentra el asentamiento chontal<sup>1</sup> de la Sierra Sur del estado de Oaxaca, se brinda atención en educación básica, en la modalidad Educación Inicial a niños de cuarenta y cinco días de nacidos hasta los dos años once meses; Preescolar, con niños de tres años a cinco años once meses; Primaria, de seis años a once años once meses y Telesecundaria, de doce años a catorce años once meses.

Este territorio<sup>2</sup> tiene como característica particular que la atención brindada en educación básica es atendida por diferentes subsistemas, con enfoques educativos distintos, normativas particulares y docentes con una formación profesional muchas veces no acorde al nivel y al contexto educativo correspondiente, bajo un solo modelo educativo y teniendo como única lengua de enseñanza el español.

La educación básica es la base del desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños y adolescentes, forma parte del sistema educativo mexicano, el cual concentra diferentes subsistemas o modalidades educativas, con normativas propias; por ejemplo, en el caso particular de una de las localidades chontales como es Santo Domingo Chontecomatlán, la Educación Inicial es atendida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); preescolar, por Educación

---

<sup>1</sup> Según datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2017) los chontales de Oaxaca están ubicados geográficamente en dos regiones económicas: Sierra Sur e Istmo, quienes habitan en la Sierra Sur se le conoce como Chontal Alta, lo que están en el Istmo como Chontal Baja, coexistiendo una variante lingüística entre ambas regiones, de ahí la diferenciación entre la chontal alta y baja.

<sup>2</sup> Desde la perspectiva de Giménez (2007), refiere a territorio, como aquello que constituye un espacio en donde se inscribe la cultura.

Indígena (EI); la Primaria por el subsistema de Primarias Generales (PG); y la Secundaria por la modalidad de Telesecundaria, uno de los subsistemas de Secundarias Generales (SG).

En todos estos subsistemas o modalidades educativas, los docentes tienen una formación profesional específica, que se refleja en la práctica, así como distintas formas de vivir y entender la educación. La práctica educativa del docente tiene que ver con las perspectivas teóricas, institucionales, formación profesional, el contexto donde se lleva a cabo, pero sobre todo con una manera de asumir la educación, desde cómo el docente se “coloca frente a esa realidad” en donde enmarca su actuación pedagógica, de ahí la importancia de deshilar este entramado para entender los procesos educativos que se generan en dicho contexto a partir de su formación como docente y su vivencia en esta Región Lingüística-Educativa.

Ante esta preocupación por comprender una realidad educativa con un panorama educativo diverso en un mismo territorio, surgió la necesidad de realizar un estudio que permitiera reconocer las voces de los docentes, un colectivo silenciado históricamente por el Estado, puesto que pocas veces ha sido tomado en cuenta para la planificación, impulso e implementación de las políticas educativa y lingüística en México, a partir de las necesidades educativas y vivencias en esas realidades. Son ellos quienes viven en el día a día esa realidad educativa y se enfrentan a retos cada vez más complejos con este mundo actual de capitalismo salvaje, la era digital, la globalización, que cada vez demanda de educación de “calidad”. Es a través de sus experiencias y vivencias que dan cuenta de las condiciones de formación con la que cuentan y en la cual se intenta concretar la educación dirigida a los pueblos originarios, así mismo, a través de dichas vivencias pueden mostrar sus reflexiones sobre la práctica educativa en dicho contexto.

Bajo el umbral de un paisaje educativo diverso, una formación profesional específica y una práctica situada en un territorio concreto,

las preguntas que emergen son: ¿cuáles son las experiencias y los significados que construyen los docentes de educación básica con relación a su práctica, al trabajar en un contexto chontal del estado de Oaxaca?, ¿cuáles son esos significados que construyen los docentes con relación a su práctica a partir de procesos formativos y experienciales como docentes en la comunidad chontal?

A partir de estas interrogantes, este trabajo investigativo tuvo como objetivo principal analizar las experiencias y significados de docentes en educación básica con relación a su práctica, que se desarrolla en el contexto chontal<sup>3</sup> del estado de Oaxaca.

Se parte del supuesto que, para mejorar las condiciones de formación profesional y acompañamiento pedagógico a los docentes en contextos de los pueblos originarios, así como una mayor integración en las modalidades educativas hacia un proyecto educativo común y comunitario situado en esa realidad, se requiere escuchar la experiencia y vivencia de los docentes al ubicarse en ese contexto educativo.

Para ello, fue necesario plantearse unos objetivos específicos que permitieran llegar al propósito general:

Conocer la situación jurídico-educativa en atención a los pueblos originarios, establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; en la Ley General de la Educación, la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, y demás documentos emitidos por organismos internacionales tal como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

---

<sup>3</sup> La cultura chontal también es conocida como Tsome, es la autodenominación que hacen los propios hablantes. Chontal, palabra proveniente del náhuatl “chontalli” que significa extranjero, en revisión con otros autores también refieren que a los chontales se les ha conocido como tequistlatecos, jlijuala shanuk, “habitante de las montañas, no hay una sola autodenominación, actualmente se reconoce como pueblo tsome con las variantes lingüísticas como: lajlteygi, lajltayki y lajltaygi. Sin embargo, en este trabajo de investigación se hace uso del término chontal.

Identificar las dimensiones funcionales de la región, que son lo que permite que sea una región de estudio, además de ser parte del contexto de la investigación, el cual está enmarcado la práctica de los actores educativos docentes. Fue necesario en principio hacer una revisión documental y teórica sobre los estudios regionales al mismo tiempo estar en campo y recorrer físicamente las localidades chontales, escuelas, conocer a los profesores, platicar con las personas de las distintas comunidades, valorando e identificando la variación lingüística chontal que existe entre comunidades, y revisar documentos en atención educativa para esa región, en ese sentido, se pudo delimitar el área de estudio e identificar las dimensiones de la región como es: una dimensión lingüística-cultural, socioeconómica, territorial e histórico-educativo.

Como tercer objetivo específico fue la recuperación de las experiencias educativas de los docentes en esta región, que con base a los criterios de selección, en este proyecto colaboraron cinco profesores de cuatro modalidades educativas en Educación Básica (Educación Inicial modalidad CONAFE y Educación Indígena, Preescolar Educación Indígena, Primaria General y Secundaria modalidad Telesecundaria). Profesores que prestan sus servicios educativos en la Región Lingüística-Educativa Chontal, de los colaboradores, tres son profesoras de origen chontal, y dos colaboradores son de raíces zapotecas con variante lingüístico de la región de Valles Centrales y el Istmo.

Una vez recopilados los relatos de los cinco docentes como último objetivo, fue situar los significados que construyen a partir de sus experiencias ante su práctica en esta región de estudio a partir del análisis temático reflexivo desde las metodologías experiencia vivida y biográfico-narrativo.

Esta investigación se inserta en el campo de los Estudios Regionales, que entre sus fines está romper con tradiciones metodológicas rígidas. En ese

sentido, este trabajo es de corte cualitativo, más que mostrar datos estadísticos, busca comprender una realidad educativa, a través del diálogo como un recurso didáctico y metodológico, por ello, se retomaron metodologías como biográfico-narrativo y de la experiencia vivida que permitieron entender una Región Lingüística-Educativa desde las vivencias de los actores educativos docentes en esta región, experiencias que se tejen en común, desde una dimensión biográfica, a partir de vivencias de distintas etapas de la vida educativa. A través de los relatos es que se muestra que somos sujetos en constante reflexión, que nuestras vivencias son fuente de conocimiento y transformación.

Ante una realidad educativa que muestra diversas aristas, compleja y desigual, esta investigación busca propiciar la reflexión y la posible reorientación de la práctica de los docentes adscritos a los diferentes subsistemas educativos, a través del análisis de sus experiencias previas y posteriores a su inserción al contexto chontal, y pensar la posibilidad de construir un proyecto educativo común que genere mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes de los diferentes niveles y modalidades educativas desde una perspectiva comunitaria.

Otro de los aportes del trabajo es generar un diálogo interinstitucional e intergeneracional y la posibilidad de conformar líneas de acción, para una propuesta de formación y atención a esta realidad educativa y otras que se encuentren en la misma circunstancia.

Así mismo, contribuye a la discusión teórica sobre la práctica docente situada para repensar la educación como un campo abierto que tiene la posibilidad de constituirse desde y con los actores educativos situados en determinados contextos.

Es así que el trabajo, está integrado por cuatro capítulos, cada uno de ellos dando respuesta a los objetivos específicos.

El primer capítulo se ha denominado “Lugar de adscripción epistémico-teórico. Ubicando el sur” como su nombre lo dice se pone de manifiesto desde dónde se hace el planteamiento de acceso y construcción del

conocimiento, y algunas líneas teóricas que sostienen el trabajo, desde el pensamiento decolonial como lugar de conocimiento y acercamiento a la realidad, que intenta mirar y dar cuenta de otras maneras de vivir y entender el conocimiento, desde este posicionamiento permite la discusión sobre la educación que se ha instaurado para los pueblos originarios, dejando por fuera los conocimientos locales, de esta manera la educación como un dispositivo de poder. Así mismo, en este capítulo se muestra el contexto jurídico educativo para los pueblos originarios. Desde la fenomenología hermenéutica se retoman conceptos como experiencia vivida, espacio vivido y tiempo vivido, son ejes centrales para poder analizar una realidad educativa que viven los docentes, poniendo en el centro las subjetividades de los actores docentes educativos.

Dada la naturaleza de la investigación, se encuentra ubicada en un plano epistemológico interpretativo, puesto que lo que se buscó es escuchar a los actores educativos docentes para poder comprender, interpretar y analizar su realidad educativa a partir de los propios marcos de referencia, de sentido y percepción.

Una vez teniendo los marcos de referencia tanto epistemológico y teórico damos apertura al capítulo segundo: “Región Lingüística-Educativa Chontal. Trazos, caminos y veredas”, una región que se delimita a partir del asentamiento histórico chontal de la Sierra Sur en donde se pudieron focalizar 16 localidades, la atención educativa recibida en estas comunidades y la experiencia docente en esta región.

Contando con la delimitación regional, fue necesario identificar las dimensiones funcionales de esta región en el cual se produce la experiencia docente y se vuelve significativa en su práctica.

En ese sentido, emerge una dimensión lingüística-cultural, en donde ponen de manifiesto elementos comunes en esta región como la lengua chontal. El territorio es un elemento de simbolismo y tensión, así que se retoma la dimensión territorial, algo importante también que marca esta región es su historia educativa, así que esta dimensión es importante

para comprender su identidad actual como chontales y como eso se evidencia en las experiencia de los docentes, y finalmente la dimensión socio-económica lo que posibilita el acceso a los servicios básicos y a una adecuada infraestructura educativa.

Para cerrar el capítulo se presentan algunos elementos de la atención educativa que se recibe en la Región Lingüística-Educativa Chontal particularmente en la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlan, una de las 16 comunidades que conforman la región. Una vez, que se da a conocer un marco general del contexto de la región de estudio y del campo de los Estudios Regionales, se da paso al siguiente capítulo.

La “Ruta metodológica. Caminos hacia el encuentro” que es el capítulo tres, cobra relevancia la metodología biográfico-narrativo y fenomenología- hermenéutica a través del método “experiencia vivida”, al ser la experiencia y la subjetividad de los actores educativos docentes, el eje vertebral para comprender una realidad educativa. Para recuperar las experiencias de los docentes fue necesario la técnica de la entrevista conversacional, la técnica observación de cerca y participante; técnicas que posibilitaron una investigación dialógica y participativa.

En esta investigación y dado las metodologías que se requería de una profundidad en las narrativas a partir de sus experiencias, colaboraron cinco docentes de educación básica. Los criterios que se establecieron para la colaboración de los docentes en esta investigación se consideraron, la antigüedad en la comunidad de estudio y en la región así como el origen étnico. Posterior a ello, se presenta un apartado sobre el proceso de interpretación y análisis de la investigación que fue a través del análisis temático reflexivo, así mismo, al ser una investigación en donde la investigadora es parte del proceso investigativo se da cuenta del lugar que ocupa dentro de esta investigación, también se presenta en este capítulo, los criterios de selección de los docentes colaboradores en este trabajo y la negociación con ellos para colaborar en la investigación

y el consentimiento para que aparecieran su nombres, así mismo se presenta un apartado de ruta de devolución y cierre de la investigación.

Se da cierre al capítulo con las distintas etapas o momentos que tuvo la investigación para la comprensión de esta realidad educativa.

De esta manera, se llega al capítulo cuatro “Habitar la educación es...La compartencia del sentir y estar”, en donde se da cuenta de las experiencias de cinco docentes y los significados que construyen ante su práctica en la Región Lingüística-Educativa Chontal. Para ello, en primer momento se describe a los colaboradores en la investigación a partir de su historia personal, para continuar con su experiencia como alumnos, posterior a ello comparten los docentes cuales fueron las circunstancias o situaciones que los llevaron al camino de la docencia, después, se muestra cómo el espacio regional es la posibilidad de encuentro y co-reflexión, así como del lugar que ocupa el espacio escolar, interinstitucional y comunitario dentro de los significados que construyen los docentes. Otro de los ejes principales que cobra sentido en la experiencia vivida de los docentes es el lugar que ocupa la lengua chontal, también dan cuenta los docentes cómo es su práctica en el contexto chontal, en donde ponen de manifiesto sus sentires y reflexiones.

Se abre un apartado de consideraciones finales a modo de “conclusiones. Cierre y apertura”, desde los aportes que tiene el trabajo desde lo regional, teórico-metodológico, y de los resultados que más que datos, son aportaciones que permiten seguir reflexionando sobre la práctica educativa del docente en estos contextos, reflexiones sobre una práctica educativa situada y comunitaria, las experiencias educativas alternas a lo esperado por el curriculum que se presentan en este contexto y la emergencia de una política lingüística-educativa comunitaria.

Así mismo, en el apartado de cierre se plantea algunas sugerencias y propuestas que emergen en esta investigación para futuros trabajos,

como es un comité regional y un centro de formación y de acompañamiento pedagógico.

Como cierre del trabajo se presenta la narrativa de la investigadora, derivado de su proceso formativo en la investigación.

Finalmente, en los anexos podemos encontrar dos propuestas a manera de aportación para la comunidad chontal, uno tiene que ver con la vitalidad de la lengua a través de una guía práctica de autoaprendizaje de la lengua, busca apoyar principalmente a los docentes; la otra propuesta es un Centro de Formación y Acompañamiento Educativo Comunitario (CEFAEC), que presenta algunas líneas generales de trabajo.

# **CAPÍTULO I**

# **CAPÍTULO I**

## **POSTURA EPISTÉMICO-TEÓRICO. UBICANDO EL SUR**

*Los científicos dicen que estamos hechos de átomos,  
pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de  
historia.*

*Eduardo Galeano*

Históricamente, las formas de acercarse a la realidad y construir el conocimiento se ha ido reconfigurando sobre todo en los últimos años. Actualmente, dentro de las ciencias sociales y en el campo de los estudios regionales se pueden reconocer otras formas de producir y vivir el conocimiento puesto que partimos bajo el principio que cohabitamos en un tiempo y espacio multidimensional. En este sentido, este capítulo da cuenta de la postura epistémico-teórico donde la investigación en cuestión se inscribe.

En un primer momento se hace referencia al posicionamiento epistémico-teórico, el cual se enmarca desde el pensamiento decolonial y desde un marco jurídico educativo en atención para los pueblos y comunidades indígenas, luego se alude a un posicionamiento metodológico-filosófico como es la fenomenología-hermenéutica y la relevancia que cobra en este trabajo investigativo al ser la experiencia del docente el eje vertebral del trabajo, por ello, es necesario abordar conceptos y categorías centrales como son experiencia vivida, espacio vivido y tiempo vivido, los cuales permiten interpretar y analizar una región educativa compleja y desigual en la que se inscribe la práctica del docente en el contexto chontal de los pueblos originarios.

## **1.1 El pensamiento decolonial como lugar de conocimiento y acercamiento a la realidad**

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura); refiere que la educación es un derecho humano fundamental y universal para todos y todas sin importar su condición de vida, puesto que la educación es una vía y quizá la única para resarcir las desigualdades (social, económica, cultural, lingüística, entre otras) que enfrentamos hoy día, que parecen agudizarse en esta era de la globalización o mundialización, acompañada de la revolución digital.

Esto último, abre nuevos desafíos para los organismos internacionales y del estado para garantizar la educación en la era digital, además se abre una nueva brecha de desigualdad denominado actualmente como “brecha digital”; no todos tienen acceso a estas nuevas tecnologías como el manejo de software y el uso del internet, en muchas comunidades rurales e indígenas del país, primordialmente donde se concentra mayor población indígena, como los estados del sur como son Guerrero, Oaxaca y Chiapas, el acceso es restringido. Para Manuel Castells (2001). Esta “sociedad red” como la denomina, la tecnología, no solo permite mayor acceso al conocimiento, sino que posibilita nuevas formas de desarrollo e identidad (des), entonces, muchos de los pueblos originarios no cuentan con estas herramientas digitales, lo que es una limitante para tomar decisiones sobre sus propias condiciones de desarrollo e identidad (des), y es que se ha discutido en diferentes foros de los pueblos indígenas, en que no están en contra del desarrollo y la tecnología, sino son las maneras que se les impone y se les limita, en este caso el acceso a tener computadoras e internet en las aulas. Considerando, como una forma de violencia y racismo estructural, en este caso el estado, es quién tiene la obligación de crear las condiciones para garantizar la educación.

Ante esta nueva era digital, Delors (1997) en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, hace

énfasis en la importancia en que la educación es un bien colectivo al que todos deben acceder, pero que además el fin último de toda educación es aprender a vivir juntos respetando cada cultura, su historia, su visión del mundo, su espiritualidad; es decir, su individualidad, que les permita a sus integrantes, ser sujetos de derecho a nivel individual y colectivo.

Para la UNESCO, como organismo internacional, es claro cuando en sus recomendaciones menciona la aspiración, pero sobre todo la posibilidad de un mundo mejor en donde se respeten los derechos de los hombres y las mujeres sin ningún tipo de discriminación. Sin embargo, con el ejemplo en párrafos anteriores, se observa una ruptura entre lo que se recomienda, reforma y se vive en la realidad educativa de los pueblos originarios, particularmente para los chontales.

El pensamiento decolonial en América Latina ha sido reconocido por su aportación dentro de las ciencias sociales en el campo de los estudios regionales al proponer nuevas formas de acceder al conocimiento, dicha perspectiva centra la crítica para evidenciar y denunciar las desigualdades que se viven en este tiempo y que se han gestado históricamente, primordialmente en los pueblos originarios que viven tanto en las zonas urbanas como rurales, estos pueblos han vivido un proceso colonizado principalmente por el pensamiento occidental, y actualmente se viven los efectos de este proceso de colonización el cual hace énfasis en la producción de conocimiento al imponer una visión universalista y colonizadora a través de la educación, puesto que históricamente el campo pedagógico ha sido un aliado del estado para la producción de cierta realidad desde el pensamiento occidental.

Sin embargo, al mismo tiempo, el pensamiento indígena resiste, y se niega a desaparecer, y que se visibiliza en sus sistemas de vida como el sistema normativo, rituales a la tierra, el uso de la lengua originaria que hoy perviven 68 lenguas en territorio mexicano, sistema de cargos, indumentaria y cosmovisión propia de estar y vivir el mundo, por ello, en este tiempo se vive y habla de una resistencia indígena, la lucha por los

espacios y territorios y la apropiación de los mismos, así como la insistencia por el reconocimiento de sus derechos como sujetos históricos y colectivos, aunque actualmente, se les sigue negando y violando sus derechos, primordialmente el derecho a una educación situada, así como el acceso a ello, en muchas comunidades y pueblos originarios que forman parte de esta “nación”.

Históricamente, desde la perspectiva del pensamiento decolonial, Latinoamérica está conformada primordialmente por pueblos originarios y afrodescendientes, lugar donde se ha vivido y se sigue viviendo el racismo que tiene que ver con una jerarquía de superioridad e inferioridad, en donde los superiores son considerados humanos con derechos y los que son considerados como inferiores sus derechos les son negados, y el racismo se ha dado por etnia, color, lengua, cultura o religión (Grosfoguel, 2012). En esta idea de ser humano y no serlo, para Mignolo (2013) se trata de un *pensamiento fronterizo* que se encuentra en una constante tensión local-global, en la disputa constante de ser o no ser reconocido como sujeto de derecho y oportunidades.

La emergencia y la discusión del pensamiento decolonial dentro de las ciencias sociales tiene que ver con la negación de las formas de construcción de conocimiento desde occidente, es decir, solo se ha considerado conocimiento aquello que está dentro de los criterios que la academia occidental ha establecido, los conocimientos de los pueblos originarios son negados y son considerados como superstición, Santos (2010) refiere que persiste una negación radical de *co presencia* al imponer un solo modelo de pensamiento.

Estas formas de conocimiento que ha instaurado occidente en Latinoamérica, particularmente en la educación, tiene que ver con formas de hacer ciencia y lo que es considerado ciencia, así como las maneras de estar en el aula tanto de maestros y alumnos en tanto el uso del lenguaje como el desplazamiento corporal, la relación jerárquica que se establece entre alumnos y profesores, la limitante de una autonomía

de la práctica pedagógica, el modelo educativo o planes de estudio, la literatura, bibliografía o libros que se revisan entre otras acciones que están dentro de este modelo de pensamiento occidental y colonizador.

Las reflexiones que aporta el pensamiento decolonial a las ciencias sociales tiene que ver con nuevas formas de acercarse a la realidad y al conocimiento, tomando en cuenta primordialmente la subjetividad de los actores sociales, sujetos que históricamente han sido subordinados por la colonialidad, a partir de *deconstruir* el pensamiento colonizado con relación a formas de ver la historia y el tiempo lineal, la clasificación social, lo que se considera legal e ilegal, lo verdadero y falso, es decir, cuestionar la forma de estar en el mundo y relacionarse con el otro, que ese otro puede ser uno mismo y que está en constante lucha.

Para fines de esta investigación, cobra relevancia este pensamiento decolonial puesto que dentro del campo educativo en contexto de los pueblos originarios poco se ha abordado desde este posicionamiento epistémico y teórico, realizar esta investigación desde la perspectiva decolonial posibilita la voz a este grupo de docentes y del pueblo chontal, pero sobre todo da lugar a explicar una realidad educativa desde como se están generando y viviendo los conocimientos y las experiencias significativas de los docentes desde este contexto de producción tan complejo y desigual, además:

Los relatos de experiencia escolar son el punto de partida para iniciar esta posibilidad de ruptura epistemológica y de construcción de un nuevo relato compartido y alternativo de la educación. Se trata de comprender cómo la escuela ha actuado y actúa sobre cada uno de nosotros, como marco en el que transcurre nuestra vida y en el adquirimos un primer conocimiento, que llamamos sedimental, de la profesión docente. Cómo hemos conformado este conocimiento, qué contenido político, cultural y social presenta, qué fundamentos contiene y de qué orientación (Rivas, 2018, p. 18).

Partimos de la idea que la práctica del docente está inserta en un modelo educativo único, que no potencia un aprendizaje situado, es cierto que el modelo educativo actual está dentro de una política Educativa Intercultural Bilingüe, sin embargo, Walsh (2009) refiere que la Educación Intercultural Bilingüe desde y para Latinoamérica tiene que estar basado en un proyecto político ético y epistémico el cual tiene que ver con crear relaciones *más* horizontales a partir de nuevos ordenamientos sociales desde maneras de ejercer el poder, formas de vivir, ejercer la justicia y la educación etc; esto implica un construir y una relación permanente entre diferentes, esto significa romper las formas de ejercer poder por parte de la cultura dominante que el Estado ha instaurado.

Puesto que históricamente, la educación para los pueblos originarios ha sido bajo un modelo que no retoma los referentes culturales de los alumnos, haciendo énfasis principalmente en la lengua y los contenidos escolares que han sido ajenos a su contexto, así como los libros de texto, es decir, se ha vivido un *epistemicidio* al invisibilizar otros saberes, puesto que bajo este modelo único de enseñanza se han negado los saberes locales en los espacios educativos, el reconocimiento de formas distintas de conocer y acercarse a la realidad, pues refiere Quijano (2007) que la educación es un ámbito de poder que busca la hegemonía eurocéntrica a través de imponer una forma de percibir el mundo y de producir conocimiento. De ahí, la insistencia de las interrogantes ¿Desde dónde se produce el conocimiento? ¿Quién los legitima? ¿Qué pasa con los conocimientos que se produce y tiene los pueblos originarios?

En este sentido, la crítica y reflexión del pensamiento decolonial tiene lugar en las formas en cómo se ha instaurado el conocimiento y las formas de producirlo y de entender el sistema/mundo, así es pues, que dentro del sistema educativo a lo largo de la historia se ha invisibilizado la historia, los conocimientos y la lengua de los pueblos originarios de

México, no han sido reconocidos como sujetos de derecho dentro del campo educativo en los distintos niveles tanto básico, medio superior y superior, tanto en las zonas urbanas y rurales.

El pensamiento decolonial supone hacer una reflexión desde la academia en torno a cómo está organizado el pensamiento occidental y el sistema/mundo y por ende está presente en todos los ámbitos sociales, agudizando y normalizando la desigualdad en todos los sentidos, “la descolonización epistémica, al mismo tiempo abre el horizonte al reconocimiento de experiencias ignoradas e invisibilizadas por las ciencias sociales occidentalizadas” (Grosfoguel, 2012, p.99). Esta perspectiva abona a las reflexiones desde donde se han instaurado las prácticas educativas en el contexto chontal, posibilita deconstruir discursos, formas de acercarse al conocimiento, ver estas otras maneras de generar conocimiento y acercarse a la realidad, aun con el proceso de colonización que han vivido los pueblos originarios y la imposición de un sistema educativo que no reconoce la pluralidad de saberes o conocimientos, estos, se mantienen y en los cuales se viven procesos educativos diferenciados.

El reconocimiento de los pueblos originarios<sup>4</sup> como sujetos de derecho dentro de la legislación, no ha sido una tarea fácil, históricamente, se les ha invisibilizado en todas las formas posibles, como es el derecho a la tierra, autonomía, libre determinación de sus formas organizativas tanto social, política y económica, primordialmente, en el derecho a tener una educación que retome sus referentes culturales y lingüísticos.

Desde que se instauró la educación pública con el gobierno de Porfirio Díaz a principios del siglo XX, no ha sido más que una educación que se

---

<sup>4</sup>Hace referencia a las distintas culturas con pertinencia cultural y lingüística distinta al español, y que están asentadas en territorio mexicano, antes de la colonización española, también denominados pueblos indígenas, comunidades indígenas o grupos étnicos. Sin embargo en este trabajo se retomará también el concepto de pueblos originarios.

ha encargado de despojar a los educandos de su propia historicidad, llegando al punto que en muchas regiones del país, no sólo no tienen el acceso a la educación, sino que muchas comunidades ya casi no hablan la lengua indígena y muchos que son de comunidades indígenas niegan sus orígenes al estar fuera de su comunidad, derivado de este proceso educativo castellanizador, como lo son los chontales y entre otros grupos culturales, nos dice Eliza Ramírez (2006) en su libro “La educación indígena en México” la enseñanza que se le ha dado a las comunidades indígenas, ha sido desde un proceso de aculturación y castellanización, es decir, que se le impone a los estudiantes a través de los libros y formas de enseñanza, formas de pensar, sentir y estar en el mundo, desde una visión occidentalizada.

Sin embargo, también es importante mencionar que derivado de luchas constantes de propios actores indígenas, intelectuales, indigenistas, gestores culturales, movimientos sociales, se ha puesto en la mesa de los debates y ha cobrado mucha fuerza el tema de la integración de programas y dentro de la legislación no solo los derechos de los pueblos originarios sino una educación pertinente a esta población, aunque esto dista de ser una realidad.

Y es así, que en México en el marco del reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística a nivel mundial, y atendiendo a las recomendaciones de organismos internacionales en materia de educación como la UNESCO, así como a los reclamos de los movimientos sociales indígenas como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) por el reconocimiento de los pueblos indígenas dentro de la legislación, en la última década del siglo XX, se hizo la modificación al artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, haciendo énfasis en el reconocimiento a la composición pluricultural de la nación mexicana sustentada en los pueblos originarios y enuncia que es una obligación del gobierno establecer políticas e instituciones sociales

orientadas a alcanzar la igualdad de oportunidades. En el inciso “B” del artículo segundo en el apartado II, menciona:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la Educación Media Superior y Superior [...] Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Por ello, el sistema educativo mexicano a través de sus políticas educativas implementa la educación denominada “Educación Intercultural Bilingüe”, actualmente vigente. Una política que está planteada para alcanzar la igualdad de oportunidades a través del reconocimiento del otro culturalmente diverso. Aunque en esta política educativa y las políticas públicas en materia de derecho para los pueblos indígenas, ha sido más un discurso de una retórica demagógica, puesto que a más de una década no sólo se siguen acentuando las desigualdades de acceso a la educación, sino que también las comunidades indígenas han sido objeto de despojo territorial a través de la imposición de empresas mineras, privatización del agua, deforestación de sus bosques, a través de los proyectos de biosfera y de energía como la empresa eólica, alterando sus formas de vida.

Y es que en los lineamientos jurídicos de la legislación mexicana se establece en el artículo 3o que toda persona tiene derecho a recibir educación, así mismo en el artículo 7o de la Ley General de Educación en su apartado IV y V se refiere al derecho que tienen las comunidades indígenas a recibir una enseñanza en su lengua; además del apartado VI de ese mismo artículo donde se hace referencia a que el Estado, a través

de las instituciones educativas, tiene que fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión para un mayor enriquecimiento social y cultural.

Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas...Los hablantes de las lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español (Artículo 7, Inciso IV. Ley general de educación).

Así mismo, dentro de la Ley General de Educación, hace mención en el artículo 32 y 33 en que debe existir una equidad en la educación, que permita a los estudiantes una igualdad en oportunidades de acceso lo que significa entonces, que debe haber una mayor atención educativa hacia las poblaciones consideradas en condiciones de vulnerabilidad.

Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas, sean considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades...desarrollarán programas de apoyo a los maestros que prestan sus servicios en localidades aisladas y zonas urbanas marginadas a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades y cumplir con el calendario escolar. Artículo 33. Inciso I y II. Ley general de la educación.

Sin embargo, actualmente al interior de las aulas de las comunidades indígenas de los pueblos originarios, estas garantías siguen todavía ausente, tanto en infraestructura, materiales didácticos como libros de textos y personal. Habiendo en ese sentido, una distancia entre lo que está establecido y la realidad educativa que hoy demandan la población educativa de este contexto.

Por otro lado, es importante mencionar que el estado en su idea de mejorar la “calidad educativa”, ha impulsado una reforma “educativa” en donde refiere que su principal objetivo es evaluar al docente para que de esta manera se pueda mejorar la educación.

Sin embargo en voces de los docentes y analistas educativos entre de los que destaca M. Gabriela Vázquez Olivera (2015), refieren que es una reforma laboral, que obedece a intereses principalmente de tipo económico y político, en donde lo central de ésta reforma laboral es desprestigiar la labor docente, pero sobre todo hacerle creer a la sociedad que el docente es el responsable de la educación actual del país, de esta manera, evadir su responsabilidad.

En diferentes medios de comunicación los docentes han expresado que no están en contra de la evaluación, sino son las maneras que quieren imponer la evaluación y que no corresponde muchas veces al contexto.

Haciendo referencia al contexto, de acuerdo al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en México existen 68 lenguas indígenas y más de 364 variantes lingüísticas, concentrando mayor número de lenguas indígenas en los estados del sur, cómo son Guerrero, Oaxaca y Chiapas. En ese sentido, desde que se aprobó la reforma “educativa” no existe aún una evaluación para todas las lenguas y variantes a los docentes que están ubicados en los distintos pueblos originarios. Lo que significa que para el sector educativo de los pueblos indígenas sigue siendo objeto de exclusión y la evaluación educativa una simulación.

## **1.2 La fenomenología hermenéutica en la realidad educativa**

Históricamente en el discurso y en el hacer pedagógico se ha considerado ciencia todo aquello que sea observable, medible y cuantificable, centrado en el razonamiento, dejando por fuera la subjetividad del sujeto, esta manera de hacer ciencia se le considera investigación cuantitativa con enfoque positivista, el pionero en el campo de las ciencia

sociales es Auguste Comte y el británico John Stuart Mill a mitad del siglo XIX, ambos referían que se podía estudiar a la sociedad haciendo uso de este método, así surge la sociología. Se tenía la idea que toda investigación debía estar basada en la razón.

Con el tiempo Husserl en el siglo XX fue demostrando que la realidad o realidades no pueden ser explicadas desde verdades absolutas dado que no existen, es relativo en tanto tiempo y espacio, y es que hablar del sujeto<sup>5</sup>, es hablar de su complejidad humana, es poner en el centro eso que lo constituye en lo individual y en lo colectivo desde sus propias percepciones, concepciones, emociones y vivencias, de ahí que emerge la fenomenología.

En ese sentido, la fenomenología es un posicionamiento epistémico, metodológico y filosófico que permite acceder al mundo de los sujetos tomando como referencia el mundo de la experiencia que se presenta en el mundo cotidiano permite entender la realidad de los actores sociales, la manera que vive un determinado fenómeno, pero que además la manera cómo interpreta la experiencia o la vivencia que se tuvo.

Por ello, la fenomenología hermenéutica, permite interpretar aquello que expresa el sujeto, sus conocimientos, experiencias, su manera de ver y vivir la realidad y que se genera en el día a día “el mundo de la vida cotidiana, que se caracteriza por ser compartido, intersubjetivo, donde conviven distintos sujetos, distintas subjetividades que van re-articulando experiencias contextualizadas” (Schütz 1993) en (Mieles, 2012, p. 208).

A partir de estos planteamientos, toma un rumbo distinto en cuanto a formas de hacer investigación en las Ciencias Humanas y Sociales, denominándose entonces investigación cualitativa y, es que actualmente

---

<sup>5</sup> En este trabajo se utiliza el concepto de sujeto y actor, en el sentido que no solo el docente es un sujeto pasivo, sino que es capaz de transformar su entorno. En términos de Touraine (1994) y Giddens (1984) como el actor que significa y “el sujeto que transforma [...] su entorno social a través de su acción” (citados por Salazar, 2010, p. 129).

las realidades específicamente educativas demandan nuevas formas de mirar y acceder a los actores educativos.

Desde este posicionamiento fenomenológico hermenéutico es central la subjetividad del sujeto, puesto que los sentimientos, los afectos, lo subjetivo, se constituyen en componentes relevantes en la comprensión de la realidad que emerge de lo cotidiano y al momento de interactuar con otros actores sociales como son: padres de familia, compañeros docentes, alumnos y autoridades educativas y municipales, en intersubjetividad.

Es por ello, que este trabajo investigativo y reflexivo pone la mirada en aquello que construye y significa el sujeto, a partir de la experiencia en interacción. Por ello se encuentra ubicada en un plano epistemológico interpretativo, puesto que lo que se busca es escuchar a los actores para poder comprender, analizar su realidad a partir de los propios marcos de referencia desde donde actúan (Pérez Gómez, 1995).

El docente es parte de una realidad educativa, no es ajeno a los acontecimientos dentro y fuera del contexto escolar, sino que es alguien que incide y, en la medida de lo posible, transforma esa realidad, pues es quien vive, siente, piensa y tiene la posibilidad de resignificar su práctica educativa.

Así que, es central escuchar las voces de los docentes de educación básica para conocer las experiencias y significados que construyen con relación a su práctica docente en el contexto chontal.

Puesto que en este tiempo y espacio en que cohabitamos, lleno de incertidumbre, de mucha desigualdad social, y bajo un modelo económico neoliberal tan violento, que solo ha venido agudizar estas desigualdades, se hace necesario seguir luchando para garantizar uno de los derechos fundamentales y universales que tiene el ser humano, puntualmente para los pueblos originarios, que es el derecho a una educación, pero no de esa educación, lleno de exclusión y racismo, sino una educación contextualizada, que atienda las necesidades de cada

comunidad educativa en donde cada sujeto sea parte de ese proceso de construcción de aprendizajes para su formación como sujeto individual y colectivo, que pueda construir conocimiento en un relación horizontal, y que en los espacios escolares, el punto nodal para construir los conocimientos, sea a partir del conocimiento de su contexto y realidad inmediata.

Esta educación contextualizada implica un compromiso real del estado y de los involucrados, puesto que son varios los actores que participa en la educación, atención, escucha y formación a los docentes, padres de familia involucrados, sociedad civil, la condiciones de infraestructura y materiales y por supuesto alumnos.

Actualmente, se habla de una coexistencia de 5,000 lenguas en el mundo, lo que significa que estamos en un mundo pluridiverso y multidimensional como bien refiere Edgar Morín (1999), no solo somos diversos en cuanto a maneras de vivir y concebir el mundo, sino en lo que nos constituimos como seres humanos; seres biológicos, racionales, emocionales, sociales y culturales.

En tanto, es importante seguir haciendo énfasis en garantizar una educación con pertinencia cultural y lingüística para la atención educativa para los niños y niñas indígenas que no sólo por su condición de edad, sino por su condición sociocultural y económica siguen siendo una población desprotegida y vulnerable, H. Maturana (2009) menciona que somos los adultos quienes debemos crear las condiciones para que los niños puedan ser personas responsables en todos los sentidos de su vida principalmente con su entorno social y con la madre tierra.

Pero para ello, es necesario creer que la educación “es el principal dominio de transformación cultural en estas y otras tareas sociales, pueden guiar el proceso de transformación reflexiva en la convivencia de nuestra comunidad” (Maturana, 2009, p. 159). Esta educación tiene que ser en corresponsabilidad con actores sociales e institucionales,

primordialmente aquellas instituciones que actualmente tienen mucha influencia social, como son los medios de comunicación.

En este proceso educativo, uno de los actores importantes es el docente, pues es quien funge como intermediario, reproductor de prácticas discursivas, transformador y resignificador de las mismas. El punto es que el docente es quien se enfrenta a las realidades educativas, los retos ante las necesidades que tiene sus alumnos y si le sumamos las condiciones en las que trabaja son mínimas (falta de material didáctico e infraestructura), sino tiene un acompañamiento pedagógico, una formación pertinente al contexto, el docente carga con una doble o triple responsabilidad.

Entonces, garantizar la educación de los niños indígenas requiere, formar, escuchar y atender a las necesidades de los docentes, son ellos quienes están ante estas realidades educativas y son el puente para mejorar y atender una mejor educación.

### **1.3 La experiencia vivida como reflexión para repensar la práctica docente**

Se considera como experiencia vivida, aquellos acontecimientos que suscitamos en la cotidianidad, en el caso del docente lo que vive al momento de llevar a cabo sus clases, al interactuar con los estudiantes en los espacios escolares como son aulas, biblioteca, pasillos, canchas deportivas, así como los espacios comunitarios como: el lugar donde viven los niños, la cancha del pueblo, la tienda comunitaria, entre otros. Van Manen (2003) plantea que se trata de una experiencia vivida en el sentido que se vuelve parte de lo que constituye nuestra actuación y la construcción de la realidad social del cual hacemos parte, pero además las experiencias, que al ser expresadas, contadas o narradas.

Expresan esta confrontación político-social entre diferentes culturas y clases sociales, de forma que nos permite reinterpretar el papel que éstas juegan en la construcción del sentido en la escuela. Las relaciones de poder, las jerarquías sociales, la segregación o integración social, los procesos políticos, los significados culturales, etc.... se manifiestan la globalidad de la sociedad, desde el peculiar punto de vista que ofrece cada historia particular (Rivas, 2003, p. 23).

En educación estas experiencias que el docente tiene, posibilitan la reflexión misma de su actuación pedagógica, la experiencia “pone en marcha el proceso de pensamiento. Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos rodean, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa” (Contreras y Pérez, 2010, p. 21). Este concepto hace parte de las ciencias humanas y parte de la tradición filosófica de la fenomenología de Husserl. Entonces, la experiencia no solo ocurre como un acontecimiento pasajero sino como algo que puede ser significativo, en este caso para la práctica educativa del docente.

De esta manera, cobra sentido la experiencia educativa en esta investigación, abre la posibilidad de la “reconstrucción de una manera de vivir: la voluntad de vivir el lenguaje de nuestras vidas de un modo más profundo, de ser más auténticamente quienes somos cuando nos referimos a nosotros mismos” (Van Manen, 2003, p. 75). Referir a la experiencia y a los significados que construyen los docentes con relación a su práctica permite acercarnos a comprender las circunstancias y condiciones en la que lleva a cabo su práctica docente, devela la formación profesional con que cuenta, así como el acompañamiento pedagógico que recibe por parte de las autoridades educativas, de la misma manera nos permite conocer el contexto donde se pretende concretar la educación para los pueblos originarios, que por muchos años estas formas de vivir la educación en estos contextos no han sido

tomados en cuenta en las políticas educativas y dentro del proyecto de estado-nación.

A partir de las experiencias con los otros le permiten al docente desenvolverse en su actuar pedagógico, realizar procesos de reflexión con relación a lo que significa ser un docente, la experiencia es un marco de referencia para la actuación del sujeto, es a través de las experiencias en contexto escolar y comunitario que construye su “ser” docente, es decir, se hace docente a partir de estas experiencias educativas. Es la experiencia que pasa a un proceso de incorporación, y es ahí donde ocurre lo significativo que “supone un trabajar sobre la experiencia para que revele sus verdades” (Contreras y Pérez, 2010, p. 36); es decir, para que se vuelva significativa una experiencia requiere pasar por un proceso pensado y reflexionado.

Estos significados que construye el docente de manera consciente son los que le permiten constituirse como actor, puesto que la experiencia no solo es el acontecimiento de la cotidianeidad, sino su valor radica en la forma en que se vive y se logra significar en la vida del docente y en su práctica. Esta experiencia se materializa a través del lenguaje corporal y verbal.



Figura 1. Proceso de la producción de significados.

La experiencia no solo ocurre como un acontecimiento pasajero, sino que se vive de tal manera que queda incorporada en la vida del sujeto; es decir, la experiencia pasa a ser parte de nuestro cuerpo (entendido como un todo y no separado mente-cuerpo), el cual atraviesa todos nuestros sentidos, dejando una huella o memoria corporal; al respecto García Selgas (2004) menciona que es una construcción social, es decir, lo que contiene nuestro cuerpo es aprendido y encarnado:

Se nos conduce a las dobles naturalezas que habitan nuestros cuerpos: es carne y hueso, pero también entidad social; es símbolo primario del yo, pero también de la comunidad; es algo que tenemos y algo que somos, que nos tiene; es individual y único, pero también es común con toda la humanidad; es a la vez sujeto y objeto (García Selgas, 2004, p. 45).

Es decir, toda la experiencia es parte de nuestro ser y por ende nuestro actuar, tanto en lo emocional como en lo racional, que se manifiesta en movimientos de cuerpo, de la voz, las palabras, en la manera como se expresa, entonces, el lenguaje no solo es verbal sino corporal y hacemos uso de ambos al momento de expresarnos.

Situarse desde la experiencia supone también la posición subjetiva: la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien en particular; lo que hace sea una experiencia para alguien; lo que le mueve y conmueve en esa vivencia...tiene que ver con las dimensiones del vivir en donde tu ser íntimo está implicado, y en cuanto tal, están implicadas las diferentes dimensiones del existir. Sentimientos, emociones, razón no están disociados. (Contreras y Pérez, 2010, p. 23).

Por ello, la experiencia vivida de la práctica del docente tiene que ver con “un conjunto de actividades que ponen en acción las habilidades y las concepciones docentes desarrolladas durante el proceso formativo, en

donde se conjugan los niveles subjetivo y objetivo de la realidad construida por el sujeto” (Flores, 2010, p. 93). Dicha práctica docente se da al interior de las aulas en interacción con los alumnos. Estas acciones están enmarcadas en un “cúmulo de saberes, producto de un proceso de formación profesional y de una historia de vida personal, que le permite ensayar y desarrollar acciones tendientes a la enseñanza” (Pacheco y Enríquez, 2008, p. 84).

Al estar el docente en un aula con sus alumnos, realizando sus actividades, no solo comparte sus conocimientos, sino que evoca, sentimientos, emociones, ocurren los procesos sociales, emergen las experiencias educativas, entonces, el aula es un espacio de un vivir y convivir entre el docente y los alumnos.

Para Maturana (2009), la experiencia de la práctica docente, es una posibilidad para la reflexión sobre dicha práctica, deconstruir formas de estar en las aulas y maneras de enseñar; de esta manera poder transformar los espacios áulicos como lugares de escucha y diálogo.

Es deseable que ocurra una cierta transformación propia, que pasa por incorporar la reflexividad en el vivir, entendiendo por “reflexión” un acto en la emoción. Es decir, operar en un flujo relacional soltando la emoción en que uno se encuentra en un momento dado, de manera de poder cambiar la configuración sensorial y el mundo perceptual en el que está inmerso, encontrándose sensorialmente en un dominio distinto, desde el cual uno puede ver los que se vive ya sea en tanto experiencia como en argumento, y ahora mirarlo desde el presente y decidir si se desea o no seguir conservándolo, abriendo así el espacio a la transformación reflexiva. (Maturana, 2009, p. 146).

Es importante reflexionar la práctica docente, reflexionar significa entonces, evocar los recuerdos que se tienen de cuando se fue alumno y compañero, es recordar, las maneras que cómo nos enseñaron, la

relación que se tuvo con los maestros y compañeros, entre otros momentos que se tuvieron en el paso por la escuela, todo esto a partir de un encuentro con uno mismo en el contar o narrar esos momentos, es abrirse a nuevas formas de vivir la práctica docente y es que este tiempo al que asistimos demanda una emergencia de poder pensarnos desde una hospitalidad educativa.

#### **1.4 El espacio vivido en la experiencia**

Merleau Ponty (1989) plantea que a través de la percepción tenemos una experiencia vivida con el mundo, el cual tiene que ver con formas aprendidas de estar y habitar en el mundo. En ese sentido, cada docente habita los espacios y los significa (escolares, comunitarios y personales), por ello se habla de un espacio vivido, ya que cada docente para contar su experiencia da cuenta de cómo vivió la experiencia sino de los lugares en donde la vivió, al ser contadas se da cuenta de esos espacios dotados de significados y de una realidad, “la existencia de un espacio vivido como un espacio construido por cada sujeto a partir de vivencias particulares” (Frémont, 1976) en (Hiernaux, 1993, p. 97).

Los espacios en este caso, escolares y comunitarios son cambiantes y determinados por quienes interactúan en él, un lugar o un territorio, no solo es un espacio físico, también es un espacio simbólico y que está imbricada por la cultura y un sistema pedagógico en este caso.

El espacio vivido, es el lugar donde convergen las subjetividades de los actores sociales, es decir, a partir del sentido de vivir y de ubicarse en el mundo y de su incidencia en el espacio, mediante una interacción activa con otros sujetos, con los alumnos, compañeros docentes, autoridades educativas y municipales, así como la población en general de la comunidad chontal, el espacio es modificado.

Para De la Peña (1998) el espacio vivido es el lugar donde se vive, piensa y sobre todo se actúa en un determinado territorio. En ese sentido, los espacios escolares, personales, comunitarios constituyen parte de los espacios vividos, en donde ocurre no solo la experiencia sino también el proceso de pensar y reflexionar dicha experiencia.

También es importante mencionar que en todos esos espacios ocurren los procesos sociales y educativos, dado que son espacios de encuentro, de lucha y resistencia, por ello, la Región Lingüística-Educativa Chontal se va configurando a partir de estas interacciones que se dan al interior del territorio chontal donde sus fronteras lingüísticas y educativas se desdibujan con las interacciones espaciales y de procesos más globales, puesto que los actores sociales están en constante movimiento y desplazamiento.

### **1.5 Tiempo vivido en la experiencia**

Los espacios habitados, vividos y dotados de significados por la experiencia se enmarcan en una temporalidad histórica y de contexto, cada región se configura de diferente manera de acuerdo al tiempo, en este caso la experiencia docente contenida en un tiempo y de procesos educativos de la reestructuración de la reforma educativa, procesos sociales en una región de tensión por el conflicto territorial y unas prácticas educativas ancladas en un tiempo histórico de una política educativa homogeneizadora, “el movimiento social presente en cada acción social se fija en un espacio y un tiempo, de esta manera, la formación de un espacio supone la acumulación de acciones localizadas en diferentes momentos” (Hiernaux, 1993, p. 104).

En este sentido, esta investigación regional, es única porque está contenida en una temporalidad y con un sistema espacial específico y diferenciado de otras regiones, es importante ubicar el tiempo en el

espacio puesto que nos recuerda Bernardo Martínez (2004) que moverse en el espacio permite leer el tiempo, puesto que cada región se configura de forma diferente de acuerdo a múltiples factores, desde el pensamiento decolonial, no existe un tiempo lineal, sino es cíclico pues se viven en cada lugar procesos diferenciados, mientras se asiste algunas regiones educativas con una mayor justicia social, observamos como en esta Región Lingüística-Educativa Chontal una falta de acceso a la educación y con pertinencia cultural y educativa, se vive un presente que se niega a ser pasado, por la realidad que se vive en este contexto.

Finalmente y a modo de cierre del capítulo, las ciencias sociales y los estudios regionales ha tenido un giro en cuanto a formas de acercarse a la realidad y construir el conocimiento, tomando en cuenta en los nuevos paradigmas la subjetividad de los actores sociales, en caso de los estudios regionales, es central el concepto de espacio y tiempo, para fines de esta investigación recobra importancia la fenomenología hermenéutica para entender una Región Lingüística-Educativa Chontal, y retoma conceptos centrales como son experiencia vivida, espacio vivido y tiempo vivido, pues en esta región es en donde los docentes viven, piensan y sobre todo actúan en un determinado territorio y con un sistema espacial dotado de significados, de relaciones simbólicas y de contención histórica.

# **CAPÍTULO II**

## CAPÍTULO II

### REGIÓN LINGÜÍSTICA-EDUCATIVA CHONTAL. TRAZOS, CAMINOS Y VEREDAS

*No podrá lograrse una integración real entre las naciones de América Latina, sin un conocimiento profundo del otro, de su cultura y de su visión del mundo. Romper los prejuicios entre naciones, comprender nuestra historia y acercar nuestras culturas, conocerse en suma, es un camino inescapable hacia la integración.*

*D. Carlos D. Mesa Gisbert.*

El presente capítulo tiene como finalidad dar cuenta de las dimensiones funcionales que conforman la región así como la delimitación territorial de estudio, para ello, es importante mostrar un panorama general del campo de los estudios regionales y la relevancia que tiene dentro del campo de las ciencias sociales y humanas; En este apartado se ponen en contexto las tensiones sociales que se viven a nivel glocal<sup>6</sup>; posterior a ello se hace énfasis y distinción entre región y regionalización, luego se aborda la transdisciplinariedad de manera general, de esta manera llegar a la región de estudio denominada Región Lingüística-Educativa Chontal. También se da cuenta de los elementos funcionales que lo integran como son: la dimensión lingüística-cultural, socioeconómica, territorial e histórica educativa, posterior a ello, se presenta las modalidades educativas que convergen en la localidad de estudio, finalmente se abre un espacio de reflexión a modo de cierre del capítulo.

---

<sup>6</sup> Roland Roberson (2003) propone el concepto de glocalización en el sentido de visibilizar como lo global es entrelazado con los contextos locales, tomando como puntos centrales la historicidad, espacialidad y temporalidad de cada localidad, siendo desde ahí la explicación de los diversos procesos sociales derivados del capitalismo económico.

## **2.1 Los estudios regionales**

Los estudios regionales tienen lugar en la geografía regional o ciencia regional que ha transitado por diferentes miradas o concepciones, para realizar estudios en lo regional, la autora Blanca Ramírez (2007) considera que conforme a los cambios sociales se ha modificado la manera de estudiar este campo, primordialmente ha modificado la manera de ver al territorio o espacio geográfico así como los enfoques para abordar lo regional, “los estudios de la regionalización y de la construcción de regiones tomaron particular importancia e intensidad en la segunda mitad del siglo pasado (Alzugaray, 2009, p. 1).

En sus inicios la geografía regional fue considerada como una disciplina que se encargaba de realizar estudios desde la perspectiva del naturalismo, al entender al territorio como lugar, paisaje y diferenciaciones de área, aludiendo únicamente al espacio físico, sin interacciones sociales.

Posteriormente, se empezaron a plantear investigaciones regionales integrando la alusión de procesos y fenómenos al estudio del espacio físico; es este caso lo regional hacía referencia al método de análisis geográfico que fue retomado para entender los procesos económicos, urbanos y de desarrollo.

Es hasta finales del siglo XX que se abordan los estudios regionales desde una mirada humanista, particularmente en la década de los 80's apoyados desde la fenomenología; en esta perspectiva, la región alude no solamente a un espacio físico, sino también a un lugar donde convergen las subjetividades de los sujetos sociales, es decir, a partir del sentido de vivir y de ubicarse en el mundo y de su incidencia en el espacio, mediante una interacción activa con otros sujetos, de esta forma el espacio es modificado y percibido de manera diferenciada.

El lugar tiene un espíritu y personalidad que se manifiesta por las expresiones de carga emocional adquiridas por su localización o por su

función de nodo pero al mismo tiempo tiene un sentido de lugar, cuando, a pesar, de adquirir sus caras únicas, los humanos, al expresar sus discernimientos morales o estéticos, dan a los sitios percepción a través de sus sentidos a partir de sus gustos, preferencias y sentimientos...La década de los ochenta marca así un parteaguas importante en el desarrollo de las características teóricas, epistemológicas y ontológicas del concepto de región, al integrarse las visiones de lugar desde el humanismo como vivencia o identidad y *locale* resaltando la importancia de la acción social (Ramírez, 2007, p. 10).

A partir de esta nueva mirada de lo regional se estrecha la relación con las ciencias humanas y sociales dando lugar a nuevas formas de hacer investigación regional, autores como Bernardo García (2004) desde la geografía histórica sitúa a las regiones como áreas funcionales y que las regiones no son equivalentes a una demarcación administrativa sino más bien “surgen de la interacción entre los diversos elementos de una sistema que funciona en un espacio dado” (García, 2004, p. 42).

Las regiones son espacios cambiantes y determinados por quienes interactúan en él, por la cultura y por una temporalidad, a partir de mirada de lo regional se estrecha la relación con las ciencias humanas y sociales dando lugar a nuevas formas de concebir al espacio en esta misma idea refiere Robert D. Sack (1991) que tanto las actividades naturales como las humanas o culturales son llamados “espaciales” por ello, la región se constituye en el espacio, pues es una producción social y en él se tejen las relaciones sociales.

### **2.1.1 Los estudios regionales y la tensión glocal**

Es importante, mencionar que la forma en como ha ido cambiando el sentido de hacer investigación en los estudios regionales, tiene que ver primordialmente con procesos acelerados de cambio social, cultural, político y económico, generado por la denominada globalización tecnológica, la cual “está reorganizando las relaciones sociales globales a través de diferentes escalas espaciales” (Ferrero, 2006, p. 3). En este sentido, la globalización puede entenderse como un proceso que tiene muchas aristas o dimensiones, no sólo reflejan desarrollo y progreso sino también formas acentuadas de desigualdad, de poder y sometimiento, en donde siempre hay regiones que ganan y otras que siguen en el olvido para quienes el desarrollo y crecimiento económico están negados, porque no representan valor económico y no está dispuesto el modelo económico neoliberal a entender y respetar las lógicas de desarrollo diferente a este modelo.

Con la globalización se pone de manifiesto nuevas maneras de habitar el espacio, nuevas formas de interactuar entre los sujetos, formas de pensar y vivir el mundo. En este reordenamiento social y espacial, se ha generado nuevas dinámicas sociales, como la movilidad humana o migración, desde lo cultural; nuevas identidades, formas de consumo cultural, desde lo económico; las maneras de establecer relaciones comerciales a nivel nacional e internacional; En el caso de las relaciones económicas, tan es así que “en el último cuarto del siglo XX la cuestión emerge de nuevo, en una nueva fase del proceso de formación e integración de los mercados y la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones” (Barquero, 2005, p. 3).

De ahí, la emergencia de realizar estudios regionales desde una mirada glocal, por los procesos que de una manera u otra interpelan a los sujetos en espacios locales, puesto como bien se mencionó la

globalización genera nuevas dinámicas de interacción social, mercantil, cultural entre otros, dando lugar a un pensamiento en donde la región traspasa las fronteras; por ejemplo, en el caso de las relaciones económicas se han establecido acuerdos económicos con otros países, desde la ciencias sociales, la migración o movilidad humana ha modificado las dinámicas sociales y culturales puesto que ha sido un fenómeno constante, las nuevas formas de comunicarse, obligan a desdibujar las fronteras territoriales, estaríamos hablando entonces, que con la globalización se marca una nueva era histórica.

Nos recuerda Robertson (2003) que lo local no se contrapone a lo global, más bien está dentro de lo global, lo que implica hacer esta vinculación, entonces, ver al mundo como un todo significa reconocer la diversidad de espacios locales que coexisten dentro de lo global, y que cada lugar está configurado con una particular manera de estar en el mundo, así como un determinada geografía, una temporalidad y sobre todo una historia.

En ese sentido, los procesos globales no se presentan de la misma manera en los espacios, por factores que convergen en los territorios (culturales, sociales, económicos, políticos, educativos, etc.).

Es un proceso no uniforme, que genera repercusiones desiguales e inequitativas, y cuya incidencia se refracta diferencialmente, en diversas zonas del mundo y en varias escalas espaciales. En este sentido, por tanto el impacto de las dinámicas globalizadoras es el resultante, y en esta medida depende, de la mediación que se opera en el marco de la particulares condiciones locales (Ferrero, 2006, p. 3).

Entonces, realizar un estudio regional implica partir desde los procesos y marcos de acción que viven los actores y poder develar cómo es interpelado por los procesos globales. Es decir, desde una región que puede ser territorial y simbólicamente.

La globalización puede ser por tanto definida como una intensificación a escala mundial de las relaciones sociales que vinculan localidades

distantes entre sí de tal manera que los acontecimientos locales están moldeados por acontecimientos que ocurren a miles de millas de distancia y viceversa. Este es un proceso dialéctico porque tales acontecimientos locales pueden moverse en una dirección opuesta a la de las relaciones muy distanciadas que las moldean. *La transformación local* forma tanto parte de la globalización como la extensión lateral de las conexiones sociales a través del tiempo y el espacio. Giddens, (citado por Alzugaray 2009, p. 18).

En términos de Morin (1999) es importante que el conocimiento o toda la información que emerge hay que ponerla en contexto para que adquiera sentido, “para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia” (Morin 1999, p. 12), aunque estemos sumergidos y somos parte de la globalización, en cada lugar los procesos se viven de manera diferenciada, en este caso los procesos y experiencias educativas; en este sentido, para comprender un hecho o proceso social es importante conocer lo que ocurre tanto a nivel macrosocial como microsical, puesto que ambos están conectados o forman parte de un todo.

### **2.1.2 Región y regionalización**

En el marco de esta dimensión glocal se ha propuesto abordar los estudios regionales desde varias perspectivas, sin embargo, es importante precisar el concepto de región y regionalización. En primer lugar el concepto “región”, es polisémico puesto que al escucharlo se asocia a un espacio físico y delimitado territorialmente, pero como se ha mencionado en párrafos anteriores, la región es un espacio donde ocurren los procesos sociales, es decir, vivido y apropiado por los actores sociales. Van Langenhove (citado por Alzugaray, 2009) asegura que puede entenderse como un espacio con características sociales, culturales y de organización económica y política.

En ese sentido, hacer referencia al constructo región es referirse a procesos sociales que convergen en un determinado territorio, también en términos de Boisier (1997) la región puede ser organizada de manera diferente de acuerdo al enfoque o perspectiva que se pretenda abordar, el autor propone una región asociativa y virtual, esta última no está delimitada en un solo territorio sino en varios, el fenómeno de la migración y las relaciones comerciales internacionales son viables de estas regiones virtuales.

Es importante destacar, que con el fenómeno de la globalización y tomando en cuenta que la sociedad es dinámica, las regiones no son permanentes, estas pueden ser modificadas o construidas, “cuando hablamos de regiones lo que queremos decir son regiones en construcción. No hay regiones “naturales” ni “dadas”. Éstas se crean y se recrean en el proceso de transformación global” (Alzugaray, 2009, p. 4), puesto que cada región tiene sus particularidades sociales y culturales.

Para abordar el estudio de una región puede ser organizada de manera diferente de acuerdo al enfoque o perspectiva que se pretenda abordar, a este proceso de delimitación del área de estudio refiere el autor Bernardo García (2008) adquieren el nombre de regionalización, entonces, es importante partir de un determinado proceso ligado a un espacio físico puede ser político, económico, cultural, educativo, social, histórico etc., quien se encarga de regionalizar es el investigador, menciona García Canclini (1993) que es a partir de los procesos locales que se podrá entender lo global por ello la emergencia de “reconceptualizar las interacciones entre las culturas locales y las de amplia escala, dar a las técnicas etnográficas la capacidad de captar lo local globalizado” (Canclini, 1993, p. 8).

### **2.1.3 El estudio regional y la transdisciplinaridad**

Queda claro que los estudios regionales son una vía para abordar los retos que presenta la sociedad actual. Una característica primordial de este campo es la perspectiva transdisciplinar. “La perspectiva transdisciplinaria responde a la necesidad de pensar los problemas actuales de manera integral, incorporando aspectos tanto culturales como naturales que marcan la actuación de las personas en contextos diversos” (Bonals & Chacón, 2017, p. 2).

Morin (1999) refiere que tanto el ser humano como la sociedad son multidimensionales en el sentido, que el ser humano cuenta con una condición biológica, psíquica, social, afectivo, racional, en tanto que la sociedad conforma un entramado multidimensional, histórica, económica, sociológica entre otras, en ese sentido, para entender una realidad es importante reconocer esta multidimensionalidad.

Entonces, los estudios regionales tratan de explicar una realidad tomando en cuenta una multiplicidad de disciplinas de manera que se pueda comprender la realidad, fenómeno o hecho social de la mejor manera. En ese sentido Max Neef (2004), refiere que la ciencia trasciende cuando se traspasan la fronteras y el aislamiento de las disciplinas, siendo pues necesario y un reto para quienes nos iniciamos en este campo de los Estudios Regionales.

## **2.2 La Región Lingüística-Educativa Chontal**

La Región Lingüística-Educativa Chontal como se ha denominado, tiene que ver con una región que se constituye y delimita a partir de la ubicación geográfica donde históricamente han vivido los chontales de la Sierra del estado de Oaxaca, la atención educativa en común que reciben las localidades así como los procesos educativos, ocurren mediante la

experiencia de docentes que brindan sus servicios educativos en esta región. El asentamiento chontal en el estado de Oaxaca, está ocupado por aproximadamente 50 localidades, ubicados en dos regiones geográficas totalmente distintas, debido al clima, variante lingüística y la misma geografía. Se identifican Chontales de la Sierra y de la Costa, históricamente así conocidos por los propios chontales, si se hace la ubicación de los chontales por regiones económicas de Oaxaca, los chontales se ubicarían en la región de la Sierra Sur y el Istmo. Para fines de la investigación, se trabajó con los que se ubican en la Sierra, regionalizando en este estudio 16 localidades.

### 2.2.1 Localización geográfica

Los chontales se ubican en dos regiones económicas en el Istmo y en la Sierra Sur de Oaxaca, en comparación a otros grupos lingüísticos como el zapoteco y mixteco, cuenta con una extensión territorial mucho menor a estos como se observa en mapa de la imagen 1.



Imagen 1. Distribución de los hablantes de lengua indígena en Oaxaca. Fuente: INEGI (2015).

El Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), como se puede observar en la imagen 2, son entre 40 y 50 comunidades chontales asentadas en la región del Istmo y la Sierra Sur.

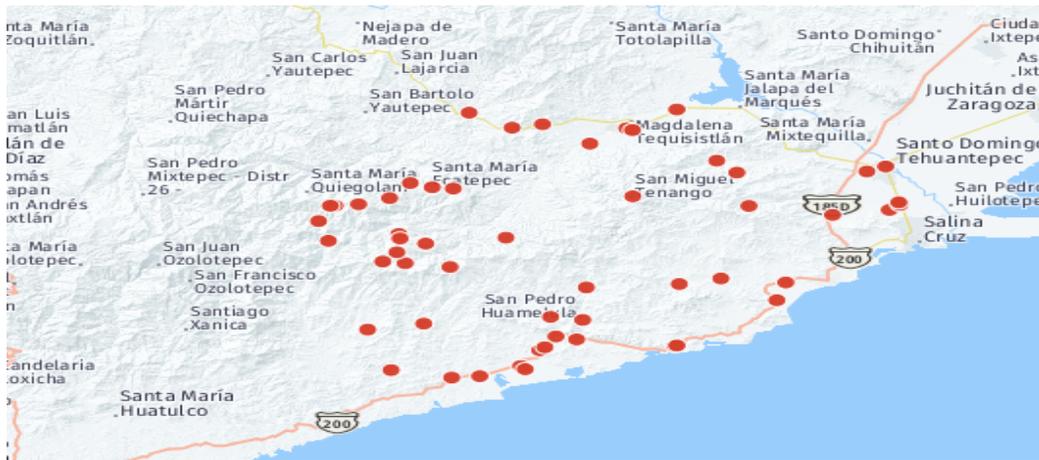


Imagen 2. Chontales de la alta y baja, CDI, 2018. Fuente: Atlas de los pueblos indígenas de México.

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), ubica a los chontales en: chontales de la costa, chontal alto y chontal bajo, esta delimitación regional lingüística es a nivel municipal, es decir, toma como referencia los municipios que tiene comunidades chontales, aunque dichos municipios contengan comunidades zapotecas como el caso de Santa María Quiegolani, tal como se muestra en la siguiente imagen.

## chontal de Oaxaca

### AUTODENOMINACIÓN DE LA VARIANTE LINGÜÍSTICA Y

### NOMBRE EN ESPAÑOL REFERENCIA GEOESTADÍSTICA

tsame [f same]  <chontal de Oaxaca alto>	OAXACA: <b>Asunción Tlacolulita</b> : Asunción Tlacolulita, San Juan Alotepec. <b>Magdalena Tequisistlán</b> : Colonia Marilú, El Sauce, Las Majadas, Magdalena Tequisistlán, San Miguel Ecatepec. <b>San Carlos Yautepec</b> : Asunción Lachixonase (Río Hondo), Guadalupe Victoria, La Esperanza, Ojo de Caballo, San Carlos Yautepec, San José Chiltepec, San Lucas Ixcotepec, San Matías Petacaltepec, San Miguel Chongos, San Miguel Suchiltepec, San Pablo Topiltepec, San Pedro Tepalcatepec, Santa Catarina Jamixtepec, Santa Lucía Mecaltepec, Santa María Candelaria. <b>San Miguel Tenango</b> : Concepción Tenango, El Chiquihuite, El Palmar, San Miguel Tenango. <b>Santa María Ecatepec</b> : San Lorenzo Jilotepejillo, San Pedro Sosoltepec, Santa María Ecatepec, Santa María Zapotitlán, Santo Domingo Chontecomatlán. <b>Santa María Quiegolani</b> : San Andrés Tlahuilotepec, Santa María Quiegolani. <b>Santo Domingo Tehuantepec</b> : Buenos Aires, Cajón de Piedra (El Zapotal), Colonia Benito Juárez, Colonia Jordán (El Ocho), Concepción Bamba, El Limón, Flor de Azalea, Guelaguechi (Guelaguechi Miguel Hidalgo), La Brecha (Lázaro Cárdenas), La Noria, Las Cruces (El Tapesco), Las Pilas, Loma Atravesada, Rancho Alegre, San Vicente Mazatán, Santa Clara, Santa Cruz Bamba y Garrapatero (El Rincón), Santa Gertrudis Miramar (El Carrizal), Santo Domingo Tehuantepec, Zanjón y Garrapatero.
tsome [f some]  <chontal de Oaxaca bajo>	OAXACA: <b>Santa María Ecatepec</b> : La Reforma, San Juan Acaltepec, Santo Domingo Chontecomatlán, Santo Tomás Teipan.
lajltiyagi [lajtjajɨ]  <chontal de Oaxaca de la costa>	OAXACA: <b>San Pedro Huamelula</b> : Barra de la Cruz, El Bejuco, El Coyul, El Gavilán, El Limón, El Porvenir, Guayacán, Los Cocos, Maximino Cruz (Rancho Maximino Cruz), Morro Ayuta, Paja Blanca, Río Papaya, Río Seco, San Isidro Chacalapa, San Pedro Huamelula, Santa María (Santa María Huamelula), Tapanala. <b>Santiago Astata</b> : La Cotorra, La Tortolita (Fraccionamiento la Tortolita), Santiago Astata, Zaachila, Zaachilac. <b>Santo Domingo Tehuantepec</b> : Morro Mazatán.

Imagen 3. Autodenominación de la variante lingüística chontal. Fuente: INALI, 2018.

Sin embargo, en este estudio, se delimita a los chontales a partir de dos ejes centrales, el primero tiene que ver con la delimitación lingüística, cultural y de territorio, en este caso, donde históricamente se ha reconocido que ahí se asienta geográficamente la nación Chontal Alta de la Sierra del estado de Oaxaca pero sobre todo el intercambio cultural y lingüístico que tienen entre estas comunidades, como se muestra en el mapa (ver imagen número 4). En términos de Giménez (2007) puede entenderse como una región sociocultural, lo cultural es central para la delimitación de la región a investigar y está “imbricada en un área geográfica, económica o geopolítica, o superpuesta a ellas, puede o no coincidir con los límites correspondientes a estas últimas” (Giménez, 2007, p.137) por la misma dinámica social.

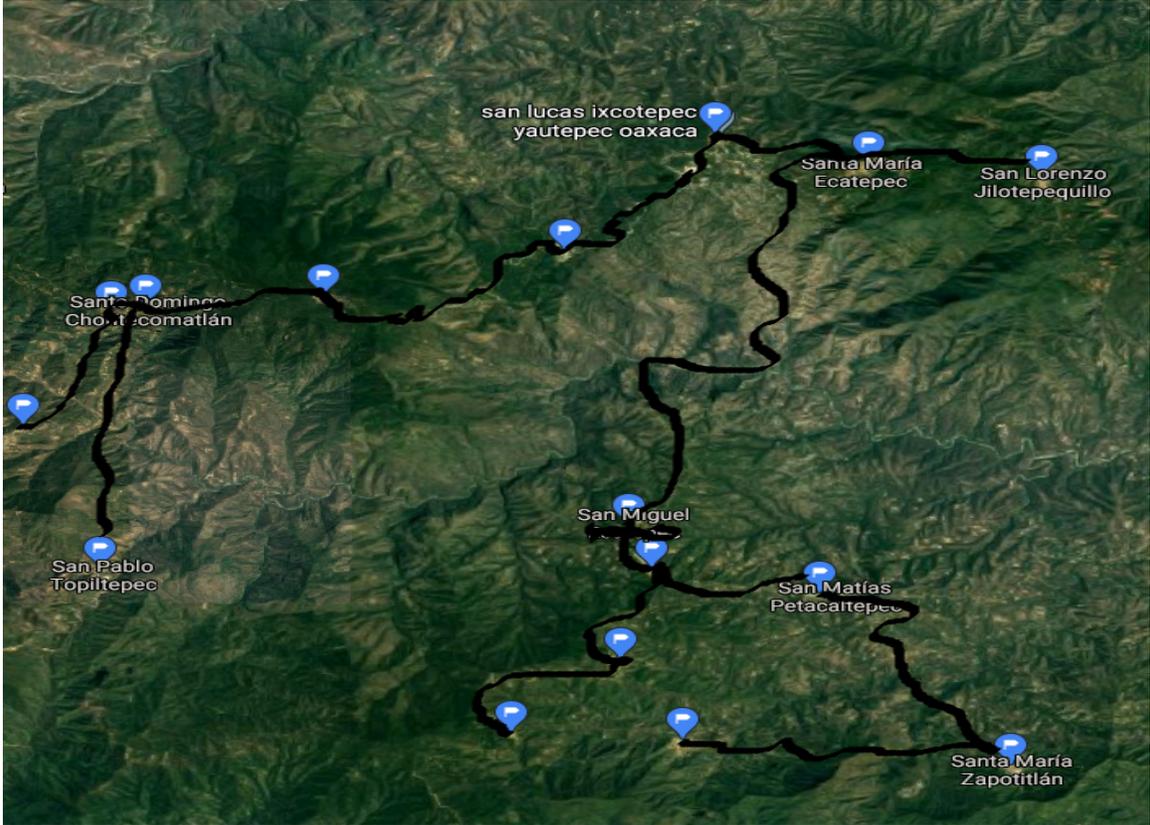


Imagen 4. Comunidades que conforman la Región Lingüística-Educativa Chontal.  
Fuente: Elaboración propia.

El otro eje de la delimitación regional es a partir de la atención educativa que se brinda en este territorio, donde las diferentes modalidades educativas que convergen en este territorio pertenecen a zonas escolares que brindan atención educativa. Se identifican 16 comunidades chontales que a continuación se presenta en la siguiente tabla.

1.-	San Lorenzo Jilotepequillo	9.-	San Pedro Tepalcatepec
2.-	Santa María Ecatepec	10.-	San Miguel Suchiltepec
3.-	San Lucas Ixcotepec	11.-	Santa María Candelaria
4.-	San Juan Acaltepec	12.-	Santa Lucía Mecaltepec

5.-	Santo Domingo Chontecomatlan	13.-	San Pedro Sosoltepec
6.-	Santo Tomás Teipan	14.-	San Matías Petacaltepec
7.-	San Andrés Tlahuilotepec	15.-	Santa María Zapotitlan
8.-	San Pablo Topiltepec	16.-	San José Chiltepec

Tabla 1. Comunidades que conforman geográficamente la Región Lingüística-Educativa Chontal.

En ese sentido, la Región Lingüística-Educativa Chontal alta<sup>7</sup> está conformada por 16 comunidades, para fines de la investigación, se retomará solo una localidad en donde se concentra mayor número de modalidades educativas, en este caso Santo Domingo Chontecomatlan. Otro criterio por el cual se retoma dicha comunidad obedece a que los profesores que trabajan en esta localidad han brindado servicio educativo en la mayoría de las localidades que conforma la Región Lingüística-Educativa Chontal.

### **2.2.2 La experiencia docente y la Región Lingüística-Educativa**

En los márgenes de la pobreza y de la exclusión que viven hoy los pueblos originarios en México y primordialmente la región chontal, aunado a la situación laboral en la que se encuentra el docente en educación básica, la situación político sindical, la reforma educativa, la tensión por la evaluación docente, las políticas neoliberales, así como el fenómeno que asiste a la comunidad chontal como el desplazamiento lingüístico o la lengua en proceso de desaparición, se necesita retomar la experiencia docente como el eje transversal de la región, en ese sentido, se propone una regionalización a partir de la experiencia del docente en

---

<sup>7</sup> La región chontal está dividida lingüísticamente por chontal alta y baja, el rasgo diferenciador es la variante lingüística, para fines de este estudio se retoma a la chontal alta porque entre estas 16 comunidades los hablantes chontales no varía la forma de expresar el chontal, entre ellos pueden establecer una conversación con facilidad de entendimiento.

el contexto chontal; es a partir de la experiencia docente que se puede develar la situación social existente y del campo educativo. Experiencias que limitan o favorecen el acceso a una educación situada, así como también dar cuenta de las estructuras socioculturales y de organización de administración en esta región y otras en la misma circunstancia.

En términos de Bataillon (1993) cada sujeto concibe varios espacios en un mismo lugar desde la vida cotidiana, como su familia, vecinos, trabajo, entre otros; a su vez estos mismos espacios se viven o significan de forma diferente, ya sea por la edad, sexo, religión, tipo de empleo, situación económica, etc.; por ello nos dice que “la calidad del conocimiento espacial varía mucho: para unos serán puntos aislados, para otros un espacio continuo con los matices del ambiente, o una red de recorridos interconectados” (Bataillon, 1993, p.148).

Bajo este argumento referimos a la experiencia docente como una región vivida. Los espacios escolares (aulas, dirección, áreas de recreación) y espacios comunitarios (las distintas localidades y espacios comunes) como espacios vividos, ya que al docente, su acontecer pedagógico y el recorrido sobre el territorio en los distintos espacios le permiten significar una realidad educativa y construir conocimientos.

### **2.2.3 Características geográficas de la región**

La región Chontal Alta, como se identifica en esta investigación, se ubica en el corazón de las montañas de la Sierra Sur del estado de Oaxaca y la conforman 16 localidades de 300 a 1500 habitantes, con una distancia de 20 a 30 kilómetros entre una y otra comunidad aunque la distancia es corta, las condiciones de las carreteras hacen que el tiempo de traslado entre comunidades varíe de una hora a cuatro horas, esto en transporte particular y en carretera de terracería, todas cuentan con un servicio

básico de salud y atención educativa. En las siguientes imágenes se muestra la geografía de las localidades.

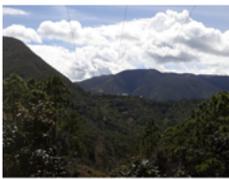




Imagen 5, 6 y 7. Geografía de las 16 localidades chontales. Fuente: archivo propio.

Esta Región Lingüística, por su condición geográfica de difícil acceso y conflictos político-territoriales, es considerada no solo como una Región Lingüística o población indígena sino como una de las regiones más desfavorecidas de acuerdo al estudio realizado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en el 2015, de acuerdo a este consejo esta región de estudio cuenta con comunidades en situación de pobreza y pobreza extrema. Los indicadores refieren a rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación, es decir, esta región se encuentra en condiciones mínimas de vida, aunque asistimos en un tiempo denominado globalización tecnológica, donde parece estar todo interconectado y que puede ser un factor para mejorar el desarrollo de la comunidades “las localidades más pequeñas continúan siendo lugares distantes, poco accesibles y en muchos casos sólo obtienen beneficios indirectos de las nuevas infraestructuras” (Gutiérrez, 1998, p. 66).

A continuación, se presentan algunas dimensiones que caracterizan la Región Lingüística-Educativa Chontal lo que permite que sea relevante

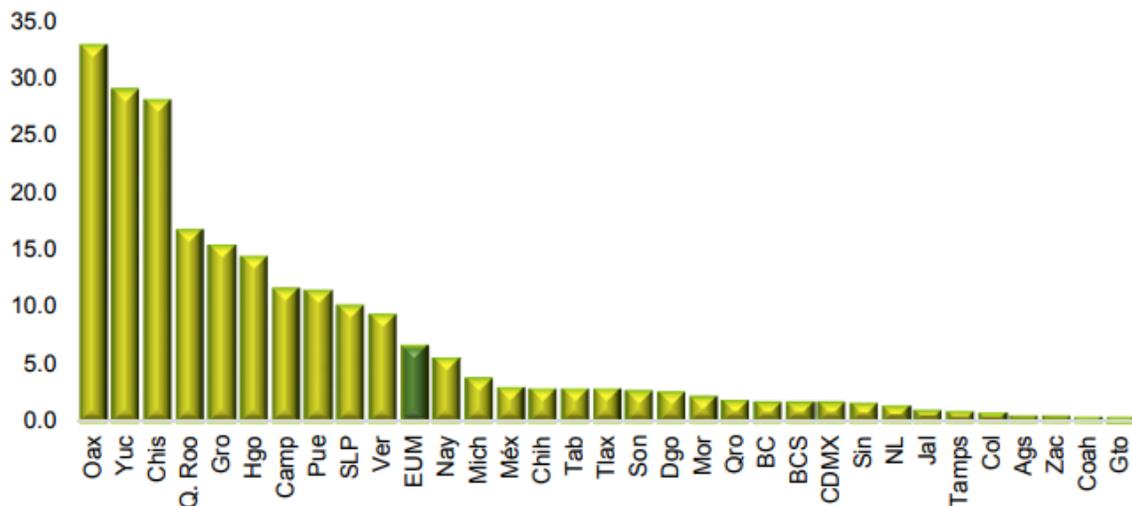
para entender el contexto en el que está contenida la práctica del docente.

### 2.2.5 Dimensión lingüística-cultural

Oaxaca es uno de los estados con mayor diversidad cultural y lingüística, según estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año 2015; ocupa uno de los primeros lugares con 16 lenguas originarias<sup>8</sup> entre las cuales se encuentra la lengua chontal, considera no solo como una lengua sino como una familia lingüística, pues tiene características propias en sus orígenes y de su propia estructura gramatical y raíces lingüísticas.

El estudio muestra que de todos los estados de México, Oaxaca ocupa el mayor porcentaje de hablantes, representando el 32.2% de lenguas indígenas en todo el país tal como se muestra en la gráfica.

**Porcentaje de población de 3 años y más hablante de lengua indígena por entidad federativa 2015**



NOTA: En el operativo, CDMX se captó como Distrito Federal.  
Fuente: INEGI. Encuesta Intercensal, 2015. Base de datos.

<sup>8</sup> huave, zoque, mixe, chontal, zapoteco, cuicateco, chinanteco, mazateco, náhuatl, ixcateco, chocholteco, triquis, amuzgo, amuzgo, tzotzil y chatino.

Imagen 8. Gráfica del porcentaje de 3 años y más hablantes de lengua indígena por entidad federativa. Fuente: INEGI, 2017.

Además, señala que esta lengua está considerada en alto riesgo de desaparición al igual que cuatro lenguas más, como es el ixcateco, chocholteco, zoque y amuzgo. También el INEGI muestra que en el 2000 se identificaron 2,583 y en el 2015 habían 5, 064 hablantes del chontal distribuidos tanto en la región del Istmo, como en la Sierra Sur, así mismo, este portal de información refiere que el chontal es insuficientemente especificado, lo que quiere decir, que no se tiene los datos reales del número de hablantes por región y por localidades que integran ambas regiones.

Al no contar con datos concretos del número de población hablante de la lengua chontal, lo que se encontró en campo y durante el mapeo lingüístico que se hizo a través de los talleres en la región Sierra Sur, observamos que la mayoría de hablantes de la lengua son las personas adultas de la comunidad, los jóvenes solo entienden la lengua y en el caso de los niños en su mayoría no habla la lengua chontal, pero reconocen algunas palabras o frases de la vida cotidiana como son: saludos, animales domésticos y números.

Sin embargo, es importante mencionar que aunque la población en esta región mayormente es monolingüe en español, viven en un entorno donde están en contacto con la lengua chontal, puesto que en los espacios de la casa, comunitarios o espacios comunes; la lengua está todo el tiempo enunciada por los mayores como: abuelos, tíos y algunos padres de familia que todavía hablan el chontal, aunque el uso de la lengua sigue siendo restringido o limitado en los ámbitos de uso, entre los que destaca los espacios escolares.

Del chontal me ha enseñado de la milpa, pero se me olvida, si me ha enseñado después se me olvida, me gusta que enseñen el chontal porque

sí, porque me gusta, en mi casa habla mi tía, mi abuelo, mi abuela, mi papá sabe una palabra en chontal (canta una canción en chontal) “Anuli gal gaga y lejujl iweyda etiba lishale idojliya ishmeypa logona gitine lishale eshi-epa ifeneba petsi litesma y lema-a iyuba” “una palomita su nido llegó, cerro sus alitas y el cielo voló, al día siguiente, sus alas abrió, movió su piquito, al cielo voló”, anuli, gal gaga, y lejujl iweyda etiba lishale...

Eduardo 5 años, alumno de preescolar modalidad educación indígena

Con la lengua chontal, como no sabe hablar el maestro, dice, yo no sé hablar el chontal. Cómo le va a enseñar ahora los chamacos, puro español, puro español, no me preguntan los chamacos, como les voy avisar, pues es bonito el chontal pero algunos no les gusta, yo les hablo pero me dicen no sé qué cosa dices abuelita, díganos en español así como le voy a decir, mi Adrián (otro nieto) si todavía le gusta, y ya le entiende, ese mi Edwin dice que no le gusta. Yo a veces que le digo, quiero que aprendan, ayer me dijo no voy aprender, no voy hablar nunca ese chontal, dice que no le gusta, yo le digo que aprenden, siempre les hablo en chontal, si no más le entienden, pero no les gusta hablar dicen, quién sabe porque no le gusta, yo digo porque la escuela no le enseña o mero no le gusta. Le digo usted todavía es chamaco, tu tío entiende y habla, nomás se ríe, hablar pues hora, vamos a platicar el chontal, pero pues no sé si le da vergüenza o siente que no puede, les digo ustedes verán porque yo estoy enseñando mi chontal le dije, algún día se van acordar de la lengua, no lo valoran.

Sra. Monaria, abuela y responsable de estudiante de telesecundaria.

Esta información nos revela que la lengua chontal está en riesgo de desaparición debido a que los pobladores de esta región no están enseñando a las nuevas generaciones pequeños y los jóvenes no quieren hablar, por ello, cada vez se reduce el número de hablantes, este fenómeno también puede estar asociado a “formas históricas de discriminación lingüística, así como de las tendencias “culturales”

homogeneizadoras que, en la vida cotidiana de los pueblos indígenas, no permite el uso y la transmisión intergeneracional de dichas lenguas” (Córdova, 2015, p. 6).

Así mismo, la escuela también ha sido un espacio restringido para el uso y fomento de lengua chontal.

Es por ello, que actualmente la escuela juega un papel fundamental para la recuperación y el fomento del aprendizaje de la lengua chontal, como un eje transversal para el aprendizaje de los alumnos en esta región, aunque es una población minoritaria de hablantes del chontal, es una población indígena que tiene derecho a tener una educación que fortalezca la transmisión y el aprendizaje de su lengua y cultura.

El uso y aprendizaje de la lengua chontal, no solo les permite en esta región la dignificación de su cultura, sino la reorganización de las comunidades para la defensa de sus derechos civiles y colectivos ante los nuevos procesos culturales hegemónicos.

En ese sentido, a nivel educativo, la escuela les estaría permitiendo a los estudiantes como futuros ciudadanos, la posibilidad de reivindicar su identidad chontal y de defender sus derechos primordialmente colectivos, que le permitan tomar decisiones y poder sobrevivir y existir en esta era de la globalización dentro y fuera de su comunidad, ya que cada vez más la migración crece, así mismo, se le estaría respetando sus derechos lingüísticos como parte de los derechos humanos fundamentales sustentada en los principios universales sobre la dignidad y la igualdad, para ser una sociedad con justicia social y equitativa que tanto requiere y demanda las comunidades indígenas en estos tiempos.

El uso y fomento de la lengua chontal en esta región da lugar a la reflexión con relación a sus orígenes, valores, creencias; ayuda a establecer la relación y diálogo intergeneracional, así como a comprender mejor la cultura propia de los chontales que pervive a través sus prácticas culturales y lingüísticas cotidianas y que se contrapone ante

los eventos y prácticas de la cultura hegemónica, como son formas de pensar, de sentir y vivir el mundo.

A nivel político y de gobernanza, reconocerse desde un pueblo originario chontal les permite el acceso a programas, sociales, políticos, culturales y económicos destinados para los pueblos indígenas, para mejorar sus condiciones de vida, salud y educación, que por derecho les corresponde acceder a dichos programas.

Concerniente a los referentes culturales que caracteriza a los chontales son:

**Gastronomía:** El atole meco, ponche de huevo, atole y agua de maíz tostado, atole de pinole; entre sus comidas como: tamales hechos de semilla de calabaza, zambumbia molida, caldo de res con ejote de celaya, que se cosecha en la región, frijoles con flor de cuachipilin, mole de masa con camote de chayote, mole de pinol de frijol con chepil, salsa de chapulín, salsa de chicatana, salsa de gusano de abeja, salsa de tomate silvestre (chepa), corteza de pequeños arboles como el palo de chile, y hierbas comestibles como berro, mostaza, hoja de león, raíces y camotes silvestres como chocoyul, entre otros.

**Medicina tradicional o rituales de curación:** Para curar enfermedades como el empacho, matotolin, mal de vergüenza, mal aire, mal de ojo, enfermedades de frialdad, susto entre otros. Se usan plantas medicinales como la ruda para curar el susto o espanto, hierba de mosquito, para curar la tristeza como flores de gordolobo.

**Rituales de siembra y cosecha:** Pedimento y agradecimiento a la tierra por la siembra y cosecha, lectura de las fases lunares para sembrar y cosechar.

**Rituales de nacimiento y muerte:** Enterrar el ombligo del recién nacido y sembrar algún árbol al enterrar algún difunto, este tiene que ser enterrado en dirección donde se oculta el sol.

Entre otros rituales está el pedimento al campo para poder cazar, entre las creencias está, los animales avisadores como el tecolote, hormigas,

pájaros, entre otros animales que te previenen de algo malo o también para avisarte de algo bueno que pueda suceder.

Así mismo, las comunidades comparten el sistema de cargo y sistema normativo.

**Vestimenta:** Con relación a la vestimenta actual, no se cuenta con un traje regional, sin embargo, algunos pueblos de la Sierra Sur han buscado la manera de recuperar el traje tradicional para fortalecer la identidad chontal. Las mujeres usan una falda de enredo denominado “chapaneco” en colores morado, negro, rojo o azul marino, un refajo rojo, blusa con bordados de flores, huaraches con un rebozo negro. El hombre utiliza pantalón y camisa de manta, huaraches de piel en forma de pata de gallo, sombrero y morral de ixtle que se elabora en la región.

Es importante mencionar que la región chontal al estar en constante intercambio cultural y económico con los zapotecos del istmo, algunas mujeres han adoptado parte de la vestimenta istmeña como: las blusas de bordado en forma de cadenilla y flores, con estas nuevas apropiaciones en la vestimenta dan cuenta que la cultura es algo dinámico, está en constante cambio.



Imagen 9. Mujeres chontales de la comunidad de San Pedro Tepalcatepec. Fuente: archivo propio.

Dentro de sus prácticas culturales de organización social está, el trabajo comunitario sin remuneración económica como es el “tequio”, actividad que realizan los ciudadanos de las comunidades para mejorar las condiciones de vialidades, construcción de carreteras, escuelas, casas de salud entre otros.

Así mismo, cuentan con un sistema de cargo o de gobernanza propio para el bien común, que se elige a través de la asamblea, órgano máximo en la comunidad para la toma de decisiones. En donde se elige a las autoridades comunitarias, se establecen cooperaciones y los servicios (agente de policía municipal, secretario, tesorero, bienes comunales, topiles, etc.) que se requieren para mantener el bienestar de la comunidad y el acceso a los derechos comunitarios.

Otro de los sistemas de organización que mantienen las comunidades chontales es el sistema normativo, que es una serie de normas que establece la comunidad como una forma de ejercicios de derechos y obligaciones.

Las fiestas comunitarias juegan un papel fundamental de transmisión de cultura, de armonía con las comunidades vecinas, puesto que estas festividades se hace presente la organización y tequio, las mujeres dan su tequio preparando la comida para los visitantes así como la elaboración de tortillas, también participan como madrinas para el recibimiento de las autoridades y bandas de música de viento a las comunidades invitadas; en este intercambio y encuentro cultural y gastronómico, pues se prepara comida tradicional de la región como es el caldo de res con ejotes de celaya y en algunas localidades la bebida tradicional a base de maíz y panela como es el “atole meco”. En las festividades comunitarias se establecen y fortalecen los lazos de amistad y convivencia, estos espacios de participación se ponen de manifiesto valores como la solidaridad entre comunidades.

Hablar de comunidades indígenas, significa hacer referencia a los elementos centrales que la constituyen, como una serie de prácticas culturales que se dan al interior: cosmovisión propia del mundo, así como de un sistema normativo y de cargos. Reconocer estos elementos culturales que caracterizan esta Región Lingüística-Educativa, en donde viven procesos sociales-educativos particulares y diferenciados, se reconoce desde la perspectiva de Giménez (2007) que la cultura está en todas partes, es activa, no es estática, la cultura es un sistema de símbolos, signos, emblemas y señales, además de la lengua, la cultura como la visión del mundo que implica un sistema de valores y en ese sentido, esos valores dan sentido a la acción, lo que les permite a los chontales formas de estar e interpretar el mundo.

### **2.2.6 Dimensión socio-económica**

Uno los rasgos fundamentales de esta región, es que por su ubicación geográfica de difícil acceso y el número de habitantes por población, es considerada como una región en alto grado de marginación y pobreza

(CONEVAL, 2015), en esta condición de vida es visible el limitado acceso a la educación y las condiciones de infraestructura escolar son mínimas. El último estudio realizado por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE, 2015), refiere que las carencias en la infraestructura se incrementan mientras más pequeña sea la localidad donde se encuentren las escuelas y es común que el servicio educativo indígena y telesecundaria se encuentran en peores condiciones que las escuelas generales, tal como lo manifiesta una madre de familia de educación Inicial, que no cuentan con un espacio propio para la atención educativa de su hija.

A nuestra escuela de Educación Inicial lo que le falta es tener una aula porque, el aula que se tiene es de primaria, la maestra dice que falta muchos materiales, juguetes que son para el crecimiento de los niños, y que cuesta mucho dinero para comprarlos y es algo que no tenemos... nos gustaría que tuviéramos nuestro propio salón, antes cuando empezó educación inicial en tabiques se sentaban los niños, en una casita de adobe, ahí era el aula, para dar clases.

Sra. Nasheli, madre de familia de educación inicial.

Estas condiciones educativas son un indicador de la situación socioeconómica que vive la región Chontal. Generalmente la región chontal vive de las remesas que envían los migrantes que trabajan en Estados Unidos y en otros contextos del país, el fenómeno preocupante y pujante de la migración está presente en esta región.

El 80 % de la población de esta región se dedica a las labores del campo en la siembra de maíz, frijol y calabaza, regularme la cosecha es para autoconsumo, se ha observado que en temporadas de sequía las mujeres compran el maíz y el frijol, también encontramos que los campos ya no son tan fértiles. Es por ello, que muchos pobladores ha decidido a impulsar otro tipo de actividades en el campo como es la siembra del

agave y producción del mezcal que no requiere mucha agua, muy parecido al tequila; en comunidades montañosas donde las temperaturas llegan hasta ocho grados en invierno, se dedican a la siembra de flores, como: agapanto morado y blanco; así como de alcatraces que los llevan a vender a la región del istmo, otra de las actividades del campo que han impulsado los habitantes de esta región a través de un proyecto productivo es la siembra y cosecha del aguacate de la variedad “has”, que en temporadas de cosecha llevan la producción a la región del Istmo, zona hotelera y restaurantera de la costa y algunos más hacia la capital del estado, que es Oaxaca.



Imagen 10. Producción del campo de la región chontal. Fuente: archivo propio.

Todas las actividades del campo que realizan los habitantes de esta región son de autoconsumo y para la compra de productos de necesidades básicas.

Es una región que cuenta con algunos programas sociales como Programa de Apoyo Alimentario (PAL), que fue parte de la campaña de la cruzada contra el hambre.

Sin embargo, todos los esfuerzos que hacen para contar con una vida digna, es una región que se encuentra en desventaja social y económica al contar con limitados servicios básicos como la educación y la salud para los hijos de los habitantes de esta región. Cuando se trata de continuar con los estudios de medio superior y superior, los jóvenes tienen que migrar a otros lugares o muchas veces tienen que estudiar y trabajar para subsidiar todos los gastos que requiere el estudio, como pagar la renta de una habitación, los materiales didácticos, pasajes de transporte escolar, entre otros requerimientos, con esto se pretende dar cuenta que los gastos económicos se multiplican. Cuando se trata de alguna enfermedad que requiera de la atención de una especialista, los costos suelen ser muy altos, muchos jóvenes por ello deciden no continuar con sus estudios o en caso de una enfermedad, prefieren no tratar la enfermedad porque no cuentan con la solvencia económica que se requiere para su tratamiento y curación, además que para estos servicios implica migrar a la ciudad. También algo ausente es la atención educativa hacia los niños que tiene alguna discapacidad, tal como lo comparte una madre de familia.

Alain que tiene seis años y es quién no puede caminar y todavía no habla, supuestamente nació bien pero cuando tenía ocho meses enfermó de calentura y le dio una convulsión y le afectó un poco el cerebro es por eso que no puede caminar todavía, si ya empieza sus primeros pasos, el problema es que no hay dinero... ya lo hemos llevado con una pediatra que le da vitaminas, cada dos meses, lo anda checando pues como a veces no tenemos dinero y apoyo ya no lo he llevado otra vez...

Sra. Maribel, madre de familia de educación inicial, CONAFE.

Estas condiciones socioeconómicas que viven hoy los pueblos chontales, no son más que la consecuencia de una discriminación estructural de intereses políticos y económicos. Desde inicios del siglo XX, con el

gobierno de Porfirio Díaz hasta la fecha, tanto los pueblos chontales como los demás pueblos originarios han sido sujetos de políticas asistencialistas, acentuando de esta manera la desigualdad y la marginación, puesto que hoy se vive, ante la globalización.

### **2.2.7 Dimensión territorial**

Los chontales se han caracterizado por establecer una relación estrecha con el territorio o como ellos dicen “la tierra”, en términos de Giménez (2007) el territorio es un *geo símbolo* que significa la apropiación simbólica y expresiva del espacio por parte de quienes lo habitan. El territorio no solo es un escenario de los modos de producción de organización de mercancías, capitales y personas, es un espacio dotado de significados y de relaciones simbólicas, es el espacio de inscripción de la cultura ya que el territorio contiene las huellas de la historia de quienes lo habitan, un espacio que le permite a la comunidad tener una identidad colectiva.

En el caso de los chontales los une su historia que se trasmite de manera oral y de generación en generación, en donde estas historias orales contiene su cosmovisión (origen del mundo, la vida, la muerte y su relación con la tierra), como delimitación territorial; para los chontales existe una conexión con la tierra a través de sus rituales: la siembra, cosecha, rituales de pedimento de lluvias; estas prácticas culturales permiten tener un símbolo de conexión y de afecto con el territorio, reconociendo una identidad individual pero sobre todo colectiva como pueblo chontal, una muestra de agradecimiento y de unión con el territorio son los rituales como a continuación se presenta en la imagen, en este caso es un ritual en defensa de la tierra ante la imposición de un mega proyecto de minería en esta región.



Imagen 11. Ritual en defensa de la tierra. Fuente: Tequio jurídico A.C. 2017.

Actualmente, algunas comunidades de la región de la Sierra como de la región del Istmo, están siendo afectadas por concesiones mineras Canadienses, mineras que pretenden explotar minerales como oro, plata, plomo, cobre y zinc, así como explotación de sal en la parte costera, y es que dentro de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo 2º en su fracción V, los pueblos tienen derecho al uso y disfrute de sus tierras así como de preservar su integridad de los territorios. Estos mismos derechos el pacto internacional de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el artículo 2º.

Que todos los pueblos pueden disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales, sin perjuicio de las obligaciones que derivan de la cooperación económica internacional basada en el principio de beneficio recíproco, así como del derecho internacional. En ningún caso podrá privarse a un pueblo de sus propios medios de subsistencia.

De la misma forma en el protocolo a la Convención Americana de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador” en el artículo 11, se dice que los pueblos indígenas tienen derecho a un medio ambiente sano y el Estado tiene la obligación de promover, preservar y mejorar el medio ambiente.

En ese sentido, los chontales por su condición histórica tienen una fuerte relación con el territorio como un espacio vivo de quienes lo habitan y caminan en él, o como bien dicen los abuelos “la tierra es parte de nuestro cuerpo porque es lo que nos da vida”. Una forma de transmitir a las nuevas generaciones el amor a la tierra y lo que habita en él es a través de cantos como muestra a continuación “La milpita”, es una canción que se les enseña a los niños y niñas de la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlan, da cuenta del afecto que se le tiene a la cosecha.

<b>Lageynaga (chontal)</b>	<b>La milpita (español)</b>
Lageynaga, lageynaga	La milpita, la milpita
Lageynaga jopa itojpa	La milpita, ya creció
Jopa tipa-a jlagik’ejua	Ya están ya tiene elote
Afujka, umi o apo-o	Blanco, negro o amarillo
Eygeyshina tetsi-ik’	No sé como es
Mimajma ak’a	Cuando se cuece es sabroso
Ismaya, shpts’ai	Tortilla de elote, tamalito de elote
O inu lashe	O atole caliente.
	Amanda Mendoza (2009)

Tabla 2. Canto infantil a la cosecha. Fuente: Hablar, escuchar, leer y escribir en lengua tsome con niñas y niños de 3° a 6 ° de Educación Primaria indígena complemento didáctico.

### **2.2.8 Dimensión histórica educativa**

Es importante poner en contexto la situación histórica educativa que han vivido los pueblos chontales, en la década de los 70's fue cuando los pueblos chontales tuvieron sus primeras experiencias educativas en las aulas, para esta época 90 % de población era monolingüe en chontal, sin embargo, todavía los docentes tenían la idea que sólo debían enseñar español, aunque en esa época ya se había implementado en el país la política educativa Bilingüe Bicultural que declaraba que los niños aprendieran a leer y a escribir en su lengua materna, luego aprender el español como segunda lengua, una política educativa distante de lo que estaba sucediendo en la región chontal, porque todavía los docentes estaban actuando dentro del marco de la política educativa castellanizadora, donde la idea era incorporar al indígena al proyecto de nación y para ello necesitaba dejar de hablar su lengua y negar sus referentes culturales al interior de las aulas.

Así pues, los docentes al enseñar una educación en español implicaba que la comunidad hablante del chontal dejara de hablar la lengua en los espacios escolares, en palabras de padres de familia y abuelos chontales, cuentan que fueron severamente castigados al hablar la lengua chontal al interior del salón y en presencia del docente, así también eran reprendidos física y verbalmente por pronunciar incorrectamente el español. Denotando de esta manera una historia educativa con dolor histórico educativo por las formas en como se implementó la educación y el español en esta región. En el siguiente relato, muestra ese proceso educativo doloroso que vivieron los habitantes de estas comunidades chontales.

La lengua chontal (suspira), antes puro chontal lo que hablan los chamacos, los maestros no más escuchan, ahora veo nadie quiere hablar, antes todos los chamacos puro chontal, ya uno se habla con sus

compañeros pues, antes como son tontos la gente respetaban mucho los maestros. Antes los respetan los maestros, la autoridad, manda a los vocales, van a dejar y traer a los maestros. Antes dicen que algunos maestros abusaban de los alumnos, a los niños, les pegaban, a las niñas les alzan sus faldas y puro te va a pegar con varita o palo de manzana, ahí en el rincón está amontonado, sino aprendes otro varazo, otro varazo, ahora ya no les pegan...

Sra. Monaria, abuela y responsable de estudiante de Telesecundaria.

Actualmente, la mayoría de la población habla español en los espacios áulicos, sin embargo, los profesores hacen un esfuerzo por retomar la lengua chontal en algunos contenidos escolares, aunque no es suficiente, pues es necesario mayor involucramiento y participación de padres de familia y abuelos por enseñar la lengua, así como de las autoridades municipales y educativas por realizar mayores acciones a favor de una educación que retome los referentes culturales de los alumnos chontales, ya que es un derecho que tienen los pueblos originarios y una obligación del Estado garantizar esta educación en sus tres niveles de gobierno, federal, estatal y municipal. Asegurar este derecho a través de políticas públicas, formación de cuadros docentes y demás acciones que permitan garantizar esta educación pertinentemente cultural y lingüística.

### **2.3 Atención educativa a la Región Lingüística-Educativa Chontal**

La atención educativa que reciben las 16 localidades chontales primordialmente es Educación Inicial, Preescolar y Primaria, solamente nueve los pueblos chontales que cuentan con secundaria, siete comunidades en modalidad Telesecundaria, a excepción de Santa María Ecatepec y Santa María Zapotitlán que tienen mayor población estudiantil, con relación a la educación media superior de todas las comunidades solo tres localidades cuentan con este servicio educativo.

Dando cuenta en ese sentido, que los jóvenes al terminar la secundaria tienden a migrar a otras localidades para continuar con sus estudios.

En la siguiente tabla se muestra la atención educativa que reciben las localidades que conforman la Región Lingüística-Educativa Chontal.

<b>N°</b>	<b>Nombre de la comunidad</b>	<b>Educación Inicial</b>	<b>Educación Preescolar</b>	<b>Educación Primaria</b>	<b>Educación Secundaria</b>	<b>Educación Media superior</b>
1.	San Lorenzo Jilotepequillo	x	x	x	x	
2.	Santa María Ecatepec	x	x	x	x	x
3.	San Lucas Ixcotepec	x	x	x		
4.	San Juan Acaltepec	x	x	x		
5.	Santo Domingo Chontecomatlán	x	x	x	x	
6.	Santo Tomás Teipan	x	x	x		
7.	San Andrés Tlahuilotepec	x	x	x		
8.	San Pablo Topiltepec	x	x	x	x	
9.	San Pedro Tepalcatepec	x	x	x	x	
10.	San Miguel Suchiltepec	x	x	x		
11.	Santa María Candelaria	x	x	x	x	x
12.	Santa Lucía Mecaltepec	x	x	x		
13.	San Pedro Sosoltepec	x	x	x		
14.	San Matías Petacaltepec	x	x	x	x	
15.	Santa María Zapotitlán	x	x	x	x	x
16.	San José Chiltepec	x	x	x	x	

Tabla 3. Atención educativa que reciben las 16 localidades chontales.



Imagen 12 y 13. Escuelas de la región chontal. Fuente. Archivo propio.

### **2.3.1 Atención educativa en Santo Domingo Chontecomatlan**

Hoy día, la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlan, recibe atención educativa en los niveles de Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Telesecundaria. Por ser una comunidad de pocos habitantes, aproximadamente 400, los niveles educativos que brindan servicio a esta comunidad son atendidos por subsistemas o modalidades educativas, multigrado por la matrícula de alumnos con las que cuenta.

Cada una de estas modalidades está adscrita a diferentes instituciones, con enfoques educativos propios, así mismo en sus normativas y de organización sindical correspondiente; con relación al perfil docente, estos son egresados de instituciones de educación superior y así como algunos docentes no pertenecen al grupo cultural chontal, lo que permite inferir que pudiese no haber una correspondencia con el contexto indígena en el que se encuentran, en relación a una atención educativa contextualizada y de enseñanza de la lengua chontal.

El sistema educativo en México, está conformada por tres niveles, Educación Básica, Media Superior y Superior, al mismo tiempo cada nivel contiene otros niveles y modalidades o subsistemas de atención educativa. Los marcos legales refieren que dependiendo la situación educativa, número de población, característica de la población es la atención educativa que se imparte.

Educación Básica, contiene Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria, a su vez, la modalidades educativa Educación Inicial tiene a Educación Indígena y Especial y en la modalidad de Secundaria está Telesecundaria.

A continuación, se muestra un panorama de las condiciones, tanto físicas como materiales y docentes que se encuentran en la región chontal, específicamente en la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlan. Las condiciones en la mayoría de las escuelas que

conforman esta región casi son las mismas, cuentan con el servicio educativo mínimo, en lo que se refiere aulas y docentes, pero se carece de materiales para la enseñanza de la lengua chontal, espacios de deporte y juegos, falta de mobiliario que facilite el trabajo en equipo, así como personal especializado en educación física y educación artística.

### **2.3.2 Educación Inicial CONAFE/Educación Indígena “20DIN0218B”**

Educación Inicial, está dirigida a niños y niñas de cuarenta y cinco días de nacidos hasta los dos años once meses, educación Inicial del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) es un programa compensatorio que tiene como objetivo central brindar educación en todos los niveles de educación básica, siempre y cuando sea una comunidad de difícil acceso y que tengan una población máxima de 19 alumnos en donde el sistema educativo de programa general no puede atender. Regularmente las comunidades que atiende CONAFE están consideradas como comunidades “marginadas”, en el sentido que son poblaciones que viven en condiciones mínimas. Para el caso de esta localidad solo brinda atención de Educación Inicial.

Los docentes del programa compensatorio CONAFE, son jóvenes entre 16 y 29 años, con estudios de nivel medio superior, dentro del programa reciben el nombre de líderes educativos comunitarios (LECs), estos jóvenes, prestan sus servicios por un pago de \$1927.00 mensuales, no cuentan con un contrato fijo, sino más bien es un servicio que se brinda por un año, luego pasado el ciclo escolar, estos jóvenes se les otorga una beca para estudiar la licenciatura de su agrado.



Imagen 14. Clases de Educación Inicial CONAFE. Fuente: archivo de docente en Educación Inicial CONAFE.

En cuanto a las condiciones físicas, materiales didácticos, tecnológicos y plantilla docente de las escuelas encontramos que en Educación Inicial que ofrece el CONAFE, no se cuenta con un aula propia, el servicio se ofrece en el espacio del área de espera que ocupa la clínica de salud tal como se muestra en la imagen ocho, se cuenta con pocos materiales lúdicos, bibliográficos, así como materiales para la estimulación temprana de los bebés, falta de equipo electrónico. Con relación a materiales de la enseñanza de la lengua chontal está carente, el servicio educativo que se brinda es una vez a la semana, los días sábados.

Para el caso de Educación Inicial en la modalidad Educación Indígena (EI), cuyo principal objetivo es retomar los referentes culturales y lingüísticos de los niños para atenderlos en su lengua materna, tampoco se cuenta con un aula propia del nivel, el espacio donde se llevan a cabo las sesiones de clases es un aula que la escuela primaria le presta (imagen nueve), se cuenta con poco material didáctico, bibliográfico y no existen materiales tecnológicos como computadoras, grabadoras, tabletas que puedan estimular el aprendizaje musical y habilidades tecnológicas

de los niños, tampoco existen materiales para la enseñanza de la lengua indígena. El apoyo que recibe para el cuidado de los pequeños es la participación de un comité de escuela en el horario de clases, que es de lunes a viernes.



Imagen 15. Aula provisional de Educación Inicial. Fuente: archivo propio.

### **2.3.3 Educación Preescolar/Educación Indígena “La luz chontal”**

Educación Preescolar es para niños y niñas de tres a cinco años once meses están integrado por tres grados: primero, segundo y tercero, como bien se refiere anteriormente, la modalidad de educación indígena “ofrece una atención diferenciada, diversificada y especializada a alumnas y alumnos en respeto a sus derechos y sus características, contextos y situaciones particulares, tal como lo requieren y demanden” (DGEI, 2011, p. 8)

En cuanto al docente que en este nivel de Educación Preescolar ingresan al servicio docente con nivel de estudios de nivel Medio Superior y realizan sus estudios de licenciatura cada quince días durante cuatro años en la Universidad Pedagógica Nacional, nos dice Alberto Arnaut

(2010), la UPN se crea para formar a los docentes en servicio y actualmente sigue vigente en todos los estados del país.

En atención educativa en Educación Preescolar en esta comunidad no se cuenta con biblioteca, aula de dirección, falta áreas deportivas y juegos, así como material bibliográfico: libros, materiales lúdicos juegos didácticos, de deporte y artístico, tampoco cuentan con materiales para la enseñanza de herramientas digitales y material para la enseñanza de la lengua chontal. En cuanto a plantilla docente no se cuenta con un personal especializado en el área de deporte y artística y la docente en turno funge el cargo de directora, al mismo tiempo, por el número de alumnos atiende los tres grados.

Entiendo que la maestra no puede porque son 26 alumnos con una sola maestra creo y pienso que pues por más que ella quisiera dar más no se puede son muchos niños mientras está viendo uno se descuida del otro y no se puede, y no la he juzgado... yo diría que su trabajo está bien nada más que está sola, en la escuela no hay más maestros para ayudarla... nos ha dicho que en la escuela no hay nada de material para que los niños jueguen como un columpio, jueguitos así, no hay nada, veo que los niños salen a jugar a correr, jugar sus pelotas es todo. La verdad si hace falta.

Sra. Miriam, madre de familia de Educación Preescolar. Educación Indígena.

#### **2.3.4 Educación Primaria/ Primaria General “Revolución”**

Para Educación Primaria son seis grados, primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto grado. El ingreso de los alumnos es de 6 años y egreso a los 11 o 12 años, la finalidad de esta modalidad educativa es proporcionar a los alumnos una formación común que haga posible el desarrollo integral del alumno, con el nuevo modelo educativo se busca que se retomen los referentes culturales de los alumnos, situación que

antes no estaba dentro de los planes de estudios de esta modalidad educativa.

Con relación al tipo de atención educativa y de escuela va de acuerdo a la población, puede ser escuelas de organización completa o multigrado (unidocente, bidocente o tridocente), este último refiere a que en una escuela, un docente atiende todos los grados o bien son dos o tres, dependiendo el número de alumnos, según los lineamientos institucionales, el mínimo de alumnos para tener derecho a un docente es 20, hay comunidades pequeñas en donde la matrícula escolar es de apenas 15 alumnos, pero eso varía en cada población educativa, esta situación muchas veces no favorece a la población educativa pues al no contar con la matrícula, el personal educativo se reduce y aumenta la carga educativa para los docentes y no favorece la atención pedagógica que requieren los alumnos.

Ahora no nos puede calificar el libro mi maestro, porque siempre se va un maestro como ahora, pero cuando llegue el otro maestro, nos va atender diario porque ahora está atendiendo también a los niños de quinto y sexto...

Sebastián 8 años, alumno de tercer grado de Educación Primaria.

En el caso de la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlán es una escuela multigrado con tres docentes, cada uno atendiendo a dos grados, y uno de los docentes también funge el rol de director, se observa en esta escuela la falta de personal para educación física y artística, es escaso el material deportivo, cuenta con un espacio de biblioteca pero con pocos libros, hace falta un aula de medios para aprender a usar las computadoras, no cuentan con material en lengua chontal para su enseñanza, tampoco cuentan con servicio de internet.

Tiene muchas necesidades la escuela, le falta pues pintura, las ventanas ya están muy feas, si los padres cooperan, pero ya las ventanas están rotas, en el techo hay muchos murciélagos, las sillas ya están feas, algunas están desatornillados, algunas sillas están muy feas, todas estas necesidades de la escuela, como padres si vemos esta parte para nosotros se no hace mucho dinero, si apenas cooperamos para lo poquito que hace falta, nada más cooperamos lo poquito que hace falta, material como hojas o copias, lo básico, pagar los libros, porque ahorita los libros ya se pagan \$5 pesos por alumno.

Sra. Beatriz, madre de familia de Educación Primaria.

### **2.3.5 Educación Secundaria/Telesecundaria “20DTV1152V”**

La modalidad educativa de Telesecundaria son de tres grados, primero, segundo y tercero, es la continuación de los estudios después de la primaria, se crea para atender a estudiantes que se encuentran en zonas de alta marginación social, con un profesor en cada grado, que atiende todas las asignaturas, (DGME, 2010, p. 6).

La formación docente que atiende este nivel educativo son de distintos perfiles, regularmente son profesores egresados de las normales con alguna especialidad en alguna asignatura.

Para el caso de Telesecundaria, son tres profesores los que atienden, por ser una escuela de reciente creación en esta comunidad no se cuenta con personal para educación física y artística, así como infraestructura en áreas deportivas, el área deportiva de esta escuela es una espacio de tierra, que ocupan para realizar tanto sus eventos deportivos, sociales y cívicos. En cuanto a materiales para la enseñanza de la lengua chontal está totalmente ausente, no se cuenta con una biblioteca, ni aulas con equipo de cómputo.

La Telesecundaria atiende no solo a alumnos de la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlán, sino alumnos de las comunidades que no cuentan con Telesecundaria, como de las localidades de San Andrés Tlahuilotepec, San Juan Acaltepec, Santo Tomás Teipan, San Lucas Ixcotepec y alumnos de comunidades Zapotecas como el caso de San José Quianitas.

Por ello, la relevancia de esta investigación, pues la práctica del docente tiene que ver con las perspectivas teóricas, institucionales, de infraestructura, de formación profesional y jurídica de acuerdo al contexto donde se lleva a cabo su práctica, pero sobre todo con una serie de carencias y que le toca al docente asumir el compromiso de la educación con la comunidad chontal aun en esas condiciones.



Imagen 16. Escuela Telesecundaria "20DTV1152V". Fuente: archivo propio.

Aunque los lineamientos que establece la legislación mexicana en sus distintos artículos constitucionales referidos al reconocimiento de un

país pluricultural y lingüístico (artículo 2º) y el derecho a la educación (artículo 3º); además de la Ley General de Educación en su artículo séptimo, apartados IV y VI, referidos a la garantía por parte del Estado por una educación que atienda las necesidades culturales y lingüísticas de la población indígena, todo parece estar aún muy lejos.

Sin embargo, con todas estas carencias educativas y de infraestructura que viven las comunidades chontales hoy en día, se va configurando la Región Lingüística-Educativa Chontal y los distintos espacios que la conforman, tanto el territorial, socioeconómico, cultural-lingüístico y educativo.

# **CAPÍTULO III**

## CAPÍTULO III

### RUTA METODOLÓGICA. CAMINOS HACIA EL ENCUENTRO

*A veces Viajar es una forma de narrar y otras, de escuchar. O ambas cosas: salir es salirse, quitarse de lo ya nombrado y reconocido, para entender que hay otras vidas y otras palabras.*

*Carlos Skliar*

Hay una diversidad de metodologías para acceder al otro y acercarse a la realidad. Este capítulo da cuenta de la construcción y proceso metodológico que ha llevado la investigación, necesaria para entender una realidad educativa en el contexto de los pueblos chontales. Se retoma la metodología de la fenomenología-hermenéutica y biográfico narrativo, es a partir de la experiencia de los actores educativos que se trata de entender una realidad educativa desde la Región Lingüística-Educativa Chontal.

De la metodología fenomenología-hermenéutica se retoma particularmente como método la “experiencia vivida” y como técnicas: la observación de cerca y la entrevista conversacional, técnicas propias de la metodología que propone Max Van Manen, de la metodología biográfico-narrativo el proceso de reconstrucción de relatos, así también estas metodologías aportan para el proceso de interpretación y análisis de las entrevistas conversacionales.

En este capítulo también se da cuenta de los criterios de selección de los colaboradores y el papel que juega la investigadora dentro del proceso y la construcción de los relatos de los cinco docentes que colaboraron en esta investigación.

Como cierre del capítulo es importante dar cuenta del proceso de la investigación, desde el reconocimiento y acercamiento a la región

educativa con los docentes, que son parte del trabajo de campo y las etapas o fases que tuvo dicho trabajo de investigación.

### **3.1 Construcción metodológica**

#### **3.1.1 El enfoque fenomenológico-hermenéutico y biográfico-narrativo**

Tanto las metodologías fenomenológico-hermenéutico y biográfico-narrativo parten del supuesto que el conocimiento se construye con el otro, en relación, en interacción, es decir, en colectividad, bajo esa idea el sujeto representa en sí mismo parte de ese grupo, pues al contar o narrar sus experiencias muestra una serie de valores, conocimientos, creencias, percepciones de la realidad en la que vive. En ese sentido, estas metodologías se vuelven el eje central para la recuperación de las experiencias de los docentes y nos permiten comprender una realidad educativa desde las propias voces docentes.

Ambas metodologías, fueron viables para conocer cómo los actores sociales, en este caso los docentes viven las experiencias y los significados que le dan y cómo expresan, su práctica educativa que se construye en colectivo desde el contexto chontal, una experiencia que emerge en la cotidianidad, en común, en sus aulas con sus alumnos, con los padres de familia, entre compañeros docentes y demás habitantes de la comunidad y región chontal.

Algo relevante en estas metodologías a diferencia de otras, es que permite que el investigador sea parte de esa realidad educativa puesto que, al ser el conocimiento una construcción colectiva que se presenta de manera intersubjetiva en los múltiples encuentros, en la lectura de sus narrativas, en las transcripciones y en las vivencias propias, en donde la dimensión del sentir de sentimientos, emociones y percepciones constituye un eje central para la co-reflexión y la deconstrucción de los pensamientos, ideas y prácticas educativas anclados a modelos

pedagógicos tradicionales. En ese sentido, damos apertura a que las narrativas del otro sean interpeladas e incorporado en nuestra forma de construir y pensarnos como sujetos educativos. En ese sentido, como investigadores formamos parte de esa realidad educativa en donde la construcción como sujeto educativo e investigadora se va dando a partir del cruce de los relatos docentes. “Cuando entendemos que el investigador no es quien otorga autoridad al conocimiento, sino son las propias experiencias e interacciones las que generan dicho conocimiento, es cuando podemos situarnos en un enfoque donde se posibilite de manera crítica una construcción de la comprensión de la realidad compartida” (Cortés, 2012, p. 68)

### **3.1.2 La experiencia vivida como método**

El método, que permitió recuperar las experiencias y los significados que construyen los docentes a partir de su práctica es la experiencia vivida que “significa volver a aprender a mirar al mundo mediante un redescubrimiento de la experiencia básica del mundo” (Van Manen, 2003, p. 50). Este método es flexible en cuanto a las técnicas de recolección de la información que se busca, puesto que de lo que se trata es encontrar las mejores maneras para comprender y explicar una realidad tal como es percibida y vivida por los actores educativos docentes, es importante mencionar el método entendido como una ruta, camino o sendero, no como un conjunto de procedimientos forzosos a seguir, son una guía para poder acceder a la información que tienen los docentes para compartir.

### **3.1.3 Técnicas e instrumentos de la investigación**

La metodología propuesta por Van Manen (2003) sugiere algunas técnicas para la recuperación de la “experiencia vivida”, las cuales en esta investigación se retoma puesto que, de lo que se trata, es que los actores sociales, en este caso los docentes, vayan contando sus experiencias de una manera libre, abierta y sobre todo en una relación de confianza, buscando en todo momento una relación horizontal, a partir de diálogo, por ello, se retoman las siguientes técnicas:

La técnica central fue la entrevista conversacional que recupera la experiencia vivida de una manera densa y profunda sin la interpretación previa de los participantes, sino tal y como vivieron o están viviendo la experiencia en su práctica educativa, supone una conversación personal y cara a cara, “la entrevista conversacional aspira a obtener el significado vivido de determinada experiencia prescindiendo de las interpretaciones subjetivas acerca de ella” (Ayala, 2008, p. 412), la entrevista posibilita entender la realidad desde su vivencia, desde la perspectiva del entrevistado. Para lograr recuperar la experiencia vivida ante su práctica en un contexto chontal, a manera de narración, dicha entrevista está dividida en tres temáticas: trayectoria académica (sobre su proceso de formación inicial, profesionalización, formación continua después de su ingreso al servicio docente), experiencia comunidad chontal-modalidades educativas y sobre su experiencia docente en la región chontal.

Otra de las técnicas en la investigación, es la observación de cerca que permite obtener información que no se recupera en la entrevista conversacional y fue registrada a manera de anécdotas de campo; la observación de cerca como técnica provoca justamente una mayor cercanía con los actores, además “la mejor forma de adentrarse en el mundo de la vida de una persona es participar en él” (Van Manen, 2003, p. 86). Primordialmente esta técnica a diferencia de otras técnicas de

observación como la participante o las etnográficas, no establece categorías previas, sean teóricas o personales, sino al final del proceso, de la técnica emergen las categorías para la interpretación, porque la importancia de esta técnica radica en que “pretende aproximarse, de la forma más cercana posible, al mundo vital de la persona observada con el fin de llegar a aprehender el significado de determinada experiencia vivida” (Ayala, 2008, p. 412).

Para tener la posibilidad de conocer y describir el contexto áulico, escolar y comunitario, así como identificar elementos socioculturales, económicos políticos y lingüísticos donde el docente inserta su práctica, se recurre a la observación participante, que permite involucrarse en la cultura chontal.

Con relación a los instrumentos utilizados en la investigación, fue necesario diseñar guías de entrevista, en donde se plantearon algunas preguntas que pudieran ser detonadoras para la conversación a manera de apoyo o guión durante la entrevista conversacional, en tanto la herramientas se utiliza un grabador de voz, cámara de video y una cámara fotográfica para obtener evidencias del contexto áulico, escolar y comunitario así como un cuaderno para escribir algunas anécdotas derivadas de las entrevistas conversacionales y de la observación participante en los distintos espacios.

### **3.1.4 Interpretación y análisis de la investigación**

Partimos de la idea, que aprehender el significado de la experiencia vivida del docente, tiene muchas aristas, la experiencia está contenida por diversos factores del tiempo presente, así como de las vivencias formativas a lo largo de su vida como son: socioculturales, de la trayectoria escolar, profesionalización, formación en el servicio docente,

así como en la relación con estudiantes, padres de familia, compañeros docentes y autoridades, sean educativas o administrativas.

Para abordar la interpretación y análisis de la investigación y dar respuesta a las preguntas iniciales, se retomó la propuesta de Van Manen y de la metodología biográfico-narrativo en la siguiente ruta, como se muestra en la tabla siguiente:

<b>FASE</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
I Descripción	Recoger la experiencia vivida o elaborar los textos narrativos (Directamente)	-Entrevista conversacional -Recuperación de notas anecdóticas -Recuperación de notas de campo
II Interpretación	Reflexionar acerca de la experiencia vivida de manera conjunta con el colaborador a través de la devolución de las narrativas	-Análisis temático
III Descripción + interpretación +análisis	Escribir-reflexionar-analizar sobre la experiencia vivida del docente	-Elaboración del texto fenomenológico a través de la reconstrucción de los relatos

Tabla 4. Fases del proceso de interpretación y análisis de la experiencia vivida, retomado de la propuesta de Max Van Manen (2003) y la metodología biográfico narrativo Rivas (2014).

Para llegar a este proceso fue importante hacer un análisis temático reflexivo, que conllevó unir las piezas de todo lo que se hizo en el trabajo de campo, como fueron las entrevistas conversacionales en sus diferentes momentos, notas de campo, las anécdotas que se registraron a partir de las observaciones de cerca, revisar las evidencias como fueron fotografías y recordar como investigadora los espacios y momentos en donde se llevó dicho trabajo.

El proceso de análisis temático reflexivo con relación a las entrevistas conversacionales consistió en leer en repetidas ocasiones las entrevistas, en este proceso emergen las categorías de análisis o macro temáticas que son las grandes categorías de las que se desprenden subcategorías o temáticas. Durante esta etapa se seleccionó lo que sobresale entre líneas. Normalmente son frases cortas de carga emotiva, en donde se entrecruza no solo lo que se pensó sino lo que se sintió en esos momentos, es decir, como se vivió esa experiencia. Conforme se va destacando lo que resalta en los relatos, van emergiendo nuevas categorías, en ese sentido, hablamos de una categorización de libre asociación y como investigadora se hace el esfuerzo por describir y tratar de entender lo expresado en las narrativas de los docentes, por ello, fue importante una escucha activa, comprometida y responsable con lo dicho por los colaboradores.

En la etapa de análisis, constituye un proceso de co-reflexión tanto para los docentes como la investigadora, puesto que la investigadora en este trabajo es parte del proceso formativo y colaborativo en la construcción y aportación narrativa, en donde tiene que colocarse en el lugar del docente para poder comprender de la mejor manera sus vivencias.

A continuación, se presenta de forma detallada los momentos de interpretación y análisis de las experiencias vividas de los actores docentes e investigadora que también participa en el proceso narrativo y construcción de los relatos docentes.

**Descripción:** Una vez realizadas las entrevistas conversacionales a los cinco actores educativos docentes con una duración entre 40 minutos a 1 hora por cada entrevista, registros de observación de cerca y participante, se realizó la transcripción de las entrevistas realizadas en el programa de Word, un programa de audio y reproducción VCL media player, usando como herramienta de trabajo una computadora de escritorio, cuaderno de notas donde se hicieron el registro de las anécdotas, una vez transcrito las entrevistas fue necesario revisar una

vez más los audios para corroborar lo dicho en el texto, así también se revisaron las entrevistas transcritas en tanto redacción y ortografía.

**Interpretación:** Una vez teniendo la descripción de las entrevistas, en un segundo momento en trabajo de campo se hizo el ejercicio de devolución de las entrevistas transcritas a los docentes para posibles modificaciones en lo expresado durante la entrevista y si había nuevas reflexiones que aportaran a sus relatos, en este proceso de ida y vuelta de las entrevistas, a los docentes les permitió generar nuevas reflexiones a partir de lo dicho en la entrevista conversacional. La devolución genera conocimiento, y reconocimiento al ser tomado en cuenta el sujeto investigado, al ver lo escrito, “supone un punto de encuentro para la cooperación, para el cruce de miradas sobre el relato, para crear vínculos y compromisos con los sujetos, implicándoles como autores en la interpretación de su propia vida” (Rivas y Leite, 2011, p. 78) Es una forma de construir de manera democrática, siendo también el espacio de co-reflexión y aprendizaje compartido.

Teniendo ya revisadas las entrevistas transcritas de los docentes se retomó el análisis temático dividido en dos niveles, el primer nivel es una *reflexión macro-temática* que consiste en destacar o identificar categorías importantes del entrevistado y los primeros significados que destacan en sus relatos, en este primer nivel las categorías que emergieron fueron en dos fases.

Posterior a esta primera etapa se retomó como segundo nivel la *reflexión micro-temática* para identificar los significados y nuevas categorías a partir de una aproximación detallada del texto y se seleccionan ciertos párrafos y frases contenidas de significados esenciales de la experiencia vivida, permitiendo de esta manera la interpretación y análisis de lo dicho por el entrevistado, en este proceso reflexivo y de interpretación nos dice Van Manen que:

Al poder desarrollar la noción de tema también podremos profundizar en la naturaleza de la investigación en ciencias humanas. Hacer algo de un texto de una experiencia vivida interpretando su significado es, para ser más exactos, un proceso de invención descubrimiento o relevancia perspicaz, puesto que aprehender y formular un conocimiento temático no es un proceso que siga unas reglas estrictas, sino un acto libre de “ver” un significado (Van Manen, 2003, p. 97).

A continuación se presenta en la siguiente tabla la propuesta de análisis temático-reflexivo:

Primera fase de la reflexión macro temática: En esta primera fase emergen unas primeras categorías o códigos como también se puede considerar	
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
Identidad biográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación lingüística y cultural</li> </ul>
Antes de ser profesor y siendo profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trayectoria escolar</li> <li>• Profesionalización</li> <li>• Formación continua o permanente</li> </ul>
Vivencia en la comunidad chontal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El uso de la lengua chontal</li> <li>• Participación en fiestas</li> </ul>
Experiencia docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación con los padres de familia</li> <li>• Apoyo de las autoridades municipales y educativas</li> <li>• Estando en el aula y con los alumnos</li> <li>• Entre profesores y otras escuelas</li> </ul>
Segunda fase de la reflexión macro temática: En esta segunda fase, emergen nuevas categorías de análisis	
Espacio regional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacio áulico</li> <li>• Espacio escolar</li> <li>• Espacio interinstitucional</li> <li>• Espacio personal</li> <li>• Espacios comunitarios</li> </ul>
Práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de práctica</li> </ul>

Tabla 5. Análisis temático. Elaboración propia.

**Descripción, interpretación y análisis:** Teniendo las categorías y subcategorías, se procedió a la escritura, en un primer momento fue de carácter descriptivo a partir de lo dicho por los docentes, en un segundo momento se hizo el análisis, de acuerdo a los conceptos que guiaron la investigación como son la experiencia vivida, espacio y tiempo vivido, en esta segunda fase fue necesario revisar algunos autores que pudieran apoyar en el análisis. Es de esta manera que se concluyó el proceso investigativo, es importante mencionar que fue necesario revisar lo escrito en repetidas ocasiones cuidando de esta manera la interpretación y el análisis, decir también que el análisis se pudiese profundizar. Con este trabajo de análisis se trató de dar respuesta así a las preguntas iniciales.

En esta investigación fue importante tomar en cuenta las voces de los alumnos, pues son ellos con quienes lleva su práctica el docente, y con las madres de familia con quienes tiene acercamiento al momento de las reuniones escolares, dichas voces permitieron recuperar información para fortalecer el trabajo investigativo, por ello, para la triangulación de los datos metodológicos se recurrió a madres de familia de los distintos niveles educativos, así como con los alumnos de Preescolar, Primaria y Telesecundaria a través de las entrevistas conversacionales y anécdotas de campo con la técnica observación de cerca.

Para el proceso de reflexión e interpretación y análisis de la información se utilizó el programa para análisis de datos cualitativo Atlas.ti, en versión 8. Donde se generaron códigos, grupos de códigos, memos, a manera que tener organizada la información y resaltar lo más importante.

Es importante mencionar que, durante el proceso de revisión de los relatos y el análisis de los mismos en todo momento estuve expuesta a la evocación de mi memoria escolar y como docente, muchas de las

palabras y frases de los compañeros cobraban sentido por situaciones parecidas, eran las ventanas a situaciones o recuerdos más profundos.

En ese sentido, los relatos docentes constituyen un espacio de construcción y reconstrucción de sentidos y significados mismos sobre la realidad educativa y la vida misma.

Contar en este apartado algo que vivenciamos entre compañeras cuando se realizaban las entrevistas conversacionales, que en repetidas ocasiones se convertían en “plática” porque lográbamos conectarnos en estos relatos biográficos. He de destacar que la reflexión que hacemos es que al recordar quienes somos como mujeres y profesoras, también nos damos cuenta que aunque en nuestra infancia nuestras posibilidades de soñar de ser “alguien” eran lejanas, cuando nuestras carencias eran fuertes y pareciera que no había lugar para los sueños y pensarnos de forma diferentes a lo que el rol de todas las mujeres en nuestro pueblo estaba destinado a ser campesinas, también nos dimos cuenta que esas mismas carencias que vivimos se volvieron las fortalezas para insistir y luchar por ser alguien diferente. Siendo madres nos hemos arriesgado a seguir luchando, a seguir tejiendo redes de apoyo comunitario entre mujeres, como esta experiencias de co-reflexión que hicimos juntas en este proceso investigativo.

### **3.2 Hacernos en la investigación: de igual a igual**

Hacerse en la investigación significa como investigadora reconocer-se en el espacio y tiempo en donde ocurre la investigación, así como ubicarse en esa realidad y reconocer las otras voces que forman parte del entramado investigativo, voces que al evocarse se vuelven uno solo, en tanto reflexión y construcción de las subjetividades de quienes participan, investigadora y participantes (docentes, padres de familia y alumnos).

Puesto que recuperar la experiencia vivida implica estar con los cinco sentidos, en un lugar situado, un lenguaje situado, implica estar en situación y relación donde ocurre la experiencia vivida, en esta misma idea autores como Bárcenas, Larrosa y Mélich (2006) insisten en una pedagogía de la finitud que tiene que ver justamente con tener tacto, es decir, sensibles, perceptivos, conscientes, prudente, considerados y cuidadosos al momento de la conversación, en una relación de horizontalidad, el lenguaje es casi todo lo que somos, lo que nos define, expresamos desde nuestro pensamiento, experiencia nuestra palabra y según la lengua que nos hace.



Figura 2. ¿Quién soy y quién es el otro? Propuesta retomada de los autores Bárcenas, Larrosa y Mélich (2006). Pensar la educación desde la experiencia.

### 3.2.1 El lugar que ocupa la investigadora en la comunidad chontal

Esta investigación es una reconexión y encuentro de recuerdos, emociones y reflexiones encontrados, con el entorno de la comunidad de la Santo Domingo Chontecomatlán, la cercanía con las personas del pueblo y con los docentes implicó un sentir y vivir puesto que, soy originaria de la comunidad de estudio, durante toda mi infancia viví y

estuve en la aulas de Preescolar y Primaria de la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlán, al no contar con más niveles educativos en esa época, tuve que migrar a la ciudad para continuar mi formación escolar y profesional, sólo en periodos vacacionales iba a Chontecomatlan. Pero al estar nuevamente en la comunidad implicó doble mirada, la de ser originaria de la comunidad con todos los referentes culturales propios de los chontales, evocar las experiencias educativas en los distintos espacios áulicos y escolares, que marcan y hacen eco en el tiempo, por otro lado, situarse como investigadora y estar en estos espacios educativos ya en una posición que implica un nuevo estar y diálogo con los docentes que actualmente brindan sus servicios educativos en esta comunidad.

Por otro lado, hay una complicidad de sentires con los docentes puesto que he estado trabajando como profesora, en la modalidad educativa Educación Indígena, en el nivel de Educación Primaria, en comunidades culturales como la mixteca y zapoteca de Oaxaca. Entonces, hay un reflejo de lo que es ser docente y una comprensión sentida en cuanto a lo que se vive al interior de las aulas y los retos que implica.

Así mismo, en calidad de investigadora, los trabajos que he realizado tanto en licenciatura como en maestría, tienen que ver con la formación y profesionalización del docente inmerso en Educación Indígena, en el caso de la licenciatura, el trabajo refiere a la formación continua que reciben los docentes en cursos de actualización o talleres por parte del Asesor Técnico Pedagógico, figura que tiene la tarea de facilitar cursos y talleres para la actualización y acompañamiento pedagógico a los docentes que se encuentran brindando sus servicios educativos en la modalidad educativa: Educación Indígena, figura pedagógica ausente hoy día, en muchas zonas escolares, ya sea por falta de personal o carga administrativa. En mis estudios de maestría el trabajo se refiere a la

profesionalización del docente, en este caso del docente que ingresa al magisterio únicamente con estudios de nivel medio superior, pero ya en el servicio docente, realizan sus estudios de manera semi-escolarizada, es decir se profesionalizan estudiando los fines de semana, cada quince días.

Estos argumentos ha implicado retos para mí, un compromiso y responsabilidad puesto que, en la medida de lo posible ha sido tratar de aprehender la experiencia tal y como los docentes la viven, al mismo tiempo, al ser parte de la comunidad de investigación nos favorece según Álvarez Gayou (2003) es importante que el investigador que hace investigación cualitativa se identifique con las personas que estudia para comprender cómo ven las cosas.

### **3.2.2 Docentes colaboradores en la investigación**

Para fines de esta investigación fue necesario establecer algunos criterios para identificar a los docentes colaboradores en este proceso investigativo, así como la selección de la localidad chontal de atención educativa.

Los siguientes criterios están pensados en dar cuenta de la realidad de la Región Lingüística-Educativa Chontal de la Sierra Sur del Estado de Oaxaca, tomando en cuenta la regionalización territorial donde está asentado el grupo étnico chontal de la sierra sur del estado de Oaxaca, la administración educativa en atención educativa a estas 16 comunidades y la experiencia docente, como elementos comunes: las modalidades educativas y variante lingüística de la lengua chontal.

La colaboración de los participantes en esta investigación además de cubrir el perfil de selección, fue importante que ellos estuvieran de acuerdo en participar de manera voluntaria, es un trabajo que requirió compartieran parte de su vida.

Así mismo, dieron el consentimiento para que su nombre real pueda aparecer en este trabajo, lo que le da más valor e implica respeto, cuidado y compromiso. Por ello, fue necesario la revisión y devolución de sus narrativas en diferentes momentos que llevó la investigación.

También es importante mencionar que las colaboradoras para la triangulación de la información como las madres de familia y de los estudiantes fue con bajo su consentimiento.

A continuación, se da cuenta de los criterios de selección de la comunidad de estudio y de los docentes que colaboraron en la investigación.

### **Criterio de selección de la comunidad**

*Comunidad de selección:* que concentre mayor número de modalidades educativas.

### **Criterio para la selección de los participantes**

*Experiencia docente en comunidades chontales:* Docentes que cuenten con mínimo de un año de experiencia en alguna de las localidades consideradas chontales, distinta a la comunidad de estudio.

*Antigüedad en la comunidad de estudio:* Docentes que cuenten con un mínimo de un año experiencia en la comunidad que concentra mayor número de modalidades educativas.

*Origen étnico:* que de todas las modalidades educativas que brinda servicio educativo en la comunidad de estudio, por lo menos el 50 % de los docentes sean originario de la comunidad o de la Región Lingüística-Educativa que abarca el estudio.

Una vez establecido los criterios y después de un mapeo que se hizo en el

área de estudio, quedó seleccionada la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlán que concentra cuatro modalidades educativas: CONAFE, Educación Indígena, Primaria General y Telesecundaria.

En la siguiente tabla se presenta los participantes.

<b>DOCENTES COLABORADORES EN LA INVESTIGACIÓN</b>						
<b>N°</b>	<b>Docente</b>	<b>Nivel educativo</b>	<b>Modalidad educativa</b>	<b>Experiencia docente en comunidades chontales</b>	<b>Antigüedad en la comunidad de estudio</b>	<b>Origen étnico</b>
1	Itzel Jarquín Fuentes	Educación Inicial	CONAFE	1	1	Chontal
2	Cristina Hernández Ramírez	Educación Inicial	Educación Indígena	3	9	Chontal
3	Clara Estela Mendoza Aguilar	Educación Preescolar	Educación Indígena	4	2	Chontal
4	Jesús Manuel Díaz Vázquez	Educación Primaria	Primaria General	2	1	Zapoteco
5	Julio Cesar Contreras Ojeda	Secundaria	Telesecundaria	1	1	N/A

Tabla 6. Docentes colaboradores en la investigación. Elaboración propia.

### **3.2.3 El encuentro con los docentes y el reconocimiento de los espacios vividos**

El primer encuentro con el otro, en este caso los docentes, me acerqué a los directores encargados de cada institución, ya que ellos cuentan con un directorio de personal, y tienen la información necesaria para identificar a los docentes que participaron en la investigación, a partir de los criterios establecidos para este trabajo.

Una vez identificado a los docentes se tuvo el acercamiento con ellos, mi presentación personal fue diferente para cada docente, puesto que los docentes originarios de la comunidad y de la región me ubicaron de inmediato, en el caso de los docentes como el de la Primaria y Telesecundaria hubo una presentación con mayor detalle. A todos los docentes se les explicó el motivo de acercamiento hacia ellos, iniciando en principio con la presentación de la investigadora, y la intención de colaborar en sus proyectos educativos y de lengua chontal que en ese momento estaban impulsando, posterior se presentó el objetivo de la investigación, la metodología de trabajo y la duración del mismo. De esta manera se les solicitó su apoyo y colaboración en el trabajo de investigación.

Este primer acercamiento con los docentes fue de gran importancia, considero que dejó en la investigadora una experiencia de efecto espejo, pues situarme en la comunidad, platicar con ellos/as y compartir lazos como la docencia y la comunidad, me vi reflejada en los rostros docentes, en sus preocupaciones y sentimiento lo que significa estar en el aula con los alumnos.

Así mismo, el reconocimiento de los espacios vividos, fue de vital importancia en este proceso, como son los espacios áulicos, escolares, comunitarios y personales. En la primera entrevista que se llevó a cabo

identificamos los espacios personales de los docentes, que es en el lugar donde viven, los que son originarios de la comunidad, su casa; para los docentes de otras comunidades la habitación que la comunidad les otorga en tanto prestan sus servicios educativos en la comunidad. En el caso de la profesora de Educación Inicial de CONAFE la entrevista se llevó a cabo en su casa, también para el caso de la docente de Preescolar.

Otras áreas de los lugares vividos son los espacios escolares como las aulas, biblioteca y áreas en común como son las áreas de deporte. Para los docentes de Educación Inicial de la modalidad Educación Indígena la entrevista fue en su aula de clases, el docente de Educación Primaria en el aula que ocupa la biblioteca, y en el caso del profesor de Telesecundaria se realizó la entrevista en el espacio que ocupa el área de deportes, debajo de un árbol. Cada espacio fue importante, se buscó que fueran lugares donde pudiesen estar cómodos para poder llevar a cabo las entrevistas conversacionales.

#### **3.2.4 Dificultades de espacio durante las entrevistas**

En el proceso de realización de las entrevistas conversacionales existieron momentos de dificultad, en este caso el factor tiempo de los docentes, puesto que ellos disponen del tiempo que les queda después de clases y de sus actividades de rutina.

Sin embargo, se buscó los tiempos y espacios óptimos fuera de las aulas de las escuelas, o bien en espacios como el cuarto que ocupan los docentes en la comunidad, algunos al ser de la comunidad, las entrevistas se realizaban en sus casas, otros más en espacio abiertos como el patio o debajo de un árbol, se iniciaba con una plática de lo cotidiano o algún suceso en particular de manera que el participante se sintiera en confianza con la investigadora para iniciar la entrevista conversacional. Los espacios en donde se realizaron las entrevistas

fueron propuestos por los colaboradores, lugares en donde estuvieran cómodos sin tantos ruidos del ambiente para poder dialogar.

### **3.3 Estrategias de acercamiento al campo de estudio/participantes**

Hacer investigación en el contexto de los pueblos originarios requiere de cuidado, respeto y devolución a la comunidad, las formas en como el Estado ha implementado tanto las políticas públicas y educativas muchas veces ha sido sin consulta real hacia los pueblos indígenas, a pesar que es un derecho a la consulta previa, libre e informada, esto parece estar distante toda garantía, lo que ha generado al interior de las comunidades desconfianza hacia quienes quieren que les compartan sus conocimientos, históricamente se le ha arrebatado y deslegitimado muchas veces sus conocimientos ancestrales, por ello, es importante en este apartado compartir como ha sido la experiencia de la investigadora en el acercamiento con la comunidad en general de los pueblos chontales, y de los participantes que colaboraron en esta investigación, puesto que se realizó un proyecto de visibilización chontal en distintos espacios de la comunidad, esto permitió el reconocimiento de la comunidad y algunos docentes hacia la investigadora, así como actividades con los docentes, con forme se presenta los subapartados siguientes se va dando cuenta de todo este proceso de estrategias.

#### **3.3.1 Tequio comunitario. Proyecto lingüístico “Paisaje lingüístico chontal”**

Como primera estrategia de acercamiento a la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlán y parte de la ubicación del área de estudio llevado acabo a inicios de enero de 2017, fue desarrollar un proyecto lingüístico, se involucraron en este proyecto la autoridad municipal, personas mayores a 60 años, jóvenes y niños de 7 a 21 años, el proyecto

consistió en visibilizar la lengua chontal en diferentes espacios de la localidad, como escuelas, la casa de asamblea, tienda comunitaria, señalizaciones de desviaciones para otros pueblos, casa de salud, caseta telefónica, entre otros. Dicho proyecto permitió que la comunidad en general reconociera a la investigadora, sus intenciones de colaborar y aportar a la comunidad.

Esta experiencia lingüística como parte de la comunidad chontal, permitió el enriquecimiento de la lengua chontal, los sentidos que tiene las frases y palabras y el uso de la lengua dependiendo del contexto, fortaleció el aprendizaje de la escritura. A nivel comunitario considero que esta experiencia permitió a los hablantes y no hablantes la sensibilización y la valoración, así como la riqueza que aporta la lengua a nuestra vida cotidiana.





Imagen 17 y 18. Entrega y presentación del proyecto “paisaje lingüístico”. Fuente: archivo propio.

Este primer acercamiento, permitió el reconocimiento del área de estudio y la viabilidad de la investigación, así también el reconocimiento y la aceptación de investigadora en el campo de estudio.

### **3.3.2 Tequio comunitario. Proyecto gastronómico “atole meco”**

Otra de la estrategia de acercamiento y colaboración a la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlán, fue grabar la elaboración de una bebida típica de la región que es el “atole meco” se prepara en una de sus fiestas tradicionales, dicha grabación fue en colaboración con personas de la localidad. Esta estrategia en particular dio la posibilidad de plática con los habitantes de la comunidad e identificar elementos culturales de la comunidad de estudio.



Imagen 19. Elaboración del atole meco. Fuente. Archivo propio.

Ambas estrategias de acercamiento a la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlan, no solo permitieron que la gente reconociera quién realiza dicha investigación, el propósito de ambas estrategias tenía como finalidad el reconocimiento del área de estudio e identificación de algunos elementos funcionales de la región de estudio. En ambas estrategias he identificado valores culturales propios de la comunidad chontal como la solidaridad, como investigadora mis lazos comunitarios y mi identidad como parte de la comunidad chontal se fortalecieron al sentirme parte de la comunidad y reconocer nuestros valores como el apoyo mutuo y sabores gastronómicos únicos, que son parte fundamental de nuestra identidad como pueblo chontal, que aportan a la riqueza cultural y gastronómica del estado de Oaxaca.

### **3.3.3 Tequio pedagógico. Aprendiendo con los docentes, alumnos y padres de familia**

Las estrategias que se utilizaron para tener mayor acercamiento con los docentes, padres de familia, jóvenes y niños, fue la realización de un taller de lectura y enseñanza de la lengua chontal en coordinación con la maestra de Educación Inicial de CONAFE y la biblioteca móvil de Oaxaca, donde participaron niños de diferentes edades, así como jóvenes, también hubo padres de familia que estuvieron participando. En este taller, se leyeron cuentos a los niños, se les prestaron libros, se contó con la colaboración de dos hablantes del chontal que participaron enseñándoles a los niños palabras y frases en chontal.



Imagen 20. Taller de lectura y enseñanza del chontal. Fuente: archivo propio.

Se llevó a cabo también un taller sobre documentación lingüística con los jóvenes de Telesecundaria con sus profesores, durante tres días en un horario de 16:00 horas a 18:00 horas, en la sala de acuerdos de la localidad de Santo Domingo Chontecomatlan.

En coordinación con el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO) y La Universidad de California (CAL STATE LA), se impartió un taller sobre "Diseño de materiales en diversos soportes para revitalizar la lengua chontal", en el que participaron docentes de los distintos niveles educativos, así como los alumnos. En este taller se les enseñó a los niños a escribir las partes del cuerpo en chontal, a los maestros cómo hacer libros en chontal y español para trabajar con sus alumnos, a los estudiantes de Telesecundaria se les enseñó cómo hacer videos a través de la aplicación "Wevideo" para fortalecer la escritura y al aprendizaje del chontal. El taller tuvo una duración de dos días, en un horario de 9:00 horas a 13:00 horas.



Imagen 21. Tequio pedagógico. Fuente: archivo propio.

Estas experiencias de acercamiento a las distintas comunidades chontales y el trabajo que se realizó con los diferentes actores sociales, permitió establecer un vínculo con los participantes y las comunidades, en todo este proceso, también hubo aprendizaje no solo por parte de los participantes sino de la investigadora, un mayor y mejor diálogo al

momento de las entrevistas conversacionales, pero además, acercarse a los pueblos originarios se requiere compromiso y trabajo comunitario, en donde el conocimiento no sólo es de los que vienen de otros lugares, sino que se genera primordialmente en co-reflexión con ellos, con sus conocimientos ancestrales y de sus propias experiencias de vida, del lugar y de su historia personal.

### **3.4 Ruta de devolución y cierre de la investigación**

A modo de cierre de la investigación y desde el enfoque en el que se trabajó fue necesario una ruta de compartencia y devolución a la comunidad chontal: en asamblea comunitaria, reunión con los profesores en la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlan y a nivel regional a través de un foro de experiencias sobre la lengua chontal, donde participaron personas interesadas en la lengua, profesores, autoridades educativas y comunitarias de las distintas comunidades chontales.

Derivado de este trabajo y como una forma de aportar a la vitalidad de la lengua chontal en espacios educativos se hizo una propuesta de autoaprendizaje, una guía práctica que nos acerca al mundo de la lengua chontal de una manera sencilla y práctica.

Se presenta también en los anexos una pequeña propuesta de centro de formación y acompañamiento pedagógico, desde un enfoque comunitario, con posibles ejes para implementar dicho centro en la Región Lingüística Educativa Chontal.

La ruta de devolución tuvo como único fin, compartir el trabajo realizado y de esta manera contribuir a la Región Lingüística-Educativa Chontal, como dicen en nuestros pueblos, es parte de hacer tequio a la comunidad, devolver y agradecer todo el apoyo recibido, a todos los que colaboraron en esta investigación. Esto es parte de lo que significa hacer

investigación educativa, tratando de romper paradigmas, para y con nuestros pueblos.

### **3.4.1 Devolución con colaboradores y asamblea comunitaria**

Una vez terminado el trabajo, fue necesario hacer la devolución de las narrativas a los compañeros docentes que colaboraron en la investigación, pues al devolverle sus relatos les permitió ampliarlo, leerlo en su espacio personal, ver reflejado su sentir y pensar en un escrito, con la posibilidad de seguir reflexionando cada que tengan la oportunidad de leerlo, porque siempre que uno revisa las historias, se genera nuevas percepciones y reflexiones de uno mismo y de la propia práctica.

Así mismo, permitió que otros compañeros que habían llegado a la comunidad en este ciclo escolar 2019-2020, como fue el profesor de educación física y director de la escuela primaria, se sumara a la actividad de compartencia, animarse a compartir vivencias muy parecidas a lo que estaba leyendo, lo que permite pensar que las vivencias de un relato es inacabado siempre provoca contar nuevas historias, es de esta manera que, la vivencia se vuelve una realidad compartida y colectiva.

La actividad se llevó a cabo a manera de taller, la dinámica consistió en darle a cada uno sus relatos, leerlo de manera individual y poder compartir las impresiones o reflexiones que les deja a leer su narrativa o la de los compañeros para el caso de los compañeros, que están en la comunidad en el ciclo escolar 2019-2020.

Se realizó dicha dinámica después de clases, previamente ya se había hablado con ellos de esta intención educativa en el que accedieron y estuvieron de acuerdo, así que fue en un espacio abierto, en este caso

ellos eligieron afuera del aula que ocupa la dirección de la escuela Primaria General “Revolución”.



Imagen 22. Espacio escolar de la escuela primaria “Revolución”.

Se presentó el trabajo ante una asamblea comunitaria, ya que para nuestras comunidades representa la máxima autoridad y es el espacio de toma de decisiones, por eso fue necesario compartir el trabajo en este espacio como una muestra de respeto, se tuvo la oportunidad de hablar sobre el trabajo en la comunidad con profesores y de las actividades realizadas a nivel comunidad y así como la presentación de algunos resultados a lo que había llegado dicho trabajo, ellos amablemente escucharon mi participación y también pudieron compartir sus opiniones y sugerencias. Ellos manifestando que es importante la información para que la comunidad sepa de los trabajos que se realizan y que en su momento puedan apoyar en lo que se requiera para mejorar las

condiciones de las escuelas y seguir apoyando a iniciativas para la vitalidad de la lengua ya que se está perdiendo.

Ambas actividades se realizaron en la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlán.



Imagen 23. Espacio donde se llevó a cabo la asamblea comunitaria.

### **3.4.2 Foro de experiencias**

Para cerrar la ruta de compartencia y que fuera de manera regional, se realizó un foro regional de experiencias sobre la lengua chontal: aproximaciones al alfabeto práctico, en donde participaron un total de 30 asistentes de la lengua provenientes de 8 comunidades chontales como: Santo Domingo Chontecomatlan, San Lorenzo Jilotepequillo, San Lucas Ixcotepec, San Miguel Tenango, Santa María Candelaria, Santa María Zapotitlán, San Pedro Huamelula y San Matías Petacaltepec, así como la participación del lingüista Aaron de la Universidad de California y el Mtro. Salvador Llaguno del Centro de Estudios y Desarrollo de la Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO) que han trabajado parte de la documentación de la lengua chontal.

Durante este foro no solo se tuvo la oportunidad de compartir el trabajo que se realizó en la región, sino de escuchar a los participantes que estuvieron compartiendo sus experiencias, preocupaciones, avances, reflexiones sobre la lengua y los retos que han enfrentado.

Realizar este foro permitió conocer a otros interesados en la vitalidad de la lengua, así como reconocer las variantes lingüísticas que existen entre las localidades chontales. Este evento dio la posibilidad de crear nuevos vínculos con las otras comunidades y fortaleció la identidad lingüística, también hubo un enriquecimiento de conocimientos culturales y procesos educativos de otras localidades.

Actualmente, no existe una normalización de la escritura chontal, por lo que es válido la escritura que utilizan los propios hablantes de las distintas localidades, aunque también es importante hacer uso del alfabeto práctico propuesto por el comité regional chontal 1997-2002.

Finalmente, la reflexión que deja este foro y por todas las tensiones de conflicto territorial que se ha vivido, es que la lengua es un medio de defensa del territorio, de la educación, la salud, la identidad y también para la paz entre comunidades chontales.



Imagen 24 y 25. Experiencias de las comunidades Zapotitlán y San Lucas.



Imagen 26. Foto grupal del foro de experiencias sobre la lengua chontal.

### **3.4.3 Guía de autoaprendizaje del chontal**

La guía de autoaprendizaje del chontal es una propuesta que pretende apoyar principalmente a los docentes, autoridades educativas y comunitarias, así como todo aquel que esté interesado en aprender la lengua chontal.

Para la elaboración de la guía fue necesario contar con el apoyo del lingüista Aaron Huey Sonnenschein de la Universidad de California y su equipo, pues ellos han estado estudiando la gramática del chontal, se contó con el apoyo del licenciado Ricardo en idiomas, diseñador y desarrollador de la aplicación Dakua' a to'on dadavi, lengua de la lluvia para dispositivos móviles con Sistema Android (SOA), con la finalidad de aportar sugerencias y organización de la propuesta.

Fue necesario contar con el apoyo de maestros hablantes de la lengua, para corroborar la escritura.

En la guía se puede encontrar, datos históricos, geográficos y culturales del pueblo chontal, se presenta un alfabeto práctico, vocabulario de frases de uso de la vida cotidiana así como historias del pueblo chontal.

La información que contiene la guía de autoaprendizaje fue recabado durante el tiempo que duró la investigación, en las diferentes etapas que se llevó el trabajo de campo, tanto las frases como las historias contadas se derivan de tardes de plática con los tíos y abuelos que son los maestros chontales, pues su primera lengua de ellos es el chontal, así también en nuestros encuentros con los jóvenes compartieron su tiempo para contar algunas historias.

Esta propuesta pretende que en algún momento pueda ser un recurso interactivo de autoaprendizaje, para dispositivos móviles con Sistema Operativo Android (SOA), con la idea que cualquier persona que cuente con un celular pueda descargar la aplicación, se busca que esta aplicación pueda contar con los audios correspondientes al material, así como imágenes del contexto, de esta manera sea un recurso de mayor alcance y de autoaprendizaje didáctico y significativo, que pueda ser utilizado por los docentes en sus aulas como un recurso más para la enseñanza de la lengua chontal en la región.

Este material se encuentra en el apartado de anexos.

#### **3.4.4 Centro de formación y acompañamiento pedagógico**

El Centro de Formación y Acompañamiento Educativo Comunitario (CEFAEC) “Tejiendo saberes”, es una propuesta que se deriva de las necesidades urgentes que demandan los docentes en la región chontal.

En esta propuesta se propone de manera general estrategias de trabajo que favorece la colectividad y reflexividad de la práctica educativa de los actores educativos: docentes, padres de familia y autoridades educativas y comunitarias en esta región, también se establecen ejes o líneas de formación y acompañamiento encaminado a un enfoque comunitario como puede ser práctica educativa y vida comunitaria.

Esta iniciativa busca que sea enriquecida por los mismos docentes para la consolidación de dicho centro. La propuesta se puede encontrar en los anexos.

### **3.5 Momentos de la investigación**

El trabajo de campo se conformó en cuatro fases o etapas, el desarrollo de las actividades del trabajo fue realizado en diferentes fechas, meses y en los periodos del 2017 y 2018, fue planteada de esta manera puesto que era necesario que se fuera construyendo a la luz, tanto reflexiones teóricas, metodológicas, trabajo de campo, actividades pedagógicas que los docentes tienen durante el ciclo escolar, esto le permitió a la investigación construirse desde la alteridad de las experiencias docentes, de la experiencia de la propia investigadora, desde los espacios educativos y comunitario regional chontal.

*Primera etapa:* Esta primera etapa fue de identificación del área de estudio, el cual consistió, un primer acercamiento a donde se pretendía llevar la investigación, acercamiento a las comunidades de Santo Domingo Chontecomatlán, San Lucas Ixcotepec y San Juan Acaltepec, Santo Tomás Teipan, visita a sus escuelas a través de un proyecto comunitario en el cual participó la investigadora, sobre sensibilización y revitalización lingüística de la lengua chontal, en un proyecto denominado “paisaje lingüístico” en este recorrido de identificación del área de estudio se pudieron identificar las escuelas, las modalidades educativas que convergen en las distintas comunidades de la región chontal, así como mayor información sobre el contexto sociocultural en donde se enmarca el quehacer del docente y definir la viabilidad de la investigación, este recorrido se realizó en el mes de Julio de 2017. Así mismo, hubo un acercamiento con el supervisor de la zona escolar No 023 de Santa María Ecatepec, en la modalidad de Educación Indígena.

*Segunda etapa:* En la segunda etapa de la investigación, se llevó a cabo del 6 al 22 de octubre de 2017, dos semanas, donde se hizo un mapeo lingüístico y educativo en nueve comunidades (San Lorenzo Jilotepequillo, Santa María Ecatepec, San Lucas Ixcotepec, San Juan Acaltepec, Santo Tomás Teipan, Santo Domingo Chontecomatlan, San Pablo Topiltepec, San Andrés Tlahuilotepec y San Pedro Tepalcatepec), así como la primera etapa de entrevistas a los docentes, realizando las entrevistas, la finalidad de dichas entrevistas fueron:

- Conocer las experiencias escolares y formativas de los docentes de educación básica (previas y posteriores a su inserción en el contexto) en ejes como la trayectoria escolar inicial, profesional y en el servicio docente.
- Conocer cuáles son los factores socioculturales del contexto chontal que entran en juego en la construcción de significados, como la experiencia docente en la comunidad chontal.
- Identificar las tensiones que existen entre las instituciones de las modalidades educativas en la comunidad chontal y cómo inciden en la construcción de significados, a través de la experiencia con los docentes de otros niveles educativos.

Así mismo, se tomaron fotografías del contexto escolar, comunitario, y notas de campo, también se acudió a la supervisión escolar de Educación Indígena y Primaria General para corroborar datos que se tienen con relación a la atención educativa que se da a la región chontal.

*Tercera etapa:* La tercera etapa, se llevó a cabo del 1 al 10 de diciembre de 2017, en donde se realizó una segunda etapa de las entrevistas conversacionales con los cinco docentes de las distintas modalidades educativas, así como notas de campo a través de la observación de cerca, también se tomaron fotografías. El objetivo de las entrevistas conversacionales fue conocer la experiencia del docente acerca de su

práctica al interior de las aulas en la comunidad chontal, así como recuperar información del contexto sociocultural en donde se enmarca la actuación pedagógica del docente, así mismo, se hizo un mapeo lingüístico a las siete comunidades restantes (San Miguel Suchiltepec, Santa María Candelaria, Santa Lucía Mecaltepec, San Pedro Sosoltepec, San Matías Petacaltepec, Santa María Zapotitlán y San José Chiltepec), que conforman la región chontal.

*Cuarta etapa:* Esta penúltima etapa se realizó del 18 al 27 de abril de 2018. La finalidad de esta última etapa de trabajo de campo fue recabar información para la triangulación de los datos con madres de familias de los distintos niveles y alumnos de Preescolar hasta Telesecundaria, son ellas las que conocen mejor la situación educativa de sus hijos, en la comunidad chontal las mujeres mayormente se encargan del cuidado y educación de los niños y adolescentes, son ellas, las que asisten a las reuniones de padres de familia, o cumplen el cargo dentro de la asociación de padres de familia, mientras que el esposo está trabajando en su parcela. Se hizo entrevistas conversacionales a cinco madres de familia, la selección fue en cadena, así también se hicieron notas de campo en observación participante, y anécdotas derivadas de la observación de cerca, los diferentes niveles, así como recuperar información faltante.

- El objetivo de la entrevista conversacional con las madres de familia fue la de identificar algunos elementos de la experiencia del docente en la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlan a través de las madres de familia.

También para la triangulación metodológica se realizaron entrevistas a los alumnos de los diferentes niveles, los entrevistados fueron los hijos de las madres de familia que fueron entrevistadas previamente. Sólo fue posible realizar la entrevista con alumnos de: Preescolar, Primaria y Telesecundaria.

- El objetivo de esta entrevista conversacional fue identificar algunos elementos de la experiencia del docente en la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlan, a través de los alumnos.

*Quinta etapa:* Esta última etapa fue de devolución de información a los colaboradores y comunidad chontal realizado el mes de octubre a diciembre de 2019, de esta manera es que se le da cierre a este trabajo de investigación con la intención de aportar y agradecer a todos los que colaboraron para que esta investigación fuera posible.

Como se pudo dar cuenta en este apartado metodológico la importancia que cobra el enfoque de la fenomenología hermenéutica y biográfico-narrativo, el método de la experiencia vivida que se recupera de Max Van Manen, así como técnicas muy propias del método como la observación de cerca y la entrevista conversacional, el método como un camino no como un procedimiento forzoso a seguir, abierto a otras técnicas.

El análisis temático reflexivo es de vital importancia para poder recuperar las narraciones de los docentes lo más apegado de lo expresado por los docentes, posibilitando de esta manera un análisis a partir de la interpretación y aportación de los actores educativos docentes.

También durante el recorrido del capítulo se dio cuenta de los criterios que se establecieron para la selección de la comunidad de estudio como los docentes que colaboraron en la investigación, así mismo fue importante dar cuenta del lugar que ocupa la investigadora en esta investigación, luego entonces, se presenta el proceso que ha requerido el trabajo de campo para la recuperación de las experiencias, finalmente para cerrar este proceso se presentó las diferentes etapas que conllevo hacer el trabajo de campo como el eje vertebral para la construcción de la investigación.

# **CAPÍTULO IV**

## **CAPÍTULO IV**

### **HABITAR LA EDUCACIÓN ES...LA COMPARTENCIA DEL SENTIR Y ESTAR**

*De vez en cuando  
camino al revés:  
es mi modo de recordar.  
Si caminara sólo hacia delante,  
te podría contar  
cómo es el olvido.*

*Humberto Ak'abal*

El presente capítulo da cuenta de las experiencias y de los significados que construyen los docentes ante su práctica en la Región Lingüística-Educativa Chontal, del estado de Oaxaca. Experiencias que han permitido a los docentes reconocer-se, reflexionar y repensar-se en su hacer como profesores en el día a día, lo que ha dado lugar a que dichas experiencias permitan construir nuevos conocimientos, horizontes pedagógicos, formas de estar en aula, la escuela, comprender la educación en la comunidad educativa chontal y en esa medida construirse como actor educativo docente.

Habitar la educación en la Región Lingüística-Educativa Chontal, implica estar, pensar-se desde los espacios que conforman la región, Lefebvre (2013) nos recuerda que habitar es apropiarse del espacio; convertirlo en algo vivido, adaptarlo, usarlo, transformarlo y llenarlo de afectividad, re-significar los sentidos, a través del espacio es que nos reconocemos, accedemos al otro, diferente pero iguales como humanos, complejos, contradictorios y con rupturas al mismo tiempo.

Dar cuenta de las experiencias de los docentes implica conocerlos en su historia personal que nos ubica en una temporalidad sociohistórica, cultural y educativa. Por ello, en principio, al ser una investigación cualitativa y desde el enfoque de la fenomenología hermenéutica, y

biográfico-narrativo coloca la subjetividad de los sujetos de estudio como el eje central para entender una realidad educativa desde sus modos de vivirlo y significarlo, “la propia voz de los sujetos de la investigación se convierte en el componente relevante de la misma, desde que se articula la información y la interpretación” (Rivas, 2010, p. 19). En este proyecto son considerados como colaboradores de la investigación, pues se trabajó con sujetos que piensan, que reflexionan, sienten y actúan en función de su comprensión del mundo, de la realidad social, cultural y de la educación. Es por eso, que también la investigadora es parte de este trabajo como partícipe del proceso reflexivo, de repensar-se como docente, sujeto educativo cultural chontal y el hacer-se como sujeto reflexivo en el trabajo investigativo, este proceso que se da en intersubjetividad, donde se abren posibilidades, otras dimensiones del quehacer educativo, para ampliar el espectro del saber pedagógico (Contreras, 2010).

Una vez realizada la presentación de los colaboradores en su singularidad, se despliega el apartado vertebral de la investigación con relación al objeto de estudio en cuestión. El espacio regional chontal da cuenta de los espacios que logran ser significativos para el docente. La experiencia de los docentes y los significados que construye es a partir de la interacción y relación con otros actores educativos y que se vive desde espacios como: áulico, escolar, interinstitucional, comunitario y que dan lugar a la Región Lingüística-Educativa Chontal; Estas vivencias y desde los espacios que los confrontan, los coloca en situación de crisis, en los límites de sus conocimientos, los desafía y enriquece ante problemas reales, enriquece, los pone en circunstancias pedagógicas inesperadas, que les presenta una realidad educativa distinto a lo pensado, posibilita repensar la emergencia de una educación en colectivo, con pertinencia cultural y lingüística.

Dando lugar estos espacios a la producción de las experiencias, sentidos, percepciones y significados que construyen los docentes ante su práctica

en el contexto chontal. Muestra cada uno de los docentes, su manera particular de vivir y significar la práctica educativa, enmarcado en un contexto de tensión socio-cultural propio de la región, socio-político magisterialmente así como poniendo de manifiesto preocupaciones, valores culturales, aspiraciones, necesidades educativas de infraestructura, materiales didácticos y de formación.

Experiencias y significados que hacen parte de la identidad del docente, puesto que “elaboran un marco de pertenencia en torno a la escuela desde el que definen formas de ser, actuar y pensar, siempre desde su particular experiencia vivida, de su propia historia personal” (Rivas, 2010, p. 25).

En ese sentido, es en este contexto donde desarrolla habilidades y capacidades para aceptar una realidad educativa compleja y desigual, que lo lleva a reflexionar, pensar-se, re significar y accionar, ante la ausencia de un estado que se niega a ver y responder a estas y otras realidades educativas que se encuentran en las mismas condiciones.

Es importante mencionar que el objeto de estudio se teje a partir de las vivencias antes de ser docente, durante su proceso de profesionalización y después de ser docente en la práctica y en el acompañamiento pedagógico que ha recibido.

#### **4.1 Hilvanando las historias a través de nuestras voces**

Conocer cuáles son los significados que los docentes construyen a partir de su práctica, implica conocer su historia personal-escolar y también mi historia como investigadora al ser un trabajo que se construye en relación con los otros, hacernos conscientes de los efectos de la educación en nosotros, a partir de la educación que hemos recibido al recordar nuestras historias, las rupturas que hemos tenido que hacer para pensarnos de manera diferente. A partir de una co-reflexión que se hace en pares nos remite, en principio, a reconocer-nos en tanto a

nuestros orígenes e identificación o afiliación cultural y lingüística, desde donde enunciamos el mundo que conocemos, puesto que son marcos de referencia para nuestro actuar pedagógico. Al recordar nuestras historias personales nos damos cuenta que compartimos una misma historia educativa y podemos ser más comprensivos y solidarios con nosotros mismos y con los otros, así mismos podemos ver las marcas educativas que se han instaurado en nuestra subjetividad; posibilita la deconstrucción de ideas, romper con un esquema de pensamiento educativo hegemónico y prácticas educativas que no favorece la heterogeneidad educativa. Recordar permite identificar cuáles fueron los elementos o circunstancias que nos llevaron a tomar el camino de la docencia lo que nos coloca en un proceso reflexivo de repensarnos como docentes, no solo permite entender nuestro actuar docente, en términos de Di Cauro (2007) posibilita desarrollar otras potencialidades educativas, perfeccionarse, transformarse así como de incorporar las riquezas que nos ofrece el contexto histórico socio-cultural chontal.

#### **4.1.1 Reconocer-nos como principio de la reflexión investigativa**

Soy Roselia Vázquez Zárate, tengo 34 años y, originaria de la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlán, soy docente en la modalidad en educación indígena, madre de una pequeña de 6 años. Mi abuela fue la partera y mi ombligo fue enterrado en la parcela de mi abuelo y de ahí sembraron un árbol de manzano. Mi primera lengua es el español, pero aprendí a entender el chontal desde pequeña, puesto que en mi entorno familiar se comunicaban regularmente en chontal, lengua materna de mis padres y abuelos. Por experiencias que tuvieron lugar durante su infancia en las aulas, tomaron la decisión de no enseñarnos la lengua ya que fueron castigados en varias ocasiones, por hablar la lengua chontal, una decisión impuesta por un sistema educativo que no le importaba la lengua y la cultura de los chontales. La experiencia educativa del castigo

y la memorización me llevan a ser docente, vivencia que me encamina hacia una búsqueda incesante por entender estas formas de estar en el aula y defender una educación humanizada, en donde los ejes centrales de esta educación sean la comprensión y el acogimiento de la historia personal de nuestros alumnos.

Itzel Jarquín fuentes tiene 21 años, joven profesora, solidaria con su pueblo, es compañera de la modalidad educativa Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) originaria de Santo Domingo Chontecomatlan, comprometida con la comunidad puesto que ha realizado actividades comunitarias de fortalecimiento de la lengua chontal y actividades educativas. Desde muy joven se hizo madre, ahora su hijo tiene 6 años, por lo que sus oportunidades de continuar con estudios universitarios fueron mínimas, pues la situación económica y la maternidad le imposibilitaron hacerlo, pero no sus ganas de contribuir a su comunidad. Vive actualmente con su papá y hermano en una casa que le da la posibilidad de contemplar, reflexionar todos los días desde las majestuosas montañas. Su infancia, así como parte de la adolescencia, se desarrolló en la comunidad de origen. Su entorno familiar, como son sus abuelos paternos y tíos, viven en la comunidad; Entiende la lengua chontal pero se le dificulta la conversación. En las entrevistas menciona verbalmente y expresa con una sonrisa y mirada de emoción, el orgullo de saber que pertenece a la cultura chontal que le ha posibilitado dignificar sus raíces y su propia historia a través de la labor educativa comunitaria que realiza, mostrando de esta manera su orgullo por su identidad chontal.

Cristina Hernández Ramírez, maestra de música, un sueño no imaginado y una de las pocas mujeres que aprendió a tocar algún instrumento musical en la región. Ella es docente de la modalidad educativa Educación Indígena (E.I.) por situaciones inesperadas por la vida misma y ahora es lo que más disfruta ser. Tiene 44 años y es originaria de la comunidad de San Lucas Ixcotepec, comunidad chontal. Tiene dos hijas

que viven con ella en la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlán, lugar donde presta sus servicios educativos y construye su identidad docente. Durante su infancia y adolescencia crece en su comunidad; Sus padres entienden el chontal, sin embargo, a ella no le enseñaron, aprende hablar en español. Entiende y habla lo básico en chontal. Compañera y amiga de las madres de sus alumnos. Jamás imaginó ser profesora porque consideraba que no era buena estudiante. Ahora ser docente es lo que más le gusta.

En el caso de la profesora Clara Estela Mendoza Aguilar que atiende a los niños de Preescolar en la modalidad educativa Educación Indígena (E.I.) sensible ante los saberes de la comunidad, tiene 39 años y es originaria de Santo Domingo Chontecomatlan. Está casada, tiene dos hijas y vive con sus padres. Ella refiere que le enseñaron a hablar en español, sin embargo, sus padres conversan en todo momento en chontal. Comenta que entiende bien la lengua madre chontal. La falta de oportunidad para ingresar a la Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) para formarse como profesora en Educación Básica Intercultural, la lleva a ingresar a la docencia con el nivel medio superior, oportunidad que la lleva a formarse más desde la práctica y los retos diarios.

El profesor Jesús Manuel Díaz Vásquez, de la modalidad educativa Primarias Generales (P.G.), tiene 30 años, es originario del municipio Santo Domingo Tehuantepec, comunidad zapoteca; está casado. Aprendió el español aunque sus padres hablan zapoteco. El refiere que no lo habla. La situación económica de sus padres lo lleva a la docencia. Con relación al docente Julio Cesar Contreras Ojeda tiene 45 años, estudió administración, pero es la familia que le hace reconsiderar la posibilidad de ser profesor. Originario de la ciudad Oaxaca. La lengua con que aprendió hablar es el español aunque refiere que su mamá es de origen zapoteca y su esposa es de la comunidad de San Pedro Tepalcatepec, comunidad chontal. Desde que iniciamos la investigación

ha sido de los compañeros que se ha involucrado en realizar actividades del fortalecimiento de la lengua chontal en sus actividades pedagógicas. En todos los casos encontramos que nuestros padres no quisieron enseñarnos la lengua originaria, ya sea zapoteca o chontal. A la mayoría de los padres les fue negado hablar el chontal al interior de las aulas y en la idea de que no viviéramos esa misma discriminación decidieron no enseñar el chontal, olvidando que esa lengua que mamaron contenía una forma única de ver, entender, escuchar y vivir el mundo, que en sí misma contiene una filosofía de vida. Hoy la lengua chontal agoniza, vive una etapa más de desplazamiento, se desvanece ante la nueva era de la globalización tecnológica.

Esta prohibición lingüística que vivenciaron nuestros padres al interior de las aulas, está asociada a los castigos que recibieron por parte de sus maestros, dando cuenta de un proceso educativo centrado en un autoritarismo, memorización y castigo, bajo el discurso de “disciplina” en la educación. En ese sentido, la educación de nuestros padres se recuerda como una experiencia dolorosa instaurado en la memoria corporal, para Pera (2012), da cuenta que los corporal es un espacio donde se encarna lo vivido, se vuelve parte de su estructura como sujeto, lo que se vivencia queda incorporado en nuestro cuerpo con memoria, historia y conocimiento, lo que se vivió en la infancia no se olvida.

La encarnación no sólo está envuelta la carnalidad y los movimientos de un cuerpo sino también los ecos y resonancias que en él se van produciendo de aquellos con los que se relaciona y de las convenciones e instituciones sociales que se rigen tales relaciones (Selgas, 2010, p. 2).

Estas experiencias educativas de castigo dejaron marcas en los modos del sentir chontal y la valoración hacia su propia lengua madre de nuestros padres, que no es más que la huella de un racismo estructural.

Estas vivencias educativas dan cuenta de un sistema de enseñanza castellanizador, monocultural en donde lo primordial era que los alumnos aprendieran sólo el español y con ello una cultura e historia contada desde un posición de poder, este modelo educativo fue parte de una política educativa en los años 20's del siglo pasado que sigue haciendo eco en el actual sistema educativo.

Encontramos en los relatos biográficos una línea entre ser y no ser reconocido como hablante chontal. Pareciera que la lengua es lo que te diferencia de ser indígena o no. Es bien cierto que la lengua es la vía primordial para conocer la cultura y el mundo, sin embargo, en lo que encontramos en campo están presente otros elementos culturales únicos en su hacer diario y que se comparte entre chontales y zapotecos ya que tenemos una matriz cultural en común, lo que nos diferencia de la cultura occidental. Elementos culturales como el sistema de cargo, sistema normativo interno, la asamblea, el tequio, la fiesta comunal, los rituales de nacimiento, muerte, siembra y cosecha, así como un sistema de creencias y valores, que se describen con gran amplitud y a detalle en el capítulo uno.

También, es cierto, que reconocerse de un pueblo indígena conlleva a que te nombren desde un discurso que se ha construido históricamente, que se ha instaurado en las subjetividades de muchos, de quiénes son y deben ser los “indígenas”, asociado a la pobreza, la ignorancia y sin reconocimiento como sujeto de derecho; es decir, en términos de Santos (2010) ha habido una negación de co-presencia se ha dado una invisibilización tanto de las experiencias, como de los saberes de los pueblos originarios, reconocimiento como sujeto político y de derechos. Vemos que algunos compañeros prefieren no afiliarse a alguna cultura originaria y alguna lengua, sin embargo, ha sido importante poner en el centro de esta investigación la identificación cultural y lingüística, se trabaja en un contexto educativo de los pueblos originarios y de todos los colaboradores en esta investigación cuatro somos parte de un grupo

cultural originario. En función al reconocimiento de nuestra propia historia cultural y lingüística, nos permite reconocernos, hermanarnos con nuestros alumnos, pueblos y las personas de las distintas localidades que conforman la región chontal, defender una educación desde la pluralidad e interculturalidad.

Después de haber realizado algunas actividades sobre fortalecimiento y vitalidad lingüística en la comunidad, de manera conjunta con los compañeros, observamos que mostraron una actitud positiva hacia la lengua chontal. Dichas actividades también dieron lugar que las compañeras y compañeros de los distintos niveles educativos pudiesen seguir repensado-se como chontales, para el caso de las maestras que son de la región chontal, el maestro Julio de la modalidad Telesecundaria, mostró mayor compromiso para retomar la lengua chontal en sus actividades pedagógicas, el compañero Jesús de Educación Primaria una vez realizada las actividades considera que es importante la lengua chontal siempre que los habitantes lo consideren así. También es un derecho para los niños recibir una educación de acuerdo a su lengua y cultura, asegurando el respeto a la dignidad e identidad de las personas establecido en artículo once de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establecidos en el 2003.

Entonces, hacer un trabajo en co-reflexión implica un compromiso pedagógico y personal con los compañeros, un estar en sus actividades diarias, en un sentir y escuchar lo que comparten en sus relatos; “ser capaz de recibir al otro de su radical alteridad, ser sensible a sus demandas, a sus ruegos, a sus necesidades” (Bárcena et al, 2006, p.255), es decir, lograr reconocernos en nuestra humanidad, iguales pero diferentes, seres complejos y contradictorios.

#### **4.1.2 Rememorando nuestra experiencia como alumnos**

En nuestros relatos docentes, al rememorar la experiencia en educación básica, lo que sobresale es un “no” querer recordar, pues implica dar cuenta de aquellos momentos donde sentimos dolor, angustia en nuestro paso por la escuela y donde vivimos con muchas dificultades económicas que tuvieron que pasar nuestros padres para poder continuar con los estudios de nivel medio superior y aún más impensable lograr una formación profesional. Tanto para el caso de la compañera Cristina y Jesús, ambos tuvieron que trabajar para llevar algo de comer a casa y así seguir manteniéndose en la escuela, tal como lo comparte el compañero Jesús: “No tengo buenos recuerdos en la escuela, mi historia es demasiado pesada, es demasiado cruda, soy hijo de padres campesinos, mi mamá es vendedora, y yo tenía que trabajar desde muy pequeño en el campo y haciendo otras cosas...”

Aunque se ha establecido en la legislación del estado mexicano en el artículo 3° garantizar una educación laica, gratuita y obligatoria, se sigue observando niños que no tienen acceso a la educación y que muchos tiene que trabajar para contribuir a las necesidades básicas del hogar, como bien puede ser la alimentación y compra de materiales educativos que se requieren al interior de las aulas para abordar algún contenido didáctico.

En esta narrativa del compañero, la cuestión del trabajo del campo y al ser su madre vendedora, refleja que es un trabajo poco valorado social y económicamente, con muchas horas de jornada y con un salario mínimo. Sin embargo, esta situación también fue una motivación que lo obliga a insistir en sus estudios como una posibilidad de mejorar sus condiciones de vida aunque eso implicará no estudiar lo que realmente se anhelaba, como este caso, el profesor quería estudiar medicina.

Factores como el apoyo moral de la familia y la actuación del docente al interior de las aulas al hacer uso de los castigos y sembrar el miedo

como recurso didáctico, fue detonante para la compañera Cristina para no encontrar el gusto e interés por asistir a la escuela, pero al mismo tiempo parecía ser la escuela misma un refugio ante los problemas que suscitaba en su familia. Ella considera esta etapa escolar y de vida como algo triste:

era un calvario para mí, porque a mí no me gustaba ir a la escuela, no me gustaba la escuela, me escapaba tal vez, por la forma en como el maestro se expresaba conmigo, era un maestro enojón, borracho, me daba mucho miedo, de ir a la escuela, pero a veces me escapaba, había un señor en el pueblo y tenía que encontrarlo y él me regresaba de nuevo a la escuela, bueno allí estude Preescolar, curse la Primaria, que fue una etapa triste de mi vida porque ese entonces, desafortunadamente mi padre era un borracho de primera, la escuela era mi único refugio donde podía olvidarme de todo lo que vivía en la casa y pues ahí lo que quería que amaneciera luego para poder irme a la escuela aunque sí, yo quería estudiar, pero pues por lo que yo vivía en la casa, mis ganas de estudiar se fueron, pase la primaria sin esas ganas de seguir estudiando, a la fuerza vamos a decir así, bueno terminé mi primaria tuve que irme a trabajar desde los doce años...

En la mayoría de los casos tuvimos que salir de la comunidad para continuar con los estudios primordialmente de nivel medio superior, pero algo fundamental para aceptar que la escuela era nuestra única oportunidad para hacer algo diferente con nuestra vida, fueron los espacios comunitarios, que fungían como espacio de solidaridad y apoyo así como de acompañamiento al estar con otros compañeros, era fuente de experiencia enriquecedora y motivación tal como lo evoca la compañera Clara:

La comunidad, las personas, con las que convivíamos pues eran amables, los maestros en la escuela, teníamos amigas de diferentes comunidades a

la edad y al nivel que estábamos, nos relacionábamos y yo creo que eso fue lo que más me llamó la atención, lo que más me gustó...

Por otro lado, la compañera Itzel refiere que los compañeros, son parte fundamental para poder continuar con los estudios, aunque también para ella los maestros la motivan a valorar sus estudios, se hace más consciente, tiene una mayor valoración positiva hacia la educación, su cultura y comunidad de origen. Socialmente, quienes viven en contextos urbanos tienden a rechazar a las personas que pertenecemos a comunidades rurales y siendo más de una comunidad indígena es motivo también de discriminación, en la idea que no se sabe hablar bien el español, vestir, comprender las cosas, comportarse como ellos, desde sus reglas culturales, pero justamente son prejuicios que se tiene en la sociedad urbana, derivado de un sistema de pensamiento colonial. Actualmente en las reflexiones que hacemos como docentes condenamos los actos de discriminación hacia nuestros pueblos y a la educación, juicios de valor que no contribuyen a la construcción de una sociedad con mayor democracia, respeto a la diferencia y justicia social.

Los relatos sobre la experiencia en la trayectoria escolar, también da cuenta de una experiencia escolar primordialmente de castigo y memorización en donde el único que tenía la razón era el profesor, recuerdo una escuela en donde lo primordial era pensar o razonar, no estaba permitido mostrar emociones, pues eso te convertía en frágil, débil, vulnerable ante los demás, motivo de risa y burla, hacía una falta de comprensión por parte de los profesores, recuerdo que era una escuela marcado por la racionalización, donde tus vivencias, tus saberes producto de tu experiencia o conocimientos que compartían los abuelos, no era tomado en cuenta, una escolarización que justamente es eso, donde se tuvo que hacer el ejercicio de la memorización, aunque muchos de los temas que se enseñaban no se comprendía, pero si se quería seguir estudiando teníamos que resignarnos de alguna manera y aceptar

estas formas de aprender y silenciar nuestra voz, no había condiciones para nosotros como estudiantes para exigir nuestro derecho a recibir una educación comprensiva, esta ideología obedecía a modelos pedagógicos tradicionales en donde el docente era la máxima autoridad al interior del aula de clases.

Refiere McLaren (2010) que muchos de nosotros fuimos educados bajo un sistema que valora la racionalidad y el individualismo, en ese sentido, la escuela no es un espacio neutral, sino un sitio que sirve a intereses del libre mercado, cuyos fines es seguir manteniendo los mismos privilegios y seguir fomentando la mano de obra barata, perpetuando de esta manera la esclavitud pero con nuevo rostro.

Rememorar nuestras vivencias escolares durante la infancia y adolescencia no sólo nos permitió darnos cuenta que quienes hacen posible la educación no solo son los maestros sino también los compañeros de clase, la familia y las personas que viven en las comunidades, así como los lugares, pues al evocar los recuerdos traíamos a la memoria también los espacios personales, comunitarios, escolares y áulicos con sus días de sol, lluvia, frío, lo que nos generaba cierta emoción, angustia y dolor.

Volver la mirada hacia nuestros procesos de escolarización, a esas situaciones vividas, nos hace re-establecer el diálogo con nosotros mismos, identificar esas situaciones tan normalizadas de violencia educativa y epistémica. Posibilita desnaturalizar prácticas educativas, formas de relacionarse con los alumnos, ayuda a re-significar y re-invidicar esas experiencias dolorosas, tratar de comprender y re-significar lo vivido, dentro de lo posible sanar esas heridas educativas, que todavía están presente y abre la posibilidad de buscar e insistir en una educación solidaria, humanizada, que permita dignificar la historia educativa nuestra.

### **4.1.3 Los caminos que nos llevaron a la docencia**

En la medida que los docentes van narrando sus vivencias van dando cuenta que no estaba en sus planes ser profesores. Tenían la intención de ser psicólogos, médicos, estudiar administración o para algunos no se veían como profesionistas, como el caso de la compañera Cristina, que para ella nunca se imaginó que llegaría a hacer profesora. Cuenta que es a través de la música y primordialmente la convivencia con sus compañeros que ve como la oportunidad de mejorar su vida: “tantas ganas de estudiar no eran pero me gustaba estar con mis compañeros, fue una etapa muy bonita yo creo que después de eso fue la razón por lo que terminé mis estudios de bachillerato”.

No imaginarse como profesionista o profesora, da cuenta una falta de acceso que tienen las mujeres a la educación, que aún se vive en las comunidades de los pueblos originarios, así mismo, tiene que ver con una construcción individual de las aspiraciones y sueños negados que se tiene en la infancia. El derecho a soñar a ser una profesionista, el derecho a decidir como mujer, puesto que también en nuestros pueblos el reconocimiento de las mujeres a tener acceso a otras posibilidades de vida está aún restringido, es cierto que la mayoría de las niñas de hoy estudian la Primaria pero conforme va avanzando el nivel educativo, la matrícula va reduciendo, la mayoría de las mujeres jóvenes de hoy en la región chontal asiste a la secundaria, pero solo el 50 % logra estudiar su nivel medio superior y un porcentaje reducido logra sus estudios de licenciatura, la mayoría de las jóvenes terminando la secundaria y medio superior se insertan en el mercado laboral. El estado tampoco ha creado las condiciones para un desarrollo integral y equitativo.

En el caso del compañero Jesús recuerda que:

Terminé mis estudios en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI), soy Lic. En Educación, pero realmente yo hice el examen de

admisión en la UABJO para medicina, y lo pasé pero no hubo el suficiente dinero para que me dejaran estudiar medicina, así que me quedé en la ENUFI, estaba cerca de la casa, mis papás no querían que me fuera yo lejos...

Sin embargo, su experiencia durante su proceso de profesionalización la recuerda como una experiencia exitosa al tener una buena relación de convivencia con sus compañeros cuando realizaba las prácticas de campo.

Son las circunstancias de vida económica, familiar lo que les lleva a tomar la decisión de ser docentes. O bien, como el caso del profesor Julio, es la cuestión familiar como lo describe:

Decido ser profesor, la decisión fue por la cuestión familiar, porque tengo familia que son profesores y entonces, me empezó a interesar el trabajo de la docencia más que la profesión que estudie, nada más ejercí tres años no me convenció mucho me incline más por la docencia entonces, busqué la manera de ingresar algún sistema y donde había más oportunidades fue en Telesecundaria.

En todos los casos ven la docencia como la única oportunidad de trabajo; además de ser remunerado casi todos los profesores, a excepción de Itzel, cuentan con una plaza, lo que les permite tener una estabilidad laboral. Estas vivencias nos llevan a pensar que la labor docente particularmente en contextos rurales e indígenas ha sido poco valorada socialmente y tampoco tiene un reconocimiento económico digno. Los profesores de Educación Indígena y los que trabajan en contextos rurales son los más desfavorecidos en cuanto a salario.

No todos los docentes ingresan al servicio docente de la misma manera. Para el caso de la modalidad en Educación Indígena las compañeras Cristina y Clara ingresan con estudios de nivel medio superior, realizando sus estudios profesionales en la Licenciatura en Educación

Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) los fines de semana, cada quince días, durante cuatro años en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Este proceso de profesionalización las lleva a una reflexión diferente de la práctica docente, pues en la medida que se formaban en las aulas de la UPN, a nivel teórico, también generaba reflexiones en torno a su práctica.

Los propósitos de la nueva licenciatura impulsada por la Universidad Pedagógica Nacional, pretendían orientar entonces la conceptualización teórico-metodológico de la práctica del docente en Educación Indígena, caracterizado, por la vinculación que tiene con la comunidad y la vida cotidiana... El plan de estudios de la LEPEPMI propone que los estudiantes-docentes reflexionen sobre su práctica educativa para generar de esta manera propuestas que les permita responder a las necesidades educativas del contexto en el que desarrollan su práctica pedagógica. (Vázquez, 2014, p. 32).

Algo central y de lo que se hace mucho énfasis en los relatos de los docentes, es la convivencia entre pares. Les permite encontrar un sentido y fuente de motivación para realizar sus estudios ante situaciones de vulnerabilidad económica e incertidumbre laboral. Otro de los factores que encontramos en la toma de decisiones es la familia; en las experiencias expuestas, tomar en cuenta las opiniones de los padres es quererlos. Estos lazos consanguíneos son una influencia decisiva en su formación profesional.

Este proceso de contar los relatos sobre como las circunstancias de vida los lleva a tomar esta decisión que le ha permitido al docente repensar de una manera consciente y resiliente su aceptación para con su propia profesión, se muestra esta capacidad humana que se tiene para entender-se y comprender-se.

#### **4.1.4 De maestro a maestro, ahora ¿qué hacemos?**

Una vez estando en la docencia nos relatan como han sido sus impresiones, así como la formación continua que han tenido. Consideran que la formación continua está asociada a recibir actividades como talleres, cursos y diplomados por parte de las autoridades educativas inmediatas de quienes consideran son encargados, como es la figura del Asesor Técnico Pedagógico, auxiliares de la supervisión y el supervisor de cada zona escolar y modalidad educativa al cual pertenece la escuela en la que prestan sus servicios educativos, se da cuenta que esta manifestación tiene que ver que la formación continua ha sido desde una perspectiva de supervisión, control y autoridad, dentro del servicio educativo en México, estas figuras pedagógicas mencionadas por los compañeros realizan tareas primordialmente de gestión.

Sin embargo, nos plantea Steve (2013), que la formación continua se debe pensar como un proceso que es paulatino en donde se adquieren una serie de experiencias educativas, herramientas y habilidades que no sólo ayuden a la práctica sino también a lo largo de la vida del docente.

Lo que nos relata Itzel, la compañera más joven y con menos experiencia docente es que para ella: “la experiencia que tuve en Educación Inicial, al principio no fue fácil, porque cómo no había trabajado con niños”, puesto que la modalidad de Educación Inicial CONAFE, es un programa compensatorio sin ninguna remuneración económica y que la comunidad lo retoma como un tequio<sup>9</sup>. Recordemos que en las comunidades de los pueblos originarios chontales para poder sostener las diversas necesidades de la comunidad como, construcción de escuelas, restauración de caminos, limpieza de áreas comunes, entre otras, es a través de tequios, los beneficios que se reciben son por ejemplo el derecho a una parcela o terreno, esta práctica es parte de la herencia

---

<sup>9</sup> El tequio es un término que utilizan las comunidades originarias de Oaxaca para el trabajo común si ninguna remuneración económica, este término proviene de la lengua náhuatl que significa trabajo (tekitl).

cultural chontal que pone de manifiestas formas de organización y colaboración mutua.

Esta práctica es una estrategia de enseñanza intergeneracional en la que se transmiten normas de conducta, valores de solidaridad, trabajo en equipo, aprendizaje para vivir y estar en comunidad. En los trabajos colectivos se pone de manifiesto los saberes aprendidos en la educación familiar, el sujeto demuestra que se trabaja con otros y para el bien común, reconoce que necesita de los otros para cumplir una meta, donde cada participante contribuye con algo en la realización de las actividades comunitarias. Es a su vez una estrategia de resistencia política frente al trabajo individual. (Mateo 2017, p. 123)

Después de contar esta experiencia en el Consejo Nacional para el Fomento Educativo hace la siguiente reflexión:

Gracias a esta experiencia que tuve el año pasado con CONAFE, si me gusta tratar con niños, porque yo creo, muy pocas personas, comprendemos lo que es esa etapa, y para eso necesitas llevar cursos y mucha orientación, tanto profesional y lo que te comparten tus compañeros, como viven también en sus comunidades y todo eso, entonces dije bueno no me fue tan mal, esto es lo mío, sólo debo de enfocarme en qué...

Para Itzel, en la reflexión que nos comparte, hace énfasis en la importancia de la comprensión hacia las etapas que viven los niños, así como la formación y el compartir la experiencia con otros compañeros. Estas reflexiones que logra hacer tienen que ver con la experiencia pedagógica que ha realizado.

En todos los relatos encontramos que hace falta un acompañamiento pedagógico real a las necesidades que suscitan los compañeros en las aulas y tiene ver con “un proceso de orientación, apoyo, desarrollo,

colaboración, ayuda, etc. Es un proceso que moviliza la experiencia y sabiduría de la práctica para ponerla a disposición del profesorado” Marcelo et al (2018), con una perspectiva no sólo profesional sino personal humana.

Para todas las modalidades dan cuenta de ello, utilizan términos como “algunos cursos”, “una vez nada más nos dieron el curso...” así como también una falta de seguimiento hacia las actividades que realizan al inicio y durante el ciclo escolar por parte de las autoridades educativas en este caso el ATP, auxiliar de supervisión y el supervisor.

Al encontrarse los docentes en comunidades de difícil acceso, parece ser un justificante para el estado mexicano para estar ausente. Vemos un panorama educativo en donde los maestros son olvidados por las autoridades educativas, porque no sólo ha sido la falta de apoyo a la formación continua sino que en lo que pudimos observar la infra estructura educativa como aulas, áreas de juego, biblioteca es mínima y en algunos casos, como la Telesecundaria, no cuenta con área deportiva. Hace falta personal del área de deportes y artística, así como materiales didácticos y de contenido con pertinencia cultural y lingüístico para la enseñanza de la lengua chontal y equipo de cómputo.

Las ocasiones que las autoridades educativas llegan a realizar visitas a los profesores parece ser más de carácter político-sindical y de vigilantes sin ninguna retroalimentación o una aportación pedagógica real.

Tenemos cursos en donde en teoría deberían ser cursos para mejorar el trabajo donde nosotros supuestamente, deberíamos de llevar nuestros planes de trabajo, nuestro plan de trabajo escolar que tenemos, como institución y ver que de bueno tiene que de malo tiene, y como mejorarlo, pero en esta zona se de muchos que a veces se pierden, en lugar de llegar y plantear los problemas que hay en las escuelas, para poder mejorar, a veces lo toman más para cosas muy sindicales que a veces no vienen al caso o se toman las discusiones muy personales, y no creo que sea lo

necesario para mejorar la educación más en estos lugares, no son cursos pedagógicos a mi forma de ver no llenan ese nombre que ellos llevan que todavía le ponen para la mejora para el estado de Oaxaca pero realmente no van enfocados a eso, van más a cosas políticas que no tienen nada que ver con la educación...(Jesús, 2017)

La imposición de una reforma laboral, denominada reforma educativa en el país, generó un distanciamiento entre el gremio magisterial de Oaxaca con ciertos programas “educativos” para las distintas comunidades, como fueron las Escuelas de Tiempo Completo (ETC), comedores comunitarios, la aceptación de nuevos docentes provenientes de otros sindicatos, con el temor de ser destituidos de su puesto. La reforma educativa en la idea de evaluar al docente, generaba tensión laboral entre ellos.

En palabras de la compañera Clara menciona que: “cursos ya tiene mucho que no han dado, ahora más con los problemas agrarios entonces nos afecta mucho”, y los pocos cursos que logran realizarse muchas veces los profesores se tienen que trasladar a la cabecera municipal o bien a la ciudad y que por los conflictos territoriales que existen entre comunidades no han logrado asistir.

Otra de las situaciones que expresan los docentes es la falta de personal profesional en el área de acompañamiento y asesoría pedagógica con enfoque intercultural, la figura del Asesor Técnico Pedagógico es un profesor comisionado y que logra recibir escasos cursos. Así como el auxiliar de la supervisión y supervisor son comisionados y la mayoría de su tiempo es realizar actividades de gestión.

Tienen claro los docentes que la formación continua es de importancia, es un proceso que les permite mejorar como docentes en sus tareas pedagógicas, tal como lo relata la compañera Clara: “esos cursos son de gran apoyo porque a veces, nos queremos descarrilar pero con el curso veo si estoy bien o no, o es que tengo que mejorar en esto, y si me ha

servido”. Pero también, por lo que vemos en los relatos, persiste una necesidad de que alguien les apruebe el trabajo que realizan o en su defecto sean castigados. Estas expresiones parecen estar asociadas a un modelo de formación técnica o tradicional, bajo premio o castigo. Un modelo educativo que en este tiempo se implementa por competencias, obedeciendo a interés mercantiles, alejado de una formación colectiva y reflexiva para un aprendizaje real.

Ante estas circunstancias y realidad compleja que le rodean los docentes se han planteado: qué hacemos ante estos retos diarios. Esa pregunta que se hacen es bien importante porque implica hacer un proceso de reflexión y de acción pedagógica, este contexto educativo le ha permitido desarrollar capacidades y habilidades que permite al docente construir sus propias herramientas y estrategias pedagógicas ante los diferentes retos que acontecen en sus aulas, escuelas, en la Región Lingüística-Educativa Chontal en desventaja social y jurídica.

#### **4.2 El espacio regional chontal y la posibilidad de co-reflexión**

La experiencia de los docentes se genera a partir de la interacción con los alumnos, compañeros docentes, autoridades educativas, municipales y demás actores que viven al interior de las comunidades y que forman parte de la comunidad educativa chontal. Experiencias que se viven y producen desde espacios como: áulico, escolar, interinstitucional y comunitario, que dan lugar a la Región Lingüística-Educativa Chontal. Estas vivencias que son percibidas primordialmente por los sentidos en los espacios posibilitan una educación colectiva o de forma individualizada.

Espacios que conforman la Región Lingüística-Educativa Chontal. La descripción de cada uno de los espacios se realiza a continuación:

El espacio áulico-escolar, es el lugar donde llevan a cabo sus clases los profesores con sus alumnos, es decir las aulas de clases y que se da una interacción particular con los estudiantes. El escolar lo constituye, las áreas de juego particularmente la cancha de básquetbol para el caso de Primaria y Preescolar, para el caso de la Telesecundaria es la cancha provisional de futbol, dirección de la escuela, en donde la interacción es entre estudiantes, maestros, personas que venden alimentos en la escuela, el comité de padres de familia.

El espacio interinstitucional: las diferentes escuelas de las modalidades educativas y que están ubicadas en diferentes lugares de la localidad Educación Inicial, Preescolar y Primaria están ubicadas en el centro de la población, la escuela Telesecundaria se encuentra a las orillas del pueblo, la interacción entre docentes de los distintos niveles educativos.

Espacio comunitario: El espacio comunitario chontal refiere al conjunto de las dieciséis localidades que conforma la Región Lingüística-Educativa, así como los espacios que conforman al interior de las localidades como son las viviendas de los alumnos, las tiendas de venta de productos de primera necesidad, el lugar que ofrece servicios de internet, áreas de recreación entre otros, en términos de Lefebvre (2013), el espacio de encuentro de todos, es decir, el espacio público, de lo común, de la colectividad como es la casa de asamblea del pueblo, la agencia municipal y cocina comunitaria.

La experiencia educativa escolar que vivió el docente está contenida particularmente a la luz de un modelo educativo castellanizador, memorización y castigo, así como de una formación primordialmente técnica.

En ese sentido, la Región Lingüística-Educativa Chontal emerge de procesos socioeducativos, sociohistóricos y procesos culturales, espacios que no son lugares vacíos sino que están cargados de simbolismo, memoria y emotividad, el espacio como producto social, “es el resultado de la acción social, de las prácticas, las relaciones, las experiencias

sociales, pero a su vez son parte de ellas, es soporte pero también campo de acción” (Lefebvre, 2013, p.13).

Poner en el centro la reflexión pedagógica, el sentir docente, es también poner de manifiesto los espacios y los accesos que tiene a estos para significarlo. El afecto y vínculo que tiene con las localidades que ha recorrido y brinda su servicio educativo, las condiciones geográficas, de infraestructura, de organización político-territorial de los lugares le hacen pensar al docente a organizarse y animarlo a construir en colectividad o permanecer en individualidad. En su experiencia con otras localidades y la lengua chontal le permite hacer procesos de reflexión y acción pedagógica y/o comunitaria.

#### **4.2.1 Del espacio áulico-escolar a otros procesos educativos**

En los relatos docentes se manifiesta la emergencia de vivir de manera diferente la educación. Esta reflexión se logra hacer a partir de las necesidades que encuentran en sus aulas y el acompañamiento pedagógico de las autoridades educativas y municipales. Consideran que además los alumnos también aprenden al estar fuera del aula y que han observado que les permite desenvolverse mejor en las tareas pedagógicas. Plantean la posibilidad de vivenciar el currículo de manera diferente a lo que está escrito y de cumplir con los planes de estudio, muchos de los contenidos no se pueden llevar a cabo al encontrarse fuera del contexto del alumno. Además, argumentan que se han dado cuenta que los alumnos viven procesos educativos diferenciados por el contexto cultural en el que se encuentran.

A lo largo de la historia de la implementación de los planes de estudio ha estado desarticulado de los contextos de los pueblos originarios, Fullan (2002) refiere que no se debe esperar el cambio desde el sistema, sino desde nuestro entorno, desarrollar las capacidades individuales y colectivas, los docentes como constructores de la política, participantes

activos de las transformaciones de las realidades de las personas, familias y territorios, comprender que los docentes no somos funcionarios de un sistema, sino actores desde la formación de las distintas realidades.

Lo que relatan los docentes con relación a lo que vivencian en el espacio áulico muchas veces no está conectado a su entorno inmediato, así como a la ausencia de materiales para abordar los contenidos que plantea el plan de estudio. Este argumento los lleva a tomar decisiones pedagógicas como es realizar actividades con la “naturaleza”. Estas reflexiones tienen que ver también con procesos propios de los docentes en como han vivido el espacio áulico en sus trayectorias escolares.

Estas actividades con la “naturaleza” o “madre tierra”, es muestra de una emergencia que demanda la población educativa chontal, requiere una escuela, que busque otras maneras de vivir la educación, generar nuevos sentidos, espacios que posibiliten el conocimiento no sólo desde la racionalidad sino a partir de los sentidos, las emociones, se requiere de nuevos lenguajes en la educación en términos de Contreras (2010), saberes sensibles que tiene que ver con una educación corporal, del tacto, del cuidado.

Sin embargo, también en los relatos manifiestan algunos docentes un proceso más reflexivo y profundo con relación a la importancia de los contenidos culturales como eje central del aprendizaje y no como un complemento del contenido didáctico establecido en el plan de estudios.

El profesor Jesús considera que: “educar a la sociedad realmente como se requiere hoy, no tienen esa educación los niños aquí, no tenemos las herramientas, aunque tú se los digas no se los puedes enseñar, porque realmente no tienes las herramientas...”

Destacan los docentes es que el espacio áulico está asociado a algo estructurado y que esta misma estructura no permite que los alumnos puedan expresarse libremente. Sobre todo la reflexión que hace la

compañera Itzel es a partir de algunas experiencias que tuvo con alumnos que se encuentran en situación de alguna “discapacidad”:

El mobiliario se acomoda en un espacio amplio por que las personas con alguna discapacidad no les gusta mucho lo estructurado ni tampoco muy cerrado, por lo cual se hace más amplio para que ellos se desplacen y no hacerlos sentir que es un salón donde te van a decir siéntate, lee, escribe, ellos se desenvuelven durante las sesiones que impartimos, los alumnos tiene su propia estructura...

La organización del espacio áulico posibilita otras formas de estar en el aula. Los materiales generan sensaciones en los alumnos de mayor o menor participación, la opción de estar en los otros espacios educativos por la edad de los niños el aprendizaje se vuelve motivante.

También esta misma experiencia que nos relata la compañera Cristina con relación a la importancia que los alumnos tengan la posibilidad de vivir procesos educativos desde el contacto con lo “natural”:

Para llevar a cabo mis clases he utilizado los poquitos materiales que tenemos en el aula, retomamos el barro, la arena, las gravitas, los palitos, últimamente los olotes, pero nos hace falta más cosas, porque se puede con las hojas, con las hojas de pino, sin embargo, a veces no lo realizamos porque lo que yo quiero es que los niños observen...

En el relato de la compañera Clara:

Tengo la planeación vamos a ver animales domésticos y si lo tenemos al alcance salimos a observar cuantas patas tiene, de qué color es, las partes que lo integran ya lo observamos y nos vamos al salón, vamos a dibujar cada quien se le entrega una hoja, lo va a dibujar, colorear y vamos a cantar un cantito de ese animal que fuimos a observar.

Al encontrarse en el espacio áulico y ver que las herramientas no son las suficientes, el compañero Julio considera que para dar sus clases no se trabaja con mucha motivación lo que se resalta en estos espacios son la posibilidad de hacer una gestión colectiva.

Cuando llegamos es una situación bastante difícil, no hay material, no hay nada y pues eso yo como le contaba hace rato cuando estuve en esa comisión como ATP se trabajaba de manera coordinada y en las escuelas donde hay carencia como aquí, se buscaba la manera de superarlos de manera conjunta los supervisores, jefe de sector, comités, autoridades, padres de familia, sociedad de alumnos incluso se buscaba mejorar las condiciones en las cuales se trabaja, pues parece nada pero si influye, no tener material no sabes que hacer, tienes que gastar de tu propio dinero, tienes que buscar otras cosas, aquí por ejemplo, la antena esta de adorno porque no sirve no hay señal hasta las televisiones que tenemos, la mayoría dice no sirve no hay equipo de cómputo, muebles en malas condiciones, no hay prácticamente nada entonces, nos cuesta más trabajo llevar a cabo nuestras clases pues teniendo el material apropiado y las instalaciones adecuadas hasta trabaja uno más a gusto y el hecho de trabajar a gusto de sentirse a gusto es un factor que ayuda muchísimos muchos autores lo señalan, me gusta mucho lo que opina Freire acerca de la amorosidad, amor al trabajo amor a la gente con la que convivimos diariamente en nuestro trabajo y si hay factores que influyen que eso no se después se nos complica un poco la cuestión de la pedagogía de la enseñanza (Julio, 2017).

La experiencia que resaltan los compañeros es una falta de materiales y que en ausencia de ello, la enseñanza no logra ser significativa para los alumnos, puesto que no cuentan con las herramientas necesarias para que puedan estar en contacto con lo que están aprendiendo. Particularmente en la experiencia de los docentes en los niveles

educativos en Primaria y Secundaria hacen mayor énfasis en la falta de herramientas tecnológicas para abordar los contenidos.

Siendo entonces, que las nuevas tecnologías de información y la comunicación (TICS) son un tema emergente el día de hoy dentro de las agendas nacionales e internacionales, sobre todo en temas educativos puesto que se observa que estas nuevas herramientas tecnológicas aun no llegan a gran parte de la población, desarrollando una brecha digital, que se acentúa en la región chontal, tomando en cuenta que:

El proceso actual de transformación tecnológica se expande de forma exponencial por su capacidad para crear una interfaz entre los campos tecnológicos mediante un lenguaje digital común en el que la información se genera, se almacena, se recobra, se procesa y se transmite. Vivimos en un mundo que, en expresión, se ha vuelto digital (Castell, 1999, p.9).

En ese sentido, es necesario que la escuela reconsidere su papel en la educación, reflexionar sobre los discursos y las prácticas educativas, encaminar toda esta serie de acciones hacia combatir las desigualdades y que el uso que se le dé a las tecnologías permitan intercambiar ideas y experiencias para brindar una mayor y mejor orientación educativa en pro de las necesidades que demanda hoy la comunidad educativa chontal, de esta manera tener la posibilidad de crear sujetos, capaces de responder a las necesidades que impone el mundo moderno, pero en beneficio de la propia comunidad chontal, que se ve envuelta en procesos de la globalización y que la pone en desventaja y vulnerabilidad ante sus saberes y construcción cultural.

El espacio áulico-escolar no es como los demás objetos producidos, ya que él mismo interviene en la producción, organiza las redes el espacio educativo escolar organizado, con determinada estructura, los materiales, para producir determinados comportamientos, determinadas ideas, conocimientos, organización del espacio escolar, las escuelas como

espacio producción de una determinada forma de mirar y vivir la realidad. El espacio nos dice Lefebvre (2013) constantemente esta colonizado por formar parceladas, medibles, cuantificables y vendibles pero al mismo tiempo vivimos la fragmentación del espacio organizado el espacio ordena, prescribe y proscribire.

Estas experiencias y reflexiones que hacen los compañeros logran darse cuenta que el espacio áulico no solo puede ser el espacio educativo, son los espacios abiertos una posibilidad educativa y retomar los referentes culturales permite procesos educativos más democráticos.

De esta manera, encontramos en los relatos que las aulas también han posibilitado la reflexión de seguir realizando acciones de manera colectiva para poder mejorar la situación educativa y de infraestructura.

Con estas experiencias se muestra que cada vez más el espacio áulico-escolar no está respondiendo a las necesidades y demandas educativas de los alumnos y docentes, en ese sentido, parece haber una crisis educativa. El contexto educativo chontal demanda una atención educativa a situaciones reales, concretas, requiere un ambiente de aprendizaje flexible, solidario, interactivo y cercano a los intereses de los alumnos.

Por ello, es importante que el espacio áulico-escolar escuela reconozca como derecho fundamental a ser diferente, que permita al estudiante ser y estar en un espacio libre y autónomo, que pueda desarrollar sus conocimientos y habilidades, que se sienta incluido, pues en la medida que al estudiante se le permita desarrollarse, también en esa medida será nuestro crecimiento personal y profesional.

#### **4.2.2 El Espacio interinstitucional y la emergencia del diálogo**

Los docentes consideran que es necesario mejorar la organización y buscar el diálogo para hacer un trabajo colectivo en beneficio de la comunidad educativa chontal. Estas reflexiones que comparten son a

partir de las experiencias que han tenido con los compañeros de otros niveles educativos y principalmente con sus compañeros del mismo nivel educativo en que se encuentran.

Consideran la necesidad de trabajar de manera conjunta con otras escuelas para crear procesos más democráticos y colectivos, con la comunidad educativa.

A veces no estamos de acuerdo entre las distintas modalidades y en el nivel, porque hay quienes no lo quieren hacer y hay quienes lo quieren hacer a medias y chocan con tus formas de hacer las cosas, no nos organizamos, es muy difícil siempre nos organizamos para ver las festividades, el día del niño, el 16 de septiembre, el 20 de noviembre, el día de las madres y la clausura. Creo que hacemos un mal trabajo, porque realmente deberíamos estar más unidos por la educación que por las festividades, por ejemplo, yo me pongo a pensar de que si hiciéramos un plan de trabajo, de todos que empezaremos suponiendo este año, que dijéramos desde Preescolar, necesitamos hacer un plan de trabajo donde los niños, realmente lleguen con el nivel que necesitan llegar a la Primaria, es más desde Educación Inicial, en la Primaria seguirle con una evaluación constante, buscar la manera, para que este niño obtenga los recursos necesarios para su desarrollo, cuando lleguen a la Secundaria, porque hasta ahí llegan en esta comunidad, decirle, tu Secundaria también tienes que poner tu granito de arena, ahora te toca a ti concluir el trabajo de la comunidad porque no es el trabajo de un solo maestro (Jesús, 2017).

En este relato que nos comparte el compañero Jesús del nivel de primaria, muestra que mucho de los fracasos y éxitos escolares así como la implementación de propuestas pedagógicas tiene que ver con la organización escolar, de cómo y de qué manera se realizan los consejos escolares, el estilo de liderazgo de los directivos, la cohesión con el grupo de alumnos o las relaciones entre los profesores (López, 1995).

Para la compañera Itzel, comparte que no ha tenido un diálogo con la compañera Cristina para dar a conocer y compartir la situación pedagógica de los alumnos, puesto que ambas se encuentran en Educación Inicial. No existe un diálogo sobre las actividades que realizan con los padres de familia.

De la misma manera, entre docentes existe poco trabajo colaborativo, para impulsar iniciativas para mejorar las condiciones educativas, existe un individualismo a gran escala o bien celos profesionales entre ellos mismos, (Pérez, 1995). De manera que los compañeros docentes tienen autoridad en el aula y nivel educativo al que pertenece y al compartir con sus compañeros pareciera que les resta autoridad y legitimidad.

En el caso de la compañera Cristina comenta:

Con otros compañeros apenas vamos a empezar, con los maestros de Telesecundaria para motivar a los muchachitos, voy a dar clases de música, con otros niveles educativos nos reunimos para la organización de las festividades, pero para otras actividades ya no, cuando son más mujeres sí lo hemos hecho, pero ahora como son hombres en primaria casi no, es más complicado o puede prestarse a otras interpretaciones...

Esta experiencia que comparte Cristina, ya no sólo considera que la falta de organización es por falta de diálogo, si no la cuestión de género, ella considera que es más complicado trabajar con los compañeros por una ideología cultural de género y deja entrever que la situación de las mujeres son señaladas en la comunidad, si se les ve relacionándose mucho con el género masculino.

La experiencia que tiene la maestra Clara con las otras modalidades educativas refiere que:

Todos los niveles educativos participamos, lo del quince de septiembre, veinte de noviembre y diez de mayo, lo de la clausura y lo del 30 de abril

ya cada escuela lo organiza pero solo nos organizamos para las festividades... sólo con las compañeras que son de mi nivel educativo, hemos tratado querido hacer un proyecto, pero necesitamos platicarlo, por ejemplo invitar a la maestra de San Andrés, la maestra Cristina, porque eso es bueno, ayuda bastante...

Considera la compañera Clara que el trabajo colectivo es mucho más fácil con los compañeros que son parte de su propio nivel educativo, pero también este relato está marcado por una condición de género, puesto que quienes brindan el servicio educativo, tanto en Educación Inicial como Preescolar, son mujeres y son originarias de algunas de las comunidades chontales.

El compañero Julio pone en el centro de su reflexión el diálogo para mejorar el proceso educativo en los alumnos, pues refiere que las situaciones que viven con sus alumnos, en el nivel de Telesecundaria particularmente con la situación de lecto-escritura, requiere conocer la situación de cada uno de ellos, y la posibilidad de enfrentar los retos educativos para una alternativa de apoyo para mejorar su rendimiento escolar en esta situación y otras.

La organización con las otras instituciones por lo mismo que nosotros que estamos iniciando en esta comunidad, en este ciclo escolar, no hemos tenido un acercamiento así que digamos muy fuerte si nos hemos reunido para organizar el quince y dieciséis de septiembre...lamentablemente en las comunidades que me ha tocado trabajar pues por diversas situaciones no se ha dado un trabajo de pleno acercamiento y un trabajo colectivo con las demás instituciones es una práctica que se ha hecho costumbre de que cada escuela sus problemas y de arreglate como puedas...todos esas cuestiones que habría que analizar de otra manera, no tanto desaparecer las festividades pero ir analizando, porque muchas veces esas actividades implican gastos, a veces innecesarios habiendo otras cosas que se pueden dar prioridad, entonces, con la primaria sobre todo creo que debería de

haber un poco más de acercamiento o a veces las condiciones no se dan de manera informal si lo hemos platicado hemos comentado con los maestros bueno que pasa porque nos mandan alumnos así no tanto como reclamamos sino que a qué se debe que no pueden detectar esos problemas a tiempo, o lo hubieras reprobado pero tampoco, sí que paso o cómo podemos trabajar porque eso influye incluso con el diagnóstico que yo le comentaba se puede comentar esa situación antecedentes académicos de los alumnos como se desempeñaban en la primaria y en el grado anterior, para ir viendo que factores pudieron haber influido que ahorita en su desempeño no sea el idóneo que nosotros consideramos ahora aceptable, para que digamos podamos alcanzar un nivel en cuanto el aprovechamiento escolar... (Julio, 2017).

En este tiempo, la escuela “parece ser incapaz de crear conocimientos duraderos y relevantes, en consecuencia provocar la reconstrucción de los modos de pensar sentir y actuar adquiridos por los estudiantes de manera espontánea en la vida previa y paralela a la escuela” (Pérez, 1995 p. 10). El alumno al introducirse en la cultura de la escuela y del aula, adquiere los conceptos que le son necesarios para desenvolverse satisfactoriamente, pero pocas veces la escuela le ofrece herramientas o problemas que vive a diario, se enfrenta con conceptos técnicos, difíciles de comprender, esto es visible en los libros de textos ofrecen realidades que no corresponden a su contexto en los diferentes niveles educativos. En todos los relatos de los docentes muestran que están conscientes de la necesidad de organizarse entre los distintos niveles educativos para mejorar la educación, puesto que sólo en las actividades de los festivales se reúnen, y para realizar una planeación colectiva con relación a las necesidades educativas y retos que enfrentan en sus aulas sólo en algunas ocasiones. Esto muestra que en las reflexiones se hace énfasis a la emergencia de buscar las estrategias para poder crear las condiciones de poder organizarse y la búsqueda un dialogo para que de manera

colectiva puedan mejorar o buscar alternativas de atención y necesidades educativas que demanda la infraestructura de las escuelas y alumnos.

La organización posibilita mejorar las condiciones educativas, pero para ello, es importante investigar continuamente la forma en cómo enseñamos, nos relacionamos con los compañeros docentes, socializar lo que se sabe, es importante menciona Fullan (2002) estar motivados, buscar los sentidos y significados de la práctica pues eso posibilita el crecimiento personal, profesional y mejora las relaciones entre los actores educativos docentes.

#### **4.2.3 Espacio comunitario chontal: la visita y la plática como experiencia pedagógica**

El espacio comunitario chontal refiere al conjunto de localidades que conforma la Región Lingüística-Educativa, así como los espacios que conforman las localidades como son las viviendas de los alumnos, las tiendas de venta de productos de primera necesidad, el lugar que ofrece servicios de internet, áreas de recreación entre otros.

Los espacios comunitarios juegan un papel muy importante en los significados que construyen los docentes, pues la experiencia se da con la convivencia en relación con los lazos que logran establecer con las personas de las localidades y los alumnos.

La compañera Cristina es la que tiene mayor número de años en el servicio educativo en las localidades chontales: “ya tengo 18 años en la docencia, comencé trabajando en esta comunidad desde 1999 al 2003, luego fui a otra comunidad con Preescolar, después regresé otros tres años y ya tengo nueve años en esta comunidad”.

Ha trabajado en comunidades chontales como San José Chiltepec, San Lorenzo Jilotepequillo, San Pedro Tepalcatepec Santo Domingo Chontecomatlan. Lo que nos relata en su experiencia en las distintas

localidades considera que vivir en las comunidades es tener la posibilidad de aprender; considera que las personas de la comunidad le tienen respeto al momento de estar caminando por las calles de la comunidad y las personas se acercan a saludarla y platicar con ella, la invitan a sus casas para ir a comer, así también le llevan algún producto de lo que se cosecha en esas tierras (calabaza, elotes, frijol, ejotes etc.). Piensa que todas esas acciones representan una forma de respeto y de agradecimiento que muestran las personas hacia el trabajo que realiza con los alumnos.

En el caso de la compañera Clara menciona que ingresó al servicio docente hace once años. Ha estado laborando en la comunidad de San Pablo Topiltepec, San Lorenzo Jilotepequillo, San José Chiltepec, San Lucas Ixcotepec y actualmente en Santo Domingo Chontecomatlan. Considera que las localidades chontales son como familia puesto que entre las distintas localidades se conocen, tienen lazos familiares y comerciales, así que entre estas localidades se visitan en las diferentes festividades. Considera que estando en las localidades realizaba visitas a los padres de familia, lo cual es importante para conocer de manera más profunda la situación en que viven los alumnos y de esta manera poder comprenderlos en sus procesos educativos en el aula.

En el caso de maestro Jesús ha estado laborando en la comunidad de Santa María Candelaria, y en Santa María Ecatepec. Considera que siempre cada comunidad tiene sus particularidades. Lo que más destaca es el apoyo que ha recibido en sus tareas pedagógicas pues refiere que hay comunidades que se preocupan más por la educación de sus hijos que otros, así como el apoyo de las autoridades educativas y municipales.

El maestro Julio estuvo en la comunidad de San Pablo Topiltepec y actualmente en la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlan.

Destaca que estar en las comunidades chontales le ha dado la posibilidad de reflexionar sobre la importancia de fortalecer la cultura propia de los alumnos puesto que ha participado en la organización de las fiestas comunitarias, convivido con los padres de familia, ha visitado en algunas ocasiones a sus alumnos a sus hogares.

Para el caso de la compañera Itzel en su experiencia con los niños pequeños cuenta que ella iba a visitarlos a sus casas, en ocasiones iba por ellos, se ponía a platicar con los padres de familia, esta práctica pedagógica muestra una manera de muchas de vivir la educación y la práctica, dejarse afectar por el otro, propiciar la conversación, un darse cuenta y tomar conciencia de otras posibilidades educativas desde otros espacios que nos los escolares o áulicos, de lo estructurado y establecido curricularmente.

El docente en el contexto de los pueblos chontales primordialmente se forma en y desde la práctica a partir de la experiencias que tiene no sólo con los alumnos, sino en los espacios que conforma la comunidad, los hogares de los niños, en las pláticas que tiene con los pobladores en su encuentro en el trayecto a su escuela y los pobladores hacia su parcela, con los padres de familia en la visita que hacen a sus hogares cuando los invitan a comer o van a dejar a sus alumnos, en los encuentros con los compañeros en los espacios públicos o comunitarios, en la participación de los eventos que organiza la comunidad, como las fiestas, el tequio y los distintos rituales de vida y muerte que realizan al interior de la comunidad. Es decir, la práctica educativa se construye desde lo comunitario. Una práctica que da cuenta en los relatos docente que tiene que ser amable con los saberes locales que se comparte y aprende desde los espacios no reconocidos como educativos dentro del curriculum.

Mencionar los lugares les remite a recuerdos y sensaciones, posibilita la reflexión pues con solo contarlo da lugar a repensar la práctica docente a

través de lo que dice y lo que se vivió en ese momento, en donde al trabajar en el contexto educativo chontal, en ese habitar en el espacio regional ha implicado choques culturales, negociaciones de sentidos hacia la formación, práctica educativa, con el entorno educativo y cultural propio de los chontales, tensiones culturales y territoriales. Estas experiencias que logran ser significativas, tienen que ver justamente a partir de estos espacios que ha recorrido los docentes y les ha permitido repensar su práctica.

Estas experiencias y los significados que logran construir los docentes es a partir de lazos que logran establecer en la convivencia con sus alumnos, al irlos a visitar a sus hogares. Conocer el lugar donde viven sus alumnos, conversar con las personas ha dado esta posibilidad hacer una práctica sensible al proceso que viven sus alumnos y la propia comunidad chontal. El docente también se hace desde la comunidad y a partir de ello construye una identidad en el contexto educativo chontal.

#### **4.2.4 La lengua chontal en el espacio regional**

La lengua chontal o tsome, así como se le conoce por los hablantes de la lengua originaria, está presente en los distintos espacios educativos.

La compañera Itzel es consciente que la lengua chontal que hablan los adultos mayores, es parte de la cultura en donde el alumno se desarrolla y aprende. Para ella, es importante fomentar el aprendizaje y uso de la lengua. En su relato refiere que para poner en práctica lo aprendido en el espacio donde llevaba a cabo sus clases, hacía un recorrido con sus alumnos por las calles principales de la localidad y al encontrarse con las personas ponían en práctica los alumnos lo aprendido. Por ejemplo, saludos y despedidas, este relato nos habla de la importancia que le da ella al vincular y aplicar el contenido didáctico en espacios de uso. Esta reflexión que hace la compañera favorece un aprendizaje significativo de

la lengua chontal. Mediante esta práctica educativa permite una valoración social positiva para quienes no hablan la lengua chontal, primordialmente para los adultos mayores que son hablantes del tsome, al escuchar que los niños más pequeños están aprendiendo el chontal y que la escuela lo está retomando les genera alegría. Esto es lo que nos relata la compañera Itzel:

Con relación a la enseñanza de la lengua chontal, lo veían de una forma positiva, más las personas mayores, íbamos en filita hacer un recorrido por la comunidad y todos “tso” (saludo chontal), entonces, veían los padres que si era bonito, hasta otro docente del pueblo que habla zapoteco, me preguntaba qué es “tso”, las mamás se motivan más aún para que aprendan y le enseñen a sus hijos, porque no sólo se aprende en la escuela, sino que también tienen que practicarlo en su casa, es parte de su educación y de su cultura.

Con relación al uso y fomento de la lengua chontal en los distintos espacios educativos la profesora Cristina nos relata:

para enseñarle a mis nenes, (alumnos) les enseñé lo básico como son los colores y los números... el apoyo que tenemos con la supervisión ha sido poco, en toda mi experiencia en esta zona escolar, hemos tenido sólo un curso sobre la lengua, quienes lo impartieron venían de una comisión de Oaxaca, no hablaban chontal, sino que eran hablantes de otra lengua, nos dijeron que la lengua es importante, pero aquí y en las comunidades donde he estado laborando prácticamente se está perdiendo la lengua chontal, y más nosotros que no nos ponemos a investigar, no tratamos de aprender, por lo regular, los abuelos de mis alumnos si hablan pero sus papás ya no.

En este relato nos comparte la compañera la importancia que los docentes tengan el interés y compromiso de aprender la lengua en la cual el estudiante está inmerso y en las aulas se tiene que retomar en los

contenidos curriculares la cultura del alumno. Aunque también refiere que este proceso tiene que ser en colectivo, con padres de familia y autoridades educativas, pues da cuenta que la lengua chontal está en riesgo de desaparición. Quienes hablan chontal son los abuelos, mientras que los padres de los alumnos sólo logran entenderlo.

La compañera Clara refiere que en sus clases:

Ahora con la lengua chontal estamos con los números, empezamos con los cantitos y los saludos, frases y palabras como: comida, los días de la semana, los meses... pues aquí en Chontecomatlan no he escuchado comentarios negativos sobre la enseñanza del chontal, en otras localidades donde trabajé, decían que mejor aprendan el inglés, el chontal no sirve o para qué nos va a servir, no le tomaban importancia, pero aquí en el pueblo no he escuchado ningún comentario de ese tipo, estamos con eso de enseñar el chontal, por eso yo digo, va hacer necesario hacer más platica con los padres sobre la importancia de la lengua, porque cuando están en la escuela y llegan a su casa, pues ya nos le hablan sus padres porque cuando vuelvo a preguntar sobre lo aprendido en el salón pues ya se les olvido, no hay esa continuación, por ejemplo, en prescolar si hemos estado practicando con los niños, pero llegan a la primaria y hasta ahí se acabó, ni en su casa ni en la primaria lo retoman, desde mi punto de vista yo digo que es importante, que debemos de valorarlo, debemos fomentarlo, pues es una lengua que ya está a punto de perderse, los jóvenes ni siquiera le entienden, los niños menos, sólo los abuelos son los que hablan, yo digo que es importante, por lo menos los niños cuando crezcan se sientan orgullosos de lo que son, si nosotros los docentes no lo trabajamos con los niños, pues esto ya se queda en el olvido.

La reflexión que nos comparte la compañera, primordialmente es de una preocupación que tiene, con relación a la falta de la valoración social positiva que se tiene sobre la lengua chontal en las distintas localidades que conforman la Región Lingüística-Educativa. Además de la

importancia que los contenidos que se enseñan debe tener un seguimiento con los demás niveles educativos, considera que si no se hace un trabajo en colectivo, el aprendizaje no es apropiado por el alumno. Este relato también da cuenta de como los espacios áulicos se han vuelto individuales y no se potencia procesos educativos colectivos, por una falta de diálogo y organización entre profesores, puesto que los esfuerzos que ella realiza por enseñar y fomentar el aprendizaje de la lengua chontal como algo importante para la educación de los niños se ve minimizado y aislado al no haber un seguimiento tanto en casa como en los demás niveles educativos.

También ha reflexionado que los docentes son un eje principal de la educación, en la medida en que los profesores retomen la lengua chontal en sus aulas, permite fortalecer la valoración de la lengua, el diálogo intergeneracional, la identidad cultural y lingüística de los estudiantes.

Para el compañero Jesús de Educación Primaria, considera que no es importante retomar la lengua chontal en las aulas puesto que es una lengua que no favorece el desarrollo de una comunidad ante un sistema capitalista, que por ello no lo retoma en su aula.

Refiere también que hacer un trabajo de fortalecimiento lingüístico requiere de un gran compromiso colectivo, que muchos actores educativos de la comunidad chontal no le toman importancia. Piensa que la escuela puede ser un espacio que favorezca el aprendizaje y fomento de la lengua.

En determinado momento la lengua chontal tendrá que morir, va hacer un recuerdo como el latín y muchas lenguas romances que ya se fueron, no van a desaparecer sólo va a evolucionar, igual el español, todas las sociedades evolucionan y desaparecen ya no son lo mismo que eran antes, creo yo que retomar el chontal, o cualquier lengua que ya esté por extinguirse es más un retroceso, los alumnos y padres de familia en otros pueblos dicen prefiero hablar inglés porque si me voy a Estados Unidos o

si me sale una oferta de trabajo allá voy hacer mejor persona, voy a tener más facilidades, les dicen a mis amigos que tengo allá, tú porque siendo zapoteco no hablas zapoteco, y dicen ellos mismos es una lengua que se va a olvidar, yo prefiero algo que si me de rendimiento, porque estamos en una sociedad capitalista, para que se rescate una lengua se necesita hacerle una campaña de promoción, la escuela podría ser una campaña de promoción pero cuesta mucho, es que el problema no es nada más hacerlo con esta escuela, por ejemplo de que sirve que todos los de aquí hablen chontal, se van a entender entre ellos el mundo no los va a entender, el mundo los va apartar, y así sucede por eso no lo veo importante retomarlo en la escuela...los niños no le van a tomar importancia porque se están acercando a las redes sociales, y las redes sociales no se escribe con la lengua chontal, o la lengua zapoteca por ejemplo, alguien trata de escribir una palabra en WhatsApp en chontal le van aparecer mil en español pero nunca le va a parecer una en chontal, todo eso se tiene que ver porque desaparece una lengua, no se puede aprender la lengua chontal porque en ningún lugar lo retoman, y ¿porque no lo retoman? ¡Porque dejo de ser importante!... (Jesús. 2017).

Nos relata el compañero Jesús que los padres de familia y amigos en otras localidades consideran que es mejor aprender el inglés, ya que con ello tienen mayores oportunidades para ir a trabajar en Estados Unidos. En el caso del profesor Julio considera que la lengua chontal debe tomarse en cuenta puesto que está planteado dentro del currículo:

Con relación a la lengua chontal de hecho los planes y programa si lo específica de hecho es uno de los principales objetivos de la educación rescatar las culturas de las comunidades aquí por el tiempo que llevamos no hemos podido iniciar con ese trabajo...

En su experiencia lingüística del chontal en otras localidades refiere que ya tuvo la experiencia de realizar algunas actividades dentro de su aula para favorecer el aprendizaje de la lengua:

Nosotros cuando trabajamos en la comunidad de San Pablo Topiltepec, estábamos iniciando un proyecto, precisamente coincidimos con unas actividades que estaba haciendo la maestra Anayeli de rescate de la lengua chontal, y nosotros estamos en relación a eso, ya tenemos algunos avances pero como nos cambiamos pensamos retomarlo aquí también.

Considera que una forma de fomentar el chontal es partir de situaciones que vive la comunidad con relación al insumo de alcohol:

Queremos enfocar ahora hacer por ejemplo realizar, folletos, carteles, igual y un pequeño video con la información de las consecuencias del alcoholismo pero de una forma bilingüe chontal y español, incluso poner unos carteles en la comunidad, estamos viendo la posibilidad que algunas personas de la comunidad nos puedan apoyar con eso...

Lo que ha visto en esta localidad y en otras localidades con los jóvenes es la poca valoración que le dan a la lengua, y que para los jóvenes hablar el chontal es motivo de sentirse avergonzados: “hay algunos estudiantes que hablan el chontal, pero ya nos dijeron sinceramente que les da vergüenza conversar en esta lengua”...

Piensa el compañero Julio que retomar los referentes culturales como un eje transversal para mejorar los aprendizajes de los alumnos es un acto pedagógico que todo docente debe tener claro, lo que también le llama una práctica pedagógica comunitaria, en donde estén involucrados padres de familia, autoridades educativas y municipales:

Aquí todavía se mantiene las tradiciones y costumbres, a través de folletos, carteles y todo lo que digo lo demás, tratar de divulgarlo, el rescate de algunas tradiciones, costumbres, rescate también de la lengua originaria pero a través de una manera pedagógica y de reflexión con los alumnos eso es lo que nosotros estamos tratando de plantear como parte

de una propuesta comunitaria donde tendríamos que involucrar lógicamente a padres de familia, autoridades y comité, pero que necesitamos primero tener avances en el proyecto para presentarlo y explicarlo y cuál es nuestra idea, nuestra intención, lograr el apoyo, el convencimiento de ellos para que puedan intervenir en el proyecto y tener buenos resultados.

Encontramos en los relatos con relación a la lengua chontal una vivencia diferenciada por el nivel educativo en el que se encuentran y a los alumnos que atienden, encontramos mayor valoración social en niños en edad Preescolar que los alumnos en edad de adolescencia.

En todas las vivencias, las reflexiones que hacen primordialmente es el trabajo colectivo, consideran que en tanto no haya esa sensibilización, amorosidad y compromiso hacia la lengua chontal en los espacios educativos, corre el riesgo que en pocos años pueda desaparecer y con ello parte de su identidad cultural y lingüística de los alumnos.

También se muestra en estas vivencias, que la mayoría de los docentes tienen mayor conciencia sobre el valor que tiene la lengua chontal y la posibilidad de ser retomada en los espacios educativos como una muestra de reconocimiento a la diversidad.

#### **4.3 Pensar mi práctica desde el contexto chontal**

*Los hombres no se hacen en el silencio  
sino en la palabra, en el trabajo,  
en la acción, en la reflexión*

*P. Freire*

En este apartado se recuperan los relatos de los docentes con relación a las reflexiones que hacen de lo que consideran es su práctica, que se construye en el contexto chontal, reflexiones que logran ser significativas para los docentes.

Hablar de la práctica es un tema complejo porque cada docente lo significa de manera particular, de acuerdo a sus preocupaciones, formación, valores culturales, aspiraciones, conceptos, momentos personales y necesidades educativas de ellos y los estudiantes. En ese sentido, pensar la práctica como algo situado por los procesos que cada docente ha vivido. Cada docente al recordar implicó una introspección, recordar, evocar emociones y situaciones, “lo que en un aula, o en otro espacio educativo ocurre que “se enseña”, o “se aprende”, sino que primero de todo, se vive. Lo que se hace es vivir, y cada una, cada uno, lo hace desde sí, desde su propia historia y circunstancia” (Contreras, 2016, P. 18).

Los relatos contados por los docentes dejan entrever lo que es significativo para ellos en todo este proceso pedagógico. Todas las manifestaciones de desahogo, la emergencia de ser escuchado, de poner con palabras lo que les ha generado, las situaciones en el contexto chontal como: vulnerabilidad, falta de acceso a la tecnología, oportunidades, indignación y solidaridad hacia los problemas entre comunidades, situaciones que viven sus alumnos, de lo poco que pueden hacer, muestran sus fortalezas, ponen en evidencia la ausencia de otras figuras educativas, sobrecarga de funciones, así como las carencias de infraestructura y material educativo con pertinencia cultural y lingüística. Estas últimas son circunstancias que muchas veces nos les posibilita enriquecer su hacer pedagógico pero que también en estas mismas situaciones les lleva a buscar sus propias estrategias de intervención, y su concepción de lo que es la práctica y la educación.

Por otro lado, los relatos docentes también muestran esperanza que pueda mejorar la situación educativa en estos contextos y la situación de formación profesional para ellos. Se pone de manifiesto que la situación de la formación del profesorado en el contexto chontal es un vacío que el estado no ha logrado impulsar de manera puntual y real a los retos que enfrenta el docente, lo que es un factor de desventaja para la población

del profesorado y que repercute de manera significativa en el contexto educativo chontal. La ausencia de este acompañamiento pedagógico no posibilita repensar la educación con mayor pertinencia y vincularlo a procesos educativos colaborativos y colectivos.

Los docentes dan cuenta y centran sus reflexiones en situaciones particulares que consideran relevantes en la educación en el contexto de los pueblos chontales. Así mismo, muestran como la práctica está ligada a procesos culturales propios de los chontales y otros pueblos originarios, así como de un sistema educativo, adherido a un modelo económico neoliberal que pretende homogeneizar. Sin embargo, las maestras Clara Estela y Cristina plantean la medicina tradicional como fuente de conocimiento y la posibilidad de abrir el currículo a una práctica educativa comunitaria y cultural.

La compañera Itzel nos comparte que es importante educar con pasión, corazón y voluntad. Considera que la experiencia es importante para reflexionar sobre su actuar pedagógico. Es relevante para ella la formación profesional pero ante la ausencia de este proceso, considera que es la propia experiencia con sus alumnos y compañeros que están en la misma situación, los lleva a tomar decisiones pedagógicas.

Para la docente Cristina es importante el aprendizaje dialógico en la práctica docente. La comunicación con los padres de familia es fundamental para mejorar los aprendizajes de los niños más pequeños. Ella considera que el afecto, cariño y amor son valores esenciales para trabajar en su aula, con sus niños.

La compañera Clara Estela piensa que el compromiso y responsabilidad son fundamentales para una mejor práctica y educación. Estos valores centrales para su práctica la llevan a pensar en retomar los saberes comunitarios como una oportunidad de fortalecer los conocimientos y valores culturales de los niños.

Mientras que el compañero Jesús muestra que su práctica pedagógica está vinculada a un proceso educativo-social más amplio y que debe

fortalecerse desde los valores universales. En sus reflexiones pone de manifiesto la importancia de repensar la educación, en donde todos son parte del proceso educativo de los alumnos, desmitificar la idea que el maestro es el único responsable de la educación.

En el compañero Julio la pedagogía de la amorosidad es el principio de la acción pedagógica. Estas reflexiones devienen del proceso de observar y escuchar con atención los procesos sociales y culturales que vivencia la comunidad chontal en el acontecer diario. Pone de manifiesto que al ser docente no puede desligarse de su vida e historia personal, porque justamente es lo que lo lleva a repensar-se como actor educativo docente en el contexto educativo chontal.

#### **4.3.1 Corazón y voluntad**

*Educar implica hacerlo desde el corazón, pues creo que cuando hay voluntad para apoyar a tu comunidad salen las cosas de maravilla, porque está la pasión por sobre todas las cosas.*

*(Itzel, 2017)*

Itzel Jarquín fuentes, 21 años.

Considera la compañera Itzel que su práctica deviene de la experiencia que ha tenido día a día con sus alumnos, particularmente aquellos que viven en situación de alguna discapacidad. Lo vivido, los retos que se ha enfrentado y las soluciones que le ha dado forman parte de su práctica. Para Freire (2010), el que enseña también aprende puesto que quién enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido por el otro y es mediante la observación de como el aprendiz aprehende lo que se le está enseñando, a partir de ello el docente tiene dudas, errores y aciertos de su propia práctica. Ha observado que la atención a los niños en situación de alguna discapacidad no se retoma en la educación escolarizada, y viven aislados de esta educación.

Pensar en su práctica implicó recordar que la experiencia que tuvo en Educación Inicial, al principio no fue fácil, porque ella no había trabajado con niños. Algunas acciones que han podido orientar su práctica han sido a través de algunos cursos, libros, talleres que ha organizado el CONAFE y la escuela MARISTA. Esta última realiza actividades educativas de forma extra escolar en la localidad. Considera que son una fortuna los talleres que ha recibido y que han sido más de tipo práctico que teórico, como por ejemplo, el taller de estimulación temprana y el método de lectura que se llama fonético gestual.

Otra situación que la ha apoyado en su práctica, ha sido la experiencia que ha compartido con compañeros de CONAFE, que están en otras localidades. Eso le ha permitido darse cuenta de como está enseñando. Piensa que si no hubiera recibido talleres y conocido la experiencia de otros compañeros se le hubiera complicado el trabajo con los niños, porque refiere que el primer reto en Preescolar e Inicial, los niños no leen y hay que enseñarles a reconocer el alfabeto y sus sonidos. Ha observado que muchos de ellos aprenden más rápido las letras pero no el fonema. Considera que para aprender los fonemas primero tiene que ser un proceso gestual. En este caso usan el método fonético gestual que implica el movimiento de las manos y el cuerpo. Este proceso es más rápido según ella para que los niños aprendan los fonemas, vocales y consonantes.

Considera que parte de su práctica es acompañar a sus alumnos para que aprendan mejor y sobre todo sean autónomos. Una estrategia que implementa para conocer mejor a sus estudiantes, es ir por ellos a su domicilio e irlos a dejar, de manera que sea agradable la educación para sus alumnos. Esta experiencia con sus alumnos le posibilita crear vínculos con ellos y le permite pensar su didáctica desde los procesos educativos propios que viven los alumnos fuera de la escuela.

Establecer una relación afectiva con los estudiantes, posibilita una relación de horizontalidad, la apertura a nuevos sentidos, se generan

otras experiencias del cómo relacionarse con los alumnos, escucharlos desde estos vínculos que se establecen permite comprenderlos, genera un aprendizaje dialógico, participativo y colaborativo.

Piensa ella que la práctica implica mucha paciencia. También se da cuenta con los niños, que la práctica tiene que ser un acto corporal. A partir del trabajo que ha realizado con sus alumnos, ha visto que hay mucho avance en cuanto a expresar sus emociones y aprendizaje del alfabeto.

Gracias a esta experiencia, que tuvo en CONAFE, le gusta tratar con niños, porque cree que, muy pocas personas comprenden lo que es esa etapa. Para eso se necesita llevar cursos, toda una formación profesional y la experiencia de los compañeros que viven también en sus comunidades. Al momento de compartir con otros compañeros se dio cuenta que el sentir era el mismo, lo que le hacía comprender mejor su práctica educativa.

Piensa que el apoyo de los padres de familia es importante para el desarrollo de los niños sobre todo para aquellos en situación de alguna discapacidad. Considera que tiene que haber mayor comunicación entre el maestro y los padres para que se refuerce en casa lo que ha aprendido con la maestra, así lograr que los niños sean autónomos.

Siente que le falta más conocimiento y formación profesional, sin embargo, considera que tiene una valoración positiva del trabajo que he realizado por las muestras de cariño de los alumnos y los avances que ha tenido. Educar implica hacerlo desde el corazón, cree que cuando hay voluntad para apoyar a la comunidad salen las cosas de maravilla porque está la pasión por sobre todas las cosas.

La compañera Itzel ingresa al CONAFE sin una formación profesional y tampoco con un curso sobre docencia o inducción como se le conoce normalmente, es decir, no tuvo la posibilidad de “adquirir conocimientos sobre la docencia en un breve periodo de tiempo, en donde se pone de manifiesto dudas, inseguridades, ansiedad por ingresar en la práctica”

(Marcelo et al, 2018). Es por ello, que cobra mucho sentido la experiencia con sus alumnos, es a partir de estar en contacto ellos que se va formando y generando propuestas e ideas para trabajar, así también va teniendo su propia concepción de lo que es ser docente en la comunidad de donde ella es originaria.

#### **4.3.2. Soy una acompañante de mis alumnos**

*Considero que trato de hacer mis actividades lo mejor que puedo y con las herramientas que tengo.*

*(Cristina, 2017)*

Cristina Hernández Ramírez, 43 años.

Comparte que Educación Inicial es un reto, aunque algunos compañeros y papás todavía no lo consideran fundamental para el desarrollo de los niños, han hecho comentarios con relación que es una tarea fácil. Sin embargo, estos comentarios la han llevado a reflexionar que trabajar con los niños más pequeños y más aún en la etapa de lactancia es una gran responsabilidad. Dentro de la población infantil que atiende se encuentran algunos bebés, piensa ella que es su deber atenderlos. Primordialmente refiere que su práctica tiene que ver con realizar actividades de estimulación temprana, y actividades que desarrollen la motricidad fina y gruesa de los niños, como es saltar, rayar, colorear, actividades de juego principalmente por la etapa de descubrimiento que están los niños. Tiene algunos materiales que son para motricidad.

Considera que trata de hacer sus actividades lo mejor que puede y con las herramientas que tiene. Su labor como docente, es la de ser un acompañante en su desarrollo emocional, intelectual, de sus alumnos; es decir, que desarrolle sus distintas capacidades. No se considera una maestra que lo sabe todo, dentro de su práctica lo fundamental es la

confianza, el cariño y el amor. Considera que debe ser una práctica amorosa, tratarlos como si ella fuera su mamá dentro del aula, porque son niños pequeños. A través de este tipo de relación que establece con sus alumnos es que aprenden.

La práctica docente es una tarea que se hace dentro y fuera del aula, es un aprendizaje constante, compartir los conocimientos que adquirimos mediante el estudio y las experiencias desarrolladas del aula, da la posibilidad de compartir con los padres de familia, mis conocimientos y el de ellos para que podamos mejorar el aprendizaje del niño.

Este sentir que nos comparte la compañera abre la posibilidad de pensar que el aprendizaje debe ser dialógico, que se aprende con los niños más pequeños y es necesario el apoyo de los padres de familia, en ese sentido, “constantemente nos modificamos o transformamos, asimilamos conocimientos, corregimos defectos, adquirimos hábitos y modos de obrar; en suma, nos construimos” (Di Caudo, 2007, p. 98), de una manera u otra se influye en los demás.

También relata que es consciente de que es necesario mejorar su práctica docente recibiendo talleres por parte de los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP'S). En el trabajo considera que da todo lo que tiene pero siempre hace falta orientación de otros compañeros y profesionales, que alguien más la observe y le diga cómo puede mejorar, desarrollar mejor las habilidades de los niños, tratarlos mejor, expresarse delante de ellos, con los padres de familia, talleres donde puedan aprender hacer manualidades, algo para que a los niños los motive. Menciona que mejoraría significativamente su trabajo. Trata de dar todo lo que tiene como docente, lo poco que conoce pero que hace falta más conocimientos, piensa que conocer otras experiencias, le permiten mejorar como maestra.

### **4.3.3 Compromiso y responsabilidad**

*Trabajar con ellos y animarlos a que trabajen, que asistan a la escuela, que puedan desenvolverse, que platiquen, esa es la finalidad de nosotros.*

*(Clara Estela, 2017)*

Clara Estela Mendoza Aguilar, 39 años.

Para la compañera, pensar sobre su práctica es relatar lo que vive con sus alumnos, menciona que:

A ellos les gusta los cantitos que les enseño, les encanta cantar, salir a la cancha a jugar, de acuerdo al tema que estemos trabajando nos permite estar fuera o dentro del aula. Lo que observo es que a los niños les gusta más estar fuera del salón. Ellos me tienen confianza pues platican lo que viven en sus casas, los problemas que tienen sus papás o lo que ven, lo que les pasó todo te platican, también hay algunos niños que prefieren no hablar, y eso a veces me preocupa porque no sé cómo apoyarlos en sus actividades. Aunque busco la manera de hacerlo, regularmente contestan sólo “sí” o “no”, pero son pocos en esta situación, son más los niños que cuentan desde que salen de su casa hasta que llegan a la escuela.

Considera que estar con ellos es animarlos a que trabajen, que asistan a la escuela, que puedan desenvolverse, que platiquen. Considera que esa es la finalidad como docente.

Reflexiona que la función de los niños es aprender, poner atención a su maestra, respetar a sus compañeros, ir a la escuela. Por ejemplo, ella ha observado que los valores ya no son como antes, considera que anteriormente había mucho respeto hacia las personas adultas; ahora encuentra que los jóvenes la llaman por su nombre o simplemente pasan a un lado de las personas sin saludar. Esto lo ha observado no solo con los niños pequeños, también de la Primaria, Telesecundaria, hasta los

muchachos que van estudian medio superior en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE), refiere que se ha perdido mucho los valores propios de los chontales, como es el saludo al momento de encontrarse y primordialmente el saludo a los mayores.

Este planteamiento da cuenta de la emergencia de estrategias para mantener un diálogo intergeneracional, pensar y construir las bases de una educación pensada desde la comunidad chontal, en un proceso donde sea primordial la voz de los abuelos que tienen gran aporte sobre los saberes y valores comunitarios, así como escuchar a los niños y jóvenes para que decidan sobre su educación, donde los puntos de encuentro sea el diálogo entre los valores culturales locales y universales, aprendizajes tanto informales como formales.

Destaca que desde su hacer pedagógico procura platicar con los niños de la importancia de saludar y que quienes llegan tarde al salón también saluden.

Hay algunos que se les facilita más que a otros, esta situación lo he comentado con los padres de familia, porque también la educación inicia en la casa, nosotros somos los que vamos a reforzar sus conocimientos y los valores, vamos a guiarlos, ya que los niños de Preescolar sólo vienen tres horas a la escuela y el mayor tiempo están en su casa...

Nos relata que en el caso de las tareas, son pocos los niños que solos realizan las actividades. Ha observado que regularmente son los papás o los hermanos mayores quienes realizan la tarea.

Esto no beneficia a los niños a que se desenvuelvan, logren autonomía y responsabilidad, es importante que los padres los apoyen, pero es mejor que cada niño realice la tarea que le corresponde, aunque sea despacio y a veces se le dificulte, pues cada niño tiene un propio proceso de aprender.

Se ha encontrado con situaciones donde no puede atender a todos los alumnos con la atención que necesita cada uno de ellos. Son tres grados

los que atiende, primero, segundo y tercer grado de Preescolar, cada edad se desarrolla de diferente manera y es una tarea compleja.

Las dificultades que vive en el aula lo comparte con la compañera Cristina, a ella le cuenta lo que las situaciones educativas que vive con sus niños, considera que cuando platica con alguien puede mejorar su práctica, se hacen observaciones entre ellas, surgen nuevas ideas y sugerencias, le permite pensar otras posibilidades de hacer sus tareas pedagógicas, piensa que estas experiencias de compartencia pedagógica fortalece su trabajo, además le da la posibilidad de no quedarse con dudas.

Con la maestra Cristina hemos pensado lo importante que son los conocimientos de nuestros abuelos y queremos retomar en nuestras aulas la medicina tradicional, empezar con las plantas medicinales, de esta manera salir con los niños a recolectar las plantas medicinales, o bien lo pueden traer desde su casa, les podríamos dejar algunas preguntas que le hagan a sus papás por ejemplo, para qué sirve, cómo se llama, de esta manera el niño estaría aprendiendo un conocimiento con sus papás y abuelos...

Considera que es muy interesante retomar la medicina tradicional como un contenido didáctico y la posibilidad de valorar la cultura propia de los niños el que está inmerso.

Esto de las plantas medicinales es importante porque anteriormente la gente con las plantas nos curaban y ahora no, solo vamos al doctor. Aquí en el pueblo hay muchas plantas con las que podemos curarnos todavía, este conocimiento ya se está quedando en el olvido.

Piensa que lo que ha relatado, le hace reflexionar que forma parte de su práctica docente, nos dice la compañera Clara: “para mí la práctica

docente es hacer las actividades con los alumnos, como docente tenemos que tener ese compromiso y esa responsabilidad”.

Lo que muestra en su relato es una forma de entender no sólo la práctica sino lo que constituye la formación del docente, desde el contexto chontal, se da cuenta que estar con sus alumnos, ellos pasan situaciones inesperadas, repensar su práctica desde el acogimiento cultural de sus alumnos, “una experiencia es lo que abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber, como también abre la oportunidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y ser” (Contreras, 2010, p. 63) invita a pensar la formación docente desde la perspectiva de dejarse afectar por el otro y en esa relación de afecto pasan cosas que le permite al docente darse cuenta de otras maneras de construir saberes, se toma consciencia, se transforma. Para Walsh (2009) tomar consciencia significa tener la capacidad de decisión y reivindicación del ser impuesto, “otros” modos de pensar, ser, estar en el mundo, tiene que partir de una reflexión profunda de manera individual, sobre las bases y estructuras por las cuales está configurado nuestros pensamientos, formas de vivir y hacer, no solo la práctica pedagógica, sino nuestra vida misma.

#### **4.3.4 Mi práctica como parte de un proyecto local-global**

*Cómo hacer que nuestros alumnos tengan ese interés de aprender, ese es el problema, el deseo de aprender.*

*(Jesús, 2017)*

Jesús Manuel Díaz Vásquez, 30 años

Para el compañero de Educación Primaria, la práctica en general es el proceso por el cual la sociedad tiene que mejorar. Piensa que su propia práctica es una tarea que implica muchos retos, pone en la centralidad de sus reflexiones la cuestión cultural en donde se desarrolla el niño y el apoyo de los diversos actores que son parte del proceso educativo del estudiante, la situación cultural como algo inesperado que tiene que ver con lo que “nos sorprende, porque nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas y, éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo” (Morin, 1999, p. 12).

Tiene que ver también que los docentes hemos pasado por procesos de formación que han generado rechazo y prejuicio hacia nuestra cultura y la de nuestros alumnos.

Mi práctica con respecto a lo anterior hay trato de llevarlo, es difícil. La relación con la cultura donde se está trabajando, en la comunidad, con los padres de familia, con las autoridades de la comunidad y de educación porque realmente tiene que ver con un quehacer social que debe estar encaminada a mejorar a la misma sociedad y eso no lo observo aquí. Considero que la educación que persiste en la comunidad no favorece al desarrollo de los niños para desenvolverse en otros contextos que no sea suyo, pienso que no hay una educación con conciencia que implica prestar atención a los principios y valores con los que se supone se debe formar a la sociedad, considero que es válido los valores culturales propios

de los estudiantes en la comunidad pero que no ayuda a mejorar a la sociedad.

En las observaciones que muestra el compañero es clara la diferencia que encuentra entre un alumno que se desarrolla en un entorno urbano y los estudiantes del contexto chontal. Las reflexiones que comparte sobre la conciencia, valores y educación que persiste en la comunidad, son muestra de valores culturales y procesos educativos propios de la comunidad.

Las reflexiones no son más que el eco de un sistema sostenido en la exclusión del otro que es culturalmente diverso. Nos recuerda Giroux (1997) que es importante que los educadores comprendan que tanto las identidades y subjetividades de los estudiantes se han formado en un contexto en particular y que es fundamental que la educación lo retome para una democracia cultural, basada en la diversidad y en la diferencia.

Realmente hacer que un alumno sea emprendedor está bien, el problema es cómo ser emprendedor, cómo desarrollarse sin la necesidad de pisotear o pasar por encima de los demás, si se les enseña el valor del respeto, debe ser hacia lo humano, no como te lo enseñan tus creencias por ejemplo, muchas persona de algunas religiones dicen yo respeto pero que no vengan a molestar, pero eso no es respeto, yo respeto, pero si el vecino me ofende tomo las armas y me desquito, eso no es respeto, tiene que ser más los valores universales, que con los valores culturales que promueven aquí en las comunidades, yo tenía una plática hace mucho en un curso y preguntaba, cuáles eran los valores sociales que implementamos en los alumnos, esta pregunta y preocupación de contar sobre mi práctica tiene que ver con un suceso de hace un par de años aquí en la región, con unos pueblos que tuvieron una pelea por conflicto de tierra y usaron las armas., me pregunto, ¿esos señores tuvieron maestros?, nos les enseñaron que por ningún motivo se deben de utilizar las armas para solucionar nuestros

problemas, porque tenemos que andar hiriéndonos entre hermanos, entre pueblos.

Lo que manifiesta, da cuenta que la práctica también se genera desde la tensión social y cultural que viven las comunidades chontales. El docente como un mediador cultural ante los conflictos que se vive en las distintas comunidades chontales, a través de implementar actividades para generar la reflexión en torno a estas situaciones. Se asumen nuevos compromisos con la educación para los niños, pero también da cuenta de la emergencia de abordar temáticas de gestión emocional, es una situación que viven los niños y docentes. Este contexto de conflicto es fuente de tensión y crisis emocional.

Considera que es fundamental la Formación Cívica y Ética; desde los valores universales se debe formar a los estudiantes. Refiere que el problema está en que los docentes no lo enseñan. Estas reflexiones con relación a estas prácticas y pensamientos tienen que ver con una consecuencia de un sistema educativo que ha decidido quitar materias educativas como formación cívica y ética e historia con la finalidad que los estudiantes no puedan ser críticos ante su realidad; pero que también, en la formación inicial de los cuadros docentes no ha potenciado procesos reflexivos en los futuros docentes en torno a la correlación de contenidos de valores universales con valores propios que tiene la comunidad de los pueblos originarios como el caso de la comunidad chontal. Valores que a la comunidad le ha permitido organizarse y vivir en colectividad, también deben ser retomados en el aula como principio de formación cívica.

Ahora veo que el magisterio oaxaqueño está pasando por un mal concepto de pueblos indígenas, porque se piensa entre compañeros que todo lo que está en los pueblos es bueno, y no es cierto no todo es así, claro que respetar nuestras culturas, alzarlas, rescatarlas está bien, pero no todas

las creencias que tienen los pueblos es bueno, hay que tomar lo mejor de nuestros pueblos y lo que nos ofrece el mundo y juntarlo para hacer algo mejor, si solo nos centramos en que los pueblos tienen la razón y que la última palabra lo tiene la asamblea también es una forma de imponer, pues en la asamblea también unos cuantos deciden.

Piensa que es importante reflexionar que el pueblo está inmerso en un estado, el estado en un país y el país en el mundo, y que no se deben tomar decisiones pensando en una pequeña fracción de tierra o en algunos intereses particulares.

Sin embargo, también es importante poner de manifiesto que habrá que pensar que muchas de las decisiones que toma la comunidad para lo que considera un bien colectivo, la escuela no lo respeta justamente porque muchas veces esta distanciada de estos principios y valores que tiene la comunidad. La escuela se ha instaurado desde principios y valores que no corresponde a los conocimientos de los pueblos chontales y tampoco ha tenido el interés por comprenderlo, la educación para los pueblos ha sido desde un modelo de pensamiento único, donde el principal objetivo ha sido la de instaurar una hegemonía de poder, mediante dispositivos como la disciplina, un solo curriculum, organización de los espacios áulicos, es decir, todo está diseñado para producir cuerpos dóciles “el cuerpo constituye el objeto de interés tan imperiosos y tan apremiantes; en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (Foucault, 2002, p. 83) mediante estos argumentos podemos observar los efectos del poder sobre los cuerpos, a través de la implementación de diversos dispositivos en el aula, ya que el tiempo y el espacio ordenan nuestro sentido del yo en el mundo, nuestras relaciones y encuentros con los demás.

No toda la gente del pueblo tiene el mismo pensamiento, hay que enseñar a los niños a hacer reflexivos para que decidan y cuestionen sus creencias que muchas veces no favorece a un bien colectivo.

Existe un libro que terminamos de leer con mis alumnos, se llama el “soldado y la niña” ese libro plantea un panorama de ideas distintas, les digo, ya ven, a veces en la guerra no hay malos todo son buenos todos buscan proteger a sus creencias nada más, el problema es cómo identificar esas creencias.

Esto refleja la consecuencia de una educación que ha estado centrada en la memorización, y no ha posibilitado otras formas de aprender que no sea el espacio áulico y a un currículo cerrado. Son importantes las reflexiones que plantea el compañero porque da la posibilidad que pueda repensar su práctica.

Cree que los alumnos deben aprender a investigar, que va más que el hecho de estar en el aula con los maestros, pero son ellos quienes deben despertar ese interés, ya que están en la era de la comunicación y de la información.

Los recursos naturales pensaron que eran ilimitados, no es cierto, ya se dieron cuenta los pobladores que no. Tuve una plática con los alumnos hace poco que les decía, ustedes tienen que ser los inventores los que van a componer el mundo porque nosotros ya lo descompusimos, sus papás ya lo descompusieron ustedes tienen que inventar cosas para que no descompongan el mundo si no para repararlo y me decían ellos pero cómo. Les toca hacer cosas que beneficien al mundo, les hable de empresas que se están encargando de hacer y ocupar nuevas energías, energías renovables. A través del estudio pueden proponer ideas como estas, porque ellos me decían, yo nada más terminando la primaria o Telesecundaria quiero ser soldado.

Considero que ahora los niños de la comunidad por lo menos comida nos les hace falta y que es lo más importante para que un estudiante pueda estar bien, encuentro que los padres de familia no le exigen a los niños para ser responsables con sus estudios, pienso que hacen mal porque les quitan la responsabilidad con la escuela ya que la educación es un medio para lograr un futuro mejor.

Muestra que uno de los mayores retos en su práctica está en el “cómo”, una pregunta que tiene que ver con los límites que muchas veces se tiene como docente. Es importante refiere Giroux (1997) situar la práctica pedagógica en un determinado contexto y desde ahí tomar una posición puesto que las escuelas no son lugares neutrales y por consiguiente tampoco los profesores.

En ese sentido, repensar la práctica implica desnaturalizar prácticas del modelo pedagógico tradicional que han sido instauradas en las formas de enseñar, estrategias didácticas de castigo y memorización y que por años se ha legitimado, que parecen estar también instaurado en las escuelas y en la comunidad chontal.

Los escenarios escolares son espacios donde se legitiman significados a partir del discurso ya que representan y reproducen una determinada concepción de educación, unos determinados valores socioculturales, un modelo de orden social y unas determinadas relaciones de poder, estos espacios han influido tanto o más que los propios contenidos curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas disciplinas, en la formación social, política e incluso moral de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Pérez A. (1995) la escuela es un espacio ecológico de cruce de culturas que permea constantemente la educación de los estudiantes, culturas que determinan la actuación de los actores educativos.

Antes nos decían nuestros papás primero haz tu tarea y después juegas ahorita no, primero juega y si quieres haces la tarea, muchos de los padres, dicen pero no los deje sin recreo, no lo vaya a castigar, ya no le deje tanta tarea y les digo entonces, cómo le hago si aquí no me hacen caso, cómo le llamo la atención.

Piensa que como docente, su deber es guiarlos, pero parece que aún la idea que persiste en la comunidad. Las experiencias y la ausencia de un apoyo de los otros actores educativos ante la educación de los niños en la comunidad chontal, le llevan a pensar que los únicos responsables de la educación son los maestros. En sus reflexiones considera que debe haber una corresponsabilidad educativa entre los docentes, padres de familia y autoridades educativas.

Es importante a partir de esta reflexión que hace el compañero replantear la educación no sólo como un derecho fundamental, sino como un bien común o colectivo, en donde todos quienes están inmersos en el contexto educativo donde se desenvuelve el estudiante deben asumir la corresponsabilidad y en donde el estado primordialmente está en la obligación de respetar, proteger y cumplir, UNESCO (2015). La educación como un proceso participativo de todos los actores educativos.

Creo que los niños en esta situación, en este pueblo, en esta comunidad en este entorno, no podemos compararlos con los niños de la ciudad porque los de la ciudad tienen mayor información, en este contexto no se puede que las inteligencias se desarrollen, creo que las herramientas que nosotros podemos darles son mínimas de supervivencia. Cómo hacer que nuestros alumnos tengan ese interés de aprender, ese es el problema, el deseo de aprender, yo les decía a mis alumnos algo que decía mi papá nadie que trabaja ocho horas al día se muere de hambre, ustedes trabajen ocho horas al día y no le llamen trabajo, llámenle estudio como una oportunidad de ser mejor.

Relata que ha platicado y compartido sus preocupaciones educativas con un compañero que acaba de integrarse a la escuela

Le digo como vas o que problemas tienes, hemos compartido que tenemos algunas niñas que no hablan bien, y nos preguntamos, que has hecho en estos casos, le he planteado una metodología de trabajo que me encontré hace mucho, que es muy antiguo, pero lo voy a intentar con estas alumnas, él me ha dicho que tiene problemas educativos similares, entonces, hemos hecho equipo para buscar las soluciones a lo que enfrentamos en nuestras aulas. Vemos que tenemos alumnos con dificultades para socializar, queremos llevar a cabo un proyecto con actividades de lectura compartida y juegos didácticos.

Comparte que las veces que ha contado su experiencia, dudas y preocupaciones en repetidas ocasiones ha sido con compañeros que considera que tiene afinidad o enfoque de trabajo; sobre todo entre compañeros del mismo nivel educativo. Este sentir que comparte el compañero muestra que los niveles educativos que están diseñados para estos contextos educativos muchas veces no posibilitan que los compañeros puedan pensar en un aprendizaje compartido y colectivo, modalidades educativas que buscan homogenizar procesos educativos pero también individualizadores.

#### **4.3.5 Mi práctica se teje desde la cotidianidad**

*Soy padre de familia, soy hijo, hermano, tengo también otras preocupaciones a parte del trabajo y todos estos roles influyen en mi práctica docente, en mi forma de enseñar, en la relación con los alumnos, en la preocupación que yo siento por ellos.*

*(Julio, 2017).*

Julio Cesar Contreras Ojeda, 45 años.

El compañero Julio, considera que su práctica educativa se construye en el acontecer diario, puesto que en la cotidianidad, se va construyendo como docente. Da cuenta que como sujeto educativo no está desligado de sus otros roles sociales, sino que son un conjunto y que estos interpelan en sus formas de pensar y actuar docente.

Mi práctica docente se va renovando día con día, tiene que ver mucho con lo que algunos autores llaman cotidianidad, nosotros vivimos muchas vidas por decirlo de alguna manera, en mi caso: soy padre de familia, soy hijo, hermano, tengo también otras preocupaciones a parte del trabajo y todos estos roles influyen en mi práctica docente, en mi forma de enseñar, en la relación con los alumnos, en la preocupación que yo siento por ellos, no es que yo me enoje le digo a ellos, me preocupo por ustedes, porque yo los comparo con mis dos hijas que están en la edad de ustedes. Ahora mis hijas están en Oaxaca estudiando y están solas, yo estoy aquí con ustedes, ellas están en la escuela, espero que no estén haciendo cosas indebidas porque yo cada fin de semana platico con ellas.

La práctica docente considera que es algo que lo define, es parte de su personalidad, es su vida, pues en la medida que se relaciona con sus

estudiantes, compañeros, con personas de la comunidad se va construyendo. El aprendizaje es intersubjetivo. Este estar y aprender esta mediado por el lenguaje que no “sólo es algo que tenemos sino que es casi es todo lo que somos, que determina la forma y la sustancia no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia” (Larrosa 2006, p. 243).

En ese sentido, considera el compañero Julio que es importante relatar sobre su práctica desde lo que piensa y siente. En esta reflexión que hace el compañero, encontramos que pone en su relato no sólo el pensamiento como única posibilidad de razón y cómo único referente para actuar como docente, sino que para él en sus reflexiones que hace es importante “el sentir”. Esto que pocas veces es retomado dentro de la formación de los cuadros docentes, la sensibilidad para comprender los procesos educativos, no solo como algo que se debe pensar sino que también el proceso educativo tiene que ser algo sentido, lo que permite que sea una educación significativa y relevante para los sujetos educativos.

Mi práctica docente es el día a día de nosotros, porque no es la rutina como muchos lo confunden, es la cotidianidad porque en ella se teje lo que somos, tiene que ver con la relación que nosotros establecemos con todos, con el otro, por ejemplo, ya estando fuera del área de clase, somos parte de la comunidad, en la cotidianidad hay reflexividad, porque estamos y tenemos la ventaja que estamos cerca de donde trabajamos, entonces en la comunidad y el lugar donde vivimos que es en el centro del pueblo, por aquí pasan los muchachos, la gente y a mí me gusta mucho observar, de repente escuchar las pláticas que tienen y muchas de esas observaciones que yo hago me sirven para empezar a reflexionar y sacar conclusiones de que gran parte de la vida que se vive en la comunidad influye en la escuela y viceversa.

Esto que manifiesta el compañero da cuenta que los espacios comunitarios le permiten pensar-se de una u otra manera. Observar y escuchar con atención lo que viven sus estudiantes fuera del aula, le

posibilita reflexionar sobre su práctica y pensar-se como parte de la comunidad. Entonces, la reflexión pedagógica ocurre en otros espacios fuera de los escolares y áulicos. Los espacios comunitarios chontales como espacios para repensar los sentidos y la posibilidad de recuperar otros saberes y la construcción de conocimientos pedagógicos.

Por ejemplo, las pocas veces que hemos tenido la oportunidad de ir a caminar, he observado que hay mucha basura tirada en la comunidad, aunque no tanto como en otras comunidades que he estado, he escuchado decir algunas personas, que culpa es de los que venden productos en las tiendas o de los que ponen a veces su puesto en las escuelas, entonces, me pongo a reflexionar y digo eso no es cierto, porque yo compro ahí mismo y no tiro mi basura, entonces, no es culpa de los que venden es la formación que trae uno de la familia.

Considera que los valores que tiene cada uno como sujeto educativo, se enseña desde los hogares. Considera que la primera formación o institución educativa es la familia.

En la reflexividad docente lo que mejoraría es lo que nos preocupa a nosotros y en especial a mí aparte de tener un grupo a cargo, tengo la dirección. Tenemos que mejorar ese acercamiento que hay entre los alumnos que nos permita solucionar de la mejor manera las diferencias que traen entre ellos, es difícil pensar que vamos a solucionar todo, usted debe saber que no hay imposible pero si es sumamente importante, uno tiene que involucrarse en las cuestiones a veces personales y hasta familiares, por ejemplo, a mí me ha pasado muchas veces que tuve un alumno en la mixteca muy problemático y cuando mandé llamar a su responsable, pues llegó tomado entonces, le dije que puedo yo si su papá viene en estado alcoholizado y de forma agresivo bueno yo no puedo hacer gran cosa, en ese momento me declare neófito en ese asunto, son problemas familiares que a veces ya uno no puede meterse, pero lo que si puede uno mejorar son las relaciones con ellos como punto central para

que nos permite conocer cuál es la situación de cada muchacho porque eso afecta, si no tienes el apoyo de la familia como les he platicado a mí me gusta ponerme de ejemplo para no poner a otros siempre les he dicho a los muchachos no crean que son los únicos que tienen problemas todos tenemos problemas, pero ustedes como adolescentes y nosotros como adultos y como sus maestros debemos tener la capacidad para resolver nuestro problemas.

Cada docente pone de manifiesto preocupaciones diferentes de acuerdo al nivel educativo en el que se encuentren. En el caso del compañero Julio lo que expresa es la necesidad de tener mayor acercamiento con sus alumnos. Considera que es un reto para él, puesto que no sólo es docente frente a grupo sino que también es director de la institución. Esta preocupación de tener doble función educativa es una dificultad tanto para la gestión de la organización escolar, como la atención educativa hacia sus alumnos. Estas situaciones educativas son parte de un sistema educativo en México que no posibilita mejorar la educación, al delegarle muchas funciones a una sola figura pedagógica no le permite hacer una gestión para solicitar apoyos para la infraestructura de sus propias escuelas, organizarse como centros educativos, la incidencia educativa es mínima, tal como lo plantea el compañero julio en su relato. Al no haber recursos didácticos para abordar las diferentes temáticas el compañero Julio manifiesta que al estar con sus estudiantes considera necesario relatar sus experiencias como una estrategia pedagógica para acercarse. Relatar sus experiencias es buscar una comprensión sentida hacia los estudios, como una posibilidad de mejorar y encontrar soluciones a los problemas que viven en sus hogares, también Contreras (2010), refiere que también puede ser una posibilidad para pensarse en común de lo que son y desean, lo que han vivido, lo que saben y cuestionan, las clases como lugares de experiencia y modo de constituir los saberes a partir de la experiencia.

Les he platicado a mis alumnos que tuve un papá alcohólico, le pegaba a mi mamá, la imagen que tengo de mi papá es pegándole a mi mamá, de tal manera que ya mis hermanos más grandes fueron creciendo, empezaron a oponerse que no le hiciera eso a nuestra madre y mi padre en lugar de reflexionar y pensar que estaban haciendo mal decidió irse de la casa entonces, yo desde los diez años crecí sin papá. Al principio fue muy difícil para mí, conforme pasaba el tiempo lo fui aceptando, y llegó un momento que ya no me afectó, me ayudo mi mamá en este proceso, por eso mi madre es una gran persona y mis hermanos mayores salimos adelante y hoy somos profesionistas; Me pongo como ejemplo para que mis alumnos consideren el estudio como algo importante, te permite comprender varias cosas y como este ejemplo, les puedo poner muchos más ejemplos de lo que he vivido, y que he logrado superar gracias al apoyo de mi familia y del estudio. Muchas veces he escuchado decir a los alumnos que la escuela no sirve para nada, si sirve y la prueba soy yo, he vivido algunas experiencias amargas y las he podido superar.

Durante las capacitaciones que ha recibido, ya sea en cursos o talleres, los formadores docentes han hecho énfasis en que la práctica docente debe mantenerse al margen de las situaciones personales, “quienes imparten los cursos, nos han dicho que los maestros debe olvidarse de sus problemas, deben dejarlo en la puerta del salón, considero que no soy una máquina, ni de piedra, soy un ser humano que tiene sentimientos y pensamientos”. Estas ideas tienen que ver con lógicas de producción económica racionalista, que se instaura en la educación y que se ha reproducido en las escuelas y en las subjetividades de los actores educativos, una educación donde la meta nos dice Arendt (1996) es la coacción sin el uso de la fuerza, dejar a los sujetos educativos sin la posibilidad pensar y actuar como humanos que sienten y piensan.

Ahorita que los estudiantes empiezan a consumir alcohol, me preocupa, estando en mi casa me pongo a pensar, cómo puedo hacer para solucionar o apoyar a los jóvenes, derivado de esas reflexiones estamos buscando en equipo docente de la Telesecundaria la estrategia de acercamiento hacia los alumnos, para generar confianza y empatía, que nos den la oportunidad de hablar con ellos, que tengan confianza para conocer lo que sienten o las situaciones están viviendo, qué los lleva a refugiarse en el alcohol.

Es importante en la práctica y con los alumnos la responsabilidad cuando se les deja la tarea con días de anterioridad, no cumplen, recuerdo que cuando trabajé en la región de la costa, tuve una alumna que tenía que caminar tres horas, vivía en una agencia en un barrio que no había luz, era la alumna que siempre cumplía con sus tareas, era la primera que llegaba a la escuela, decía que salía a las cuatro de la mañana de su casa, pero antes ya hacía sus tortillas o molía como dicen en las comunidades, para sus hermanos, en la noche hacía su tarea con ocote, fue una alumna que nunca faltó con sus tareas, ni a la escuela.

Las situaciones educativas que vivencia con sus alumnos, no se quedan en el aula, sino que se lleva al espacio personal. Todas las emociones y sentimientos que se generan son parte del proceso educativo que se queda en el docente, asume un compromiso moral como parte de su profesión docente que apoya y contribuye al desarrollo de sus alumnos. Muestra que los docentes no son sujetos ajenos a lo que viven sus alumnos. Tampoco el rol docente, en este relato, no sólo se cumple un horario y cosifica al estudiante. La tarea docente es amplia, compleja, que requiere establecer vínculos con los estudiantes para generar procesos educativos reflexivos, pues la formación profesional inicial y las teorías muchas veces son rebasadas por situaciones reales y concretas que viven en el contexto educativo chontal.

Cuando hay disposición e iniciativa, no hay pretextos, hace unos años me tocó una comisión y me tocaba dar un curso, resulta que unos días antes del curso uno de mis hermanos se puso mal, le hicieron un estudio rápido y le diagnostican leucemia en los posteriores días al diagnóstico falleció, una noche antes de impartir el curso me avisaron que mi hermano había fallecido, entonces lo que hice, fue platicar con mi familia y les dije, tengo que ir al curso porque es mi responsabilidad, mi trabajo y tuve que ir a Tlaxiaco de madrugada para dar ese curso, varios amigos maestros que me conocían se dieron cuenta por lo que estaba viviendo en ese momento y uno de ellos me apoyó para dar el curso, me disculpé ante todos, me regrese a la casa a acompañar a mi familia en ese suceso tan fuerte., Entonces, no es que sea yo un ejemplo a seguir, pero hay valores como el compromiso y responsabilidad que debe prevalecer en nuestra labor docente y como personas.

Lo que muestra el relato del compañero Julio y de otros docentes, es un mayor vínculo afectivo con los estudiantes al estar en el contexto chontal. Vivir en la comunidad también favorece esta relación, el vínculo como una posibilidad educativa que “se sostiene en la relación, en las relaciones que abrimos, que cuidamos, que propiciamos, que ayudamos a que pueda darse” (Contreras, 2010, p. 78).

#### **4.3.6 Entre una práctica individual hacia la colectividad**

Lo que significan los actores docentes educativos en su práctica tiene que ver con lo que logran reflexionar no solo en el espacio áulico y escolar sino que las reflexiones que se dan en espacios personales y comunitarios.

En ese sentido, la reflexión es contextualizada desde sus propias percepciones, reflexiones y de sus distintas vivencias escolares, profesionales y desde la contexto educativo chontal nos recuerda Marcelo et al (2018), la reflexión sobre la práctica la realiza una persona docente,

con sus ideas, creencias, concepciones, identidades, principios y perspectivas.

Desde estos manifiestos, la educación supone pensarla desde otros espacios como personales, familiares, interinstitucional y comunitarios; es decir en tomar en cuenta los espacios que viven el docente y los alumnos de los distintos niveles educativos.

En ausencia de un acompañamiento pedagógico, toma significado para los actores educativos docentes la experiencia que han tenido con sus alumnos, compañeros del mismo nivel educativo y que laboran en otras comunidades. Para ellos, el reconocimiento de sus alumnos es lo que les permite valorar su práctica, en la medida de lo posible generar nuevas estrategias de aprendizaje.

Muestran en los relatos una práctica diferenciada, particularmente el nivel educativo en el que se encuentran. Para las compañeras que atienden a los más pequeños, la práctica es una posibilidad u oportunidad de aprendizaje y recuperación de contenidos comunitarios.

Los docentes que atienden a los niveles educativos de Primaria y Telesecundaria se presenta una mayor tensión, al mostrar los alumnos una falta de desinterés y desencanto por la escuela, el cual implica mayores retos para los compañeros docentes en estos niveles educativos.

En un panorama cultural de conflicto territorial, condiciones educativas, migración y la falta de oportunidades, tensiones sociales y culturales propias de la región chontal, estas situaciones repercuten en la práctica del docente y en sus reflexiones, lo que cobra sentido para la construcción de su práctica, de sus emociones muchas veces de solidaridad y de acompañamiento con sus alumnos.

Las situaciones pedagógicas que vivencia el actor educativo docente ante su práctica, regularmente los plantea de manera informal, con otros compañeros de su mayor confianza, a manera de comentario, en charlas de café, comida o en espacios de receso, es decir, fuera de los espacios escolares. El vínculo afectivo que establecen con otros compañeros de su

mismo nivel es un factor importante para compartir sus experiencias de la práctica que viven día a día.

Así también, los espacios comunitarios cobran mucho sentido para los compañeros docentes, el acercamiento que tienen con los papás como es la plática y la visita en la casa de los alumnos, esa cercanía e involucramiento que tiene con la comunidad es de mucho significado, el valor que le dan a la lengua y cultura chontal en sus contenidos es de importancia para el caso de los que son originarios de la región chontal, la relación de afecto que establece con los alumnos es de gran importancia para mejorar su práctica.

En ese sentido, la dimensión emocional cobra relevancia para los actores educativos docentes, en todo momento sus emociones está entrelazada con los que vive en la Región Lingüística-Educativa Chontal, creando así nuevos sentidos de la práctica y de su identidad como docente.

Se requiere crear condiciones para la organización formal entre niveles educativos para manifestar retos, dificultades, éxitos, y de esta manera mejorar las condiciones del contexto educativo chontal. La falta de comunicación no es más que una consecuencia de un sistema económico neoliberal que a través de la formación y la educación busca la individualización, que está presente en la subjetividad de los actores docentes educativos.

También estas necesidades educativas que enfrentan los docentes y se plantean de manera informal, abren la posibilidad de que las reflexiones y los procesos formativos de los docentes, no puede verse solamente en un espacio formal, sino en espacios informales no reconocidos como formativos para los formadores de docentes.

En todos los relatos de los actores educativos docentes, se plantea la práctica en la Región Lingüística-Educativa Chontal como una tarea compleja, que requiere desarrollar en el contexto de la acción pedagógica capacidades y competencias que en la formación profesional o inicial no se desarrollan. Supone una capacidad y una actitud para enfrentar las

situaciones pedagógicas no previstas e inesperadas que muchas veces no están establecidas en el plan de estudio de cada nivel educativo y modalidad ante los procesos educativos que viven los alumnos en el contexto educativo chontal.

Se da cuenta que la práctica se construye desde la tensión social, cultural e histórica, lo cual también genera una tensión emocional en los actores educativos docentes, tensiones que en ocasiones los lleva a crisis emocional, sentimientos encontrados, que trastoca los sentidos de la educación, límites y actuaciones docentes, esta crisis nos dice Arendt (1996) se puede retomar como una posibilidad u oportunidad para reflexionar las acciones, obliga a replantearse preguntas.

Una práctica que se enuncia y construye, en términos de Foucault (1988) se construye en alteridad que le permite comprender-se, como un actor educativo docente capaz de transformar-se y tomar su propias decisiones en un contexto histórico determinado. Un contexto en donde toma decisiones, posturas a partir de formas de ver el mundo, sus experiencias, ideales, origen cultural, pertenencia sindical, formación, entre otros lo que le permite constituirse.

Cada uno ha reflexionado en cómo mejorar su práctica, constantemente están tomando decisiones pedagógicas y buscando estrategias de enseñanza, en esta toma de decisiones pedagógicas toma mucho sentido sus vivencias tanto escolares y en su formación profesional, muchas experiencias que marcan su sentido de profesión y de vivir su práctica.

Los docentes logran hacer una práctica diferenciada, al implementar actividades hacia un proceso educativo más cultural y colaborativo, en términos de Paulo Freire (2005) los docentes no solo son ejecutores de planes de estudio sino que tienen la capacidad para poder transformar su práctica y la posibilidad de generar cambios educativos.

Sin embargo, muchas de estas prácticas y reflexiones que el actor docente educativo hace, se queda a nivel individual, no repercute de manera interinstitucional, tampoco en el contexto trasciende, se quedan

como un proceso educativo y formativo de manera aislada porque no se comparte con los demás compañeros de los otros niveles educativos. Se muestra una ausencia de un trabajo colaborativo colectivo en la Región Lingüística-Educativa Chontal.

# **CONCLUSIONES**

## CONCLUSIONES. CIERRE Y APERTURA

*Somos una especie en viaje  
No tenemos pertenencias sino equipaje  
Vamos con el polen en el viento  
Estamos vivos porque estamos en movimiento  
Nunca estamos quietos, somos trashumantes  
Somos padres, hijos, nietos, bisnietos de inmigrantes  
Es más mío lo que sueño que lo que toco.*

*Jorge Drexler, Movimiento*

Con nuevas miradas, reflexiones y aperturas de la práctica educativa es que llegamos a este apartado de cierre de trabajo que se fue construyendo a largo de tres años de investigación. En todo ese tiempo, el camino estuvo lleno de preguntas, dudas, búsquedas, visitas, un sinfín de encuentros y pláticas. A nivel personal y en el proceso de mi formación como investigadora implicó, crisis y rupturas. En ese sentido, se presentan algunas consideraciones finales a modo de conclusiones.

La preocupación por comprender una realidad educativa en el contexto de los pueblos originarios, particularmente los Chontales de la Sierra Sur de Oaxaca, en donde actualmente se vive una tensión muy fuerte de conflicto territorial, alto desplazamiento de la lengua chontal y una educación en donde parece estar ausente el estado, lo cual es evidente ante la falta de garantías individuales y colectivas para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística, con profesores que tengan un salario justo, una formación permanente, escuelas en condiciones dignas, materiales propios de su contexto y el acceso gratuito a las nuevas tecnologías. Una serie de elementos que se fueron encontrando durante la investigación y que se fueron considerando como focos de discusión para la comprensión en esta región de estudio.

Esta investigación fue de corte cualitativo, más que mostrar datos, la riqueza de este trabajo radica en la búsqueda del diálogo como primer recurso pedagógico para la deconstrucción de pensamientos, ideas, percepciones para darle paso a nuevas aperturas pedagógicas para la construcción y transformación de las realidades educativas. Es por ello, que este trabajo tuvo como objetivo analizar las experiencias y significados de docentes en educación básica con relación a su práctica, la cual se desarrolla en el contexto Chontal de la Sierra Sur del estado de Oaxaca; para lograr dicho objetivo se tuvo que trazar una ruta que transitó por los siguientes momentos:

- Conocer la situación jurídico-educativa en atención a los pueblos originarios
- Identificar las dimensiones funcionales de la región de estudio.
- Recuperar las experiencias educativas de los docentes.
- Situar los significados que construyen los docentes a partir de las experiencias.

### **Desde lo regional**

Las conclusiones que se derivan de un enfoque regional, empiezan por reconocer que esta investigación abre la posibilidad a futuros trabajos de investigación educativa, así como de campos disciplinares como la lingüística, antropología, psicología e historia, a partir de dicha regionalización desde la dimensión lingüística-educativa se pueden conocer los procesos educativos a partir elementos comunes de asentamiento histórico y de atención educativa.

Otro de los aportes es la región de la experiencia docente en regiones educativas de alto desplazamiento lingüístico, desde los referentes y vivencias de los propios actores educativos como en este caso, que busca abonar al campo del conocimiento educativo en atención para los

pueblos originarios y a la formación de docentes y propuestas educativas, para la vitalidad de la lengua y programas educativos desde una propuesta de los actores educativos docentes inmersos en este contexto.

Dadas las características en las que se encuentra particularmente esta región considerada de alto desplazamiento lingüístico, permite impulsar un proyecto educativo común para la atención educativa y la vitalidad de la lengua chontal en las 16 localidades focalizadas como hablantes de la lengua chontal alta de la Sierra Sur de Oaxaca, al tener elementos culturales, educativos y de territorio compartidos. Así mismo, esta investigación brinda información desde esta perspectiva pedagógica y de los Estudios Regionales, para la implementación de políticas lingüísticas, diferenciadas desde lo comunitario.

Por otra parte, este trabajo aporta información para la actualización del catálogo de lenguas para el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), así como información relevante y actual para el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) con relación al pueblo chontal.

El Estado, en un intento de brindar educación a todas las comunidades, ha aglutinado modalidades educativas, sin tomar en cuenta las consecuencias de lo que ello implica, como es la pérdida de la lengua, acentuando de esta manera la desigualdad educativa en esta región y la falta de acceso a una educación con referentes culturales y lingüísticos propios, que hoy demandan las comunidades chontales, con asentamiento en la cordillera montañosa de la Sierra Sur, así como otras regiones lingüísticas en la misma circunstancia.

Así mismo, la región de la experiencia es fundamental en estos contextos educativos, en este caso los docentes como un punto nodal para entender una realidad educativa, son los actores educativos quienes viven, significan la realidad educativa en dichos contextos y son ellos el

puente para construcción de procesos educativos diferenciados, a partir de sus experiencias educativas comunitarias y alternativas.

La dimensión lingüístico-cultural es de aporte para futuras investigaciones y propuestas educativas el hecho que una población educativa sea primordialmente monolingüe en español, no significa que la pérdida de una lengua indígena también sea la desaparición de la cultura, esta está presente en la vida cotidiana a través de las prácticas comunicativas y culturales que los adultos y abuelos aún mantienen entre si.

Finalmente, en estos contextos, la dimensión de la historia educativa es fundamental para comprender el estado actual de la educación y de sus resistencias hacia el fomento, preservación y valoración hacia la identidad chontal es por ello, que esta dimensión da lugar a generar propuestas de reflexión y procesos de sensibilización desde los propios actores educativos se permitan repensar una educación diferente, decidida y reflexionada por ellos mismos.

### **Desde lo teórico-metodológico**

¿Cómo se construye el conocimiento?, ¿cómo accedemos a él?, ¿desde dónde tenemos que posicionarnos para entender una realidad educativa?, ¿qué corrientes teóricas han guiado la producción del conocimiento sobre este tema?, estas fueron algunas preguntas que emergieron en esta investigación ante el dilema del enfoque teórico, es así que se retoma el pensamiento decolonial como la ventana que permite mirar desde donde se ha construido y legitimado el conocimiento, esta perspectiva permite acercarse a la realidad y acceder al conocimiento de otra manera, desde otras voces. Realizar la investigación desde una perspectiva de la fenomenología y biográfico-narrativo posibilitó retomar conceptos como experiencia vivida, espacio y tiempo vivido, lo central para entender y acceder al conocimiento fue la

subjetividad de los actores educativos docentes, conceptos que terminan siendo apropiados por la investigadora y los colaboradores en la investigación, revalorar lo vivido como principio de fuente de conocimiento y saber.

Reconocer-se en la investigación posibilita una horizontalidad en el trabajo investigativo, coloca a la investigadora en un relación de colaboración, participación y permite repensar el papel que deben desempeñar los investigadores educativos ante los desafíos actuales de la educación, en este nuevo replanteamiento investigativo la idea no es cosificar a los sujetos, si no que ellos son el eje vertebral para entender una realidad educativa a partir de la co-reflexión, el sentir y vivir de ellos.

Haber retomado el método de la experiencia vivida que propone Van Manen, posibilitó mirar la educación como un campo abierto, a partir de este enfoque que permite ser dialógico y participativo, de esta manera le da a la investigación mayor apertura, así como generar nuevos sentidos de la educación hacia una pedagogía del tacto y del cuidado, aceptar al otro en su radicalidad, lo que demanda la sociedad actual, ante un panorama de crisis social, en donde ahora requiere más “ser” que “saber”.

### **Desde los resultados**

Ante una realidad cada vez más compleja con procesos acelerados en las diferentes esferas de la vida del actor educativo docente por la llamada globalización científica y tecnológica el cual permea en el pensamiento, en como estos procesos nos van construyendo como sujetos. A partir de estas nuevas formas de pensamiento y conocimiento en un mundo diverso con una gran multiculturalidad se tejen nuevas formas de relacionarse y estar en el mundo.

Sin embargo, ante este proceso salvaje provocado por el neoliberalismo, en la Región Lingüística-Educativa Chontal, habitar la educación es distinta para cada actor educativo docente, por la propia historia de vida, circunstancia y forma propia de significar la realidad educativa, puesto que aunque el conocimiento se da en intersubjetividad, este le pertenece a cada sujeto.

En ese sentido, el conocimiento es situado, es localizado, persiste una heterogeneidad de la práctica docente, desmitificando de esta manera el discurso que intenta homogenizarla.

Ante ello, los docentes le hacen frente al adoctrinamiento pedagógico, buscan que su práctica docente sea crítica con la idea de que los alumnos sean conscientes de su realidad y puedan enfrentar los retos que se les puedan presentar al salir de su localidad. Actores educativos docentes con capacidad de construir y deconstruir su práctica, en el actuar al interior de las aulas, en los distintos espacios del contexto educativo y cultural como son los chontales.

La experiencia vivida que han tenido los docentes ante su práctica le ha permitido en principio reconocer-se en tanto su historia personal y educativa, reflexionar todo este proceso educativo doloroso, por tanto vivido en la experiencia, situando lugares, momentos, emociones y sentimientos; es decir, el docente se ha hecho consciente de su estar en el espacio regional chontal, de manera que le ha permitido repensar-se en su práctica, la educación, los espacios como posibilidad de encuentro y aprendizaje y reconocer sus aportes pedagógicos fuera del curriculum.

Los espacios comunitarios, áulico, escolares e interinstitucional, se vuelven significativos para construir la práctica del docente, puesto que esos espacios los han puesto en circunstancias pedagógicas muchas veces inesperadas que salen del límite de su conocimiento, que lo han llevado a volcar emociones, sentimientos, conocimientos teóricos, formativos, historias, crisis y rupturas; ante ello, se han generado nuevas miradas u horizontes pedagógicos en el contexto chontal, formas

de estar y vivir la educación. En el espacio regional chontal, los docentes han desarrollado habilidades, capacidades frente a dichas situaciones, por lo que podemos asegurar que se ha forjado su identidad como docentes.

La práctica educativa y el mundo de las experiencias es diverso, dinámico, complejo, contradictorio y desigual por las situaciones y etapas que cada uno vive y el nivel educativo en el que se encuentra, es una práctica situada, lo que nos lleva a decir que no se puede hablar de avances educativos, si no se toman en cuenta las situaciones particulares que vive cada región.

También, ponen de manifiesto que la práctica educativa no sólo se cierra a categorías como el aula, sino que abre la posibilidad de mirarla como una práctica abierta a otros espacios de encuentro, diálogo, reflexión y aprendizaje.

Por ello, lo que significan los actores docentes educativos, se da a partir de experiencias que han dejado huella, ya sea en su historia personal, escolar; en algunos casos en su proceso de profesionalización, algunas experiencias con sus alumnos o compañeros docentes, experiencias producidas desde algún espacio.

### **Sugerencias y propuestas**

Ante un panorama de desigualdad educativa ante otras regiones del país, en donde se sigue señalando al docente como responsable de la educación, sigue latente la preocupación, aunque se ha hecho ya un trabajo de acercamiento a esta realidad educativa, falta mucho más por mirar desde otras dimensiones como desde lo sindical que ha sido una parte fundamental en su formación política y es parte de su identidad docente, pues Oaxaca ha sido uno de los estados con mayor fuerza y actividad sindical a nivel nacional.

Otra de las dimensiones que se podría retomar es la dimensión desde la religión, pues dicha institución ha desempeñado un papel importante dentro de la toma de decisiones educativas al interior de las comunidades.

En ese sentido, se tendría mayores elementos para poder analizar esta realidad educativa con mayor profundidad.

Es importante que se siga retomando disciplinas como la psicología social, antropología, historia y lingüística son de gran aporte para la discusión teórica, que ayuden a comprender de manera integral y holística esta realidad educativa.

Un trabajo que intenta ser un aporte para los docentes y autoridades municipales para repensar la educación que viven hoy los pueblos chontales, también derivado de este trabajo se hacen algunas propuestas que puedan ser tomadas en cuenta dentro las políticas lingüísticas-educativas comunitarias.

Se hace emergente una política educativa comunitaria en la región chontal, es decir, que sea creada e impulsada desde los actores educativos propios de la región, ya que la lengua agoniza y la vitalidad de la misma tiene que ser promovida primordialmente por quienes son hablantes a través de la enseñanza de la lengua a las nuevas generaciones y a los docentes que brindan sus servicios educativos sean hablantes o no de lengua chontal.

En ese sentido, se hace necesario impulsar un trabajo con metodologías dialógicas, flexibles y participativas en donde se involucren los distintos actores educativos como padres de familia, comité de asociación de padres de familia, así como autoridades municipales y educativas, una participación activa, para la creación de nuevas estrategias y metodologías necesarias para mejorar la educación con pertinencia cultural y lingüística chontal.

Es importante la reorganización comunitaria chontal para la conformación de un comité para la preservación y fomento de la lengua y

cultural chontal a nivel localidad y regional, que pueda impulsar y llevar a cabo proyectos educativos, comunitarios, culturales y lingüísticos, que dicho comité sea propuesto desde la asamblea de pueblo, se retome como un servicio más a la comunidad y sea un cargo principalmente para las mujeres. Dicho comité que tenga presencia en la toma de decisiones y de consulta de los pueblos indígenas en materia de legislación en los diferentes niveles de gobierno e instituciones a favor de los derechos y garantía colectiva de las comunidades educativas chontales.

La preservación de la lengua chontal y otras lenguas en la misma situación de riesgo de desaparición resultan hoy uno de los principales retos para la educación que se ofrece en los pueblos chontales, ante los nuevos embates de la era digital.

Es importante que se hagan efectivos, en todas las escuelas, los días de consejo técnico escolar o buscar otros momentos educativos que posibiliten el trabajo en colectivo, se hace visible la ausencia de un trabajo en colectivo y de acompañamiento pedagógico, real y dialógico, que no permite el trabajo colectivo de las distintas modalidades donde puedan hacerse sugerencias entre ellos, dar apertura al diálogo, el cual implica una escucha activa, estar en el lugar del otro, en sus circunstancias tratar de comprender y buscar de manera conjunta alternativas educativas en común para una mejor educación en los pueblos chontales.

Se hace necesario fortalecer la figura de acompañamiento pedagógico e impulsar en cada supervisión la creación de una figura como un asesor lingüístico.

Algo necesario en esta región y otras en la misma situación de falta de acompañamiento de pedagógico la creación de un centro de formación y acompañamiento pedagógico, esto puede impulsarse desde las políticas públicas por los requerimientos de personal e infraestructura. Dicho centro tendrá la finalidad apoyar a los docentes con herramientas teóricas-metodológicas, que fortalezcan su práctica docente.

# EPÍLOGO

## **EPÍLOGO. HACERSE INVESTIGADORA EDUCATIVA, ES RETORNAR A LOS ORÍGENES**

*Navego los días  
buscando certezas  
compartiendo sueños  
vendiendo ilusiones  
inventando anhelos  
callando desmanes  
mezclando palabras  
juntando retazos...*

*Anónimo, Momentos*

Haber realizado un trabajo sobre experiencias y significados que construyen los docentes, trabajar desde la mirada de la fenomenología hermenéutica y biográfico-narrativo, en el doctorado en Estudios Regionales en Chiapas, México y en Educación y Comunicación Social en Málaga, España me lleva a escribir a manera de epílogo, mi propia narrativa.

Este proceso formativo me invita, y vuelve necesario mirar hacia mi propio proceso educativo y de vida. Cómo me he ido construyendo como investigadora educativa, como puedo seguir construyendo nuevas miradas educativas, sino volteo a mirarme, en mi historia, en mi memoria educativa, escolar, colectiva de la casa común de mi pueblo y otros pueblos originarios.

La experiencia que me deja este trabajo es que al estar en relación dejamos de mirarnos como los otros y nos volvemos un nos-otros esto se manifestó constantemente en los relatos con las siguientes expresiones: “la casa”, “el pueblo”, “los abuelos”, no de “mi” como posesión a nivel individual, sino como parte del grupo de un colectivo y que esas expresiones también forman parte de los valores culturales y comunitarios que persisten en la prácticas lingüísticas en la región chontal.

En ese sentido, todos nos volvemos sujetos investigadores como parte de un colectivo en donde a partir del diálogo nuestras historias se entretajan.

Esta experiencia en la investigación, la reflexión que queda como investigadores al momento de escuchar las narrativas de los compañeros, al leer las entrevistas, ver las fotos, recordar los lugares se van entretajando nuestros sentimientos y pensamientos sobre la práctica, al reconstruir el relato se va reavivando los momentos, la percepción y experiencia, ecos que se presenta una especie de resonancia.

Al estar en el proceso de las vivencias de los compañeros docentes, vuelven a mí también los recuerdos de aquellas vivencias que se tuvieron en todos esos momentos por lo que uno estuvo en la escuela, entonces se hacen presente también esas vivencias y llegan a ser parte de una realidad compartida.

Regularmente lo que ha pasado con las relaciones en la investigación ha sido de tipo vertical y jerárquica imposibilitando de esta manera una relación horizontal de diálogo y coaprendizaje.

Escribir sobre nosotros mismos es una tarea que se vuelve compleja, implica recordar aquellas vivencias que fueron detonantes para construirnos, contarlos, permite una mayor comprensión de quienes somos.

Es por ello, que deseo compartir, parte de mi historia de lo que ahora me constituye como mujer del pueblo chontal, docente e investigadora. Que durante todo el proceso investigativo emergían constantes preguntas ¿desde dónde miro la realidad?, ¿qué quiero develar?, como investigadora me tocó tomar una posición política. Mientras estaban estas preguntas latentes surgían otras ¿qué me indigna?, ¿qué me fortalece?, ¿por qué siento coraje y rabia? ¿por qué quiero justicia educativa?..

Llegué a este mundo en una tarde de frío, de ese que cala hasta los huesos, un 14 de enero de 1985, en la casa de mi bisabuela Sofía, de la

comunidad de Santo Domingo Chontecomatlán, ubicado en las altas montañas de la Sierra Sur de Oaxaca.

Mi madre me contó que ese día le dijo a una de mis tías que fuera a buscar a mi abuela para que fuera ella la partera. Mi madre como era la costumbre de alumbramiento se puso en posición semi-rodillas sobre un petate, mientras pujaba fuertemente, mi tía en tanto, calentaba agua y preparaba un té de hierbas amargas para darle a mi madre, mientras mi abuela preparaba el pequeño carrizo caliente en forma de cuchillo esperando el momento que naciera para poder cortar mi ombligo. El momento de mi llegada, en el que me tocaba tratar de sobrevivir en este mundo...

Al nacer, mi abuelo paterno, se encargó de enterrar la placenta y mi ombligo en la parcela y de ahí sembró un árbol de manzano, lo que fue mi hogar por nueve meses, en la creencia esta práctica era una forma de conectar con la madre tierra y aunque saliera de mi pueblo, mi ombligo me obligaría a regresar. Una forma de no olvidar de donde somos, nuestras raíces.

Decía mi madre, que era una niña llorona que no los dejaba dormir, en la preocupación de mi situación de llanto, las tías preparaban remedios amargos que me daban a beber, algunas decían que tal vez era así, porque no estaba bien enterrado mi ombligo y que seguro un perro lo había desenterrado y que mi alma estaba perdida, vagando. Qué simbolismo, qué creencias la de mis tías y abuela, en que ponen de manifiesto que todo lo que nos rodea está conectado y que desde esos pensamientos se teje nuestra existencia como chontales.

Los abuelos dicen que nuestro pueblo está sobre la falda de una montaña muy pronunciada, y mencionan que esa montaña está encadena para que no se derrumbe y destruya nuestra comunidad. Así que entre veredas angostas, carreteras de terracería, subidas y bajadas, con los pies en tono marrón por el piso de tierra, entre milpas, calabazas,

duraznos y cerezas, con historias de “catorce fuerzas”, “la luna y el sol”, leña verde y humo, escuchando chontal, fui creciendo.

A finales de los años 70's del siglo pasado en México se implementa la política educativa “Bilingüe-Bicultural”, que otorgó mayor responsabilidad a los docentes de las comunidades lingüísticas y culturales pues en la idea que se integraran mejor los indígenas era necesario que la educación fuera impulsada por docente propios del contexto lingüístico.

Con el Instituto Nacional Indigenista (INI) al frente, en los años posteriores durante el gobierno de Adolfo Ruiz Cortínez se crearon en diferentes estados de la república, centros coordinadores, los responsables de estos centros fueron quienes aceptaban a jóvenes de diversas comunidades indígenas con estudios mínimos o de nivel básico, les daban una capacitación de dos a seis meses, luego los enviaban a un centro de trabajo, sin embargo, el trasfondo de esta iniciativa de la política integracionista era que cumplieran el papel de portavoces de la cultura mestiza. A estos docentes se les dio el nombre de promotores culturales bilingües. (Vázquez, 2016, p.24)

Es así, en esta política educativa, mis padres solicitan su ingreso al servicio educativo, ingresa en principio mi padre como jefe de albergue de mi comunidad, luego mi madre a principios de los 80's como cocinera de ese albergue.

Con la continuidad de sus estudios de nivel medio superior, se ganaron el ascenso a promotores culturales bilingües, fungiendo como profesores frente a grupo, mi madre de Educación Preescolar y mi padre de Educación Primaria.

Al ser profesores en la modalidad de Educación Indígena, cada ciclo escolar se cambiaban de centro educativo y por ende de localidad, es así, que da inicio mis primeros quiebres, rupturas y empieza mi historia de

migrante, fue cambiar de escuela, nuevos amigos, sentirme diferente en cada lugar, algunas ocasiones sentía que no encajaba, llevaba la marca también, de ser hija de la maestra/o, que privilegio más desafortunado, se creía entre los compañeros que al ser hija de maestra se tenía mayores privilegios en cuanto a notas o tareas, lo que fue falso y era un factor de distanciamiento entre mis compañeros/as. Esta experiencia educativa fue algo que marca una parte de mi vida, de mis búsquedas y preocupaciones hacia la educación.

Así, esta segunda infancia estuvo siempre rodeado por salones de clases, reuniones entre profesores, materiales didácticos, gises y pizarrones, madres de familia que llegaban a bordar sus servilletas para las tortillas con mi mamá, o llegar a la clase de tejido con ella, así como las múltiples visitas a nuestro cuarto que por cada ciclo escolar era mi hogar, lugar que se destina en las comunidades para que viva el maestro o maestra, llegaban los niños a dejar comida, (frijoles, caldo de chepil, mole de papas...) bebidas (agua de calabaza, atole de maíz, de elote, panela..) frutos, verduras, entre otros alimentos que cultivan en la región. Recuerdo a mi madre como una gran profesora que buscaba siempre el trabajo colaborativo y de tequio entre las madres de familia para la mejora de las pequeñas escuelas. A ella, la recuerdo sonriente con sus alumnos y las madres de familia, hablando en chontal con todo aquel que se encontraba a su paso. Que riqueza, que momentos por aquellos días. Ya estaba trazando mi destino hacia los caminos de la educación para nuestros pueblos.

En toda mi trayectoria escolar nunca fui la más lista de mi clase, mi mamá me dijo que estuve a punto de reprobar el primer año de primaria por no saber leer, que se tuvo que comprometer con la maestra para enviarme a un curso de verano en la ciudad de Oaxaca. Tampoco me importó ser la primera de la clase, me gustaba disfrutar de lo poco que aprendía, aunque regularmente era castigada por mis padres y maestros. La mayoría de maestros que tuve en la primaria nos decían que éramos

alumnos “burros” que no razonábamos. Ahora comprendo que nosotros no éramos los del problema y tampoco el maestro. Estábamos bajo un sistema educativo positivista. En realidad no recuerdo tampoco algún maestro bueno (sensible, solidario y comprensivo) de nuestros propios procesos de aprendizaje, pero sí recuerdo al profesor Manuel de cuarto grado de primaria. Me generaba miedo y coraje, de figura menudita, estatura mediana, vestía siempre de camisa de cuadros, pantalón de mezclilla y botas puntiagudas, mirada fija, cejas pobladas, boca pequeña nariz chata. Fue profesor que manifestaba un rostro que no solo reflejaba angustia sino rechazo y desagrado por sus alumnos, por la vida misma, ese semblante me recordaba a mi padre cuando estaba enfadado.

Recuerdo uno de esos días de terror gratuito, el profesor Manuel había planeado una clase de matemáticas, la dinámica era pasar al frente y como si se tratara de un rezo, teníamos que memorizar en voz alta la tabla de multiplicar, del uno al nueve. Por cada error cometido era una ofensa verbal y un golpe fuerte en tus manos con una varita de árbol de durazno.

Después de salir de esa clase, me invadieron muchas ideas, sentimientos y emociones, al ver como se generaba una escena de pánico y competitividad, para exponer como trofeo al que mejor memorizaba.

Fue una conjugación de emociones negativas y positivas, circulaba el coraje a causa de las actitudes y prácticas del maestro, pero también, recorría en mí, un sentimiento de potencialidad, la fuerza vital de querer ser maestra, y no querer que se naturalizaran estas formas comunes de violencia escolar. Considero que esas formas solo causan dolor, miedo y sometimiento, nunca se nos permitió defendernos, constantemente era censurada y silenciada nuestra voz, ahí en ese espacio áulico, el maestro tenía el poder y la razón.

Ahora después de caminar y reflexionar sobre la educación, se ha suavizado mi coraje hacia el profesor Manuel, hacia esos profesores que insisten que la violencia es un recurso didáctico de aprendizaje. Ahora

entiendo que el problema no es él, no es su humanidad, el lleva a cuentas una historia, seguramente plagada de violencia, una deshumanización, rehén de su propia vida.

Al no haber escuelas de educación secundaria en mi pueblo y la idea que tenían mis padres que en la ciudad se enseña mejor y se tiene mayores oportunidades, es así que los estudios de secundaria y bachillerato los realizo en la ciudad de Oaxaca.

Esta etapa estuvo plagado de crisis, el cambio de lo rural a lo urbano fue un choque cultural rotundo para mí, me recuerdo negando mis orígenes, no quería ser más del pueblo chontal, había burlas por parte de mis compañeros por mi forma de hablar, de vestir, me costó adaptarme y entender a los profesores de; física, química, matemáticas... que terror sentía por esos días.

Me sentía diferente, tenía que reconocermelo como diferente pero no como algo positivo, sino negativo, quería aprender todo lo que hacían mis compañeras para pasar desapercibida, no quería hablar. Definitivamente no encajaba en el grupo, en ese espacio escolar, las compañeras que se hicieron mis amigas compartíamos el mismo sentir.

En un día de crisis, le dije a mi madre, por favor no vuelvas hablarme en chontal, esa lengua no vale, no sirve, me avergüenza. Al escucharme decir eso, fue como algo dentro de ella se rompiera. Lamento lo sucedido desde lo más profundo de mi corazón. Actualmente, nuestra lengua chontal agoniza, porque se ha dejado de hablar en los jóvenes y niños, son pocos los padres de familia que les enseñan a sus hijos.

Al terminar el bachillerato, estudié psicología por dos años, luego en el 2005 falleció mi madre. Fue en ese año que ingresé al servicio educativo, en la modalidad de educación indígena como “promotor cultural bilingüe” con tan solo 20 años. Después de dos años en la docencia, ingresé a la licenciatura en Educación Indígena.

Fue en la licenciatura que encontré mi lugar en el mundo, las clases, la historia, los maestros, compañeros de diferentes culturas, permitieron la

revalorización de mis raíces, la búsqueda de la dignificación de nuestras historias educativas y de los pueblos chontales.

Hoy puedo decir que me siento orgullosa de ser mujer indígena chontal/tsome, saber que soy descendiente del gran líder chontal “Fane Kantsini” “Tres colibrí”.

Cada día emergía en mí el interés por comprender mejor la situación educativa de nuestros pueblos, nuestra práctica educativa, nuestras historias que se tejen estando en la docencia, con los alumnos, los padres de familia, en los distintos espacios de la comunidad, como son los hogares de las personas y alumnos que muchas veces hacen parte de nuestra historia, al compartirnos sus pensamientos, su palabra, la comida, risas y sueños.

Esta preocupación me llevó primero a estudiar la maestría en Estudios Culturales en la línea de investigación educación para la interculturalidad, una etapa que me llevaba a formarme como investigadora educativa y a pensar la educación desde otras posibilidades y hacer “otra” educación, es esa etapa que veo la oportunidad de realizar los estudios de doctorado en Estudios Regionales, para seguir profundizando el tema de la educación, particularmente en la profesionalización de los compañeros docentes que están en regiones educativas de los pueblos originarios.

Gracias a mi búsqueda, por comprender la educación para nuestros pueblos, a esta investigación, a mis queridos maestros de Chiapas y Málaga que han sostenido y comprendido mi caminar formativo, me da la posibilidad de escribir mi historia como principio de reflexión, transformación, mi humanidad, como docente y en mi formación como investigadora educativa.

En este proceso reflexivo hay nudos en la garganta, se reaviva la rabia, la indignación la búsqueda de la justicia hacia los contextos educativos de nuestros pueblos originarios, que llevan a cuestras, las huellas de una educación colonizadora y castellanizadora.

Ahora entiendo que mi proceso educativo y la didáctica de mis profesores estaban dentro de un pensamiento más global del devenir del positivismo que se preponderaba la razón antes que la experiencia y la palabra. Que todo ese posicionamiento educativo se incorporó en nuestra subjetividad, se hizo carne. Ahora me hace mirar la educación desde la descolonización de nuestros pensamientos, de nuestras prácticas. La educación como una posibilidad para denunciar y expresar nuestro sentir y nuestro pensamiento en los escritos.

La educación y la formación que he recibido me ha posibilitado reconocermé, ha fortalecido mi identidad, ver a la educación como una oportunidad de transformación educativa-social. En el contexto en que surgen mis reflexiones está imbricado el de un pueblo que resiste, que se niega hacer pasado ante una cultura hegemónica. Ante los embates de esa cultura, somos resistencia, somos pensamiento, palabra, historia que emana de nuestras raíces.

## REFERENCIAS

- Álvarez, G., J. (2003). Primera parte. Orígenes y planteamientos básicos de la investigación cualitativa. En Introducción a la investigación cualitativa. En cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología (1era Ed. México: Paidós.
- Alzugaray, T., C. (2009). “La construcción de regiones: un acercamiento teórico inicial para su aplicación comparada a América Latina y el Caribe”. Consultado 26 de marzo de 2017. Disponible en:  
[http://interamericanos.itam.mx/working\\_papers/20ALZUGARAY.pdf](http://interamericanos.itam.mx/working_papers/20ALZUGARAY.pdf)
- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. Entre el pasado y el futuro, Barcelona, Península.
- Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.). Los grandes problemas de México. VII. Educación. México, D.F. El Colegio de México.
- Ayala, C., R. (2008). La metodología fenomenológico. Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. Revista de investigación educativa, Vol. 26, No. 2. Consultado el 16 de octubre de 2017. Disponible en:  
<http://revistas.um.es/rie/article/view/94001/0>
- Bárcena, F., Larrosa J., & Mélich J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista portuguesa de pedagogía. N° 40-1. Consultado el 13 de marzo de 2019. Recuperado de:  
<file:///C:/Users/ROS/Downloads/1157-1-3317-1-10-20120928.pdf>
- Bataillon, C. (1993). Las regiones geográficas de México. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Boisier, S. (1997). El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial. Disponible en:  
<http://www.eure.cl/media/uploads/pdf/Doc0001>
- Castells, M. (2001). La era de la información: Económica, sociedad y cultura. Volumen II. El poder de la identidad. México: Siglo XXI.
- Castro G., S., y Grosfoguel R. (editores) (2007). El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre.
- Contreras, D. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2). Consultado el 21 de marzo. Recuperado de:  
[http://m.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1279236286.pdf](http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236286.pdf)
- Contreras, D. (2016). Tener historia que contar: Profundizar narrativamente la educación. Revista Roteiro, Joacaba. Consultado el 17 de marzo de 2019. Recuperado de:  
<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/>
- Contreras, J., y Pérez, N. (coords.) (2010). Investigar la experiencia educativa. *La experiencia y la investigación educativa*. España: Morata.
- CONEVAL. (2018). Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Pobreza a nivel municipal 2015. Consultado 19 de noviembre de 2018. Disponible en:  
[https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/Paginas/pobreza\\_municipal2015.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/Paginas/pobreza_municipal2015.aspx)
- Córdova (2015). Iniciativas para la revitalización de lenguas en riesgo del sur de México. Consultado el 22 de agosto de 2019. Disponible en:  
[file:///C:/Users/ROS/Downloads/366-1-832-1-10-20170608%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/ROS/Downloads/366-1-832-1-10-20170608%20(5).pdf)

- CDI. (2018). Comisión nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas. Atlas de los pueblos indígenas de México. Consultado 21 de septiembre de 2018. Disponible en:  
[http://atlas.cdi.gob.mx/?page\\_id=4247](http://atlas.cdi.gob.mx/?page_id=4247)
- CDI. (2018). Comisión nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas. Derechos de los pueblos y comunidades indígenas en la constitución política de los estados unidos mexicanos. Consultado 22 de septiembre de 2018. Disponible en:  
<http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/constitucion.pdf>
- Dávila, Y., Maturana H. (2009). Hacia una era post moderna en las comunidades educativas. En Revista Iberoamericana de Educación.
- De la Peña, G. (1999). “Las regiones y la globalización: reflexiones desde la antropología mexicana”, en Estudios del Hombre, 10. Universidad de Guadalajara.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Francia: UNESCO.
- Di Caudo, M. V. (2007). La construcción de los sujetos de la educación. Revista Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, Ecuador. Consultado el 14 de marzo de 2019. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846112006>
- DGEI. (2011). Dirección General de Educación Indígena. Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Consultado 19 de noviembre de 2018. Disponible en:  
[https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc\\_preescolar\\_00001.pdf](https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_preescolar_00001.pdf)
- DGME. (2010). Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica. La Telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos. Consultado 19 de noviembre de 2018. Disponible en:

<http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telescundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2017). Artículo 2do 3ero. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Consultado 07 de septiembre de 2017. Recuperado en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_240217.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf)

Diario Oficial de la Federación (2017). Ley General de Educación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Consultado 07 de septiembre de 2017. Recuperado en [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013)

Ferrero, M. (2006). “La glocalización en acción: regionalismo y paradiplomacia en Argentina y el Cono Sur Latinoamericano, en [www.idea.org.ar](http://www.idea.org.ar)

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo; un aprendizaje. En profesorado. Revista de currículum y formación. Consultado el 25 de marzo de 2019. Recuperado de:

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Argentina, siglo XXI

Flores, T. Ma. del C. (2010). *Formación de educadores Holistas. El desarrollo de las habilidades docentes y sus procesos de transferencias*. México: CIIE.

- Freire, P. (2010). *Cartas a quién pretende enseñar*. Buenos Aires, siglo XXI
- García, C., N. (1993). Antropología y estudios culturales. En: *Alteridades*, No 5. México, UAM.
- García S., F. (2004). El cuerpo base de la acción social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 68/94. Madrid.
- García S, F. y Casado, E. (2010) *Violencia en la pareja: género y vínculo*. Madrid: Talasa
- García, M., B. (2004). El desarrollo regional y la organización del espacio, siglos XVI al XX, UNAM, México.
- García, M., B. (2008). Las regiones de México. Breviario geográfico e histórico, México, El colegio de México.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA / ITESO.
- Giroux A., H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España, Paidós.
- Gutiérrez, P., J. (1998). “Redes, espacio y tiempo”, en *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, N° 18
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de “racismo” en Michel Foucault y Franz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Revista tabula rasa* N° 16:79-102, enero-junio, Colombia.
- Hiernaux D., Lindon A. (1993). El concepto de espacio y el análisis regional. Consultado 26 de marzo de 2017. Recuperado de: <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/411>
- INEE. (2016). *Panorama Educativo de la Población Indígena 2015*. Consultado el 25 de Octubre del 2017. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/mesa-PEPI/PEPI.pdf>

- INEGI. (2015). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consultado 27 de octubre del 2017. Disponible en:  
[http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016\\_0.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf)
- INEGI (2017). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Consultado el 4 de septiembre de 2017. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>
- INEGI (2019). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Población hablante de la lengua chontal. Consultado el 22 de agosto de 2019. Recuperado de:  
[http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas\\_lenguas.htm](http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm)
- INALI (2017). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Consultado el 8 de abril de 2017. Recuperado de <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/mapa.html>
- INALI (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Consultado el 08 de abril de 2019. Recuperado de:  
<https://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>
- Lefebre, H. (2013). La producción del espacio: Capitán Swing
- López, J. (1995). *La cultura de la institución escolar*. Revista investigación en la escuela N° 26, Universidad de Sevilla, España.
- Marcelo et al. (2018). *Aprender a acompañar: Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción*. Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 22, N° 1, España.
- Mateo, N. (2017). *Hacer/siendo común: Educación comunitaria en los chatinos de Tataltepec de Valdés, Oaxaca*. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. México.
- Max-Neef, M., A. (2004). *Fundamentos de la transdisciplinaridad*, Universidad de Chile, Chile.
- Mclaren P., Huerta L. (2010). El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, N° 47, México.

- Mendoza, F. A. (2009). Hablar, escuchar, leer y escribir en lengua tsome con niñas y niños de 3° a 6° grado de Educación Primaria Indígena complemento didáctico. IEEPO, Oaxaca, México.
- Merleau-Ponty, M. (1989). La experiencia del cuerpo. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta.
- Mieles, M. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Revista universitas humanística* Vol. 74, Colombia.
- Mignolo, W. (2013). *Historia locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- ONU (2018). Organización de las Naciones Unidas. Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Consultado el 22 de septiembre de 2018. Disponible en:  
<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- OEA (2018). Organización de los Estados Americanos. Protocolo adicional a la convención americana de los derechos económicos, sociales y culturales “protocolo de San Salvador”. Consultado el 22 de septiembre de 2018. Disponible en:  
<https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>
- Pacheco, Á., D. Á. & et al. (2008). Hacia un concepto de práctica educativa y su relación con la enseñanza en el posgrado. Recuperado de  
<http://www.educación.jalisco.gob.mx/dependen/posgrados/posgrado/.html>
- Pera, C. (2012). Desde el cuerpo: Ensayos sobre el cuerpo humano, la salud y la mirada médica, México: Cal y Arena.
- Pérez G., Á. I. (1995). *La escuela, encrucijada de culturas*. Revista investigación en la escuela N° 26, Universidad de Málaga, España.

- Pons, B. L. y Chacón R., K. (2017). *Los estudios regionales: transdisciplina y regionalización*. Apunte del Seminario General de Estudios Regionales. Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Ramírez, B. R. (2007). La geografía regional: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Revista Redalyc*. N° 064. UNAM, México.
- Ramírez, E. (2006). *La educación indígena en México*, México, UNAM.
- Rivas, F., J (2014). La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/329188944/Narrativas-El-Sujeto-El-Centro>
- Rivas, F., J. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social. *Revista SCIELO*. N°. 1, Vol. 28, junio 2018.
- Rivas, J. I, Hernández, F., Sancho, J. M., Núñez, C. (2012). *El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con Historias de Vida*. Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia. Barcelona.
- Rivas, F., J. y Herrera, P., D. (2010). (Coordinadores). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (1ª edición) Barcelona: Octaedro.
- Rivas, I., y Leite, A. (2011) “*La devolución en los procesos de construcción interactiva de los relatos*”. En Historias de vida en educación: biografías en contexto. Barcelona.
- Roberson, R. (2003). Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad heterogeneidad. En Monedero, Juan Carlos (coord.) *Cansancio del Leviatán: problemas políticos de la mundialización*. Madrid: Trotta.
- Sack, Robert D. (1991). El significado de la territorialidad. Región e historia en México. Instituto Mora, UAM, México.

- Salazar, G. (2010). Derecho en libertad. *Agente y sujeto: Reflexiones acerca de la teoría de la agencia en Anthony Giddens y la del sujeto en Alain Touraine*. Revista del centro de investigaciones jurídicas de la Facultad Libre de Derecho de Monterrey. Año 3 N ° 5- julio-diciembre. México
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo: Trilce
- Steve, O. (2013). Los centros educativos como comunidades de práctica: la práctica reflexiva colectiva como modelo de formación. En nuevas perspectivas de la didáctica en Polonia. Kraków, Polonia
- UNESCO, (2017). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consultado el 5 de septiembre de 2017. Recuperado de <http://es.unesco.org/>
- UNESCO (2015) Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial? Consultado el 20 de marzo del 2019. Recuperado de: [https://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/autoevaluacion\\_docs/replantear\\_la\\_educacion.pdf](https://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/autoevaluacion_docs/replantear_la_educacion.pdf)
- Van Manen, M. (2003). *La investigación educativa y la experiencia vivida*. España: Idea educación.
- Vázquez, B., A. (2005). Las nuevas fuerzas del desarrollo, Barcelona: Antoni Bosch.
- Vázquez O., M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos. Consultado el 10 de noviembre de 2017. Recuperado de: [http://www.cialc.unam.mx/web\\_latino\\_final/archivo\\_pdf/Lat60-93.pdf](http://www.cialc.unam.mx/web_latino_final/archivo_pdf/Lat60-93.pdf)
- Vázquez, R. (2014). Los discursos en el aula y la formación de docentes para el medio indígena: el caso de la UPN en Tuxtla. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Walsh. C. (2009). El refundar (des) de la interculturalización: Escudriñamientos en los campos del derecho y la educación en *interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*, Quito, Abya-Yala.

# **ANEXOS**

## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Ficha técnica**

**Objetivo:** Conocer datos generales del colaborador (a) en la investigación.

Nombre:

Edad:

Sexo:

Lugar de origen:

Estado civil:

Lengua originaria:

Antigüedad en la docencia:

Años de docencia en la comunidad:

¿Ha estado en otras comunidades? ¿Cuántas, cuáles?:

Lengua originaria de los padres:

Nivel de estudios:

Escuela dónde realizó sus estudios:

Función:

Nivel de comprensión de la lengua chontal:

## **Anexo 2. Guía de entrevista conversacional-trayectoria académica**

**Objetivo:** Conocer la experiencia escolar y formativa de los docentes de educación básica (previas y posteriores a su inserción en el contexto).

### Trayectoria escolar inicial

1. ¿Podrías contarme en dónde realizaste tus estudios de Preescolar a bachillerato?
2. ¿Cuál fue tu experiencia con tus profesores?
3. ¿Recuerdas alguno en particular? Describe cómo era tu relación con ese profesor
4. ¿Cómo era la relación con tus compañeros?
5. ¿Cuáles eran las materias de mayor agrado para ti?
6. ¿Cuál de todas las escuelas donde estudiaste, te gusto más? ¿por qué?
7. ¿Podrías contarme alguna experiencia con tus profesores y compañeros en tu paso por la escuela?, de ser posible la que sea más significativa para ti.

### Trayectoria escolar profesional

1. ¿Cuéntame por qué elegiste ser profesor (a)?
2. ¿Cómo eliges en qué escuela estudiar?
3. ¿Cómo fue tu experiencia en dicha institución?
4. ¿Cuál fue tu experiencia con tus profesores?
5. ¿Cómo era la relación con tus compañeros (as)?
6. ¿Qué fue lo que más te gustó de la institución dónde estudiante?
7. ¿Podrías contarme alguna experiencia importante en tu paso por dicha institución?

### Trayectoria en el servicio docente

1. ¿Cómo es que ingresas al servicio profesional docente?
2. ¿Cuáles fueron tus primeras impresiones a tu ingreso?
3. Describe las primeras actividades que realizaste
4. ¿Hasta este momento cómo te has sentido siendo profesor (a) en esta escuela?
5. ¿Qué apoyo, capacitación, curso o taller has recibido con respecto al trabajo que realizas? ¿Te ha servido de algo?
6. ¿Cómo ha sido el apoyo de los directores, compañeros, supervisor (a), ATP'S<sup>10</sup>, con relación a la atención de las necesidades de las escuelas y docentes?
7. ¿Cómo describes la experiencia de enseñanza-aprendizaje con tus alumnos?
8. ¿Cómo eres como profesor (a)

---

<sup>10</sup> Asesores Técnicos Pedagógicos.

### **Anexo 3. Guía de entrevista conversacional comunidad**

**Objetivo:** Conocer cuáles son los factores socioculturales del contexto chontal que entran en juego en la construcción de significados.

#### *Experiencia docente en la comunidad chontal*

1. ¿Cuál ha sido hasta este momento tu experiencia en la comunidad?
2. ¿Cuál ha sido el trato o relación con las personas de la comunidad?
3. ¿Cómo ha sido la relación con los padres de familia?
4. ¿Cómo has visto el interés de los padres hacia la educación de sus hijos (as)?
5. ¿Cómo ha sido el apoyo del agente municipal hacia las necesidades de la escuela?
6. ¿El comité de la escuela de qué manera ha participado para el mejoramiento de la escuela?
7. ¿Con relación a la lengua chontal, qué opinas de ello?
8. ¿Regularmente qué haces después de tus clases?
9. ¿Cuéntame qué haces en un día normal?

**Objetivo:** Conocer las tensiones que existen entre las instituciones de las modalidades educativas en la comunidad chontal y cómo inciden en la construcción de significados.

#### *Experiencia con los docentes de otros niveles o modalidades educativas*

1. ¿Cómo es la relación con los profesores(as), de los otros niveles educativos en la escuela?
2. ¿De qué manera se organizan para los eventos educativos y/o festivos?
3. ¿Cómo trabajan la planeación o contenidos educativos?

#### **Anexo 4. Guía de entrevista conversacional-acerca de su práctica**

**Objetivo de la entrevista:** Conocer la experiencia del docente acerca de su práctica al interior de las aulas en la comunidad chontal.

##### Pregunta guía:

¿Podrías contarme tu experiencia con los alumnos en esta comunidad? (formas de trabajo, estrategias didácticas, relación maestro-alumno, contenidos comunitarios)

##### Preguntas de apoyo:

1. ¿para ti cual es la función del docente?
2. ¿Cuál es la función de los estudiantes?
3. ¿Cuáles son los retos que enfrentas con tus alumnos?
4. ¿Cómo has resuelto esos retos?
5. ¿Qué aspectos de la comunidad retomas para abordar los contenidos?
6. ¿Cómo defines tu práctica docente?
7. ¿Qué mejorarías de tu práctica docente?
8. ¿Qué estrategias didácticas utilizas para trabajar con los alumnos?
9. ¿Cómo influye tu forma de enseñar en los aprendizajes de los alumnos?
- 10.- ¿Qué tipo de relación estableces con tus alumnos?
- 11.- ¿Cómo organizas el mobiliario en tu aula para trabajar?

## **Anexo 5. Guía de entrevista conversacional madres de familia**

**Objetivo:** Identificar algunos elementos de la experiencia del docente en la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlan, a través de las madres de familia.

1. Podría contarme en qué ocasiones lo ha llamado el maestro, ¿qué le ha dicho cuando lo ha llamado? (tareas, desempeño, conducta)
2. Con relación a las tareas que deja el maestro, ¿qué opina usted?
3. Cómo considera que trabaja el maestro en la escuela ¿Por qué?
4. ¿Su hijo/a le ha dicho del maestro? (trato, forma de enseñar, tareas)
5. De lo que ha observado y le ha contado su hijo. ¿Cómo es la relación de su hijo con el maestro y su desempeño en la escuela?
6. Con relación a la lengua chontal, ¿sabe si el maestro la enseña?
7. ¿Qué opina usted de enseñar el chontal en la escuela? ¿por qué?
8. ¿Cómo es el comportamiento del maestro en la comunidad?
9. ¿Hay algo más que le gustaría contar sobre el desempeño del maestro/a?
10. ¿Por qué considera que es importante que su hijo vaya a la escuela?
11. ¿Los maestros son importantes en la escuela?, ¿por qué?

## **Anexo 7. Guía de entrevista conversacional alumnos**

**Objetivo:** Identificar algunos elementos de la experiencia del docente en la comunidad de Santo Domingo Chontecomatlan, a través de los alumnos.

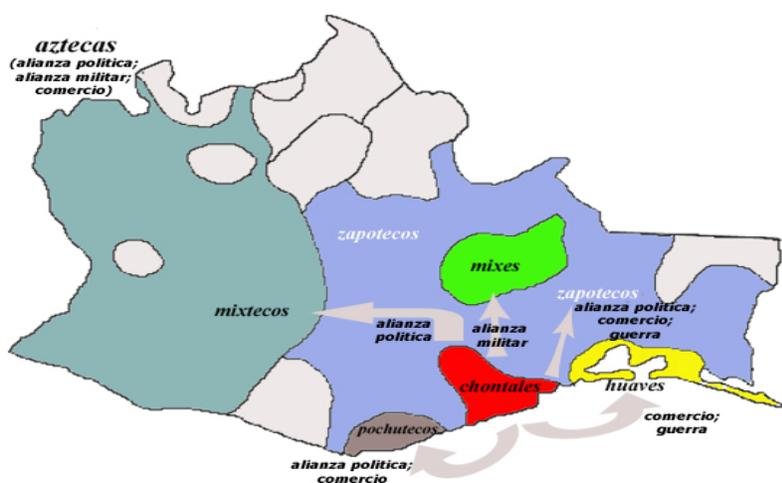
1. ¿Podrías contarme a detalle, cómo es tu maestro en la escuela y en tu salón de clases?
2. ¿Te gusta cómo enseña el maestro?, ¿por qué?
3. ¿Explica y entiendes las actividades que se van hacer en el salón y las tareas que deja?
4. ¿Cuándo tienes dudas de alguna tarea o actividad, el maestro te explica?
5. ¿Qué hace o ha dicho el maestro para que te guste estudiar o ir al a escuela?
6. ¿Qué hace el maestro cuando no hacen la tarea?
7. ¿Qué hace el maestro cuando están en recreo?
8. ¿Qué dice el maestro de los otros maestros, de la escuela y del pueblo?
9. ¿Enseña la lengua chontal tu maestro?, ¿por qué?
10. ¿Te gustaría hablar chontal en tu escuela?, ¿por qué?
11. ¿Cómo te llevas con tu maestro?, ¿por qué?
12. ¿Cómo te trata tu maestro?
13. ¿Cómo trata a tus compañeros?
14. ¿Cómo es tu maestro en la comunidad? ¿alguna vez te ha visitado en tu casa?

**Anexo 8. Guía de autoaprendizaje de la lengua chontal.**

**Ajlpaleyme lajlteygi**  
**Vamos a hablar chontal**  
**Propuesta de autoaprendizaje**  
**Variante lajlteygi**  
**NIVEL 1**

## ORIGENES DE NUESTRO PUEBLO

Existen pocos datos históricos del origen del pueblo chontal<sup>11</sup>, se dice por algunos estudiosos del tema que puede ser que nuestra procedencia viene de Centroamérica, otros que Norte América unos más que Perú. Según los datos arqueológicos, históricos y etnográficos, en la antigüedad los chontales también tenían contacto con otras culturas como los aztecas, zapotecos, mixtecos, huaves, mixes y pochutecos, y en la colonia con grupos ajenos como los españoles y piratas ingleses, franceses y holandeses. Así mismo, se piensa que los chontales ya vivían en el territorio de la Sierra desde hace aproximadamente 1000 años. Los primeros habitantes chontales se asentaron en cerro zapote, actualmente Santa María Zapotitlán.



*Grupos étnicos que estaban en contacto con los chontales en el pasado*

Fuente: Arqueólogo Dany Zborover

---

<sup>11</sup> Existen chontales de Tabasco y chontales de Oaxaca, sin embargo son dos lenguas que provienen de familias lingüísticas distintas, y por tanto, son dos lenguas diferentes. La palabra chontal es una palabra en lengua náhuatl, que significa extranjero. Actualmente los chontales de Oaxaca nos identificamos como pueblo tsome en sus variantes: lajlteygi, lajtaygi o lajltayki. También hemos sido conocidos como jlijuala shanuk que significa gente de las montañas.

## PUEBLO CHONTAL /LAN TSOME



Imagen 1. Distribución de los hablantes de lengua indígena en Oaxaca. Fuente: INEGI (2015).

Somos descendientes de “Fane Kantsini” “tres colibrí”, nuestras raíces están en dos geografías diferentes uno de clima caluroso y otro de clima frío. Aunque nuestra lengua es de una misma raíz como el árbol, cambia las palabras, sonidos y forma de hablarlo, existe mayor diferencia con los hermanos chontales que están en la costa, esto puede ser porque vivimos en diferentes climas, mientras que en la sierra hace mucho frío, en la costa el sol es abrazador, es un clima caluroso, por tanto, nuestras regiones son diferentes tanto en el habla, en la forma de relacionarnos, en la comida, trabajo, cosecha y siembra. Es importante mencionar que si hablamos de regiones económicas los chontales estamos tanto en la Sierra Sur como la región del Istmo.

En ese sentido, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) e Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, identifica dos variantes lingüísticas: chontal alta de la sierra y chontal baja de la costa. A diferencia de otras lenguas en nuestro país, nuestra lengua es una familia

pequeña en tanto hablantes y extensión territorial, hasta el día de hoy no se sabe con exactitud cuántos hablantes del chontal existe, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) muestra que en el 2000 se identificaron 2,583 y en el 2015 habían 5, 064 hablantes del chontal, también refiere que el chontal es insuficientemente especificado, lo que quiere decir, que no se tiene los datos reales del número de hablantes por región y por localidades que integran las dos regiones. Lo cierto, es que nuestra lengua está en alto riesgo de desaparición, porque solo los abuelos hablan lajlteygi.

Aunque nuestras geografías son diferentes, nos sigue uniendo nuestra lengua y prácticas culturales como los rituales de vida, como enterrar el ombligo del recién nacido y sembrar un árbol en ese lugar como símbolo de la conexión con la madre tierra, respecto a los rituales de muerte se acostumbra enterrar a los difuntos en la dirección donde se oculta el sol, como una forma de encuentro hacia nuestros ancestros.

En nuestra vestimenta tradicional que muestra parte de nuestra identidad, las mujeres usan una falda de enredo denominado “chapaneco” en colores morado, negro, rojo o azul marino, un refajo rojo, blusa con bordados de flores y listones, huaraches y un rebozo negro. El hombre utiliza pantalón y camisa de manta, huaraches de piel en forma de pata de gallo, sombrero y morral de ixtle que se elabora en la región. Algunas comunidades han adoptado parte de la vestimenta istmeña, principalmente las mujeres. Hoy, nuestra lengua, corazón del pueblo, se encuentra en riesgo de desaparecer, y son nuestros abuelos y abuelas que mantienen viva esa voz, manteniendo la plática con las montañas, el mar, en la casa, en el camino, en los pueblos chontales. Es responsabilidad de nosotros los jóvenes valorar nuestra lengua, pues en ella radica parte de nuestra herencia cultural y lingüística, valorar es dignificar nuestra propia historia.

## CHONTALES DE LA SIERRA SUR /LIJLIA LOUJLIA LAN TSOME

Los habitantes de nuestras comunidades chontales de la sierra en este trabajo se identifican 17 localidades, estos pueblos comparten parte de la cordillera montañosa y primordialmente la lengua, aunque tengan una pequeña variación lingüística, se entienden los hablantes.

A continuación, mostramos un pequeño mapa en donde se ubican nuestros pueblos chontales de la Sierra Sur, así como de los nombres de los pueblos tanto en español como en chontal/tsome.

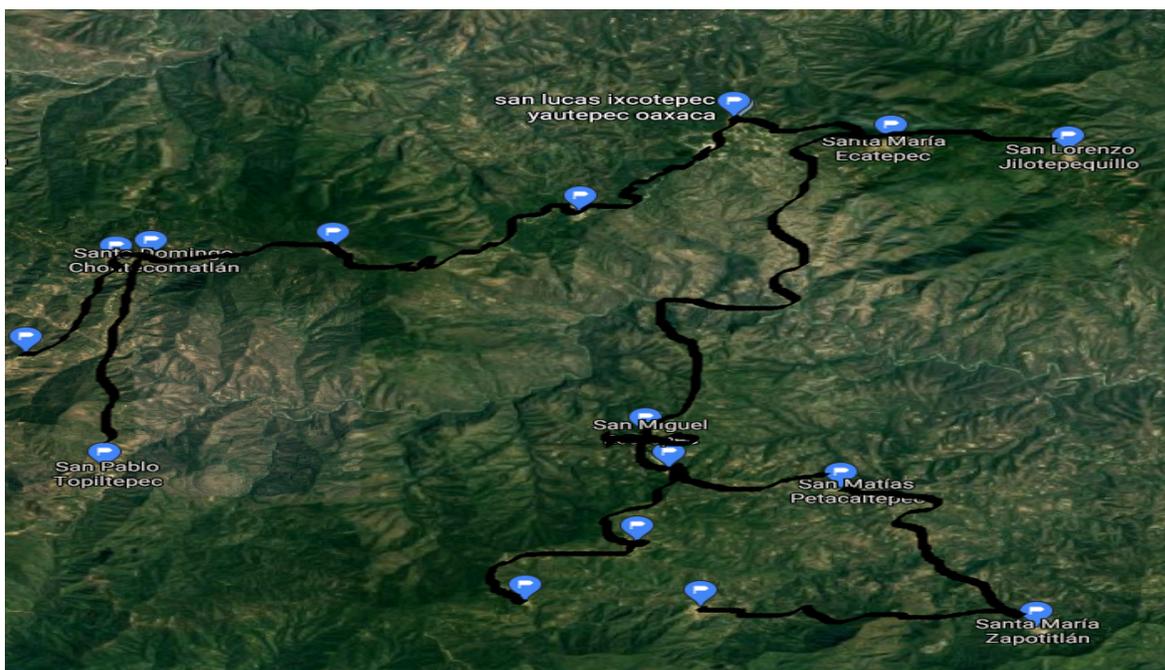


Imagen 4. Ubicación de los pueblos chontales de la Sierra Sur. Fuente: Mtra. Roselia Vázquez Zárate

	<b>Nombre de la comunidad</b>	<b>Chontal</b>	<b>Traducción literal</b>
1	Santa María Ecatepec	Jlijuala Gawa Jlemala Gamats unshajl	cerro de aire Loma de tierra roja
2	San Lorenzo Jilotepequillo	Jlijuala Gishkom'o	Cerro de jilote

3	San Lucas Ixcotepec	Jlijuala Goli Jlijuala Gi'a	Cerro de ocote /cara
4	San Juan Acaltepec	Jlijuala Geshuik	Cerro de cal
5	Santo Tomás Teipan	Jlijuala Gaí	Cerro de pan
6	Santo Domingo Chontecomatlan	Jlijuala Shkuaji/ Jlijuala Piswa	Cerro de comal Cerro huemol/amole
7	San Andrés Tlahuilotepec	Jlijuala K'ejua	Cerro de elote
8	San Pablo Topiltepec	Jlijuala Gapaluk	Cerro de topil
9	San Pedro Tepalcatepec	Jlijuala Tepashkuaji	Cerro de pedazo de olla o comal
10	Santa María Candelaria	Jlijuala Candela	Cerro de candela
11	Santa Lucía Mecaltepec	Jlijuala Gowis	Cerro de mecate
12	San José Chiltepec	Jlijuala Kashi	Cerro de chile
13	San Pedro Sosoltepec	Jlijuala Gapik gondilopa	Cerro de piedra que brilla
14	San Matías Petacaltepec	Jlijuala Walpo gapik	Cerro petaca
15	Santa María Zapotitlán	Jlijuala Witú	Cerro de zapote
16	San Miguel Suchiltepec	Jlijuala Lipa	Cerro de Flor
17.	San Miguel tenango	Linan-ma Jlijualey	Laguna entre cerros

Tabla 1. 17 Comunidades que conforman geográficamente la región chontal alta.

Así mismo, nuestros pueblos comparten elementos culturales en común en los que destaca:

**Gastronomía:** El atole meco, ponche de huevo, atole y agua de maíz tostado, atole de pinole, entre sus comidas como, tamales hechos de semilla de calabaza, zambumbia molida, caldo de res con ejote de celaya,

que se cosecha solo en la región, frijoles con flor de cuachipilin, mole de masa con camote de chayote, mole de pinol de frijol con chepil, salsa de chapulín, salsa de chicatana, salsa de gusano de abeja, salsa de tomate silvestre (chepa), corteza de pequeños arboles como el palo de chile y hierbas comestibles como berro, mostaza, hoja de león, raíces y camotes silvestres como chocoyul entre otros.

**Medicina tradicional o rituales de curación:** Para curar enfermedades como el empacho, matotolin, mal de vergüenza, mal aire, mal de ojo, enfermedades de frialdad, susto entre otros. Se usan plantas medicinales como la ruda para curar el susto o espanto, hierba de mosquito, para curar la tristeza como flores de gordolobo.

**Rituales de siembra y cosecha:** Pedimento y agradecimiento a la tierra por la siembra y cosecha, lectura de las fases lunares para sembrar y cosechar.

**Rituales de nacimiento y muerte:** Enterrar el ombligo del recién nacido y sembrar algún árbol, al enterrar algún difunto este tiene que ser enterrado en dirección donde se oculta el sol.

Entre otros rituales está el pedimento al campo para poder cazar, entre las creencias está, los animales avisadores como el tecolote, hormigas, pájaros, entre otros animales que te previenen de algo malo o también para avisarte de algo bueno que pueda suceder. Así mismo, comparten el sistema de cargo y sistema normativo.

## **ALFABETO PRÁCTICO**

El alfabeto práctico es resultado de un esfuerzo colectivo, donde participaron personas de las diferentes comunidades chontales de la sierra, un trabajo que se desarrolló en diferentes talleres en los años de 1997 al 2002, apoyado por el entonces Instituto Nacional Indigenista (INI) actualmente, Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

El alfabeto práctico se divide en: vocales y consonantes, a su vez las consonantes se subdividen en simples, simples glotalizadas, compuestas y compuestas glotalizadas, así mismo se cuenta con dos complementos: el guion corto (-) y el acento (´), en el caso de guion se utiliza para separar dos vocales juntas en una sola palabra, así como consonantes.

Así mismo, se retoma el trabajo del lingüista Aaron Huey Sonneschein y su equipo que hacen un trabajo de documentación lingüística del tsome, lo cual permite ampliar nuestro conocimiento sobre el alfabeto práctico e internacional usado por lingüistas.

Lo que a continuación se presenta es una pequeña guía de la pronunciación a través de la escritura. La pronunciación puede variar de un hablante a otro y de una comunidad a otra, primordialmente en con la consonante (g) y (k) como ejemplo se presenta algunos (shong**g**a y shon**k**a, **g**ashi y **k**ashi, lajltey**g**i y lajltay**k**i), así como también en los diptongos como ejemplo: lay mane, ley mane.

## Vocales

Las vocales chontales son muy parecidos a las del español. En ambos casos, hay 5 vocales, y se pueden marcar con acento también. Las vocales marcadas con acento suelen ocurrir al final de la palabra. Escucha los ejemplos.

a

e

i

o

u

á      namá/axila

é      gu-ú/ estomago

í      Alagí/gripa

ó Nokoló/cadera

ú Tsulú/saliva

### Consonantes simples

Alfabeto popular    Alfabeto fonético internacional

b	b	Bepa/caña de azúcar
k	k	Ley juak/mi cabeza
d	d,ð	Dulu/guajolote
f	f	Fane/tres
g	g	Oge/ dos
l	l	Lane/camino
y	j	Lageynaga/la milpita
m	m	Mishto/gato
n	n	Ni-i/dulce
ñ	ɲ	Labelojlña/mirar
p	p	Pouli/ peine
r	r*	¿Tej hora?/¿Qué hora es?
s	s	Ley mis/mi pie
t	t	Tabejla/busca
w	w	Owé/sal
ch	tʃ *	Achulo

\*(Estos sonidos solo existen en préstamos del español.)

Nota: En el caso de la grafía **G** en todas sus conjugaciones con las vocales tendrá un sonido grave (**ga, ge, gi, go, gu**)

*Ejemplos*

Oge: dos

Gateygi: lengua

Gutsé: cazuela

En el caso de la grafía **W** en todas sus conjugaciones con las vocales sonará como **ua,ue,ui,wo,wu**.

Ejemplos: shineywa: planta siempre viva, diwa: dice, o-uwe: plátano etc.

La **'jota'** del chontal es parecido a la jota del español, pero el sonido es suave. Es más parecido a la **'h'** de inglés. Escucha el ejemplo y repite.

j h Laja/agua, jui/epazote

Este sonido es como la **'ju'** de **'Juan'** pero es menos fuerte la **'j'** de chontal. Escucha el ejemplo y repite.

ju m Juak/cabeza

### Consonantes compuestas

NG, SH, TS, JL

*Ejemplos*

Shonga= más

Losha = izquierda

Luntsi= hormiga

Pijlia= pueblo

El **'sh'** es como el **'ch'** del español pero no lleva el **'t'** inicial. Muchos hacen este sonido cuando le dicen a una persona que guarde silencio: 'shhh!'. Es como pronuncian el **'ch'** en el norte de la república. (Mushashos) Escucha los ejemplos y repite.

sh j Shmu/león, Sh'ishlogo/silencio

El **'ng'** es un consonante nasal como **'n'** y **'m'** pero se pronuncia con la parte atrás de la lengua levantado como si uno iba a pronunciar el **'k'** kiosko. Muchos pronuncian este sonido en el español en la **'n'** de la palabra **'angel'**. Escucha el ejemplo y repite.

ng ŋ Jlanngune/el jitomate

El **'jl'** es parecido al 'tl' de tlayuda pero no está tan fuerte. Se puede pronunciar este sonido poniendo la lengua como si una iba a decir tlayuda y soplando. (Dejando que el aire fluya por los lados de la lengua.) Escucha el ejemplo y repite.

jl † Pijlia/pueblo

Este sonido es una simple combinación de la **t** y la **s**. Escucha el ejemplo y repite.

ts † Tsana/gallina

### Consonantes simples y compuestas glotalizadas

La mayoría de las consonantes tienen versiones con glotales. Como una primera aproximación, podemos decir que las consonantes glotales son consonantes que se producen con mayor fuerza. Esos sonidos también se llaman oclusivas ejectives porque después de que se corta el aire en la garganta se suelta salir el aire como si fuera la tapa de una lata de refresco.

### Consonantes glotalizadas

k'	k'	Ak'a / sabroso
ch'	tʃ'	Ch'ishlogo/¡silencio!
f'	f'	Jlof'ane/La mazorca
jl'	† '(t † )	Ajl'ane/frijol
ts'	ts'	Lajuats'/la sangre, Ts'epi/ nixtamal

En chontal, hay una variedad de consonantes nasales glotalizadas. Suenan como la **n** y la **m**, pero estas se producen parcialmente en la garganta, como las consonantes en la sección anterior. Son seis:

-m, -n, -ng, m', n', y ng'.



*Ejemplos*

**Kantsini:** colibrí

**Ateska:** barato

**Eywega:** tengo

## **VOCABULARIO /LATEYGI**

### **Parentesco/ Bukoshanuk**

- Herman@/pima
- Hermanos/pimaye
- Papá/ayi
- Mamá/nana/aymama
- Abuelo/tatakwegá
- Abuela/nanakwegá
- Tío/juijl'
- Esposa/peno

### **Animales /linneja**

#### **Animales de la casa/ linneja gajujl**

- Perro/tsigi
- Gato/misho
- Pollo/buyu
- Guajolote/tulu
- Gallina/tsana
- Burro/jlofenajl
- Marrano/jlin-na
- Caballo/eywala
- Vaca/wagash
- Chivo/mbe
- Gallo/jlanngola

- Borrego/mojl

### **Animales del campo/shima logineja**

- Ardilla/tse-tse
- Coyote/shimalótsigi
- Víbora/jleynofajl
- Venado/ojlpamish
- Chapulin/shamuyl
- Conejo/bel-la/betajla
- Pájaro/jlaga
- Zorrillo/k'ula
- Correcaminos/nu-u
- Hormiga/luntsi
- Araña/No-o
- Tecolote/ginishpupi
- Lagartija/shpala
- Tortuga/tsatsojl
- Ratón/jlangmini/shujl
- León/shmu
- Tortolita/gugu
- Jabalí/shimalinjna
- Hormiga de la suerte/angnushmu
- Águila/gwi
- Tejón/jl'ami
- Mariposa/pápalo
- Jlapimi/gusano

## **Frutas y verduras / liaske'k y jlitongi**

### **Frutas / Liaske'k**

- Calabaza/awa
- Guayaba/bijlka
- Naranja/lashas
- Plátano/o-uwe
- Caña/bepa
- Durazno/durashnu
- Pitahaya/gapoleyfa
- Tuna/liasgapone
- Cerezas/ma-alú
- Ciruela/duni
- Nanche/bene
- Mango/jlialijnu
- Manzana/zana
- Limón/munish
- Mamey/males

### **Verduras / jlitongi**

- Elote/k'ejua
- Tomate/jlan-ngune
- Chile/gashi
- Aguacate/ishanajl
- Epazote/jui
- Chayote/mishi
- Hongo/lapili
- Guaje/pala
- Chepil/ajus
- Frijol/jlajl'ane

- Ejote/lela
- Papa/pome
- Cuahipilin/anmamo
- Mostaza/mostatsa
- Hoja de león/bela gondebi
- Palo de chile/gapuk
- Hierbabuena/sheymu

### **Natuleza /lopa-aliajlamts y Lo que hay en el cielo/Lopa- lema-a**

- Cerro/juala
- Tierra/gamats
- Viento/jlawá
- Agua/laja
- Cielo/lema-a
- Luna/mujl'a
- Estrella/shamna
- Nube/bedumi
- Sol/tlatayi/lepalko
- Arcoíris/gupaje
- Trueno/lona-e
- Relampago/loshkwafleyk
- Loma/jlemaná

### **Utensilios/Lomankeyomma gijeyla**

- Comal/shkuaji
- Jarro/tsitu
- Olla/lapishu

### **FRASES COMUNES**

## **Palabras de respeto y cariño / Lateygi mopajkoya**

- Buenos días/awena gitine
- Nos vemos/ tsemey
- Descansa / doshanjla
- ya me voy/ aywanapa
- Hasta mañana/hasta mogi
- Vengan o pásenle /tunjloyunka
- Pasalé o entra/ doyeyjla/doyeyuni
- ¿De dónde vienes?/ ¿petsi gowayoma?
- Gracias/najtsego
- Agradecimiento después de comer/solopaya
- Ven a comer/dowani dotetsoma
- Nos vamos/jlename
- Con permiso/ guyeygotso/ guyeygotsolwa (plural)
- Gracias por su visita/ najtsegolwa onjloyumma
- Cuídate/ doeyoshijkwena
- Mi corazón está contigo/ jley nunshajma ima
- Mi corazón está contento/ jley nunshajma dishogigeta
- ¿Cómo estás?/ do mopa-a
- Estoy bien/ awena gapa-a
- ¡Te quiero!/ gajanajwa juaygonapa!

## **Indicaciones /Dabelojla Lanajtiya /Mira donde se señala**

- Allá/ Ipoani
- Aquí/Ifa-a
- Ahí/Ijltiya
- Rápido/Nuya
- Despacio/Panka
- Arriba/Aldongey

- Abajo/Alojka
- Cerca/Mafaj-ema
- Lejos/Aguli

**Palabras básicas/Palabras que hablan a cada rato/Lateygi lonejkimba jiga**

1. ¿Para qué sirve esto?/ ¿Jale goshi-igobomba?
2. ¿Cómo te llamas?/ ¿Te Puftine?
3. ¿A dónde vas?/ ¿Pegotseya?
4. ¿Cuántos años tienes?/ ¿Tejua jlo nemats?
5. ¿Tengo sed?/ ¿Diwigeyja?
6. ¿Quiero tomar café?/ ¿Diwigey gaypinuaja?
7. ¡Gracias, ya comí!/ ¡Najtsego, jopa aite tsopa!
8. ¿Dónde venden comida?/ ¿Pego gugimbatetsoya?
9. ¡Tengo hambre!/ Donleyjma!
10. ¡Repite, por favor!/ ¡Doneskonjla, gashawewa!
11. ¿Dónde es tu pueblo?/ ¿Pego pijlia?
12. ¡Escucha!/ ¡Dogin-e!
13. ¡Escucha! (En tono de orden) Dogin-ejla
14. Te pido/por favor/ Gashawewa
15. ¡Aprende lo que te dicen!/ ¡Dowejla lomimbo!
16. ¡Ay vienes otra vez!/ Dowejgonama
17. ¡No entiendo!/ ¡Eygawek'e!
18. ¡No entiendo chontal!/ ¡Eygawek'e lajlteygi!
19. ¡Vamos hablar nuestra lengua!/ ¡Ajlpaleyme lajlteygi!
20. ¡Ellos hablan su lengua!/ ¡Ijlniya dipaleyi lijlteygi!
21. ¿A qué hora es?/ ¿Tej hora?
22. ¿Qué vas hacer?/ ¿Jale goj-eya?
23. ¿Qué o cómo?/ ¿Jale?
24. ¿Qué haces?/ ¿Jale gof-epa?

25. Hablo un poco el chontal /Gapaley awata lajlteygi
26. Estoy aprendiendo chontal/ Ma-aganiki lajlteygi
27. ¿Cómo se llama esto?/¿Guftine ijlka-a?

### **NUMEROS/LASHUEJMEYA**

1. Anuli
  2. Oge
  3. Fane
  4. Malpu
  5. Mage
  6. Gantsus
  7. Geytsi
  8. Peygo
  9. Pel-a
- Imbama

### **PRESENTACIÓN PERSONAL/NEYTSI IYA**

Awena gitina/Buen día  
Ley puftine/ mi nombre es...  
Ley nemats/ Tengo... años  
Ley pijlia/mi pueblo se llama...  
Najtsego/Gracias

### **MÁS PALABRAS/SHONGA GATEYGI**

Oaxaca/Jlijuala pala  
México/Jlijuala mulpe

### **HISTORIAS DE LOS PUEBLOS CHONTALES**

## **San Lorenzo Jilotepequillo**

### **Cerro Jilote**

Tres colibrí

Tres colibrí, fue nuestro líder porque defendió a nuestros pueblos de los zapotecas, él vivió en el cerro jilote, dicen que tenía poderes, que no eran de este mundo, era muy fuerte y podía adivinar lo que los demás pensaban. Él nació de un huevo y que unos abuelitos lo crecieron.

Irvin Jareth Álvarez Vásquez

### **jljwala gishko'mo**

#### **Fane Kantsini**

Fane Kantsini, ashpushepon'ga ajlmukipon'na gafuleya gijlia loujlia ileyne ijikiya ibampa jljwala gishko'mo digonni ishina lashin'ufkuyale y nijneytsi ifa jliajamats dishina dishinufkuyale loshpik'epa lan shanuk ijikiya ipajta apie y aygagujlue idokepa.

Irvin Jareth Álvarez Vásquez

## **Santo Domingo Chontecomatlan**

### **Bogawa, kiushmu y Tsapon'olo**

Las primeras personas que llegaron a nuestro pueblo se llamaban Bogawa, Kiushmu y Tsapon-olo, ellos venían buscando un lugar donde vivir, vestían con hojas del campo, les gustó el lugar que se llama llano grande,

cerca de ahí en donde le dicen nueve cabezas, amontonaron piedras y empezó el terreno de nuestro pueblo. Allá donde se conoce como el hongo, se puede observar sus huellas de Bogawa.

Antolina Vásquez Mejía  
Cipriano Vázquez Zárate  
Reynaldo Zárate Sánchez

### **Bogawa, kiushmu y tsapon'olo**

Lenaspa gamats shanuk liweyme gijlia lijl puftine Bogawa, Kiushmu y tsapon'olo ijlniya ebepa petsi gopajñagú lijlpoljtsi nishpia gipela k'ek diweytsa jlibojma kwegwa ijlpiya guftine pel-a gijuak efojlome gapik ijlpiya ipan'gome inijmé lapijlia petsi liweytsa lapili, iponopa liweyugopa y lunshajkopa Bogawa.

Antolina Vásquez Mejía  
Cipriano Vázquez Zárate  
Reynaldo Zárate Sánchez

### **El sol y la luna**

El origen de nuestro mundo, inicia cuando un niño se comió todo el fuego y su hermanita toda la ceniza, dicen que antes todo estaba oscuro, y los hombres estaban buscando a alguien que pudiera comer el fuego para iniciar una nueva vida en el mundo, hasta que llegaron estos niños que venía huyendo de la señora que los creció pero que los quería castigar porque habían matado a su papá que era un venado muy grande que vivía en el campo, La señora era un nahual y se convertía en animal. Ella tenía

como esposo a un venado y cada que le iba a dar de comer la señora lo llamaba: mawe, mawe...

Antolina Vásquez Mejía

Cipriano Vázquez Zárate, 62 años

Reynaldo Zárate Sánchez

### **Gal tlayi y gajl mama**

Li-iyoma y liajlamats liponomba y anuli jlawakua y dema jlijli jlun'ga y pijma jlijli jlepi diwayi li-ipa puro gipugi y lan shanuk ebepa neytsi loteja y jlun'ga y lipan'oma al tse gapajña ijlt-a liagmats liweytsa ley gauwey dinukeyi gagano ligutepola gojla edemola porque imapa jlijl tata gitsi-ik ojlpamish kwega y lilepajña gimuko jlagano tsi-ik eyshmak y migoma di-i ginneja ijikiya jlewe antsagash ojlpamish y midesmima jlagano dijokigojma: mawe, mawe...

Antolina Vásquez Mejía

Cipriano Vázquez Zárate, 62 años

Reynaldo Zárate Sánchez

### **San Juan Acaltepec**

#### **Cerro de Cal**

El cerro que está enfrente del pueblo se llama cerro de cal y antes al pueblo lo conocían con ese nombre, los abuelos pensaban que para vivir tranquilos, sin problemas con otros pueblos y para que haya buena cosecha, se tenía que hacer un ritual al cerro, llevando guajolotes y mezcal.

Yesenia Ramírez Aragón, 14 años

### **Jlijuala geshuik**

Jlijuala dipa-a lepalí gijlia y libuftine jlijuala geshuik lipa doʒle imatseygopa, ley gagujlue ishbejmepa dijpanʒle ak'a gapajña lan shanuk lijlia loujlia y di-ij'la lafaya, dun-mijyi jlijuala diteyi gal dulu y lijamajl.

Yesenia Ramírez Aragón, 14 años

### **San José Chiltepec**

#### **Cerro muchacho**

Cerca del cerro de Chile, está un cerro que se llama Cerro Muchacho porque antes dicen que allí vivió un muchacho que había hecho trato con el espíritu malo para que tuviera ganado, entonces las vacas y los toros les gustaba ir a ese cerro porque había mucha pastura, pero cuando sus dueños iban a buscarlos siguiendo sus rastros, desaparecían, no veían al muchacho y tampoco al ganado.

Sebastián Calderón Colina, 79 años

### **Jlijuala jla mijkano**

Benjka jlijuala kashi, tipa-a jlijuala guftine jlijuala jla mijkano, lipa ipampa jla mijkano ijlpiya inamkopa jlawa gishkey tepinjle giwagash y lanwagash ijlpika di-ejle jlijuala dipa-a ij l tejua jlijpojna mebemola lijueytsum'ma dijok'ila eymishinila jla mijkano ni lan wagash.

Sebastián Calderón Colina, 79 años

## **San Matías Petacaltepec**

### **La laguna de cerro petaca**

En la punta del cerro petaca había una laguna, en la temporada de lluvia llegaban los de San Mateo del Mar y se llevaban el pescado de la laguna, las personas de San Matías se enojaron y los metieron a la cárcel, cuando salieron de la cárcel se fueron los de San Mateo, pero al tercer día empezó a llover y no paraba la lluvia, el pueblo se estaba derrumbando y san Mateo se estaba inundando, entonces se dieron cuenta los del pueblo, que esas personas eran nahuales, así que tuvieron que hacer un ritual para llegar a un acuerdo. Tiempo después la laguna empezó a secarse, ahora solo hay un pequeño ojo de agua pero está en la entrada del pueblo en un lugar que se llama “el agua de elote”.

Bruno Martínez Regino

Crisanto Regino Zárate

### **Jlijuala Walpo gapik**

Lupa jlijuala goupou ipanjmpa lonang’o aja lawile gitine diwima dijlkempa geysmak’la ga San Mateo jlaja ideynayi latuye lonang’o aja lan shanuk jlijuala guopo dishtulema inikome ladats’iya lipalunka ladats’iya y ejme lipijlia San Mateo jlaja al fanema gitine ipangoma gawi y eymuyeypa gawi lijlia dunmey y San Mateo Jlaja dinmaspa gaja lijoma lan shanuk gijlia ijlniya eyshmakla ipañuñijme k’ana dilajla lo fulegopa lijoma laja lonang’o ijujnama itsia tijuaysk’eni ti-ipa agawa gi-u gaja y ti-ipa latsufeya gijlia dewinni “laja k’ejua”.

Bruno Martínez Regino

Crisanto Regino Zárate

## **Santa María Zapotitlán**

### **Cerro zapote**

El cerro más grande de nuestro pueblo se llama cerro de zapote, porque dicen los abuelos que ahí encontraron en la punta del cerro, tres piedras que les llamo la atención porque están como la forma de la fruta de zapote, por eso nuestro pueblo se le conoce como cerro de zapote.

Ponciano Martínez Avendaño, 62 años

Rubicela Martínez Pérez

### **Jlįjuala witú**

Jlįjuala kwegalajlpįjlia guftine jlįjuala witú logopa lagujlue, ijłpiya ishin'me lupa jlįjuala afane gapik y lia doel witú idojł'ia ipanegon'ma lipuftine lajlpįjlia.

Ponciano Martínez Avendaño, 62 años

Rubicela Martínez Pérez

## **San Miguel Tenango**

### **Laguna entre cerros**

Antes existía cerca de nuestro pueblo una laguna que estaba rodeada por el cerro tenango, cerro tranca y cerro de piedra, ahí en esa laguna habían chulos peces de color rojo, nuestro pueblo también se le conoce como laguna entre cerros.

Isabel Mendoza Fuentes

Ana Cristina Martínez Nolasco

### **Lina-nma jlijualey**

Liwalepa ipanjmpa benjka gajl pijlia lina-nma gaja ganumigey jlijualey tenango, lati-igane y jlapik, ijlpiya lina-nma gaja ipanjmpa kuena gabelojlña gaduye unshali, lajlpijlia joka imatseygoni lina-nma gaja nolojlmey gijualey.

Isabel Mendoza Fuentes

Ana Cristina Martínez Nolasco

### **CRÉDITOS / LIEPAGANIK**

#### **Coordinadores**

Mtra. Roselia Vázquez Zárate

Lingüista Aaron Huey Sonnenschein

Lic. Ricardo Jiménez Jiménez

#### **Revisión académica e investigación**

Mtra. Roselia Vázquez Zárate

Profr. Cipriano Vázquez Zárate

Lingüista Aaron Huey Sonnenschein

Arqueólogo Danny Zborover

#### **Asesoría lingüística**

Lingüista Aaron Huey Sonnenschein

Lingüista Jasper Keaton Talwani

#### **Maestros chontales/lonshi yejtome**

Reynaldo Zárate Sánchez

Cipriano Vázquez Zárate

Majín Flores López

Ramiro Zárate Pérez  
Aureliano Mejía Torres (D.E.P)  
Hilarino Torres Mendoza (D.E.P)

**Historias**

Irvin Jareth Álvarez Vásquez

Antolina Vásquez Mejía

Cipriano Vázquez Zárate

Reynaldo Zárate Sánchez

Yesenia Ramírez Aragón

Sebastián Calderón Colina

Bruno Martínez Regino

Crisanto Regino Zárate

Ponciano Martínez Avendaño

Rubicela Martínez Pérez

Ana Cristina Martínez Nolasco

Isabel Mendoza Fuentes

## **REFERENCIAS / SHANUK GINDOKI'ALE**

- Belmar F. (1900). Estudio del chontal. Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
- CDI. (2018). Comisión nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas. Atlas de los pueblos indígenas de México. Consultado 21 de septiembre de 2018. Disponible en:  
[http://atlas.cdi.gob.mx/?page\\_id=4247](http://atlas.cdi.gob.mx/?page_id=4247)
- FOLCHOZA (2007). Fortalecimiento de la lengua chontal de la zona alta. Comité regional de cultura chontal alta y zapoteca de Yautepec A.C.
- INALI (2017). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Consultado el 8 de abril de 2017. Recuperado de <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/mapa.html>
- INEGI (2019). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Población hablante de la lengua chontal. Consultado el 22 de agosto de 2019. Recuperado de:  
[http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas\\_lenguas.htm](http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm)
- Huey S. A. (2019). Proyecto de documentación lingüística, LADORES-Language Documentatio+Revitalization Space.
- Mendoza, A. (2009). Hablar, escuchar, leer y escribir en lengua Tsome, con niñas y niños de 3° a 6° de Educación Primaria Indígena, complemento didáctico. Editorial Identidades. Oaxaca.
- Tequio Jurídico A.C. (2011). Cuaderno Chontal. SEDESOL. México
- Vázquez, C. (2018). Colectivo “aprendamos el chontal”
- Vázquez, R. (2020). Experiencias y significados de docentes en educación básica acerca de su práctica, en el contexto chontal alta, Oaxaca: Un estudio regional. Tesis de doctorado.

## **Anexo 9. Centro de Formación y acompañamiento educativo comunitario.**

### **CEFAEC**

#### **CENTRO DE FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO COMUNITARIO “TEJIENDO SABERES”**

#### **“Formación del pensamiento comunitario para la transformación”**

##### **Antecedentes**

- Se ha impulsado un solo modelo educativo y de formación hacia los docentes
- La escuela ha trabajado de manera aislada a lo que acontece en la vida de la comunidad.
- Los conocimientos comunitarios han estado fuera del curriculum y de la didáctica del profesorado.

##### **Justificación**

- Existe una ausencia de acompañamiento pedagógico hacia los profesores ubicados en contextos de los pueblos originarios, grupos vulnerables.
- Se hace necesario generar propuestas educativas alternativas desde el enfoque comunitario.
- Ausencia de formación profesional en el campo educativo indígena.
- La emergencia de trabajar escuela y comunidad para la construcción de una educación para el bien común.
- Ausencia de asesores pedagógicos y lingüísticos.

##### **Dirigido a toda la comunidad educativa que se encuentra en los pueblos originarios**

- Docentes de educación básica
- Padres de familia
- Alumnado

- Autoridades educativas y comunitarias

**Objetivo:**

Generar espacios de reflexión y nuevas narrativas de la práctica educativa y la educación en contextos vulnerables/indígenas/violencia/desigualdad de género.

Objetivos específicos:

- Brindar herramientas teóricas-metodológicas a los docentes en servicio educativo en contextos vulnerables
- Talleres de documentación lingüística
- Formación docente en proyectos educativos
- Talleres de elaboración de materiales didácticos
- Seguimiento de proyectos educativos
- Brindar herramientas para desarrollar competencias digitales
- Organizar ciclos de conferencias gratuitas
- Organizar jornadas de aprendizaje de lengua y cultura
- Brindar herramientas teóricas metodológicas desde el enfoque psico-social
- Organizar caravanas culturales y educativas “lengua y educación”
- Impartir seminarios sobre metodologías cualitativas en educación
- Organización de foros de experiencia pedagógica comunitaria

**Misión:**

Ser un espacio abierto a la escucha y diálogo, además de un puente de formación y coaprendizaje hacia la educación del bien común.

**Visión:**

Que todos tengan la posibilidad de construir la educación para el bien común.

**Apoyo:**

- Asesorías
- Talleres

- Cursos
- Conferencias
- Jornadas
- Tertulias dialógicas
- Seminario
- Apoyo a tareas educativas
- Diseño de proyectos educativos y culturales
- Foros

### **Comunidad:**

Equipo interdisciplinario, con compromiso social y ético.

### **Ejes o líneas de trabajo**

- Educación para la paz
- Bilingüismo e interculturalidad
- Educación inclusiva
- Educación comunitaria
- Soberanía alimentaria en la educación
- Medios audiovisuales y educación
- Medicina tradicional y educación
- Formación humana y educación
- Práctica educativa y vida comunitaria
- Didáctica en contextos de diversidad cultural y lingüístico
- Formación docente, curriculum e interculturalidad

### **Metodología de trabajo.**

Biográfico narrativo

- Experiencia vivida
- Relatos

### **Proyectos**

- Apoyo para diseño e implementación de proyecto educativos desde un enfoque comunitario.

## **Conferencias**

- Animación y fomento a la lectura
- Las competencias lingüísticas, clave para la inclusión en contextos educativos"
- Los desafíos de la vitalidad de las lenguas en riesgo de desaparición
- Diversidad cultural y lingüística en México: su importancia en la actualidad
- Mi práctica educativa como principio de reflexión y transformación.
- Saberes comunitarios en el aula: una emergencia didáctica.
- La experiencia pedagógica y la construcción de nuevos saberes.

## **Tertulias dialógicas permanente**

- Desafíos de la práctica educativa en nuestros pueblos, ante el abandono del estado y las políticas educativas neoliberales
- Democracia educación

## **Talleres**

- Mis raíces como posibilidad de sanación y transformación.
- Conectando con mis raíces.
- Reconciliación y sanación educativa
- La construcción educativa
- Procesos educativos
- Elaboración de proyectos educativos comunitarios
- Vida comunitaria y práctica educativa
- Análisis de la practica educativa a partir de la experiencia pedagógica
- Reflexionando mi ser docente ¿Quién soy? ¿Qué hago aquí?

## **Círculos de la palabra intergeneracional (debate y reflexión permanente)**

- Racismo y discriminación entre pares

- Conversatorio intergeneracional

### **Jornadas**

- Juegos en familia
- Aprendizaje sobre lengua y cultura
- Tardes de plática con los abuelos
- Derechos lingüísticos y educación
- Derechos para los pueblos y comunidades indígenas

### **Foros**

- Foro de experiencias pedagógicas comunitaria
- Foro de experiencias lingüísticas y culturales

### **Objetivos**

- Revalorar la practica educativa
- Valorar la experiencia educativo como fuente de conocimiento
- Generar nuevas estrategias metodológicas para abordar contenidos desde un enfoque comunitario.