

IMPACTOS SÍSMICOS Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN OAXACA, MÉXICO: UN RECUENTO COLABORATIVO DE VOLUNTAD Y RESISTENCIA DOCENTE EN LA DEFENSA DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS¹

Beatriz Gutiérrez Luís

Vicente Guerrero Bilingual Preschool, Oaxaca, Mexico

Gisela Balóes Gutiérrez

Vicente Guerrero Bilingual Preschool, Oaxaca, Mexico

Mayem Arellanes Cano

Technical Middle School #14, Oaxaca, Mexico

Lois M. Meyer²

University of New Mexico, USA

Abstract

Since 2013, Oaxacan Indigenous educators have experienced “seismic aftershocks” from three tumultuous developments: the massive 8.2 earthquake in September 2017 along Oaxaca’s Pacific coast, immediately followed by other earthquakes and continuing tremors; homogenizing federal education reforms imposed since 2013, including the projected closure of 100,000 rural schools and elimination of pedagogical preparation for teachers; and the surprise election of Andrés Manuel López Obrador, called the first leftist Mexican president in decades. In this article, Indigenous teachers and their U.S. colleague collaboratively narrate and analyze two case studies of efforts in specific Oaxacan schools to defend and promote original language use and Indigenous pride, despite earthquake damage to school structures and repression and political abandonment by federal and state governments. A final reflection by a Native American educator places the Oaxacan findings into the wider context of defense of Indigenous rights in the face of cultural and linguistic genocide.

Keywords: Indigenous education; Original languages; Mexico; bilingual education

¹ “Lengua originaria,” y no “lengua indígena,” es el uso preferido en México y muchas veces en otras partes de América Latina.

² *Correspondence:* Correspondence: Lois M. Meyer, Dept. of Language, Literacy & Sociocultural Studies, Hokona-Zuni Hall, Rm. 140, MSC 05 3040, 1 University of New Mexico, Albuquerque, NM 87131-0111. Email: lsmeyer@unm.edu

Traducido de la versión original en inglés por Mario Esteban del Ángel Guevara

Introducción: El trabajo de los maestros indígenas dentro del complejo “contexto sísmico” de la política lingüística en Oaxaca (Lois M. Meyer, lingüista aplicada y educadora bilingüe de los Estados Unidos)

Las cambiantes placas tectónicas bajo suelo mexicano provocan que este vecino de los Estados Unidos sea altamente propenso a terremotos, particularmente en el estado de Oaxaca, situado a lo largo de la costa del pacífico sur mexicano, el cual es hogar de la mayor población indígena del país. En septiembre del 2017, una gran parte de esta región costera e istmeña, poblada en su mayoría por comunidades zapotecas e ikoots como San Mateo del Mar, sufrieron el impacto de tres terremotos devastadores a lo largo de tres semanas, con epicentros en la caldera sísmica del golfo de Tehuantepec. El primero, localizado en Chiapas, a pocos kilómetros de la costa sur de Oaxaca, golpeó con una magnitud de 8.2 el día 7 de septiembre, convirtiéndose en el terremoto de mayor magnitud ocurrido en México en un siglo. El daño ocasionado en toda esta región fue impresionante.

La dimensión del desastre se muestra claramente en las cifras: 180,000 personas afectadas, 60,600 viviendas dañadas, 82 muertos, 3,476 escuelas deterioradas. Sin embargo, si la tragedia se mide por las consecuencias de esta afectación, desde ese día la zona vive una crisis humanitaria de enormes dimensiones. (Ignacio, 2017).

Después de algunos días, el 19 de septiembre del 2017, otro terremoto con una magnitud de 7.1 golpeó la misma región. Luego, el 23 de septiembre, un sismo de 6.1 grados tuvo su epicentro en la población istmeña de Matías Romero. Desde entonces, temblores y réplicas consecutivos han ocurrido casi diariamente, afectando gravemente la economía, la vida diaria, y la educación en San Mateo del Mar y otras comunidades que han sido seriamente afectadas. (Snyder, Nov. 13, 2017).

Los terremotos geológicos no han sido las únicas convulsiones que han conmocionado a México y especialmente a Oaxaca en los últimos años. El propósito de este artículo es narrar desde distintas perspectivas personales y profesionales las profundas “rupturas geológicas” y “réplicas sísmicas” ocasionadas por la conmoción educativa y política mexicana, que han afectado el uso y la defensa de las lenguas originarias en comunidades y escuelas rurales de Oaxaca. Contamos nuestra historia de manera colaborativa, identificando a cada voz individualmente: tres maestras indígenas de Oaxaca (Beatriz Gutiérrez Luís, Gisela Baloes Gutiérrez, y Mayem Arellanes Cano), quienes cuentan sus experiencias de vida en torno a la lucha valiente y creativa en dos ambientes rurales diferentes, historias a las que yo -una lingüista aplicada de los Estados Unidos, educadora bilingüe, que ha sido su colega cercana a lo largo de dos décadas-, he contextualizado y traducido al inglés para nuestros lectores internacionales. A petición nuestra se incluye una reflexión de Hayes Lewis, un educador nativo americano y antiguo superintendente de las escuelas en el Pueblo de Zuni, Nuevo México.

Nuestro formato como coro de varias voces requiere explicación. Mientras las cuatro autoras somos mujeres que escriben desde su propia experiencia y perspectiva, no consideramos este análisis de voluntad y resistencia en Oaxaca con base en el género ni como fenómeno individualista. En ambos contextos escolares que se describen aquí, los desafíos educativos son enfrentados por maestros y maestras por igual, quienes colectivamente implementan cambios creativos en su instrucción docente al enfrentar

circunstancias externas a veces extremas. Tampoco se trata de un estudio tradicional de narrativas: Beatriz, Gisela y Mayem narran sus historias en sus propias palabras; sin embargo, sus testimonios fueron contruidos en conjunto por un proceso que tomó horas, en donde se escucharon cuidadosamente las historias de cada una, nos ayudamos a recordar detalles significativos, y creamos un texto e historia colectiva. Aunque soy yo la única profesora universitaria y hablante del idioma inglés en nuestro grupo, tampoco funciono como analista externa de los estudios de caso de las maestras de Oaxaca. Más bien, por medio de nuestras intensas conversaciones que tomaron horas y días, juntas finalmente pudimos discernir y nombrar las influencias problemáticas y dominantes en su trabajo docente que merecían ser enfatizadas dentro y a lo largo de sus historias. En otras palabras, la importancia sobresaliente de los tres “eventos sísmicos” sociopolíticos que hasta el día de hoy siguen afectando ampliamente los detalles de sus historias personales y pedagógicas se revelaron después de llevar a cabo una reflexión colectiva.

Yendo más allá de la fenomenología, este estudio está influenciado en gran medida por la etnometodología de Garfinkel (Garfinkel 1967, 2002; Heritage 1984), una rama radical de la sociología que entiende la acción humana (en este caso, las prácticas docentes de las maestras), no como guiones rígidos sacados de la teoría o como prácticas óptimas basadas en la investigación, sino como “conocimiento-en-acción basado en el sentido común,” lo que Garfinkel llamaba la sabiduría del trabajo diario, que si bien es contingente a otros factores, se trata de “trabajo vivido”. Las narrativas de las maestras dan testimonio de su profundo conocimiento de sus comunidades, sus contextos educativos, sus años de experiencia profesional, y la defensa apasionada de su identidad indígena, lo que en conjunto les da valor para enfrentar con determinación las circunstancias inciertas, a veces tensas, y frecuentemente cambiantes de sus retos pedagógicos diarios, así como la precariedad de las realidades lingüísticas y culturales de su comunidad. De manera importante, ellas enfrentan estos desafíos no como super heroínas culturales, sino como maestras indígenas que realizan el trabajo docente cotidiano, junto con colegas y miembros de la comunidad, como se lo demandan las circunstancias educativas extraordinarias, peculiares y locales de su contexto histórico.

Objetivo de investigación.

Debido a la naturaleza profundamente local y contextualizada de los estudios etnometodológicos, no empezamos con preguntas sino con un objetivo. Nuestro objetivo consistió en documentar y analizar el trabajo vivido diariamente por Beatriz, Gisela y Mayem en sus contextos escolares y comunitarios únicos, con atención especial a sus esfuerzos por apoyar y mantener las lenguas y culturas originarias de sus estudiantes. ¿Cómo lograron esto?, ¿Cuáles fueron las presiones que tuvieron que enfrentar en cada uno de sus contextos para lograr este trabajo?, ¿Cómo mostraban la “voluntad” y la “resistencia” como elementos diarios e inevitables de su enseñanza? Sabíamos que el complicado contexto político-económico reciente de México era el escenario envolvente de su enseñanza y por lo tanto de nuestro estudio, destacando tres elementos: a) las enmiendas a la Constitución que ordenaban drásticas reformas, entre ellas la educativa, políticas neoliberales que exacerbaban la pobreza y marginación de sus comunidades; b) los terremotos del 2017; y c) la contundente elección en el 2018 de un presidente mexicano que según reportes se inclina hacia la izquierda. Nuestro objetivo fue documentar cómo el trabajo docente diario que prioriza la resiliencia lingüística y cultural se llevó a cabo, no mediante programas especiales ni expertos externos, sino gracias a estos maestros que cumplieron con su deber docente dentro de sus complicados contextos específicos. En caso de que su trabajo fuera

impedido u obstaculizado, nos interesaba observar cómo la “voluntad” y “resistencia” ante estas barreras se desenvuelven y se convierten en un logro pedagógico local que se vive todos los días.

Réplicas sísmicas de la reforma educativa.

En el año 2013, pocos años antes de la devastación causada por el sismo del 2017 en la zona rural de Oaxaca, el partido político a cargo del gobierno en México, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) orquestó reformas expansivas a la Constitución mexicana enfocadas a la educación. Uno de los aspectos de estas reformas fue la intención del gobierno de reestructurar la educación pública de manera masiva al cerrar 100,000 escuelas rurales multigrado a lo largo del país (Hernández Navarro, 2016). Los estudiantes afectados tendrían que ser evacuados de sus comunidades para concentrarlos en escuelas regionales “completas” más grandes y supuestamente mejor equipadas, es decir, escuelas sin grados combinados pero localizadas a distancias considerables de los hogares y las comunidades de los niños. Aunque no exista un reconocimiento oficial, se puede predecir que las consecuencias de tal plan serían: una reducción en el contacto que los niños tienen con las lenguas y culturas de sus comunidades, tales como las lenguas mazateca, mixteca y chinanteca; la reducción masiva del número de maestros como consecuencia de permitir que el número de estudiantes por clase sea mayor; la ruptura de los lazos creados entre los maestros y los hogares y comunidades de los niños; el fin de los últimos vestigios del movimiento mexicano de escuelas rurales³, y una aceleración en el proceso neocolonial que intenta reducir la población de las comunidades rurales para que de esta forma, sus recursos naturales (agua, viento, metales, tierras agrícolas, etc.) puedan ser apropiados por los intereses comerciales. (Soberanes, 2017)

Las reformas a la Ley General de Educación recibieron resistencia tenaz por parte de la población civil y los sindicatos de maestros, especialmente en Oaxaca. De acuerdo con la poderosa y disidente Sección XXII, que es la representación estatal del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y partícipe en el movimiento democratizador del sindicato conocido como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), estas reformas federales que venían desde arriba, lejos de promover la igualdad en la educación y la pertinencia cultural fueron una manipulación del gobierno para privatizar la educación pública, con consecuencias debilitadoras y graves, no sólo para los maestros, sino para la sociedad mexicana en su conjunto, y especialmente las comunidades indígenas empobrecidas. (Meyer, 2017).

Los riesgos que surgen con las reformas educativas para las comunidades indígenas son variados y profundos, incluyendo impactos negativos en cuanto al mantenimiento y revitalización de las lenguas originarias. Mientras que el idioma español es el idioma oficial *de facto* en el gobierno y constituye la primera lengua de aproximadamente el 90 por ciento de los mexicanos, México tiene la mayor población de lenguas indígenas y la mayor diversidad lingüística en las Américas, contando con 68 lenguas amerindias reconocidas que están clasificadas en ocho familias lingüísticas y quince subfamilias (Terborg et al., 2006, citado en Vázquez Carranza, 2009; número de lenguas indígenas actualizado en Mioli & Higuera, 2016). A pesar de esto, fue hasta el año 1992 que el artículo 4° de la Constitución mexicana reconoció la naturaleza multilingüística y multicultural del país como una

³ Según Schoenhals (1964), “Una de las consecuencias más significativas de la revolución mexicana fueron las reformas educativas (p. 42). Además, “La esencia del programa revolucionario de educación fue la escuela rural. La premisa básica de estas escuelas fue que la educación es un proyecto de la comunidad para los adultos, jóvenes y niños” (pp. 33-34).

herencia cultural de México (Vázquez Carranza, 2009). Después, en marzo del 2003, México reconoció a las lenguas indígenas junto con el español como lenguas nacionales (Mioli & Higuera, 2016). A pesar del reconocimiento de México por su diversidad lingüística ya protegida por la Constitución, esto no representa más que una retórica oficial que rara vez es implementada. La Secretaría de Educación Pública (SEP), entidad federal encargada de la educación en México que centraliza la mayoría de las decisiones en cuanto al contenido de la instrucción que se imparte en las escuelas de todo el país, supervisa la aplicación de las reformas educativas recientes que de manera rigurosa buscan acelerar la agenda de homogenización y estandarización en la preparación y evaluación tanto de los estudiantes como de los maestros, bajo el lema de la competitividad global e “incremento de oportunidades para todos.” El resultado es un currículo restringido y estandarizado nacionalmente que en gran parte ignora las historias, los contextos sociales, los idiomas, y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en las comunidades indígenas. (Meyer, 2017)

Réplicas sísmicas posteriores a la elección presidencial del 2018.

Una tercera convulsión sísmica impactó a México como consecuencia de las elecciones presidenciales del 1° de julio del 2018: después de varias décadas de gobiernos de derecha y elecciones manipuladas y ampliamente denunciadas por corrupción, Andrés Manuel López Obrador (AMLO) arrasó no sólo en la contienda presidencial, sino en todos los niveles de la elección nacional. En consecuencia, cuando asumió el poder el 1° de diciembre del 2018, AMLO se convirtió en el “primer político de izquierda en gobernar durante décadas” (Partlow, 2018).

Sería difícil describir el orgullo y conmoción que México sintió ante esta “impresionante victoria arrasadora” (Wood et al., 2018), que según las noticias el mismo candidato exitoso sintió. “Vamos a respetar a todos,” dijo, “pero daremos preferencia a los más humildes y olvidados” (Partlow, 2018). Durante su campaña, AMLO prometió estabilizar y desarrollar la economía, lidiar con la violencia a la alza y el crimen organizado, arrancar la corrupción de raíz del gobierno mediante su propio ejemplo gobernando honestamente, lidiar con la volatilidad del presidente Trump en cuanto a las relaciones México/EUA, y revisar los contratos de gas y petróleo y la reforma educativa (Wood et al., 2018).

De forma significativa, parte de la plataforma del Partido de AMLO, MORENA, establece:

El Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) lucha porque a los pueblos indígenas se les reconozca el derecho a la no discriminación; el derecho a la integridad cultural; los derechos de propiedad, uso, control y acceso a las tierras y los recursos; el derecho al desarrollo y bienestar social; y los derechos de participación política y consentimiento libre, previo e informado. (Programa del Movimiento Regeneración Nacional, Sin fecha)

Esta letanía de derechos prometida a los pueblos indígenas refleja una historia contradictoria, según Beatriz Gutiérrez Luís. Los pueblos indígenas durante años no existieron para las leyes ni para el gobierno. A partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, esto cambió; se reformó la Constitución de México para reconocer la diversidad cultural de los pueblos indígenas mexicanos. Sin embargo, dos años antes, se había reformado el artículo 27 constitucional

para legalizar el despojo de los recursos naturales del país, incluyendo aquellos dentro de las tierras comunales que pertenecen a los pueblos originarios desde la revolución mexicana (Kelly, 1994). De acuerdo con Beatriz, esto comenzó la expropiación de los recursos naturales que se intensificó en los años posteriores y que continúa hasta el día de hoy, con intereses comerciales que toman control (o lo intentan) de la minería y los recursos hidroeléctricos y eólicos que se encuentran en tierras comunales. El gobierno de Enrique Peña Nieto (2012 –2018) privatizó lo que quedaba de los recursos públicos aún controlados por el gobierno, entre ellos la educación, la salud, el petróleo y el gas.

A pesar de las promesas de campaña de AMLO, el EZLN con sus profundas bases comunitarias niega que el presidente recién electo sea un reformista de izquierda, y en su lugar lo identifican como un derechista moderado en el mejor de los casos. Justo después de la elección del 1° de julio, en un comunicado público ampliamente circulado, el vocero zapatista subcomandante Galeano (antes Marcos) anunció que el EZLN no considera que sea probable que nada vaya a cambiar con la nueva administración: “Podrán cambiar al capataz, los mayordomos y caporales, pero el dueño de la finca sigue siendo el mismo” (Mandujano, 2018).

Varios educadores y activistas indígenas en Oaxaca han descrito su reacción ante la elección histórica del 2018 como “un optimismo cauteloso.” Beatriz expresó que espera que “este gobierno cambie la dirección de las políticas de aquellos que han gobernado este país.” Aun así, a pesar del compromiso de AMLO con los “más humildes y olvidados” y de las promesas de su partido de respetar los derechos culturales, económicos y políticos de los pueblos indígenas, López Obrador impone megaproyectos como el Tren Maya y el Corredor Transistmico y ha guardado silencio respecto a las políticas lingüísticas que protegen a las lenguas originarias. Cada día desaparecen más lenguas y no existen programas que promuevan el mantenimiento de las lenguas originarias por parte de sus propios hablantes o de los que las han aprendido como una segunda lengua (Wood et al., 2018).

En este artículo, se describen las réplicas catastróficas y sus repercusiones en la educación de las lenguas originarias en comunidades específicas rurales de Oaxaca justo después de las tres sacudidas tumultuosas en la vida mexicana que se describen aquí:

a) los terremotos destructivos de septiembre del 2017; b) las reformas educativas impuestas en el 2013; y, c) la inesperada elección presidencial de López Obrador en julio del 2018. Beatriz Gutiérrez Luís, directora de escuela, y Gisela Baloes Gutiérrez, maestra de niños de 5 años de edad en la Escuela Preescolar Bilingüe Vicente Guerrero ubicada en la comunidad costera ikoots de San Mateo del Mar, describen la firme voluntad de los maestros y padres de familia para reconstruir tanto sus salones de clases que se derrumbaron en los terremotos, como su programa de mantenimiento de la lengua originaria. De manera conmovedora, describen su voluntad inquebrantable de convertir los terremotos devastadores en oportunidades de enriquecimiento lingüístico para los estudiantes y profesores por igual, a pesar del abandono económico y curricular por parte de las autoridades educativas federales y estatales. Mayem Arellanes Cano, abogada zapoteca y profesora de ciencias sociales en la Secundaria Técnica e Internado #14 Reyes Mantecón en el municipio de San Bartolo Coyotepec, narra sus esfuerzos por promover y motivar el uso de las lenguas originarias y el orgullo indígena entre los estudiantes e internos de la escuela, quienes representan a 10 de las lenguas originarias y sus variantes en Oaxaca. Ella ha iniciado un proyecto curricular creativo, *Tu lengua, mi lengua, nuestras lenguas*, que es el primer proyecto curricular de este tipo enfocado en las lenguas indígenas en los 50 años de antigüedad que tiene la escuela. Aunque el edificio sólo sufrió daño mínimo durante los

terremotos del 2017, Mayem describe la voluntad y resistencia necesarias para iniciar este programa de idioma ante las “réplicas sísmicas” causadas por las represivas reformas educativas federales y estatales entre los docentes de las escuelas secundarias, y el trauma y vergüenza expresados por los estudiantes sobre su propia competencia lingüística y las de sus compañeros. Yo, Lois M. Meyer, soy lingüista aplicada de los Estados Unidos, educadora bilingüe, y colaboradora cercana de las otras tres coautoras y la jefatura de zonas escolares, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (Plan Piloto-CMPIO) en la educación bilingüe indígena y comunitaria y el desarrollo profesional docente durante dos décadas. En este artículo colaborativo tengo varios roles, que son: a) facilitar nuestro análisis colectivo del contexto y las consecuencias de las tres catástrofes sísmicas en México y cómo éstas afectan la política lingüística y pedagógica en Oaxaca; b) siendo la única hablante del inglés, traducir todas las fuentes citadas en español y apoyar en la elaboración, así como la traducción, de las narrativas de los estudios de caso proporcionados por las coautoras de Oaxaca; y, c) como resido en el estado de Nuevo México en EEUU, invité a una reflexión final a Hayes Lewis, educador nativo americano, anciano y activista del Pueblo de Zuni en Nuevo México y antiguo superintendente de las escuelas públicas de Zuni, cuya reflexión enriquece la experiencia oaxaqueña con una perspectiva indígena internacional.

A. Réplicas sísmicas y política lingüística en San Mateo del Mar: El caso del Preescolar Bilingüe Vicente Guerrero

(Beatriz Gutiérrez Luís, directora ikoots del preescolar; y Gisela Baloes Gutiérrez, maestra ikoots de 3er año de preescolar con niños de 5 años en el Preescolar Bilingüe Vicente Guerrero)

Beatriz: Nosotros, el pueblo ikoots de San Mateo del Mar, habitamos nuestras tierras ancestrales en la costa sur del Pacífico en el estado mexicano de Oaxaca, en un istmo angosto que está rodeado por el Océano Pacífico en el lado sur y por una laguna enorme de agua salada en el norte, llamada Mar Tileme o Mar Muerto. Durante los meses de octubre a marzo, nuestra región costera es golpeada por los fuertes vientos del norte, por lo que las empresas transnacionales tienen su mirada celosa puesta con ambición en nuestras tierras. Con el argumento de que existe la necesidad de responder a la demanda de electricidad producida con energía limpia, estas compañías nos quieren despojar de nuestra tradicional costa pesquera para instalar turbinas eólicas generadoras de energía. Hemos luchado muy duro por mantenerlas afuera, una batalla que continúa hasta el día de hoy.

San Mateo del Mar tiene una población de aproximadamente 15,000 habitantes, de los cuales el 70 por ciento se dedica a la pesca. Del océano obtenemos camarón, cangrejo y una variedad de pescados como la mojarra blanca y el bagre, mediante el uso de redes, que se vuelan lejos de la orilla usando papalotes impulsados por el viento que después caen en el agua profunda en búsqueda de una mejor pesca. Se utilizan botes pequeños tallados a mano llamados *cayucos* que transportan a los pescadores hacia las redes para recoger la pesca diaria. Dedicarse a la pesca no garantiza tener alimentos al final del día. Hay temporadas que no se pesca nada, como por ejemplo cuando la laguna se secó por falta de lluvia o después del devastador terremoto y las destructivas olas tsunami en septiembre del 2017, cuando durante tres meses el pescado y camarón se alejaron de la costa hacia aguas más profundas. Aquellas personas en nuestra comunidad que no se dedican a la pesca (cerca del 30%) se dedican a otras actividades como pequeños negocios, artesanías y la agricultura.

Realidades lingüísticas de San Mateo del Mar.

Beatriz: Nuestra palabra, nuestra voz, es el ombeayiüts, aunque el catálogo de lenguas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) llama a nuestra lengua “huave” (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2012). Para nosotros ese término es despectivo; por esta misma razón nos llamamos ikoots, no “huave,” para referirnos a nosotros mismos y a nuestra cultura.

El ombeayiüts, una lengua aislada, no tiene parentesco lingüístico con ninguna de las otras 67 lenguas habladas en el país, y como muchas otras está en peligro de extinción. Existen cuatro comunidades ikoots, pero el municipio de San Mateo del Mar tiene el mayor número de hablantes de la lengua indígena. En las otras tres comunidades (San Francisco del Mar, San Dionisio del Mar, y Santa María del Mar), muy pocos niños hablan la lengua ombeayiüts, lo que es una clara señal de pérdida del idioma. En contraste, de los 120 niños inscritos en el Preescolar Bilingüe Vicente Guerrero en mayo del 2017, 85 hablaban nuestra lengua originaria, mientras que 35 eran monolingües en español. Sí, en nuestra comunidad hay pérdida del idioma, pero estamos luchando para frenarlo, y revertir esta tendencia lingüística negativa.

Antecedentes.

Beatriz: El Preescolar Bilingüe Vicente Guerrero abrió sus puertas a la comunidad de San Mateo del Mar en 1974 como un centro de enseñanza de la lengua española (*Centro de Castellанизación*) dirigido a los niños de 3 a 5 años quienes eran hablantes de la lengua originaria ombeayiüts. *La castellanización* era la política oficial del gobierno federal en turno (Granja Castro, 2010), desarrollada para imponer el idioma español como el idioma nacional y para desaparecer las diferentes lenguas y culturas indígenas del país, una política de exterminio dirigida en contra de los habitantes originarios y dueños verdaderos de este país. Durante aproximadamente 20 años, los maestros del Preescolar Vicente Guerrero, todos indígenas ikoots y hablantes proficientes de la lengua ombeayiüts, fueron contratados por el gobierno federal como instrumentos de su política para “convertir” a nuestros habitantes en hablantes del idioma español.

El levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 en el estado vecino de Chiapas tuvo impactos profundos en Oaxaca y en nuestras comunidades. En los años posteriores, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), de la cual formamos parte, impulsó un movimiento pedagógico para unir los esfuerzos de los padres y madres de familia, maestros, niños, autoridades de la comunidad, y académicos que colaboran, con el objetivo en común de promover alternativas educativas que respondan a las necesidades e intereses de los niños indígenas y comunidades rurales de Oaxaca. Mediante nuestra participación en este Movimiento Pedagógico y con su apoyo, pudimos abandonar la “castellanización” y construir en nuestro preescolar una educación alternativa basada en la comunidad, que priorizara el primer principio orientador de este movimiento: desarrollar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas. Aproximadamente hace 15 años, informamos a los padres de familia sobre diferentes modelos de educación bilingüe y colectivamente deliberaron hasta alcanzar el acuerdo de que se usaría el ombeayiüts como la primera lengua de instrucción mientras que el español se introduciría como una segunda lengua.

Hoy en día el 70 por ciento de los estudiantes en el Preescolar Vicente Guerrero hablan nuestra lengua originaria mientras que el 30 por ciento hablan el español como su primera lengua. Tenemos clases bilingües con separación de lengua con un 60 por ciento en ombeayiüts y 40 por ciento en español, separando las lenguas en lugar de mezclarlas bajo un mismo tiempo de instrucción. Nuestros niños de preescolar son tan pequeños que no siempre pueden distinguir un idioma del otro, así que les ayudamos separando nuestro uso de la lengua y haciendo una señal cuando cambiamos el idioma, utilizando símbolos apropiados para cada cultura (Ej. Soplando una concha de mar cuando es tiempo de hablar solo en ombeayiüts, y prendiendo una vela cuando es tiempo de hablar sólo en español). En la escuela trabajamos para fortalecer y desarrollar nuestra lengua originaria, usando creativamente la sabiduría y recursos lingüísticos de nuestra propia comunidad con el fin de enseñar apropiadamente a los niños a distinguir los diferentes sabores, olores, formas, tamaños, colores, y texturas, y a describir temas culturales tales como las prácticas de la pesca, la milpa y la siembra, la gastronomía, flores, frutas, animales, bebidas, juegos tradicionales, nuestro clima en la región, nuestros hogares, y nuestras fiestas. Basar nuestras experiencias de aprendizaje en nuestros temas culturales locales anima a los niños a apropiarse el conocimiento cultural y lingüístico de nuestra comunidad para que aprendan a valorar y respetar el medio ambiente y todo lo que consideramos sagrado.

Prácticas de instrucción bilingüe basadas en la comunidad.

Gisela: Cuando desarrollo un tema de instrucción con mis estudiantes de 5 años, todo gira en relación a los meses del año, las estaciones, o acontecimientos de la comunidad. Por ejemplo, los niños aprenden los meses de siembra, o para recolectar las frutas nativas de la comunidad. Aprenden a identificar la flor de la planta, y la fruta misma, su sabor, su olor, color, textura, tamaño y forma, sus características únicas. Esto conlleva un proceso lingüístico de aprendizaje complejo para los niños ya que el ombeayiüts tiene muchas distinciones semánticas que no existen en el español; por ejemplo, en San Mateo existen 13 palabras diferentes para describir los distintos sabores.

Beatriz: Los niños aprenden sobre el clima al investigar la actividad principal de nuestro pueblo, la pesca. Investigamos cómo está relacionada esta actividad con el clima, y nuestras temporadas de lluvias y vientos. No sólo hablamos sobre la pesca, ¡observamos, olemos y tocamos! Acompañados de los padres, caminamos hacia el mar donde recolectamos caracoles, almejas, crustáceos y otros tesoros, pero antes de tocar lo sagrado del océano, recordamos a los niños que deben respetar y saludar al mar y pedir permiso de pasar tiempo en su presencia para realizar juegos tradicionales en la playa.

Mientras estamos en la orilla del mar, observamos a los hombres – los padres, tíos y abuelos de los niños – trabajando con las redes de pesca y los papalotes que llevan las redes mar adentro, y remando sus botes de cayuco para traer la pesca del día. En la playa los niños escriben letras y dibujan con palos en la arena, lo cual es una forma de revitalizar las enseñanzas de nuestros abuelos, quienes tradicionalmente ilustran sus historias orales con dibujos en la arena. Como maestros, siempre buscamos oportunidades para mostrar el valor de la lectura a una edad temprana reproduciéndola en espacios comunitarios, dando a los niños la oportunidad de experimentar el aprendizaje de maneras públicas y táctiles en contacto directo con la arena y la tierra. La participación y colaboración de los padres y los abuelos a través de este proceso de construcción del aprendizaje basado en experiencias –

estando juntos, expresando opiniones, observando, compartiendo, extendiendo el uso de los niños del idioma ombeayiüts en nuevas direcciones – es extremadamente valioso.

Al regresar al salón de clases, los niños continúan aprendiendo sobre las diferentes herramientas utilizadas para la pesca, tales como las redes, papalotes, cayucos y canastas para la pesca. Todas las conchas y otros tesoros que recolectamos en la playa son llevados al salón de clases y convertidos en materiales de aprendizaje que serán contados, organizados, descritos y comparados en su tamaño, forma, color y textura.

Por medio de esta clase al aire libre, los niños obtienen un panorama general del conocimiento sobre nuestra laguna y el mar. Crean un mural donde distinguen entre peces de agua dulce y peces del mar, y entre peces comestibles y no comestibles. El tema sobre la pesca que iniciamos con nuestro viaje al mar dura aproximadamente un mes y se refuerza mediante diferentes actividades relacionadas con el mismo tema.

Cuando trabajamos con temas significativos para la comunidad, a las mujeres se nos permite incluso enseñar prácticas culturales específicas a cada género en las que no podríamos participar fuera del salón de clases. En el pasado, la creencia era que las mujeres dañaban el agua si pescaban o tocaban la red, pero ahora en nuestro preescolar a los maestros y maestras por igual se les permite fortalecer en los niños la sabiduría local sobre la pesca, mediante el uso de herramientas para la pesca que facilitan la instrucción.

La creación de nuestros propios libros con texto en ombeayiüts sobre todos nuestros temas basados en la comunidad y nuestras excursiones ha enriquecido grandemente la enseñanza de nuestra lengua indígena. Generalmente, estos libros se elaboran entre los maestros y padres de familia de manera colaborativa, y se reparten en nuestros salones de clases, donde se leen en voz alta y se ponen a disposición de los niños para que los lean y los disfruten.

Los niños muestran lo que están aprendiendo pintando murales en las paredes de la escuela, reflejando el contexto de nuestra comunidad. Antes del terremoto devastador del 7 de septiembre del 2017, los muros del Preescolar Bilingüe Vicente Guerrero estaban adornados con las pinturas coloridas de los niños, y contenían palabras cuidadosamente escritas en ombeayiüts y en español. Por desgracia, la inundación y destrucción de ese día dejaron la estructura de la escuela inutilizable, destruyendo nuestros libros bilingües y materiales didácticos, y las hermosas paredes que habían sido adornadas con los murales de los niños también se destrozaron al punto de no poder ser reparadas.

Réplicas sísmicas y la estructura escolar después del terremoto (septiembre 2017)

Gisela: Los terremotos y la inundación que siguió dañaron gravemente nuestra escuela. Cuatro de los cinco salones de nuestro plantel fueron marcados como inhabitables por inspectores del gobierno y clausurados. Pasaron seis semanas antes de que los salones severamente dañados y la barda perimetral de la escuela fueran nivelados por los padres de los niños mediante su trabajo voluntario (llamado “tequio” en Oaxaca), debido a que la ayuda del gobierno que había sido prometida nunca llegó.

Los maestros impartimos clases en el suelo de concreto en el patio de la escuela con el fin de recuperar algo de normalidad para los niños a pesar de la destrucción visible en toda la comunidad. Cientos de hogares resultaron dañados, incluyendo los hogares de muchos de los niños y maestros, y el agua potable era escasa ya que el mar, estremecido por el movimiento de las placas tectónicas, inundó y contaminó el agua de nuestros pozos.

Répliques sísmicas y el programa curricular después del terremoto

Gisela: Al inicio de cada nuevo ciclo escolar, mis estudiantes y yo hablamos sobre el tema, “Nuestros Hogares,” pero el terrible terremoto y sus secuelas que experimentamos en septiembre del 2017 transformaron drásticamente la forma como tratamos este tema. Evidentemente, no pudimos evitar hablar sobre el trauma físico y emocional que los niños habían experimentado en sus hogares. Pero ahora el hablar sobre “nuestros hogares” era una experiencia muy diferente a lo que había sido en años anteriores debido a razones esperadas e inesperadas. Por ejemplo, hice preguntas como las siguientes a los niños:

¿Dónde estaban cuando ocurrió el terremoto?
¿Con quién estaban? ¿Qué pasó en su casa?
¿Qué vieron? ¿Qué sintieron?
¿Escucharon algo? ¿Qué hicieron?

Ellos me dieron respuestas complejas y detalladas, extendiendo tanto sus habilidades lingüísticas en español como en ombeayiüts para externar sus recuerdos traumáticos emocionales:

“Estaba en mi casa;” “Mi papi no estaba en la casa, se había ido a pescar.”
“Mi casa se cayó;” “Se inundó;” “Se cuarteó.”
“La tierra se movió;” “Se abrió;” “Los árboles se movieron y se cayeron;” “Los trastes se rompieron.”
“Mi mami dice que la tierra gritó;” “Tronó;” “Escuché mucho ruido.”
“Me dolía la cabeza;” “Me mareé.”
“Nos abrazamos;” “Nadie podía pararse;” “Todos estaban llorando.”

Algunos niños respondieron que estaban despiertos cuando el terremoto ocurrió, otros dormidos. También reportaron que pasó en la noche, no veían nada, se tropezaron con cosas cuando finalmente pudieron pararse y moverse. No podían salir de la casa porque la puerta estaba atorada, que se asustaron, que no había dónde dormir, que estaban en la calle.

No imaginé el profundo aprendizaje lingüístico que el terremoto y sus consecuencias traerían, no sólo para estos niños de cinco años, sino para mí también. Me considero una hablante fluida de ombeayiüts, sin embargo, tuve que buscar a los ancianos de la comunidad para preguntar cómo expresar las innumerables distinciones semánticas en ombeayiüts que necesitábamos para describir las experiencias de los niños y las mías durante el terremoto. Existían muchas palabras que no me eran familiares ya que nunca había experimentado ni intentado describir toda la destrucción de un terremoto tan intenso.

Todos, los niños y yo, aprendimos y usamos nuevo vocabulario en ombeayiüts para describir la pérdida o daño de nuestros hogares: paredes, cuartos, techos, y casas completas se habían “derrumbado,” “caído;” “inundado,” “volteado,” “abierto,” “fracturado,” “cuarteado,” “golpeado”; estas palabras en nuestra lengua originaria detallan lo que los niños experimentaron sensiblemente, pero no se utilizaban comúnmente antes del sismo. Todos fuimos expuestos a las sutilezas y complejidades de nuestro ombeayiüts, la forma en que nuestra lengua indica forma, objetos animados o inanimados, materiales de su composición, etc., a través de distinciones sutiles en la selección del verbo y la forma gramatical.

Por ejemplo, los niños usaban indiscriminadamente el término *najmiük* (“se cayó”) para decir que su casa se había caído; esta palabra es muy general y se puede usar para decir

que cualquier casa, fabricada o hecha de palma, o cualquier objeto o persona, se ha caído. Sin embargo, el terremoto hizo este término genérico familiar completamente inadecuado – ¡había muchísimo más que decir y describir apasionadamente! El Sr. Pedro, anciano de la comunidad, explicó que *teajkean* (“se desmoronó”), quiere decir que se cayó una parte de la casa pero refiriéndose sólo a construcciones de casas de material fabricado, no casas de palma; *lijchiüw ajpot*, (“fisuró”) quiere decir que se fisuró o se quebró pero no se cayó; *tsoyot tiüt*, (“se hundió mucho”) en tiempo pasado mientras *tsotot tiüt* (“se hundió levemente”) significa que se hundió pero en menor proporción que el significado de *tsoyot tiüt*; *chajchaw tiüt* es el sonido de una casa al caerse, sin importar si es construida con materiales fabricados o de palma; *lejkeat omal*, *lejkean otüing* (“se agrietó”) indica que una parte específica de la casa se cuarteó, como el techo o la pared.

Inesperadamente, aprendimos sobre la importancia que nuestros hogares tienen en nuestra visión del mundo espiritual: que la casa misma es sagrada, que nos duele cuando cada parte de nuestra casa es dañada porque para nosotros nuestra casa es como nuestro cuerpo, tiene pies, brazos, hombros, nariz, boca, y cara. Aprendimos que nuestra casa debe estar orientada hacia los vientos que calman, pero también golpean nuestra costa. Aprendimos también que hay una forma tradicional de habitar y de dormir en nuestra casa, que “la cabeza” de la casa siempre debe estar orientada hacia el este o hacia el norte.

En una plática pública que se llevó a cabo en el Centro de Aprendizaje Comunitario, arquitectos colaboradores especialistas en apoyo y reconstrucción después de terremotos reportaron que el suelo arenoso de nuestra zona tan sísmica no resiste construcciones muy pesadas por lo que se requería un mejoramiento o “reparación” del suelo para aumentar su sustentabilidad antes de reconstruir. También, presentaron otras formas alternativas de construir usando lodo para fortalecer el suelo. Por este motivo, nosotros los maestros buscamos lodo, para que los niños del preescolar lo pudieran manipular y experimentar con su uso especialmente cuando se combinaba con la savia de un árbol específico de la comunidad.

En nuestras clases bilingües, siempre hemos priorizado un ambiente cálido familiar que promueve la confianza, el juego, la alegría, la libertad, y sobre todo un ambiente sin miedo. Sin embargo, en la actualidad es imposible escapar de la ansiedad constante provocada por las casas dañadas, las aulas destruidas, sin un espacio donde jugar o trabajar o correr o colocar los recursos didácticos que elaboramos constantemente.

Firmeza y resistencia: Escuela Preescolar Bilingüe Vicente Guerrero un año después (21 de septiembre, 2018)

Beatriz: Por ahora, y con mucho esfuerzo, todavía damos nuestras cinco clases en el piso de concreto del patio de la escuela. Entre octubre del 2017 y enero del 2018, los padres de los niños pasaron seis días haciendo su *tequio* voluntario para demoler con sus manos los salones altamente dañados y peligrosos, y remover el escombros; el gobierno no contribuyó en nada. El gobierno no ha liberado ni un peso de los fondos prometidos para la reconstrucción de la escuela; en su lugar, promueve un programa que rechazamos, en el cual empresas comerciales son contratadas por el gobierno para reconstruir escuelas a su parecer y sin consultar a la comunidad, endeudando a la comunidad por los siguientes 25 años, plazo para pagar su “préstamo.” En diciembre del 2017, entregamos una queja formal ante la Comisión Nacional de Derechos Humanos de la ONU sobre este arreglo inescrupuloso.

Sin salones de clase adecuados, tratamos de sacar a los niños adelante, aunque algunos lloran y otros no hacen caso, y las voces de los maestros tienen que competir con las voces de los otros maestros en el espacio reducido del patio. Los arquitectos que apoyaron después del terremoto nos enseñaron la sabiduría en nuestra región sísmica no sólo de reparar nuestro terreno arenoso, sino también de construir usando bambú que se mueve y se amolda a los movimientos de la tierra. Junto con los padres, ofrecemos voluntariamente nuestro tiempo y recursos para construir una gran sala de juntas hecha de bambú, y una organización no gubernamental nos está ayudando a proveerla de materiales didácticos. Si Dios quiere, la siguiente semana sabremos exactamente a cuántos niños serviremos este año, ya que el número de estudiantes ha fluctuado. Algunos padres inscribieron a sus hijos con nosotros, pero no todos quieren dar el tiempo voluntario que se necesita para ayudarnos a reconstruir (aunque el otro preescolar en nuestra comunidad necesita ser reconstruido también).

Así es como están las cosas ahora: a pesar de las incesantes réplicas catastróficas físicas y gubernamentales, y en la medida de lo posible, seguimos adelante. Es decir, en medio de los terremotos, la apatía del gobierno, y las reformas educativas represivas, resistimos. Y tenemos entre dudas y esperanza de que habrá mejores políticas en el futuro con el nuevo presidente. Pase lo que pase, estamos decididos a defender y extender el valor y el uso de nuestra lengua originaria para las futuras generaciones.

B. Réplicas sísmicas y política lingüística en San Bartolo Coyotepec. El caso de la Escuela Secundaria Técnica e Internado #14^a Reyes Mantecón (Mayem Arellanes Cano, abogada zapoteca y maestra de ciencias sociales)

Descripción y antecedentes:

La Escuela Secundaria Técnica No. 14, internado donde aproximadamente dos tercios de los 402 estudiantes viven, estudian, comen, y descansan *in situ*, se encuentra en la comunidad de Reyes Mantecón, en el municipio de San Bartolo Coyotepec, Oaxaca, entre la ciudad capital del estado, Oaxaca, y la costa sur. La escuela ha sido transformada a través del tiempo por las mareas políticas: abrió en el año 1938 como Escuela Práctica de Agricultura; en 1960 se convirtió en Escuela Normal Rural para formar maestros para contextos rurales; se cerró en 1968 junto con otras 13 escuelas normales rurales debido al activismo en contra del gobierno⁴; y reabrió en 1969 como Escuela Secundaria Técnica Agraria No. 162, renovando su enfoque original en las ciencias de la agricultura y la ganadería desde el primero hasta el tercer grado. Finalmente, en 1979, se convirtió en la Escuela Secundaria Técnica No. 14, y hoy es una de solamente dos escuelas secundarias en el estado de Oaxaca con internado.

Otra particularidad son las actividades extraescolares o clubes disponibles para los internos, tales como la lucha olímpica (varios estudiantes han competido y ganado medallas en otros estados e internacionalmente en Cuba y Rusia), un jardín productivo de hortalizas,

⁴ “Las escuelas secundarias en México se clasifican como *telesecundarias* (a distancia), generales, o técnica. Las escuelas secundarias técnicas cuentan con una subunidad llamada escuelas especializadas, las cuales se enfocan en el entorno en que se encuentra ubicada la escuela. Si la escuela se encuentra en un área rural, probablemente se enfocará a la agricultura y ofrecerán materias relacionadas con la subsistencia rural, como en el caso de mi secundaria técnica.” (Comunicación personal de Mayem Arellanes Cano, 18 de septiembre, 2018)

⁵ Un movimiento dirigido principalmente por estudiantes universitarios, quienes demandaron democracia en las políticas del estado mexicano. Los estudiantes fueron brutalmente reprimidos, mientras que otros fueron asesinados o desaparecidos.

radio escolar, banda de música, nivelación académica, y círculos de estudio que preparan a los estudiantes para concursar en su ingreso a la preparatoria agrícola afiliada a la Universidad Autónoma de Chapingo y su prestigiosa Facultad de Agronomía. Estos clubes especiales surgieron como una propuesta de los directivos ya que los jóvenes en las tardes solían salirse del internado, grafitear la escuela, o experimentar con drogas.

Hay 248 estudiantes en el internado, de los cuales, 233 son jóvenes varones y 15 mujeres. Aumentando estos números hay 154 estudiantes que sólo van durante el día, 86 varones y 68 mujeres. Los estudiantes que van en el día toman clases con los internos desde las 7:00 hasta las 14:30 en días de escuela; por las tardes regresan a sus hogares. Todos los estudiantes tienen entre 12 a 16 años de edad y proceden de diferentes comunidades de las 8 regiones geográficas del Estado de Oaxaca como (pero no limitado a): Ozolotepec, Loxicha, Amoltepec, Güilá, y San Mateo del Mar. El tiempo de traslado de sus casas a la escuela varía de entre 10 minutos hasta 10 horas.

En el pasado, las mujeres han asistido a la Escuela Secundaria Técnica #14 sólo como estudiantes externos; sin embargo, por primera vez, en el año académico 2018-2019, 15 mujeres estudiantes fueron aceptadas en la modalidad de internas como parte de un programa piloto. Hasta ahora, la presencia de mujeres estudiantes en el internado no ha causado ninguno de los problemas previsibles por su edad. En lugar de eso, más padres y madres de familia quieren que sus hijas sean aceptadas, pidiendo espacios adicionales para mujeres para el siguiente año académico. La llegada de las mujeres internas ha ayudado a cambiar el comportamiento de los hombres internos ya que el área de trabajo social reporta que antes los hombres se daban manotazos o comían mientras hablaban o tiraban migas de comida, y hoy han adquirido otro tipo de modales con la presencia de las mujeres. También hay algunas discusiones entre los jóvenes ya que más de uno quiere ser novio de la misma estudiante, pues hay una gran desproporción en cuanto al número de hombres y de mujeres. Además, notamos al inicio el rechazo de algunas estudiantes externas hacia las internas a quienes se les escuchó llamándolas “piojosas” o “chinchudas,” tal vez como forma de discriminar a las estudiantes que vienen de comunidades rurales más empobrecidas.

A los jóvenes internos sólo se les permite salir del campus los fines de semana. Algunos utilizan este tiempo “libre” para ir a sus comunidades de origen, mientras que otros salen a trabajar en comunidades cercanas cortando caña, recolectando nuez, moviendo tierra para jardines, etc., para poder obtener un mínimo ingreso económico que les ayude a cubrir sus gastos como comprar sus productos de aseo personal. Otros jóvenes que viven en comunidades más lejanas sólo salen en periodos vacacionales.

El internado cuenta con becas alimenticias para estudiantes internos pobres. Cada beca es de 30.00 pesos diarios (1.6 dólares) que se supone cubrirá tres comidas al día. Evidentemente, este subsidio del gobierno no es suficiente para garantizar 3 comidas nutritivas al día.

Realidades lingüísticas de la Escuela Secundaria #14 e Internado Reyes Mantecón.

El nivel de competencia de los estudiantes en español y la lengua indígena puede variar desde muy competente a poco nivel de habla. Incluso entre los que pueden conversar con fluidez en sus dos lenguas, muchos sienten vergüenza de admitir o mostrar su competencia bilingüe en su lengua originaria dentro de la escuela, evidenciando el menosprecio social imperante hacia las lenguas indígenas y su propio rechazo lingüístico que ha sido interiorizado. Además, dieciséis estudiantes reportan que entienden una lengua indígena pero que no la hablan. El resto de los estudiantes (75% de la matrícula total)

reportan no ser competentes en ninguna lengua indígena y son considerados hablantes monolingües del español.

Hay 101 adultos que trabajamos en el internado, de los cuales 8 son administradores, 16 profesores de asignaturas académicas, 4 profesores de áreas técnicas, 4 de atención médica, 3 psicólogos, 10 de personal de oficina, y 56 empleados restantes distribuidos en cocina, sectores productivos, clubes extra-clases y veladores. Aproximadamente la mitad de los trabajadores son veteranos con 30 años de servicio o más, algunos otros son hijos de exprofesores que trabajaron 30 años en esta escuela, y otros más como mi caso, somos de nuevo ingreso de 1 a 5 años de trabajo en esta escuela. Algunos de los trabajadores y directivos son egresados de este internado.

Antes y durante la imposición de las reformas educativas federales, la instrucción del aula en el internado ha sido y sigue siendo solamente en español, a pesar de que el 25 por ciento de la población estudiantil habla una lengua indígena de manera fluida como su primera o segunda lengua. Las cosas podrían ser diferentes, pues dos maestros y dos trabajadores administrativos hablan una lengua originaria, otros tres maestros por lo menos entienden una de las lenguas originarias, y tal vez otros empleados hablan una lengua originaria también. No obstante, ningún maestro usa la lengua indígena para enseñar en el aula, y rara vez, quizás nunca, he escuchado adultos hablar a los estudiantes en una lengua originaria en la escuela.

Réplicas sísmicas y la estructura de la escuela.

A diferencia del preescolar en San Mateo del Mar, nuestra escuela no está en la mayor región sísmica y sólo tuvo daños menores durante los terremotos de septiembre del 2017, como fisuras en las paredes de algunos dormitorios. Aun así, en el 2018, la estructura física de la escuela ya tenía 80 años. Mientras que algo del daño ocasionado por los recientes terremotos ha sido reparado, la antigua estructura de la escuela muestra uso pesado y deterioro evidente después de décadas de olvido gubernamental.

Réplicas sísmicas de las reformas educativas

En el año 2015, el gobernador del estado de Oaxaca publicó un decreto en el cual desconoce todos los acuerdos contraídos entre el gobierno estatal y la poderosa Sección XXII afiliada al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Una de las afectaciones más lesivas de este decreto y de la reforma “educativa” del año 2013 fue la cancelación de oportunidades de capacitación pedagógica para los profesores. Antes de este decreto, los profesores que no habían estudiado en una Escuela Normal y tenían estudios de alguna otra licenciatura, podían enseñar en primaria si tomaban cursos en la Universidad Pedagógica Nacional y en el caso de secundarias debían de estudiar en la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca o la nivelación pedagógica. Desde el decreto del 2015 en Oaxaca y las reformas educativas federales del 2013, cualquier profesionista de cualquier carrera en todo el país que apruebe el examen estandarizado puede ser contratados para dar clases sin ser obligatorio estudiar la nivelación pedagógica, ya sea en la Normal Superior o en la Universidad Pedagógica.

Otra de las afectaciones pedagógicas en las escuelas secundarias de todo el país con esta reforma es la reducción de horas de ciencias sociales y ciencias naturales. Muy recientemente se aprobó la reforma curricular para este ciclo escolar 2018-2019 que contempla la desaparición de las tecnologías como ciencias agrícolas y cría de animales, además de la asignatura estatal y estudios regionales. En su lugar, se piden más horas de educación artística e inglés para fortalecer la formación de mano de obra barata, y no de

habilidades profesionales. Con esta última reforma a la currícula escolar se pretende desvincular por completo al estudiante con el campo y la naturaleza, lo que podría implicar que los jóvenes no se interesen ni motiven por continuar sus estudios en la preparatoria agrícola afiliada a la Universidad Autónoma de Chapingo y hasta descalificar y despreciar el trabajo que realizan sus padres en el campo. Afortunadamente, en Oaxaca aún se mantienen estas materias controvertidas gracias a la resistencia política, administrativa y pedagógica de los profesores de estas materias y por el peso político de la poderosa Sección XXII.

Réplicas sísmicas y la currícula escolar.

A casi 50 años de la fundación de esta escuela como internado de secundaria, no se ha trabajado propuesta o proyecto alguno que potencialice la pluralidad lingüística de los estudiantes; por el contrario, en mi poco tiempo aquí he observado con preocupación que los jóvenes son marginados, e incluso entre ellos mismos, por hablar su lengua originaria. Además, los planes y programas de estudio y los libros de texto excluyen y discriminan a los estudiantes hablantes de lenguas originarias.

Por lo anterior y como profesora de la asignatura estatal de la historia y culturas de Oaxaca, una de las materias que pretenden desaparecer con la reforma curricular, vi la necesidad urgente de trabajar una propuesta alterna que permita fortalecer la oralidad y escritura de las lenguas originarias y visibilizar la gran variedad lingüística y los dones culturales de los jóvenes estudiantes en este internado.

Firmeza y resistencia: Celebrando y promoviendo las lenguas originarias.

En agosto del 2018 comenzó un nuevo año escolar y mi compromiso por celebrar y promover las lenguas originarias de mis estudiantes tomó forma. El objetivo general del proyecto que he llamado “Tu Lengua, Mi Lengua, Nuestras Lenguas” es reconocer, valorar y mantener la diversidad lingüística y cultural de los jóvenes del internado y promover el aprecio de las lenguas originarias de Oaxaca. Mis objetivos específicos para este proyecto son los siguientes:

- Sensibilizar sobre la importancia de nuestras lenguas originarias y promover su preservación;
- Fortalecer la identidad de los jóvenes estudiantes de nuestro internado;
- Trabajar en la inclusión e igualdad de derechos de las personas hablantes de una lengua originaria;
- Impulsar la equidad sin perder la identidad personal, lingüística y cultural;
- Promover otras opciones académicas y recreativas para los jóvenes estudiantes hablantes de lenguas originarias.

Para cumplir estos objetivos, planeo realizar actividades específicas con mis estudiantes, incluyendo, pero no limitándonos a las siguientes actividades:

a. *Autobiografía lingüística y educativa de cada estudiante, la cual contempla su historia lingüística y personal:* Estos trasfondos lingüísticos, así como las vidas comunitarias y académicas de mis estudiantes, son variados y complejos. Deseo que mis estudiantes me eduquen sobre sus experiencias personales con respecto a los idiomas, y si los han hecho sentir avergonzados o reprimidos en casa o en la escuela por hablar su lengua originaria. Para lograr esto, les he pedido que respondan por escrito a preguntas como las siguientes: ¿Cuántas lenguas

entiendo y hablo? ¿Cómo y de quiénes aprendí cada una? ¿Con quiénes hablo cada una hasta hoy? ¿Cuántas lenguas escuchaba y usaba en mi familia durante mi niñez? ¿Ha cambiado esto en el presente? ¿Hay lenguas que se han perdido dentro de la familia, que ya no se usan ni se aprenden? Si es el caso, ¿por qué? En el aspecto de su vida diaria en casa: ¿Dónde creciste?, ¿Qué responsabilidades tenías en tu casa?, ¿Qué hacías para relajarte o por diversión? En el aspecto de la lecto-escritura: ¿Cuántas lenguas escribo y leo? ¿Cómo aprendí a leer y escribir el español? ¿De niña/o, tenía libros en casa?, ¿En qué lenguas?, ¿Quién me leyó libros o me contó cuentos?, ¿Cuánto leo en mi vida diaria?, ¿Escribo y leo mi lengua indígena?, Si es así, ¿cómo aprendí?, ¿Quién me enseñó? En el aspecto escolar: ¿A qué escuelas fui?, ¿Eran bilingües?, ¿Mis profesores eran indígenas? ¿Qué idioma o idiomas hablaba en la escuela?⁶

Espero que con la investigación y documentación de sus autobiografías se pueda promover en los estudiantes la conversación y la autorreflexión en sus familias y con otras personas, tanto por áreas lingüísticas específicas como por grupos lingüísticos mixtos; que los estudiantes se sientan apoyados para investigar y compartir sus historias lingüísticas; y que con experiencias como ésta mis estudiantes profundicen en su propia identidad cultural y lingüística.

Hace unas semanas al empezar el nuevo ciclo escolar, las autobiografías lingüísticas fueron la primera actividad que di a mis estudiantes. Aún estamos en la etapa inicial del proyecto; no obstante, los fragmentos de las autobiografías de dos de ellos nos dan una idea de las ricas historias que han surgido de su reflexión:

Estudiante hombre #1: Nací en Tlacolula de Matamoros Oaxaca. Mi familia está integrada por mis padres, yo y mi hermana. De niño mis responsabilidades eran hacer el aseo de la casa, darles de comer a los borregos y traer leña. De mi mamá aprendí a lavar trastes y de mi papá a limpiar la milpa. De niño jugaba fútbol con el vecino.

Me llevaron a la escuela a los 2 años, lloraba, me sentía triste y casi no tenía amigos. Mis compañeros no hablaban mi lengua originaria, sus papas sí. Mis maestras eran indígenas, pero no me hablaban en mi lengua originaria, me trataban bien y no me regañaban. Mis papás hacían tequio en la escuela.

Yo hablo el zapoteco del valle, lo aprendí de mi abuela, ella me decía cómo pronunciarlo. Hoy en día hablo el zapoteco sólo en la casa con mi abuelo, pero no lo sé escribir. Mis papás sólo entienden, pero no hablan el zapoteco y cuando le responden a mi abuela lo hacen en español.

Estudiante hombre #2: Nací en Huautla de Jiménez y me desarrollé en San Mateo Yoloxochitlán. Mi familia está integrada por mis papás, un hermano, tres hermanas y yo. Mis obligaciones eran barrer mi cuarto. De niño jugaba en la casa con los carritos con mi primo y mi hermano.

Me llevaron a la escuela a los 4 años. Me dio miedo ir a la escuela. El preescolar y la primaria eran bilingües, mis maestras eran indígenas, ellas me hablaban en mazateco y en español. Mis papás no tenían ninguna participación en la escuela.

⁶ Esta actividad tomó como modelo una tarea diseñada previamente por Lois Meyer para documentar las historias lingüísticas intergeneracionales de los maestros de Oaxaca que participaron en un diplomado en educación inicial basado en la comunidad acreditado por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), (2011-2012). Véase Meyer, Lois M. (2016) Teaching Our Own Babies: Teachers' life journeys into community-based initial education in indigenous Oaxaca, Mexico. *Global Education Review*, 3 (1), 5-26.

Mis obligaciones eran ir a traer leña, barrer y lavar. El mazateco lo aprendí de mi mamá y de mi abuela. Hasta el día de hoy hablo el mazateco con mi abuela. Mi mamá lo hablaba con mi abuela y yo no entendía mucho. La lengua se ha perdido en la comunidad porque todos se van a la ciudad.

De la misma forma, les pedí a 62 padres y madres de familia de estudiantes de primer grado de secundaria que escribieran su autobiografía lingüística, que incluía la siguiente pregunta: *¿les gustaría que su hijo hablara una lengua originaria?* De los cuales 56 respondieron firmemente que sí. Siete padres dieron respuestas ambiguas o no contestaron esa pregunta. Ninguno escribió la palabra “¡NO!” Se muestran a continuación dos ejemplos de respuestas de los padres.

- *“No me gustaría que mi hijo perdiera la lengua originaria, ya que para nosotros es bonito como suena, pero no es muy útil cuando andamos fuera de la comunidad, y él no quiso aprender.”*
- *“Me gusta que mi hijo hable la lengua originaria porque hablar su lengua materna le da prioridad en su pueblo cuando ya son ciudadanos (adulto) de la comunidad”*

Mi meta es editar un libro de autobiografías de estudiantes y padres y usarlo como recurso didáctico en mis clases y poder compartirlo con otros maestros. Inspirado por sus experiencias de vida, deseo que mis estudiantes hablen y reflexionen juntos sobre sus prácticas culturales en el hogar y en su comunidad, el aprendizaje de otros idiomas, la pérdida de la lengua y sus causas en su familia y comunidad, y especialmente sobre el papel de las escuelas en este proceso etnocida. También deseo que consideren las esperanzas de sus padres sobre su futuro y el futuro de sus lenguas originarias. Mi esperanza es que de esta forma podamos crear un espacio donde los estudiantes se sientan orgullosos de ser hablantes de lenguas indígenas, y que juntos podemos fomentar otras oportunidades en nuestra escuela donde este orgullo puede ser fortalecido y expresado.

Otras ideas para realizar actividades han sido propuestas anteriormente:

- Crear mapas lingüísticos de las comunidades de los estudiantes, mostrando en qué contextos de la comunidad se habla cada idioma;
- Pintar murales en las paredes de la escuela usando frases en las lenguas indígenas;
- Grabar leyendas y recetas en las lenguas originarias narradas por los padres y los abuelos, y después investigar, e incluso crear, los alfabetos para transcribirlas;
- Llevar a cabo ejercicios físicos, como bailar o cocinar, y aprender cómo hablar sobre estas actividades en diferentes lenguas originarias;
- Investigar y difundir la historia de su comunidad por medio de una línea de tiempo y colocar ilustraciones de eventos y personas importantes en la línea de tiempo;
- Hacer visitas de intercambio de profesores y estudiantes con otras escuelas;

- Hacer que los estudiantes creen libros simples con historias y materiales didácticos para enseñar las lenguas originarias a estudiantes de preescolar en sus comunidades⁷.

Sismo político.

Con la elección de AMLO, personalmente, espero una mayor apertura institucional para que en las escuelas exista la libertad para desarrollar y fortalecer este tipo de proyecto. Esto sólo será posible si se aplica presión cívica y del sindicato de maestros, ya que el gobierno no cambiará por su propia iniciativa. Esto es verdad especialmente ahora, debido a la incesante presión al gobierno de AMLO por parte de los intereses comerciales que desean privatizar la educación para beneficiarse únicamente ellos mismos. Por este motivo, es imperativo que nosotros los maestros de la democrática Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) continuemos nuestra estrategia de lucha que ha sido puesta a prueba por el tiempo, esto quiere decir, movilizarnos, después negociar, después movilizarnos de nuevo.

Firmeza y resistencia docente

Lois: Ofrecemos estos estudios de los casos del Preescolar Bilingüe Vicente Guerrero y el Internado de Reyes Mantecón como dos ejemplos de las diversas formas en que los maestros indígenas en Oaxaca están respondiendo con firmeza y resistencia a las continuas réplicas catastróficas de los devastadores sismos geológicos y también a las tumultuosas disrupciones políticas y educativas en su vida y en su trabajo, de las cuales no tienen control. Es importante reconocer que estas maestras no son super heroínas, ni trabajan solas, sino que de manera muy firme trabajan junto a padres de familia, estudiantes, ancianos y autoridades de las comunidades, académicos, y el sindicato de maestros, para defender sus derechos colectivos lingüísticos y culturales y para iniciar maneras creativas, dentro de sus escuelas y su práctica docente, de expandir y fortalecer el uso de las lenguas originarias en las vidas de los estudiantes hoy y en el futuro.

Narrativas personales como las que aquí se presentan, escritas en sus propias palabras por docentes indígenas de la localidad fuera del mundo occidental angloparlante, quienes recuentan el compromiso apasionado de las escuelas y comunidades por mantener y revitalizar sus lenguas y culturas originarias, pocas veces aparecen en artículos académicos internacionales publicados en inglés. Por consecuencia, la resistencia y firmeza de docentes de Oaxaca como estas, que se esfuerzan por obtener el control comunitario sobre su futuro lingüístico y cultural oponiéndose a las presiones políticas, educativas, y aparentemente, medioambientales, son en gran medida desconocidas para los indígenas que hablan el idioma inglés y educadores internacionales. Beatriz, Gisela y Mayem no son únicas – por todo el continente americano, por todo el mundo, otros maestros y comunidades indígenas luchan con pasión por defender sus costumbres y formas de vida para las futuras generaciones. Quizás, lo que pudiera ser único en este caso, es que los lectores internacionales tendrán acceso a la valentía y resiliencia de estas maestras que no son académicas ni hablan el idioma

⁷ Esta idea surgió de una colaboración pedagógica entre estudiantes de preparatoria y niños de la Escuela Preescolar Bilingüe Vicente Guerrero en la comunidad de San Mateo del Mar.

inglés, ya que la “brecha lingüística”⁸ entre el inglés y el español ha sido eliminada gracias a la traducción.

Nos sentimos honradas de incluir una motivadora reflexión final escrita por el educador nativoamericano Hayes Lewis. Esperamos que las palabras de Hayes motiven a otros educadores internacionales a reflexionar, celebrar y encontrar inspiración en las experiencias de las maestras de Oaxaca que muestran su resistencia y resiliencia, la cual ha sido documentada en este artículo. También esperamos que, por medio de la traducción, se incluyan en la literatura universal otras narrativas valerosas y creativas de un “trabajo vivido” para mantener y defender las lenguas y culturas originarias de tenaces maestras, maestros, y comunidades indígenas, las cuales pueden enseñarnos e inspirarnos a todos.

Comentarios

(Hayes Lewis, anciano Zuni, educador y activista, y antiguo superintendente del distrito Zuni de escuelas públicas)

Me siento honrado de que se me pidiera comentar estos estudios de casos compartidos por Beatriz Gutiérrez Luís, Gisela Baloes Gutiérrez, y Mayem Arellanes Cano, y elaborado y traducido al inglés por Lois Meyer. Este importante artículo describe las condiciones y acciones que hacen honor al conocimiento y las prácticas ancestrales a través de la resistencia, fuerza y tenacidad inherente entre los pueblos indígenas, como ha sido representado en sus responsabilidades comunales y su liderazgo desde tiempos inmemoriales.

Réplicas sísmicas es una metáfora apropiada para las muchas leyes y políticas recientes que ocurren en el hemisferio occidental llevadas a cabo por el poder legislativo de los estados. Estas leyes y políticas han afectado severamente los derechos humanos de los pueblos indígenas y han amenazado sus recursos comunales y el medio ambiente al provocar un impacto desestabilizador en las aspiraciones sociales, culturales y de gobierno de las comunidades indígenas.

El reciente reestructuramiento masivo de la educación pública en México y las llamadas reformas educativas no reconocen la herencia multilingüe y multicultural del país. Los estándares de educación políticamente impuestos que impactan a las comunidades rurales son una delgada cortina de humo del gobierno para continuar con las políticas que buscan eliminar los derechos culturales, educativos y humanos de los pueblos indígenas mientras utilizan estas políticas para acelerar un sistema de genocidio cultural y saqueo de los recursos, lo cual está diseñado para eliminar el “problema indígena.” Esto es una reminiscencia de las políticas impuestas por el gobierno de los Estados Unidos para arrebatar a los pueblos indígenas de Norte América sus tierras ancestrales, culturas, prácticas espirituales y recursos.

El primer paso de este proceso consiste en remover a los pueblos indígenas de sus tierras ancestrales, para después separar a los niños de sus culturas, comunidades, herencia lingüística, y relaciones importantes. Las reformas educativas y políticas relacionadas en México han sido diseñadas para eliminar las conexiones entre los pueblos indígenas y sus tierras, destruir las relaciones comunales, eliminar la identidad cultural, y explotar sus recursos naturales. Esta forma sistemática e intencional de genocidio cultural ha persistido

⁸ Véase Meyer, L. (2010). A Hemispheric Conversation among Equals. Introductory chapter in L. Meyer & B. Maldonado (Eds.) *New World of Indigenous Resistance*. San Francisco, CA: City Lights Publishers

en México desde la “gran interrupción” de desarrollo humano en este continente por los españoles a principios del siglo XVI.

San Mateo del Mar: Preescolar Bilingüe Vicente Guerrero.

Las réplicas sísmicas de los terremotos de septiembre del 2017 y las réplicas políticas de las reformas educativas impuestas han quebrantado severamente las iniciativas educativas comunitarias en las comunidades rurales de Oaxaca. A pesar de esto, educadores comunales como Beatriz y Gisela en el preescolar bilingüe en San Mateo del Mar han trabajado activamente para coordinar esfuerzos comunitarios con el fin de mantener formas lingüísticas y holísticas de educación cultural para los niños ante los desastres naturales, y el abandono y las promesas incumplidas del gobierno.

La incorporación del medio ambiente ancestral, recursos naturales, estudios del clima, plantas, vida marina, juegos tradicionales, y la vida diaria de los padres y familiares representa auténticas formas culturales de enseñar y de aprender. Relaciones importantes, el mundo natural, el conocimiento ancestral y el uso de la lengua ombeayiüts refuerzan la identidad indígena a través del juego y la práctica. Las descripciones del trauma por el terremoto en las vidas de los niños y sus familias son narradas por los niños como evidencia de una experiencia aterrorizante e imborrable, pero al mismo tiempo, representan una experiencia que reforzó el uso de la lengua ombeayiüts en formas profundas y no previstas. Muchos educadores en los Estados Unidos actualmente están considerando enfoques educativos y de aprendizaje holísticos por medio de “nuevas” metodologías tales como el aprendizaje basado en proyectos, mientras que las prácticas holísticas de las maestras ikoots están basadas en formas ancestrales de instruir y aprender que han sobrevivido el paso del tiempo y han demostrado su eficacia.

San Bartolo Coyotepec: Internado Reyes Mantecón - Secundaria Técnica #14:

Las réplicas catastróficas causadas por las reformas constitucionales y el masivo restructuramiento de las políticas y prácticas de educación pública han llevado al cierre de miles de escuelas rurales públicas en México. Mayem es abogada zapoteca y también maestra de historia y culturas del estado de Oaxaca en el Internado Reyes Mantecón.

Mayem nos da una excelente visión general del contexto de las condiciones educativas y la demografía de los estudiantes y los trabajadores de la escuela. Ella señala que desde que la escuela fue fundada hace más de 50 años como un internado de nivel medio, no se ha realizado ningún esfuerzo para reconocer la diversidad lingüística y cultural de los trabajadores ni de los estudiantes, además de que a aquellos que hablan una lengua indígena se les hace sentir avergonzados de su herencia lingüística o son ridiculizados por sus compañeros. El resultado es un sistema de educación que rechaza el conocimiento ancestral, que minimiza el valor de las lenguas y culturas indígenas, y que fomenta la desconexión entre los niños, sus comunidades y sus relaciones culturales. Este ambiente educativo extremo se le puede atribuir directamente a las reformas y las políticas del gobierno en materia educativa que fomentan la eliminación de idiomas y culturas como medio conveniente para la homogeneización, para crear un sistema de educación universal cuya visión no reconoce diferencias y es igual para todos.

A pesar de esto, Mayem está completamente comprometida con la enseñanza de las culturas originarias de Oaxaca a sus estudiantes, y se encuentra trabajando para promover un sentido de orgullo sobre su herencia indígena. Sin embargo, ella tiene un desafío en particular ya que la lengua oficial de enseñanza es el español. Con el objetivo de promover el idioma, la cultura y la identidad, ella está desarrollando un plan y programa de estudios

alternativos para fortalecer las habilidades orales y lectoras de los estudiantes del internado en sus lenguas originarias. Su proyecto, llamado *Tu Lengua, Mi Lengua, Nuestras Lenguas*, reconoce la diversidad cultural y lingüística de sus estudiantes y promueve el aprendizaje de las lenguas originarias de Oaxaca. Su intención para promover un contexto cultural más fuerte que apoye a los estudiantes está basada en objetivos específicos y actividades que reconocen y honran la riqueza de la diversidad cultural en la escuela.

Las valientes acciones de estas autoras apoyan a los miembros de la comunidad, otros maestros y a los niños a que puedan recuperarse de los devastadores desastres naturales y los efectos sísmicos de la falta de acción del gobierno y las políticas educativas impuestas. La fuerza, valor y compromiso con el idioma, cultura y comunidad mostrados por Beatriz, Gisela y Mayem sirven como modelo de valentía, resistencia e inspiración para los educadores indígenas y todos los educadores y activistas alrededor del mundo.

References

- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Paperback edition (1984): *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's Program*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Granja Castro, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX: La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles educativos*, 32(129), México. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300005
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel & Ethnomethodology*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press & Blackwell Publishers Ltd. Reprinted (2004). *Garfinkel & Ethnomethodology*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Hernández Navarro, L. (2016, December 6). La guerra contra las escuelas multigrado. *La Jornada*. Retrieved from <https://www.jornada.com.mx/2016/12/06/opinion/020a2pol>
- Ignacio, L. (2017, October 7). 7 de septiembre, el día del desastre de Oaxaca. *Noticias: Voz e Imagen de Oaxaca*. Retrieved from <https://www.nvinoticias.com/nota/72498/7-de-septiembre-el-dia-del-desastre-de-oaxaca>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2012). Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo. A. Embriz Osorio & O. Zamora Alarcón (Coords). México, D.F.: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).
- Kelly, J. (1994). Article 27 and Mexican land reform: Legacy of Zapata's dream. *Columbia Human Rights Legal Review* 541 (1993-1994). Retrieved from https://scholarship.law.nd.edu/law_faculty_scholarship/668
- Mandujano, I. (2018, July 6). El EZLN pone distancia con AMLO: Podrá cambiar el capataz, pero el finquero sigue siendo el mismo. *Proceso online*. Retrieved from <https://www.proceso.com.mx/541872/el-ezln-pone-distancia-con-amlo-podra-cambiar-el-capataz-pero-el-finquero-sigue-siendo-el-mismo>
- Meyer, L.M. (2010). A hemispheric conversation among equals. In L. Meyer & B. Maldonado Alvarado (Eds.). *New World of Indigenous Resistance: Noam Chomsky &*

- Voices from North, South, and Central America* (pp. 7-37). San Francisco, CA: City Lights Publishers.
- Meyer, L.M. (2017). Resisting Westernization and school reforms: Two sides to the struggle to communalize developmentally appropriate initial education in Oaxaca, Mexico. *Global Education Review*, 4 (3), 88-107. Retrieved from <http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/351>
- Meyer, L.M. (2016). Teaching our own babies: Teachers' life journeys into community-based initial education in indigenous Oaxaca, Mexico. *Global Education Review*, 3(1), 5-26. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/eec7/f4e2576308e97e7bbf29444b729b457e2399.pdf?_ga=2.36184229.462467434.1571171587-1671685680.1571171587
- Mioli, T. & Higuera, S. (2016, June 3). Mexico allows broadcasts in Indigenous languages following reform of the telecommunications law. *Journalism in the Americas*. Retrieved from <https://knightcenter.utexas.edu/Home>
- Para reconsiderar la estrategia "reconcentración de escuela" planteada por la SEP. (2016). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* [online], XLVI(4), 5-10. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27049500001>
- Partlow, J. (2018, July 2). López Obrador wins Mexican presidency, becoming first leftist to govern in decades. *Washington Post online*. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/world/mexicans-head-to-polls-to-choose-a-new-president/2018/07/01/517e86707a2a11e8ac4e421ef7165923_story.html?utm_term=.2bb834b49d08
- Programa del Movimiento Regeneración Nacional*, (n.d.) ¿Por qué luchamos? #5: Por una nación pluricultural y el respeto a los pueblos indígenas. Retrieved from <https://lopezobrador.org.mx/programa-del-movimiento-regeneracion-nacional/>
- Rockwell, E. & Garay-Molina, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: Un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II(3), 1-24. Retrieved from <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/33>
- Schoenhals, L. (1964). Mexico experiments in rural and primary education: 1921-1930. *The Hispanic American Historical Review*, 44(1), 22-43. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/2511122?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Snyder, Michael. (2017, November 13). After the quake. *Slate*. Retrieved from http://www.slate.com/articles/news_and_politics/roads/2017/11/istmo_de_tehuantepec_southern_mexico_is_still_reeling_from_september_s_earthquake.html
- Soberanes Bojórquez, F. (2017, March 24). La desaparición de 100 mil escuelas. Unpublished analysis cited with permission of the author.
- Vázquez Carranza, A. (2009). Linguistic rights in Mexico. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 8, 199-210. Retrieved from http://www.academia.edu/998641/Linguistic_Rights_in_Mexico
- Wood, D., Rios, V., Wilson, C., Schmidtke, R., Olson, E. & Wayne, E.A. (2018, July 20). *Changing the guard in Mexico: AMLO's opportunities and challenges*. Mexico Institute: Wilson Center. Retrieved from <https://www.wilsoncenter.org/publication/changing-the-guard-mexico-amlos-opportunities-and-challenges>

About the Authors

Beatriz Gutiérrez Luís is the last of 10 siblings and a native of San Mateo del Mar in the Isthmus of Tehuantepec, Oaxaca, Mexico. Beatriz, a bilingual preschool teacher presently working with 4-year-olds, is a member of the Coalition of Indigenous Teachers and Promoters of Oaxaca (CMPIO) and also a member of Oaxaca's powerful state union affiliate, Section 22. For 24 years she has worked to promote the guiding principles of CMPIO's Pedagogical Movement, especially the defense of Indigenous languages and cultures. Together with their community, her school has worked to create an alphabet to write their Ombeayiüts language and produce books and other teaching materials for use in their bilingual program. For 30 years she has participated in two communal assemblies, one where community authorities are elected, and in the agrarian assembly; the assemblies fight to defend their territory, their language and their culture. Since the destructive earthquakes of 2017, Beatriz volunteers in the reconstruction of her community, promoting the use of traditional architecture, and she participates in a cooperative of women that forms part of the communal organization MONAPAKÜY (strength, life force, health, good life).

Gisela Baloes Gutiérrez is a native of the Ikoots community of San Mateo del Mar, Oaxaca. She is a speaker of the Ombeayiüts language and a teacher in her community's Indigenous bilingual preschool. In her teaching she separates the two languages, Spanish and Ombeayiüts, to encourage full development of each, and she strengthens her curriculum with community-based themes, such as Ikoots descriptions of flavors, smells, shapes, sizes, and local fruits, in this way reinforcing the children's identity at an early age. Gisela works closely with the children, parents and her colleague teachers to stress the importance of community involvement in education. She belongs to the Coalition of Indigenous Teachers and Promoters of Oaxaca, and also is part of the state union affiliate, Section 22. Gisela also belongs to a community organization called MONAPAKÜY, contributing her unpaid labor to this coordinated and organized effort of women in support of the families who suffered terrible losses after the earthquake. Love of her work and her community are what motivate her day after day to create a quality bilingual education appropriate for her surrounding community context.

Mayem Arellanes Cano is a Zapotec lawyer, human rights defender, and Social Sciences middle school teacher born in Ejutla de Crespo, Oaxaca. Her legal experience is extensive: lawyer to the November 25 Liberation Committee created by the painter Francisco Toledo to defend political prisoners of the Popular Assembly of the Pueblos of Oaxaca (APPO) after the teacher-civic popular rebellion of 2006 in Oaxaca; collaborator with the National Study against Femicide; and lawyer in the Secretary of Judicial Affairs of the teachers' union affiliate, Section 22-SNTE-CNTE. Mayem was a member of the commission tasked with drafting a Citizens' Initiative for a new Education Law for the State of Oaxaca. She has defended victims of forced disappearance and those assassinated by police forces in Nochixtlán, Oaxaca, in 2016. Mayem has also collaborated in the defense of the rights of teachers negatively impacted by punitive education reforms. She has been an invited presenter to legal and activist teacher groups in Mexico, as well as in Texas, Arizona, New Mexico, New York, Pennsylvania, and Illinois. Mayem presently serves as a legal advisor to the LXIV Legislature of the Mexican Congress.

Lois M. Meyer is Professor of Bilingual and Second Language Education and Qualitative Research in the Department of Language, Literacy & Sociocultural Studies at the University of New Mexico in Albuquerque. Her PhD. from UCLA is in Applied Linguistics with specialties in Second Language Acquisition and Language Education. Lois has lived for 14 years in Latin America, where she taught English as a Foreign Language to

children in a large bilingual school and coordinated language instruction programs. For 20 years she has collaborated closely with Plan Piloto-CMPIO, a coalition of 1200 Indigenous teachers in Oaxaca MX on professional development and community-based action research, beginning with a Fulbright Senior Researcher award in 1999-2000. Since that time, she and her Indigenous colleagues have co-authored and published articles and books internationally in both English and Spanish, and also co-presented at conferences in the US and Latin America. Priority concerns of their work are Indigenous language and culture maintenance and revitalization and Indigenous community-based educational autonomy.