

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***Salir adelante: la prospectiva desde la educación comunitaria ikoots en San Mateo del Mar, Oaxaca.***

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestro en Desarrollo Educativo**

Presenta:

**Edgar Pérez Ríos**

**Director de Tesis: Dr. Antonio Carrillo Avelar**

**Ciudad de México, México.**

**Julio de 2016**

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Desarrollo Educativo

Línea de investigación: Diversidad Sociocultural y Lingüística

**Salir adelante: la prospectiva desde la educación comunitaria ikoots en San Mateo del Mar, Oaxaca.**

Presentado por: Lic. Edgar Pérez Ríos

Asesor: Dr. Antonio Carrillo Avelar

Lectores: Dra. María Elena Jiménez Zaldívar

Mtra. Leticia Vega Hoyos

Dr. Enrique Francisco Antonio

Dra. Amalia Nivón Bolán

Sustentado el mes de julio de 2016 en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.  
Ciudad de México

## **AGRADECIMIENTOS:**

A Dios, suprema bondad, que de mis estudios hizo más que una carrera; días de felicidad.

A mis padres y hermano, eternos complacientes de mis añoranzas que hoy con cariño y respeto les entrego este pedacito de mi alma.

A los pueblos originarios de México que pese a la adversidad han edificado mundos llenos de dignidad, y sus resistencias nos impulsan a nunca claudicar.

Al Doctor Antonio Carrillo Avelar cuyo valeroso espíritu siempre alentó mi andar, además por enseñarme otros caminos en la Universidad. También a Lucerito y Rolando, mis compañeros, pues nuestras luchas se dirigen por el mismo sendero.

Al equipo. Me refiero a los compañeros y compañeras de la UPN, UNAM, ENBIO y Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar, por tan gratas experiencias vividas a la orilla del mar. En especial al Doctor Enrique y Doctora María Elena por ser grandes pilares para seguir tejiendo otras realidades.

A mis compañeros y maestros de la línea de diversidad sociocultural por emprender luchas diversas a favor de un país intercultural.

A la Universidad, formadora de transformadores sociales, por comenzarme en el camino de una vida de retos constantes y por la oportunidad de soñar siempre en cosas grandes.

Agradezco al hermano país de Colombia pues su hospitalidad nos enseña que juntos somos una sola Latinoamérica.

Al apoyo de CONACYT, que sin su financiamiento esto no hubiera sido posible.

A Érica, mi prometida; pues su presencia, más que compañía, significa luz en mi vida...

## LOS NADIES

**Eduardo Galeano**

Sueñan las pulgas con comprarse un perro  
y sueñan los nadies con salir de pobres,  
que algún mágico día  
llueva de pronto la buena suerte,  
que llueva a cántaros la buena suerte;  
pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy,  
ni mañana, ni nunca,  
ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte,  
por mucho que los nadies la llamen  
y aunque les pique la mano izquierda,  
o se levanten con el pie derecho,  
o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie,  
los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados,  
corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos,  
rejodidos:

Que no son, aunque sean.  
Que no hablan idiomas, sino dialectos.  
Que no profesan religiones,  
sino supersticiones.  
Que no hacen arte, sino artesanía.  
Que no practican cultura, sino folklore.  
Que no son seres humanos,  
sino recursos humanos.  
Que no tienen cara, sino brazos.  
Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal,  
sino en la crónica roja de la prensa  
local.

Los nadies,  
que cuestan menos  
que la bala que los mata.

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>5</b>
<b>PALABRAS INICIALES</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1. COLONIALIDAD, COMUNALIDAD-DECOLONIALIDAD Y EDUCACIÓN</b>	<b>15</b>
1.1. La educación antes de la llegada de los españoles	20
1.2. Colonialidad y educación	22
1.2.1. Políticas de educación colonial	29
1.3. Decolonialidad y educación	35
1.4. La comunalidad como base de la educación comunitaria-decolonial	41
<b>CAPÍTULO 2. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN EN SAN MATEO DEL MAR</b>	<b>46</b>
2.1.- El punto de partida	48
2.2.- Hacia una metodología decolonial	52
2.3.- Nuestros materiales y herramientas para la investigación	54
2.4.- Proceso de investigación <i>in situ</i>	55
2.4.1.- Las visitas a la comunidad ikoots de San Mateo del Mar	58
2.5.- Proceso de análisis e interpretación de la información	60
<b>CAPÍTULO 3. CONOCIENDO A LOS IKOOTS DE SAN MATEO DEL MAR</b>	<b>63</b>
3.1- Los ikoots de San Mateo del Mar: un pueblo en resistencia	66
3.1.1.- Resistencia lingüística-cultural	69

3.2.- La cotidianidad en San Mateo del Mar	73
<b>CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN COMUNITARIA-DECOLONIAL COMO PROSPECTIVA DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE “MOISÉS SÁENZ”</b>	<b>80</b>
4.1.- La comunalidad en San Mateo del Mar	84
4.1.1.- Sobre el territorio	88
4.1.2.- Sobre las asambleas	90
4.1.3.- Sobre las fiestas	92
4.1.4. Sobre el trabajo	93
4.1.5. Ombeayiüts e identidad	95
4.2. Construyendo el camino...	96
<b>CAPÍTULO 5. SALIR ADELANTE: UN SUEÑO POR CONSTRUIR...</b>	<b>104</b>
5.1.- La escuela como vehículo para <i>salir adelante</i>	105
5.2. Bilingüismo: El papel del español para <i>salir adelante</i>	111
5.3. La necesidad de los conocimientos comunitarios en la escuela	118
5.4. ¿Pueden los niños y niñas ikoots <i>salir adelante</i> ?	125
<b>A MANERA DE CONCLUSIONES</b>	<b>130</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>134</b>
<b>REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS</b>	<b>140</b>
<b>REFERENCIAS ELECTRÓNICAS</b>	<b>142</b>

## PRESENTACIÓN

Más que mero trámite para acreditar un título, emprender una tesis es concretizar todo un proyecto de vida. Así, en la tesis se reflejan muchas cosas: nuestros sueños, deseos, aspiraciones, y, también, una postura teórica, política, metodológica y epistemológica que defendemos.

El presente trabajo de investigación responde precisamente a mis sueños, que se vieron esbozados en la tesis para obtener el grado de licenciado en pedagogía: *A un siglo de distancia (1911-2011): semejanzas y diferencias de la educación micro-rural en México*<sup>1</sup>, asesorado por la Dra. Amalia Nivón Bolán, en donde se realizó un análisis histórico de la educación para las comunidades más apartadas y dispersas de nuestro país. Ciertamente los resultados encontrados no fueron los más optimistas, lo cual me motivó a pensar en el futuro educativo de estas comunidades originarias y/o campesinas. Pensar no en un futuro dado por *de facto*, sino en un futuro en espera de ser construido, es decir, en la prospectiva.

Con el paso del tiempo y a través de la lectura sobre la educación para los pueblos originarios de México, así como en mis propias experiencias directas en dichas comunidades, encuentro una serie de obstáculos que estos pueblos enfrentan para *salir adelante* ejerciendo su cultura propia. Aquí entendemos cultura en el sentido más amplio de la palabra, o sea, en la forma en cómo han vivido desde hace muchos siglos atrás y siguen viviendo en la actualidad, máxime que muchas dinámicas han cambiado dado el proceso histórico a la cual ninguna sociedad escapa. En otras palabras, a medida que el tiempo avanza, las sociedades cambian. Así pues, son de diversa índole los obstáculos a los cuales se enfrentan estos pueblos. Y aquí nace nuestra principal interrogante: ¿Podremos construir una prospectiva en educación que responda a las demandas reales de nuestros pueblos originarios? Digo podremos y también digo nuestros pueblos, ya que yo pertenezco a una de estas comunidades: Las Palmas Coatlán, ubicada en la Sierra Sur zapoteca del estado de Oaxaca.

---

<sup>1</sup> Editada y publicada por la Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

Lo que a continuación se presenta, entonces, es producto de una serie de actividades empíricas y del pensamiento, que permitieron a través de la reflexión y del diálogo con el otro, plantear una prospectiva desde la propia comunidad. En este caso, este trabajo se desarrolló con la comunidad ikoots de San Mateo del Mar, Oaxaca, de manera conjunta con los trabajos de investigación de compañeros y compañeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y con maestros y alumnos de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, de San Mateo del Mar (donde se realizó esta investigación), en el marco de un proyecto general interinstitucional con miras al ejercicio de una educación propuesta desde las necesidades reales de la comunidad a través del trabajo colaborativo, teniendo como sustento el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)<sup>2</sup> como eje vector en el transcurso de este estudio.

Sin más, presentamos esta investigación y que su lectura incite a seguir reflexionando y compartiendo nuevos sueños a favor de los pueblos originarios.

---

<sup>2</sup> De acuerdo con Araújo y Sastre (2008) el ABP parte de un problema detonante, estudia casos, trabaja en pequeños grupos, vincula la teoría con la práctica, trabaja en redes de conocimientos, interpreta datos, proporciona explicaciones coherentes, realiza prácticas de participación y apropiación de los actores y realiza prácticas de seguimiento.



## **PALABRAS INICIALES**

En el marco de los pueblos originarios y particularmente desde mi experiencia vivida en la comunidad de Las Palmas, perteneciente al Municipio de San Jerónimo Coatlán, en la sierra sur de Oaxaca (de donde soy originario) pensar en un mejor futuro es una preocupación y ocupación constante, de ahí que muchos paisanos emigren a las grandes ciudades del país o de los Estados Unidos en búsqueda de procurarse los medios necesarios para un mejor futuro; para salir adelante, como manifiestan los ikoots de San Mateo del Mar en esta investigación.

Así pues, la ilusión de un mejor futuro es el motor que mueve a las personas a buscar mejores condiciones de vida, es el motor que impulsó a mis padres a pensar en darnos estudios a mi hermano mayor y a mí, ya que estudiar (ir a la escuela), es una de las herramientas con mayor aceptación en los pueblos originarios cuando se habla de un mejor futuro: la escuela como vehículo para salir adelante, lo cual también se refleja entre los ikoots y en muchas comunidades como el caso de los mayas expuesto por Cumes (2007) o los náhuatl reportado por Paré y Lazos (2003).

Siguiendo con el ejemplo de mis padres, puedo observar que los recursos económicos con que se cuentan muchas veces se canalizan en su mayoría para solventar los gastos de estudio de los hijos. En mi comunidad, por ejemplo, cuando terminé la primaria (1993-1999) no existía secundaria, así que mis padres en colaboración con otros comuneros del pueblo se organizaron para gestionarla, de manera que a finales de ese año (1999) se instaló una escuela telesecundaria que comenzó funcionando con el primer grado escolar y quince alumnos matriculados; al cabo de tres años ya existían los tres grados secundarios, de manera que en el 2002 egresó la primera generación –entre ellos yo –fruto del esfuerzo de nuestros padres. Este es un ejemplo, entonces, del grado de aceptación y confiabilidad en que la escuela posee los medios necesarios para contribuir a que niños y jóvenes puedan salir adelante. Esto se verá rectificado también en el caso de San Mateo.

Continuando con el relato de mi experiencia, uno de los grandes problemas que existen en los pueblos originarios como en Las Palmas, es que por su reducido número de habitantes (aproximadamente 500) no es posible la apertura de alguna escuela del nivel medio superior, de manera que para seguir estudiando habría que dirigirse a un pueblo mayor o a Puerto Escondido, la ciudad más cercana. Esta última opción fue elegida por mis padres para continuar brindándonos la posibilidad de seguir estudiando, de tal forma logré estudios de nivel medio superior en los años 2002-2005.

Luego de terminar el bachillerato el reto se vuelve gigantesco ya que hay estudios que muestran que tan solo el 14% de los estudiantes logran ingresar a la universidad<sup>3</sup>. Gracias a los esfuerzos de mis padres y los propios, pude hallarme dentro de ese injusto porcentaje, de tal suerte hice mis estudios en pedagogía en esta UPN-Ajusco de la Ciudad de México (2007-2011), donde me titulé con la tesis “A un siglo de distancia (1911-2011): semejanzas y diferencias de la educación micro-rural en México”, cuya inspiración nació precisamente espoleado por mis experiencias al encontrar un panorama no muy distante en términos económicos, sociales y educativos de los vividos en los tiempos de la revolución, situación que mi tesis vendría a confirmar.

Posteriormente y decepcionado por los resultados que arrojaría mi investigación quise volver al campo, a las comunidades campesinas con el fin de mirar con otros ojos lo que de alguna manera había vivido en mi comunidad y escrito en una tesis; así que en el 2010 –estando en el sexto semestre de la licenciatura – me fui a la sierra norte de Puebla a participar como Tutor Comunitario de Verano (TCV), la cual es una estrategia del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que busca brindar tutorías a alumnos de primaria para evitar la reprobación del grado escolar y la latente deserción. Después, en los ciclos escolares 2011-2012 y 2012-2013 participé como Asesor Pedagógico Itinerante (API) con el CONAFE en los estados de Querétaro y Guanajuato, respectivamente,

---

<sup>3</sup> Avilés, K. (2007). “Solo 14% de estudiantes llegan a la universidad” en: *La Jornada*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2007/10/15/index.php?section=sociedad&article=044n1soc> (Consultado el 14 de marzo de 2016)

donde terminé por convencerme de las grandes injusticias y desigualdades sociales que siguen siendo la cotidianidad de nuestro México del siglo XXI.

Finalmente, en el año 2014, motivado por lo que había vivido, sentido y pensado durante mi estancia en las comunidades del CONAFE, formulé un proyecto de investigación que diera cuenta de los posibles escenarios futuros para los pueblos originarios. Ya antes había estudiado el pasado y el presente, ahora necesitaba ver qué seguía: el futuro. Así es como me postulé para la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, donde en colaboración con mi Asesor de tesis, el Doctor Antonio Carrillo Avelar, logramos dar forma a esta investigación: delimitamos un contexto donde realizar la investigación, las herramientas necesarias, el vínculo con otros compañeros y compañeras para nutrir la investigación, etcétera, de manera que lo que ahora se presenta es el fruto no solo de dos años como maestrante sino de toda una vida, como espero podrá advertirse.

## **INTRODUCCIÓN**

El futuro siempre ha sido una preocupación desde tiempos inmemoriales. Desde las sociedades más primitivas se construían chozas o “acondicionaban” cuevas porque se estaba en espera de un mañana. En realidad, el futuro es lo que da sentido a la mayoría de nuestras acciones: vamos a la escuela porque esperamos tener un mejor futuro, trabajamos porque deseamos tener un medio que nos pueda garantizar nuestra subsistencia, sembramos nuestros granos para poder alimentarnos durante el tiempo venidero, y así muchas de las cosas que hacemos están relacionadas con nuestras ideas a futuro.

Vislumbrar el futuro muchas de las veces se lo relaciona con asuntos esotéricos, con adivinos o videntes, pero una razón para descartar este tipo de prácticas es que quienes lo practican dan el futuro por *de facto*, cuando hoy en día sabemos que el futuro es algo que se puede construir. Pensar el futuro también tiene que ver con la imaginación, mucha imaginación; por ejemplo, los padres de la ciencia ficción, Julio Verne y Herbert Goerge Wells, imaginaron en el siglo XIX

escenarios que en sus tiempos eran inconcebibles: aviones, tanques, bombas atómicas, viajes a la luna, etcétera, que, sin embargo, pronto se convirtieron en realidad. En la actualidad existen formas más elaboradas para *mirar* el futuro, a través de herramientas como la planeación, la investigación inductiva y la prospectiva, entre otras. En este trabajo haremos alusión constante a esta última.

La prospectiva como instrumento estratégico para incidir en el devenir de las sociedades es valioso en tanto que: “[...] se acepte que el futuro no está predeterminado, al menos no del todo, se pueden crear, develar, descubrir, diseñar y hasta construir futuros más convenientes, más factibles y más deseables” (Miklos y Arroyo, 2008: 4).

En este sentido, cuando hablamos de prospectiva no solo estamos hablando del futuro, sino, sobre todo, de un mejor futuro. Decíamos en la presentación que las sociedades cambian, pero ese cambio se busca para mejorar: si antes se tenía una escuela construida con varas y con el piso de tierra, ahora se busca que su construcción sea a base de materiales más sólidos; si antes los papás no fueron a la escuela ahora buscan que sus hijos sí lo hagan... es decir, el futuro siempre se vislumbra o se desea mejor que el pasado o el presente.

### **San Mateo del Mar como contexto de la investigación**

Cierto es que, como decía, muchas comunidades siguen viviendo en condiciones muy similares a las de hace cien años, pero no hay razón para seguir perpetuando esta situación de manera inexorable. Existen pueblos en resistencia que luchan precisamente para cambiar este panorama; pueblos donde se gestan prospectivas encaminadas hacia el fortalecimiento cultural a la vez que a generar las condiciones para que sus niños y niñas obtengan las herramientas para poder acceder a futuros más deseables, como lo es el caso de San Mateo del Mar.

Así, esta investigación se enmarca dentro de un proyecto general interinstitucional denominado “La docencia intercultural bilingüe: una práctica socio-

cultural con múltiples sentidos”, coordinado por el Dr. Antonio Carrillo Avelar, la Dra. María Elena Jiménez Zaldívar y el Dr. Enrique Francisco Antonio, donde participamos estudiantes de la UPN, la UNAM, la ENBIO y profesores de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar.

El objetivo que se pretende con este grupo de investigación iniciado en el año 2012 es mostrar cómo es posible llevar a cabo una educación bilingüe encaminada hacia la interculturalidad haciendo uso de los elementos culturales propios de la comunidad en diálogo con aquellos que brinda la cultura nacional. Es decir, se busca ese diálogo de saberes (Santos, 2010) que influya en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los niños y niñas ikoots, pues se está convencido de que toda reforma, plan o estrategias educativas deben verse reflejada positivamente en los alumnos.<sup>4</sup>

Pero no es casualidad que esto se esté llevando a cabo en la Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz”. En realidad son muchas las razones para ello:

- Es una comunidad originaria de Oaxaca con una forma de vida particular con base en la comunalidad.
- Ha presentado una resistencia histórica en diversos niveles: lingüístico, cultural, educativo, social y en defensa de su territorio<sup>5</sup>
- Los docentes son originarios de la comunidad o comunidades vecinas, además de que son hablantes del ombeayiüts.
- Los docentes son del llamado “medio indígena”, lo cual les permite cierta flexibilidad para llevar a cabo su práctica docente y su capacidad de inventiva.
- En el ciclo escolar 2011-2012 desarrollaron un proyecto de educación comunitaria denominado “la pesca”, donde vislumbran una forma de llevar a cabo la educación de manera que se pudieran revitalizar los conocimientos comunitarios.

---

<sup>4</sup> La redacción de este objetivo la realicé con base en las reuniones llevadas a cabo en el marco del seminario permanente donde participamos todos los involucrados en el equipo.

<sup>5</sup> Ver capítulo 3 de esta investigación.

- Los docentes han participado junto con los estudiantes de las universidades (UPN, UNAM, ENBIO) en algunos eventos académicos: Primer Congreso Internacional “La interculturalidad en la formación social: una perspectiva de la educación superior”, realizado en México en tres sedes: en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) de la UNAM, en la ENBIO y en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), del 11 al 15 de febrero del 2013. Así también participaron en la Semana de los Pueblos Originarios realizado en la UPN-Ajusco del 11 al 14 de mayo de 2015 y finalmente participaron como co-autores en diferentes artículos del libro: “Experiencias didácticas interculturales con la cultura Ikoots: el caso de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar” editado por la UNAM, 2016, mismo que fue presentado en el marco del XVI aniversario de la ENBIO, el 13 de febrero de 2016.

De esta forma es como todos los involucrados estamos partiendo desde nuestras posibilidades para llevar por buen puerto los objetivos de este equipo de trabajo, para lo cual –como ya señalábamos –se trabaja a partir del ABP. Esta investigación como parte del proyecto general intenta dibujar la prospectiva que se está construyendo en conjunto, es decir, intenta evidenciar para qué una escuela con estas características y hacia dónde se encamina la educación comunitaria de esta escuela, partiendo desde los testimonios de los niños y docentes.



Fotografía 1. Integrantes del equipo de investigación UNAM-UPN-ENBIO-Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, frente a la Biblioteca Central de Universidad Nacional Autónoma de México. Autor: Marisol Casas Olivera, 2015.

En el capítulo sobre la metodología que aquí denomino “el proceso de la investigación” abundaré más sobre el párrafo anterior, es decir, sobre cómo se llevó a cabo esta tesis

Para cerrar esta introducción tenemos un esquema del contenido de nuestra investigación: después de la presentación y la introducción hasta aquí manifestadas, se constituye de cinco capítulos: en el primero plantearemos las ideas de colonialidad, decolonialidad y comunalidad en el marco de la educación, esto con la finalidad de exponer teóricamente por qué es que la llamada educación indígena que se imparte en los pueblos originarios y la vida misma en estos pueblos sigue estando casi al margen de la vida nacional, afectando con ello el pleno ejercicio cultural comunitario, recordando que la prospectiva toma gran parte de los elementos presentes para de ahí construir futuros más deseables.

En el segundo capítulo, abordaremos la manera en cómo, por qué y para qué esta investigación se sitúa en San Mateo del Mar, un pueblo originarios ikoots de Oaxaca, que como muchos se debaten entre la colonialidad impuesta por una cultura hegemónica y la decolonialidad como un ejercicio para reivindicar su propia cultura a través de la comunalidad y su derivado que es la educación comunitaria, en otras palabras, tratará sobre la metodología de la investigación.

El tercer capítulo contextualiza San Mateo del Mar en términos sociales, políticos, lingüísticos, culturales y cotidianos, de manera que se pueda evidenciar que en esta comunidad existe un proyecto histórico que lucha por la decolonialidad a través de diversas estrategias, entre ellas la educativa que aquí haremos hincapié. Con ello diremos por qué este trabajo se sitúa ahí, en San Mateo del Mar.

El cuarto capítulo fue elaborado en coautoría con el Director de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, Profesor Sinforiano Olavarri Torres, donde se expone el proyecto de educación comunitaria de esta escuela primaria con base en la comunalidad como un ejercicio decolonial. Pues lo que se trata de mostrar es que el salir adelante no está reñido con el ejercicio cultural comunitario, es decir, que desde la propia cultura ikoots y sus modos de vida en diálogo con la cultura nacional

es posible salir adelante, esto es, sin el temor de una aculturación que privilegie lo nacional en detrimento de lo comunitario.

Se cierra este trabajo con un capítulo que tiene que ver más directamente con la prospectiva, centrada en el *salir adelante*, como el futuro deseado por los alumnos y maestros ikoots y aun entre la comunidad en general. A través de los testimonios de los ikoots dilucidaremos a qué se refieren cuando dicen “salir adelante” y los avatares que se gestan en el seno de este sueño que los ikoots comparten con muchos otros pueblos más.



**CAPÍTULO 1: COLONIALIDAD,  
COMUNALIDAD-  
DECOLONIALIDAD Y  
EDUCACIÓN**

## CAPÍTULO 1. COLONIALIDAD, COMUNALIDAD-DECOLONIALIDAD Y EDUCACIÓN

Pensar en términos prospectivos para construir futuros más deseables implica partir desde el presente (Miklos y Arroyo, 2008); ver nuestro panorama actual y a partir de ahí comenzar a tejer nuestros futuros. Aquí una de nuestras tesis es que el escenario actual tiene que ver con la colonialidad que vivimos a diario, de manera que la prospectiva busca una decolonialidad.

Vale la pena aclarar por qué nos valdremos conceptualmente de la prospectiva y no de la futurología, entendiendo que ambas aluden al estudio sobre el futuro. Nuestro principal fundamento lo podemos rastrear en la obra de Godet (1995); quien ofrece las principales diferencias entre estos dos enfoques futuristas:

- La actitud prospectiva nació de una rebelión del espíritu contra el yugo del determinismo y el juego del azar. En el origen de la prospectiva se encuentra un postulado de libertad de frentes múltiples e indeterminados futuros, por tanto, nada tiene que ver con el determinismo tecnológico o la ciencia ficción. La prospectiva no es una previsión excesivamente marcada por la cuantificación y la extrapolación de tendencias.
- La prospectiva no contempla el futuro en la única prolongación del pasado, porque el futuro está abierto ante la vista de múltiples avatares. La pluralidad del futuro y los grados de libertad de la acción humana se explican mutuamente. El concepto de prospectiva está extendido en el mundo latino (Europa y América Latina) (p. 17). (Ver tabla 1).

Tabla 1: Diferencias entre prospectiva y futurología (previsión) (Tomado de Godet, 1995:17)

	<i>Causas de errores de la previsión</i>	<i>Características de la prospectiva</i>
<b>Visión</b>	Parcelaria	Global
<b>Variables</b>	Cuantitativas, objetivas y conocidas	Cualitativas, cuantificables o no subjetivas, conocidas u ocultas
<b>Relaciones</b>	Estáticas, estructuras constantes	Dinámicas, estructuras evolutivas
<b>Explicación</b>	El pasado explica el futuro	El futuro, razón de ser del presente
<b>Futuro</b>	Único y cierto	Múltiple e incierto
<b>Método</b>	Modelos deterministas y cuantitativos (econométricos, matemáticas)	Análisis intencional Modelos cuantitativos (análisis estructural y estocástico, impactos cruzados)
<b>Actitud de cara al futuro</b>	Pasivo o reactivo (futuro experimentado)	Preactivo o proactivo (futuro deseado)

Vemos, entonces, que la prospectiva es un ejercicio crítico que permite otras formas de ser y estar en el mundo. Si actualmente predomina la colonialidad este no tiene que ser un irremediable futuro, pues la prospectiva abre puertas para pensar más bien en términos decoloniales.

Aunque el periodo colonial es reconocido de manera oficial desde la invasión europea hasta la independencia, lo cierto es que actualmente aún se vive una colonización materializada de diversas maneras: ideológica, cultural, lingüística, etcétera, lo cual llamamos colonialidad. Tan solo habría que pensar en el término *indígenas o indios*, pues es así como actualmente se nos sigue llamando a los pueblos originarios. Estos términos son unos de los muchos legados del pensamiento colonial, con el cual se designa a cada uno de los pueblos originarios:

La sociedad mexicana actual tiene su origen histórico en la coexistencia, durante milenios, de pueblos diferentes que habitaron lo que hoy es el territorio nacional. Esos pueblos [...] fueron sometidos a la dominación colonial por un grupo invasor que llegó a estas tierras hace casi cinco siglos y que era portador de una cultura afiliada a la civilización europea, occidental y cristiana. Se formó entonces, a partir de la invasión/conquista, una sociedad de tipo colonial en la que el sector dominante –los colonizadores–, de origen europeo, se impuso por la fuerza a los diversos pueblos aborígenes, desde entonces llamados “indios” por confusión e ignorancia de los invasores (Bonfil, 1987: 4).

Así pues, existe hoy en día una forma de colonización más compleja que responde a diferentes lógicas que podrían resumirse en el concepto *colonialidad*. Es decir, un concepto que parece ser abarca todo: desde cómo vestarnos, como hablar, cómo educarnos, cómo pensar, cómo actuar, etc. La colonialidad, en este sentido, es una estrategia con la que desde occidente se intenta legitimar una sola cultura dominante: la suya, desde luego. Pero ahora sabemos y estamos reivindicando la conciencia de que las cosas no tienen por qué ser así:

Sabemos que vivimos una globalización [colonialidad] que pretende uniformizarnos, pero no es recomendable medirnos en función de ésta, sino desde nuestros parámetros, [...] No hay que actuar como se afirma que debemos actuar todos. Tenemos nuestra propia cultura y en ella debemos encontrar los conceptos que nos expliquen. De otro modo simplemente seremos lo que los otros afirman que somos sin que seamos eso que dicen que somos (Martínez, 2010:18).

En el marco de los pueblos originarios, y particularmente en el pueblo ikoots del estado de Oaxaca, vivimos un momento de nuestra historia en la que colonialidad y

decolonialidad coexisten. El primero tiene que ver con el legado socio-histórico-cultural, que de acuerdo con Walsh (2008) se manifiesta en cuatro grandes formas: colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y colonialidad de la Madre Tierra, que trajo consigo la colonización y conquista armada que los europeos ejercieron en nuestras tierras. Aquí es importante diferenciar la colonización o colonialismo de la colonialidad, por lo que retomamos la siguiente cita:

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007: 131).

Siguiendo la cita anterior, podemos decir que en el caso mexicano el colonialismo corresponde a lo que oficialmente se le conoce como el periodo o la época colonial que va desde la caída de Tenochtitlan en 1521 hasta la llamada “independencia de México”, tres siglos más tarde, donde el territorio que hoy es México hacía parte del imperio Español.

Por su parte, la decolonialidad hace alusión –casi literal– a lo que Mignolo (2008) denominada desprendimiento y apertura; esto es, una *opción* que se desprende y se abre con respecto a las lógicas de la colonialidad (del poder, del ser, del saber, de la Madre Tierra). En este sentido, “el pensamiento de-colonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida” (Mignolo, 2008: 250). En otras palabras, lo decolonial implica resistencia y alternativa; implicó, en el caso de los pobladores originarios de Mesoamérica en el siglo XVI, defender y conservar las lenguas, las tradiciones, la oralidad, la cultura... a pesar de vivir una colonización y colonialismo directo. Implica, en tiempos actuales, seguir conservando y fortaleciendo esos legados

lingüísticos, sociales y culturales que a través de la memoria histórica han pervivido en nuestra historia como pueblos originarios. La decolonialidad, entonces, también la respiramos en nuestra cotidianidad. La respiran los ikoots cuando hacen uso de su lengua originaria, cuando cuestionan el modelo educativo dominante, cuando ejercen su cultura propia... Aquí mismo, en este estudio, pretendemos enunciar la decolonialidad a través de nuestra postura teórica, política y epistemológica que se gesta precisamente dentro de lo que aquí entendemos por decolonialidad.

Siguiendo nuestra postura metodológica, las voces que aquí se pronuncian corresponde al diálogo establecido entre los ikoots, los autores citados y el investigador (yo). Estas tres voces, en su conjunto, constituyen lo que Walter Dignolo denomina un *lugar de enunciación*, esto es, “una herramienta que apunta a descubrir y a construir diversas formas críticas de pensamiento analítico y proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias que cargan la huella de la colonialidad” (Miranda, 2013: 63). Y es que abrir camino hacia lugares de enunciación distintos es urgente; es nuestra prospectiva, en tanto hasta ahora el discurso ha sido construido desde occidente, imponiéndonos, así, la imagen que occidente ha tenido del mundo, a través de lo que Quijano denomina *Eurocentrismo*.

Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental [...] no se refiere a todos los modos de conocer de todos los europeos y en todas las épocas, sino a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo (Quijano, 2000: 218-219).

Por lo anterior se hace necesario construir lugares de enunciación que propendan por lo que el mismo Dignolo llama *pensamiento fronterizo*, esto es, una forma “de pensar la otredad, de moverse a través de ‘otra lógica’, en suma, de cambiar los términos no sólo en el sentido de mantener una conversación” (Dignolo, 2003: 69-70). Por lo tanto el sentido que en este estudio asumimos es de carácter decolonial, comprometido con la lucha que desde los márgenes emprendemos los pueblos originarios, desde ahí, donde alzamos nuestras voces en contra de lo que Castro-Gómez (2000) denuncia como *violencia epistémica*. Lo que pretendemos es, entonces, realizar un ejercicio de pensamiento decolonial que nos permita hacer

visible esas formas otras de narrar lo que somos y queremos seguir siendo como pueblos originarios. Consideramos que la tarea que tenemos dentro del ámbito académico, institucional es decolonizar las propias prácticas académicas y una manera de lograrlo es precisamente evidenciando que a final de cuentas no somos pueblos bárbaros, ignorantes, incivilizados, como la historia única, monocultural, eurocéntrica, nos ha hecho creer durante siglos, sino que tenemos nuestra propia forma de narrarnos, de conocernos y de ser/estar en el mundo, lo cual intentamos dibujar a lo largo de este trabajo.

En este capítulo situamos nuestro análisis teórico con respecto a la educación del pueblo ikoots en estos dos grandes proyectos (colonialidad y decolonialidad), de modo que esto nos sirva para comprender –en la medida de lo posible– el papel de los pueblos originarios actuales dentro de una sociedad global. Cabe mencionar que antes de abordar de lleno el tema, haremos un paréntesis para hablar muy brevemente de la educación en México antes de la llegada de los españoles, no como un modelo al cual tengamos que volver, sino para intentar explicar la propia genealogía de lo que aquí llamaremos educación colonial. De tal manera, luego de este paréntesis, en las páginas subsecuentes encontraremos un análisis descriptivo del fenómeno de la colonialidad en general, y de la colonialidad educativa-cultural en particular. Finalmente aludiremos a la decolonialidad como un proyecto presente, emergente y urgente, en donde a través de la educación y de la comunalidad, manifestada en términos de educación comunitaria, se pueda buscar la vía para la emancipación de los pueblos originarios, enfocado, desde luego a lograr la construcción de un país verdaderamente intercultural.

### **1.1. La “educación” antes de la llegada de los españoles**

Empezaremos primero por explicar las comillas que en el encabezado encierran a la palabra educación. En realidad la explicación es bastante simple: antes de la llegada de los españoles no existía la palabra educación, al menos no en el sentido que actualmente la conocemos. Lo cual no quiere decir que antes de la llegada de

los españoles los ikoots, los mexicas, los zapotecos, los mixtecos y demás pueblos originarios vivieran en estado “salvaje” como los españoles afirmaban, sino que la “educación” de los pueblos originarios era de distinta naturaleza a la que se conoce a partir de occidente. Sin embargo, para una mejor contextualización con el lector actual, aquí utilizaremos la palabra educación, sin comillas, para referirnos a las formas en qué, cómo, dónde, cuándo y por qué se enseñaba y aprendía en aquellos tiempos.

Los estudiosos sobre la vida en el México antiguo coinciden en que la educación para estos pueblos originarios tenía un sentido práctico, es decir, se desarrollaba precisamente en la práctica, en el aprender haciendo (Escalante, 1985; Escalante, *Et Al.*, 2008; León-Portilla, 1958). Sin embargo, la mayor parte de estos estudios tienen un sesgo en el sentido de que se trata de interpretaciones sobre lo que se supone como educación en la época prehispánica. Por ejemplo, la literatura que disponemos hoy en día con respecto no solo a la educación sino de las formas de vida en general de los antiguos pobladores de Mesoamérica, proviene de los escritos realizados por los conquistadores europeos, y en todo caso de los escritos originales de los pobladores mesoamericanos, pero interpretados posteriormente de acuerdo a una forma de pensamiento diferente a la que fueron escritos en un principio.

Pero más allá de mostrarnos a favor o en contra de la literatura sobre la época prehispánica, lo que buscamos en este brevísimo apartado es evidenciar el por qué hablamos de educación colonial. La razón es sencilla, como veremos a continuación, antes de la llegada de los europeos las dinámicas socioeducativas respondían al contexto inmediato en donde se desarrollaban. La educación que se practicaba en esta época era pertinente de acuerdo a las necesidades reales de los aprendices. Esto se comprueba a través de la literatura que existe al respecto, por ejemplo los autores antes citados dan cuenta sobre el aprender haciendo *in situ* que practicaban los antiguos pobladores de Mesoamérica –y que siguen practicando muchos pueblos originarios actuales –en donde la enseñanza se realizaba en función de las necesidades de aprendizaje de los educandos.

La educación de los niños, entre la gente del pueblo, estuvo siempre a cargo de sus propios padres, el agricultor, el pintor o el alfarero, heredaban a sus hijos varones el oficio, practicándolo con ellos y dándoles las instrucciones necesarias.

Las niñas aprendían igualmente el oficio de la madre: molían maíz, hacían tortillas, hilaban y tejían, o aprendían a acomodar la mercancía en la plaza para venderla (Escalante, 1985: 16).

Sin embargo, a partir de la conquista, que desembocó en el México colonial, la educación dio un giro en el sentido de que la enseñanza cambió de orientación. Ahora los procesos de enseñanza y de aprendizaje no respondían a lo que los educandos necesitaban, sino que la educación se volvió un fin en sí misma, es decir, se enseñaba y aprendía de acuerdo a las necesidades de dicha educación, la cual tenía sobre todo una naturaleza religiosa:

[...] se fundó en 1536 el colegio de Tlaltelolco, que fue un modelo de conversión abrigado por los franciscanos. En Tlaltelolco se reclutó a jóvenes de las distinguidas familias de los tiempos precoloniales y se formaron a los primeros religiosos cristianos indígenas imponiéndoles una rigurosa disciplina.

Con relación a las mujeres se inició con las hijas de la nobleza indígena para enseñarles la doctrina cristiana y las buenas costumbres como si fueran monjas, pues sólo salían de la clausura para enseñar a otras mujeres en los patios de las iglesias o en las casas de las señoras (González, 2006. Párrafos 5-7).

Las funciones de la educación en México comenzaron a responder a las necesidades de los conquistadores, de manera que la antigua educación contextualizada y comunitaria fue suplida por una nueva educación: la educación colonial.

## **1.2. Colonialidad y educación**

Comenzaremos este apartado haciendo una descripción, reflexión y análisis de lo que aquí estamos entendiendo como Colonialidad. Posteriormente nos centraremos en el debate sobre el papel que la educación desempeña dentro del contexto colonial que prevalece actualmente.

Aunque al comienzo de este capítulo hicimos una descripción de lo que entendemos por colonialidad, vale la pena señalar que nos apoyaremos en el trabajo que se



realiza desde el programa Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad (M/C/D)<sup>6</sup>, el cual:

[...] se propone como un programa-red de investigación que plantea una perspectiva emergente de análisis y crítica a la modernidad eurocentrista y a sus postulados desde Latinoamérica a medida que construye y elabora estatutos teórico-crítico-analíticos para un pensamiento *otro* desde los lugares y las perspectivas de los sujetos subalternizados, racializados, oprimidos y condenados por la visión hegemónica del sistema-mundo moderno-colonial en la dimensiones del poder, saber, ser y la naturaleza (Bracho, 2011: 2).

Así, pues, el programa M/C/D se sitúa desde un pensamiento otro o desde pensamientos otros, ya que no tratan de imponer una nueva perspectiva del mundo única, sino que, por el contrario, pretenden hacer visibles esas formas de conocimiento y pensamientos que por siglos han estado callados. De esta manera, cuando aludimos a la colonialidad estamos denunciando desde diversas aristas cómo desde el sistema-mundo (Wallerstein, 2005) sistemáticamente se ha venido despojando a los pueblos originarios de sus culturas, de sus lenguas, de sus tradiciones, de sus territorios, de sus derechos, de sus conocimientos... y de más elementos inmanentes a dichos pueblos.

Como anticipábamos, de acuerdo con Walsh (2008) la colonialidad se manifiesta en cuatro grandes formas: colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y colonialidad de la Madre Tierra. A continuación describiremos en qué consiste cada una de estas formas de expresión colonial, aunque en este trabajo enfatizaremos más en la colonialidad del saber y del poder.

La colonialidad del poder es una categoría que analiza principalmente Quijano (2000). Un elemento clave para entender la colonialidad del poder es el eurocentrismo, concepto que se señaló en la introducción de este capítulo. El eurocentrismo es un posicionamiento occidental venido desde Europa, con el cual se designa un modelo hegemónico que pretende absorber al resto del mundo, de manera que el poder occidental sea quien regule la vida del conjunto global. Una de

---

<sup>6</sup> Iniciado a principios del siglo XXI bajo la nomenclatura Modernidad/Colonialidad (M/C), por intelectuales latinoamericanos radicados en Estados Unidos y en América Latina (Walter Dignolo, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil, entre otros).

las estrategias de las cual se sirve este modelo tiene que ver con la racialización, lo que significa que desde occidente se ha dividido a la especie humana en categorías superiores e inferiores, siendo los “indígenas” y los “negros” especies inferiores al hombre blanco europeo, quienes se autoposicionan como una especie superior a los demás. Esto ha traído consigo serias consecuencias como la esclavización, sometimiento y opresión que los pueblos originarios han sufrido en manos del colonizador europeo.

Quisiéramos detenernos aquí para señalar la condición doblemente subalternizada que ha sufrido la población afrodescendiente, ya que es necesario hacer visible que el Afro ha sido visto como una “raza” inferior, aún más inferior que los indígenas. Por lo tanto, cuando hablamos de decolonialidad, y sobre todo con miras hacia la interculturalidad, no solo pugnamos por la población indígena, sino por toda la población que históricamente ha sido oprimida por la cultura dominante.

En países como México, a la población Afro se les considera dentro de la población indígena, sin tener en cuenta que sus expresiones culturales, su memoria histórica y la configuración de sus territorios es muy diferente. Esto tiene que ver con eso que Maldonado Torres (2007) llama la colonialidad del ser, puesto que este ser es negado al grado de negarles la propia existencia, Fanon (1963).

Esta situación no es exclusiva de nuestro país, ya que en otros contextos como en Colombia puede constatarse el hecho de otorgar mayor importancia al indígena que al afro. Para hacer ilustrativo este hecho veamos los siguientes datos: para el año 2005, de acuerdo al Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), la población total era de aproximadamente 42 millones, de los cuales se registran aproximadamente 1.3 millones de indígenas, es decir, el 3.2%, mientras que la población afro asciende a por lo menos 10.5 millones, esto es el 26%. Pese a que la población indígena es minoritaria ellos tienen mayor reconocimiento político que la población afro, quienes hasta la Constitución de 1991 fueron reconocidos en el plano constitucional, aunque habría que revisar en qué condiciones ese reconocimiento es visible.

Otro aspecto en el cual se evidencia la colonialidad del poder es el sistema capitalista, ya que a través de dicho modelo económico es como se regula la vida global, haciendo patente a la globalización como una forma de vida general. La capitalistización (Quijano, 2000) se traduce en términos del mercado, es decir, el mercado como reguladora no solamente de la economía sino de la vida en general del sistema mundo. Todo ello (capitalismo, globalización, mercado) son herramientas de las cuales se basa occidente para incidir en las dinámicas sociales y culturales en prácticamente todo el mundo entero, incluyendo nuestros pueblos originarios.

La colonialidad del saber hace referencia al “posicionamiento eurocéntrico como la perspectiva única de conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados” (Walsh, 2008: 137). Santos (2009) habla de una *racionalidad occidental*, la cual es la síntesis del pensamiento dominante caracterizado por el conocimiento científico como la vía única y legítima de conocimiento válido. Cuando se habla de una sola manera de conocer, entonces automáticamente se desechan, invalidan y destruyen una vastísima cantidad de conocimientos otros, provenientes sobre todo los pueblos originarios, trayendo consigo lo que el mismo Santos (2010) denomina *epistemicidio*. En este sentido, los conocimientos comunitarios son invisibilizados a favor del conocimiento científico. Más adelante veremos cómo el mismo sistema educativo mexicano ha contribuido a legitimar la racionalidad occidental en detrimento de los conocimientos comunitarios.

Una de las consecuencias inmediatas de la colonialidad del saber es lo que Díaz-Polanco (2006) denomina *etnofagia*, lo cual sintetiza como “una lógica de integración y absorción que corresponde a una fase específica de las relaciones interétnicas [...] y que, en su globalidad, supone un método cualitativamente diferente para asimilar y devorar a las otras identidades étnicas” (P. 161)

Quizás el lugar donde más se evidencia la colonialidad del saber son las universidades, ya que según Castro-Gómez (2007: 79) “las ciencias sociales y las

humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no sólo arrastran la 'herencia colonial' de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente". Lo anterior se ve reflejado en la *hybris del punto cero*, concepto acuñado por el mismo autor, el cual, en sentido metafórico, indica que las Universidades han sido casi sacralizadas al punto de otorgárseles plena concesión sobre la determinación de los conocimientos, esto es, de aprobación sobre su condición como tal, sin que exista un "ente" que a su vez pueda validar o aprobar a las propias universidades. En palabras del autor:

La ciencia moderna [léase Universidades] pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la *hybris*, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurren en el pecado de la *hybris*, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la *hybris* es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista (Castro-Gómez, 2007: 83).

De esta manera es como las Universidades operan a favor de la cultura dominante, de sus lógicas y dinámicas neoliberales. Más adelante veremos cómo esto se materializa en el caso mexicano, por ahora bástenos señalar que el papel de las universidades es la de legitimar la cultura dominante y su modelo económico, lo que quiere decir que deja de tener una función social en términos de bienestar y progreso para el pueblo (como existe en el imaginario de muchos pueblos originarios) y más bien se posiciona a favor de las clases dominantes. Por lo tanto, en términos prospectivos es necesario reconfigurar el papel mismo de las universidades, esto es descolonizarlas.

Por su parte, la colonialidad del ser es, quizá, la muestra más contundente de cómo occidente se ha apoderado de los pueblos originarios. Aquí entendemos a la colonialidad del ser en tanto ser humano físico y espiritual. Cuando los europeos llegaron por primera vez al territorio que hoy es América, se valieron de la colonialidad del ser para de ahí colonizar el pensamiento, el poder y la madre tierra. Ellos –los europeos– dijeron que los pueblos originarios de América no eran humanos sino salvajes; nos deshumanizaron, nos inferiorizaron, nos llamaron

bárbaros, ignorantes e incivilizados, todo ello para justificar su intrusión en nuestro territorio. Se valieron de la religión, de Dios y de “la razón” para acometer en contra de los pueblos y para saquear las riquezas que sus ojos avaros veían en el oro y la plata del continente recién encubierto (Dussel, 2008). Vinieron los europeos, impusieron una religión, una nueva forma de ver el mundo, so pretexto de humanizar al “indio”. La misma suerte corrieron los africanos, en lo que Fanon (1963) llama los condenados de la tierra.

Cabe mencionar que esta negación del ser, de acuerdo con el programa M/C/D, y particularmente en Maldonado-Torres (2007) se explica desde el pensamiento de Descartes y Heidegger. De acuerdo con René Descartes, y a interpretación de este autor, el ser se manifiesta en tanto pensamiento: *pienso, luego existo*. Esta frase intenta argumentar la colonización, desprecio y opresión con que occidente se ha valido para saquear, esclavizar y oprimir a los originarios de América. Cuando Descartes dice "Pienso", también está abriendo la posibilidad de que hay otros que no piensan y por lo tanto no existen. El que piensa es el que existe, quien no piensa no existe o su existencia no es humana, es otra cosa, es solo algo a merced del que sí existe, es decir, del que sí piensa... La antítesis de "pienso, luego existo", sería "no piensa, luego no existe". Así pues, Europa, justificado en esta frase cartesiana es como ha legitimado su intrusión en nuestras países por el simple e injustificado hecho de que ellos piensan y existen y nosotros, ni pensamos, ni existimos. Así fue desde 1492 y parece ser, así sigue siendo actualmente.

Por su parte Martin Heidegger hablaba del *Dasein*, es decir, del ser ahí, ser en el tiempo, el cual podemos analizar bajo el mismo ejercicio que el *cogito ergo sum* de Descartes: ser-ahí, implica, también, un no-ser-ahí, alguien que no existe en el tiempo. Quien no existe en el tiempo queda deshistorizado, sin capacidad de autonarrarse, de hacer oír su voz para decir de dónde viene y hacia dónde va. No existir en el tiempo, no ser ahí implica que los que sí están ahí sean quienes expliquen por qué los que no están ahí no están ahí.

La colonialidad del ser no puede ser superada de otro modo si no es a través de la propia liberación del ser. Hace poco más de doscientos años que en América hubo una lucha por esta liberación, en lo que conocemos como la independencia, sin embargo, no podemos hablar propiamente de una independencia de los pueblos originarios, puesto que aún pervive una colonialidad interna, en donde el ser sigue colonizado a través de poderes internos que siguen obedeciendo a las lógicas imperiales. Pero ahora sabemos que sí existimos, es decir, que sí pensamos y que sí estamos ahí, en el tiempo. Y dado que sí pensamos y sí estamos ahí, entonces podemos también relatar nuestra historia, decir hacia dónde vamos... porque eso precisamente están diciendo los ikoots en este texto, su prospectiva, hacia dónde van o hacia dónde quieren ir.

Finalmente, la colonialidad de la madre tierra alude al hecho de cómo nuestra madre tierra ha sido tratada para fines comerciales capitalistas. La tierra, ese ente sagrado y respetado por nuestros ancestros ha sido pisoteada, despojada y explotada por el extranjero. A la tierra la han convertido en materia de producción a gran escala, talando sus bosques, explotando sus aguas, excavando sus minas y derrumbando aquí y allá para montar las grandes empresas; para ello han despojado a los pueblos originarios, pues ellos también son parte de esa misma tierra. La colonialidad de la tierra también es aquella que:

...[] encuentra su base en la relación binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma (Walsh, 2008: 139).

Una profunda mirada sobre los efectos devastadores de la colonialidad de la naturaleza puede verse en *Las venas abiertas de América Latina*, la famosísima obra de Eduardo Galeano, donde con su pluma maestra describe y denuncia cómo el capitalismo se ha apropiado de cada rincón de Abya Yala, incluyendo a los propios pobladores originarios, quienes históricamente han sido sometidos y obligados a morir en sus propias tierras produciendo capital para el extranjero. Otro lugar donde se relata esta suerte para los originarios puede verse en *México Bárbaro* del norteamericano John Kennet Turner, quien describe cómo los

originarios del Norte de México, durante el Porfiriato, fueron obligados a vivir un éxodo hacia tierras yucatecas, donde trabajaban prácticamente como esclavos en las haciendas productoras de henequén, pereciendo al poco tiempo dado las pésimas condiciones de trabajo. Pero esto no solo es espacio de libros; los propios ikoots y muchos pueblos originarios a lo largo y ancho de América Latina siguen viviendo los constantes acosos de los gobiernos y de las empresas transnacionales que intentan despojarlos de sus territorios.<sup>7</sup>

En suma, tenemos que occidente se ha valido de un gran número de estrategias orientadas hacia la colonización de las diferentes culturas del mundo. Prácticamente han entrado por todos los frentes para lograr dicho cometido. Mucho del éxito que occidente ha tenido en su función colonizadora se debe a la complicidad que los Estados y gobiernos le han otorgado en esta misión. Los estados nacionales, a través de sus sistemas educativos, por mucho tiempo han contribuido con políticas integracionistas que pretenden uniformizar las culturas en una sola cultura nacional, que a la vez es una cultura global. Sobre esto abundaremos en el siguiente sub apartado.

### **1.2.1. Políticas de educación colonial**

Llamamos aquí educación colonial no solamente a esa nueva forma de educación que llegó junto con la conquista, sino también a la educación que prevalece hasta nuestros días. Se trata de una forma de educación dictada de manera vertical, de arriba hacia abajo, que responde a la ideología de la cultura dominante manifestada a través del currículum oficial y materializada en cada una de las escuelas del país, incluyendo las escuelas ikoots de San Mateo del Mar. La educación colonial es esa forma que la cultura dominante utiliza para seguir dominando e imponiendo.

---

<sup>7</sup> Para el caso de los Ikoots, las empresas transnacionales de energía eólica en contubernio con el estado están interesados en apropiarse de este territorio dado el ambicioso lugar estratégico donde se encuentra este pueblo. Consultar: <http://ciudadania-express.com/2014/08/06/pueblo-ikoot-denuncia-entrega-de-tierras-a-transnacionales/> También puede consultarse: <http://istmomx-oaxaca.blogspot.com.co/2012/06/los-ikoots-y-la-invasion-transnacional.html>.

Es a través de la ideología como las clases dominantes han venido imponiendo una forma de vida tendiente hacia la homogeneización de las sociedades. A este tipo de ideología impuesta Antonio Gramsci la llama *hegemonía ideológica*, con la cual se designa a todas aquellas acciones encaminadas hacia la dominación de clases sociales por una clase dominante: “la misión de esta hegemonía es la de reproducir en el plano ideológico las condiciones para la dominación de clases y la perpetuación de las relaciones sociales de producción y distribución” (Torres, 1991: 19)

En este sentido, la escuela juega un papel importantísimo dentro de la reproducción ideológica, la cual se advierte en el currículum explícito y en el currículum oculto. La escuela como agente de legitimación de las clases dominantes es el medio más eficaz para que se siga dando esta hegemonía. Althusser (1988) llama a esto “Aparato ideológico del Estado”, entendiendo que la escuela en relación directa con el Estado son los agentes promotores de esta imposición ideológica.

En México, una de las políticas de educación colonial más evidentes se puede rastrear en el modelo integracionista surgido después de la revolución mexicana. En este modelo educativo se buscaba integrar a los pueblos originarios a la cultura nacional, incluyendo aspectos como la lengua, las prácticas y costumbres cotidianas, incluso las formas de vestir. Tal vez la acción más representativa de este modelo lo podemos observar en el proyecto denominado “La Casa del Estudiante Indígena”, inaugurado en 1925 bajo la presidencia de Plutarco Elías Calles, frente a la Secretaría de Educación José Manuel Puig.

El propósito inicial de las autoridades educativas fue reunir en la capital indios “puros” para “someterlos a la vida civilizada moderna y anular la distancia evolutiva que separaba a los indios de la época actual transformando su mentalidad, tendencias y costumbres”. Confiaban en que una vez adquiridos los hábitos y el idioma de los blancos, regresarían a sus comunidades a contagiar “su nueva y superior” forma de vida a sus vecinos y a actuar como líderes o consejeros de sus compañeros (Loyo, 1996: 104-105).

Siguiendo la cita anterior encontramos que la lógica socioeducativa para los pueblos originarios de los años veinte era tendiente a la homogeneización. Se trataba, a todas luces, de hacer desaparecer las culturas comunitarias en aras de



formar una nación única y homogénea. Tal era la perspectiva de la posrevolución; veían en los pueblos originarios un obstáculo para el progreso y la modernidad. Esta lógica siguió operando en años posteriores e incluso sigue operando hoy en día, máxime que recientemente se han abierto nuevas discusiones en torno a la interculturalidad y la necesidad de fortalecer las culturas originarias.

De la misma suerte que el proyecto de la casa del estudiante indígena, el resto del siglo XX estuvo marcado por una tendencia educativa indígena de carácter nacionalista, lo que significa que lo primordial radicaba en la integración de los pueblos originarios a la cultura nacional. En este sentido, Martínez (2011) ofrece un recuento de la política educativa del tema que nos ocupa, durante el siglo pasado, lo cual resume de esta manera:

El estado construyó lo “nacional” a partir de un sistema de clasificación que implicaría inclusiones y exclusiones. [...] el diseño de políticas educativas y lingüísticas conllevan este fin: la construcción de una nación homogénea. Por su parte, en el marco legal, la Constitución Política Mexicana avaló por décadas esta búsqueda de “forjar patria”, mostrando la igualdad de todos los mexicanos sin detenerse en la naturaleza pluricultural. El Estado impuso sus instituciones negando todo tipo de reconocimiento a los derechos de los pueblos originarios identificados como si fueran homogéneos y exagerando las diferencias entre elementos insertos en dos clases diferentes y opuestas, como lo es la dicotomía indio/mestizo (Martínez, 2011: 5).

En las últimas décadas del siglo XX se comenzó a hablar de la educación bilingüe bicultural, como alternativa a las demandas de los propios docentes del llamado “medio indígena”. Este modelo no resultó favorable para los pueblos originarios, ya que continuó privilegiando los conocimientos y la cultura nacional. Al hablar de biculturalidad se aludía al hecho de que los pueblos originarios ocupasen su lengua y cultura originaria para poder acceder a la cultura hegemónica, ya que:

[...] sostiene que adquiriendo el conocimiento a través de su lengua materna, los estudiantes estarían en condiciones cognitivas de aprender la lengua y la cultura nacional mexicanas. Se esperaba que el uso de las dos lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiera corregir los problemas estructurales derivados del modelo de castellanización; sin embargo, el modelo bilingüe le dio mayor importancia al español que a las lenguas locales, por lo que el rezago educativo no se superó, y posiblemente se acentuó. El modelo bilingüe fue un avance al admitir el uso de la lengua local, pero continuó sin reconocer explícitamente la diversidad cultural y lingüística del país (Bastiani, Et. Al., 2012).

No fue sino hasta mediados de la última década del siglo XX y comienzos del siglo XXI, que en México el tema de la educación intercultural comienza a figurar dentro de la política educativa formal, incluso dentro la misma Constitución, como planes de acción en pro del respeto y fortalecimiento de la diversidad cultural (Czarny, 2010; Martínez, 2011; Schmelkes, 2013; Velasco, 2010; entre muchos otros). Pero pese a que en el discurso oficial se habla de educación intercultural, lo cierto es que hasta el día de hoy la interculturalidad en México sigue siendo eso, un discurso.

De esta forma, la educación en México hasta hoy en día no ha logrado incidir en el fortalecimiento de las culturas originarias, como las que existen en las comunidades, antes bien, está jugando un papel a favor de los procesos de homogeneización, característicos de la globalización. Es decir, se enfoca a preparar para la vida social en general, y a las particularidades se les relega. Ahí es donde se encubren las diversas problemáticas interculturales, pues las prácticas educativas enfatizan y divulgan una sola cultura dominante, a decir, la occidental.

La educación formal (al igual que otras formas de socialización) ofrece siempre imágenes o mapas de la realidad que reflejan, inevitablemente, decisiones particulares acerca de lo que es seguro o cuestionable, significativo o insignificante. No hay aspecto de la enseñanza que pueda ser verdaderamente neutral (Glenn: 2006: 27).

Actualmente la propuesta educativa global está basada en el modelo por competencias, el cual, en México, se encuentra presente prácticamente en todos los niveles educativos. De acuerdo con Prudenciano Moreno, el modelo educativo por competencias tiene sus orígenes en la teoría del capital humano, orientado hacia el ámbito empresarial, cuyas ideas fueron impulsadas por economistas como Adam Smith. (Moreno, 2010) Bajo esta lógica, las competencias en educación tienen un enfoque evidentemente de producción:

En estas teorías el aprendizaje es definido como un proceso basado en la repetición y la experiencia acumulada, las cuales eficientizan las tareas en términos de desempeño, no por la calidad intrínseca de los factores productivos, sino por la forma de ponerlos en acción (saber hacer, competencias organizacionales). [...] la noción de competencias es igual a una capacidad para producir la respuesta adecuada [...] (Moreno, 2010: 78-79).

Como mencionábamos, este enfoque educativo se legitima a través de diversos mecanismos, entre ellos se encuentran los grandes y poderosos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otras, quienes legitiman, impulsan y promueven el enfoque educativo basado en competencias como un modelo hegemónico en prácticamente todo el territorio mundial (Díaz, 2011).

Juan Carlos Tedesco, siendo Director de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, celebrado en Quito, en abril de 1991, se pronuncia a favor de este modelo hegemónico: “Para que la educación contribuya efectivamente al progreso técnico en el contexto de la actual revolución científico-técnica, es preciso que produzca logros de aprendizaje en términos de conocimientos, de habilidades o de valores que satisfagan los requerimientos de desempeño en la sociedad” (Tedesco, 1992: 10).

Pero no es casualidad que este exrepresentante de las UNESCO se pronuncie de esta manera, pues los acuerdos de Quito de 1991, vienen precedidos por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, 1990, la cual fue convocada por el BM, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la UNICEF. Misma que contó con una amplia representación de organismos internacionales y asistieron delegados de casi doscientos países (Ferrer, 2000).

En suma, el modelo educativo basado en las competencias (MEBC) es, a todas luces, un modelo que obedece a las lógicas de la globalización. Se trata de un modelo que busca la homogeneidad y la imposición de una ideología dominante que proviene de la cultura occidental. “El MEBC responde a la lógica uniformizada de la globalización económica, el comercio y la sociedad de la información” (Moreno, 2010: 88).

Por su parte Miguel Agustín Romero, a propósito de este modelo educativo orientado al del capitalismo expone una serie de reflexiones encaminadas hacia el cuestionamiento de las estrategias de privatización emprendidas por el Estado:

La gran paradoja radica en que el estado abandona a su población [...] Así que nos preguntamos ¿no es esta la verdadera barbarie, que el estado abandone a su población a su suerte? ¿No es barbarie privatizar la educación, la salud, la acreditación de las instituciones, la certificación de habilidades, la seguridad pública, los fondos de retiro? ¿Para qué, entonces, queremos al estado? (Romero, 2005: 122-123).

Hasta lo ahora expuesto se puede apreciar que el fenómeno de la globalización y sus estrategias de estandarización llevan la delantera en cuestiones de las dinámicas sociales del mundo en general, y de México en particular. Mucho de esto se debe a que la globalización es un hecho, mientras que el reclamo por unas sociedades interculturales se escucha desde abajo y parece ser que se le prestan oídos sordos.

En México, la estandarización de la educación es una realidad: el modelo por competencias impera en educación básica desde preescolar hasta secundaria (Moreno, 2010), en educación media superior a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (Díaz, 2011), y en educación superior a través de una serie de estrategias neoliberales encauzadas hacia la formación de capital humano destinado a ocupar puestos laborales que demanda el sistema global (Levidow, 2007).

Seguimos teniendo una escuela elitista, que sigue reproduciendo la ideología dominante, es decir, tendiente a la homogeneización, en ese afán de moldear a la sociedad bajo un sistema cultural único. Desde luego, esa tarea es gigantesca, sobre todo porque desde la misma educación coexisten estrategias alternativas que se contraponen al objetivo deseado por la élite. Cada vez se abren más espacios orientados hacia la crítica y propuestas educativas *de resistencia*. Además, esta homogeneización no se ha consolidado porque los maestros, o algunos maestros, asumen una postura crítica que juega un papel contrahegemónico. En palabras de Giroux (1992), se trata de docentes como intelectuales críticos. Esta postura crítica alcanza incluso a los padres de familia –a algunos– quienes comienzan por ya no

creer en las instituciones educativas, por verlas alejarse cada vez más de sus realidades.

Los padres con creencias y lealtades que se alejan o van más allá de las que sanciona la cultura dominante, y que están decididos a que moldeen la educación de sus hijos, son percibidos por la clase dirigente en materia educativa como una amenaza que está fuera del alcance de su propio poder real (Glenn: 2006: 28).

La cita anterior deja ver que la cultura dominante en realidad tiene muchos obstáculos para imponer totalmente su ideología. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que los proyectos alternos nacen precisamente como independientes y autónomos, no dentro de las políticas formales de educación. De esta forma, existen otros caminos para allegarse a otra forma de ver y hacer educación, esto a través de la decolonialidad.

### **1.3. Decolonialidad y educación**

Hasta aquí hemos visto cómo la colonialidad se ha introducido en todos los rincones de nuestro país; de alguna manera es nuestro presente. Esta colonialidad se vive en todas partes, en algunos lugares con más intensidad que en otros, pero lo cierto es que su objetivo es la homogeneización cultural, lingüística, política y cotidiana... esta colonialidad es el antagonista de la diversidad cultural. La perspectiva que aquí se plantea tiene que ver con las formas en cómo resistir dicha colonialidad en aras de fortalecer las diversas culturas originarias del país.

Discutir dicha diversidad cultural –que sustenta en gran medida a la decolonialidad– dentro del fenómeno de la globalización no tendría sentido si la cultura no constituyera una forma de vida característica para cada sociedad. En otras palabras, si la naturaleza humana fuera la misma para todo el mundo, llámense australianos, awajunes, andinos, ikoots, etcétera, entonces, incluso, la globalización estaría dada de antemano. Sin embargo, Marshall Sahlins demuestra que tal naturaleza no es homogénea, como se ha señalado desde la cultura occidental, sino que más bien es heterogénea, bajo el entendido de que la cultura es la naturaleza humana y en tanto que existen diversas culturas, la naturaleza

humana se manifiesta de diversas maneras: “El estado de naturaleza: está “aquí”. Porque la cultura es la naturaleza humana. Cuando los javaneses dicen: “ser humano es ser javanés”, Geertz –que es quien lo reporta– dice que tienen razón, en el sentido de que “no existe naturaleza humana independiente de la cultura” (Sahlins, 2011: 122).

Así como de los javaneses, podemos decir otro tanto de los zapotecos, aymaras o los coreanos. Se entiende entonces, que reconocer y respetar las diversas culturas es reconocer y respetar a la propia naturaleza humana.

Pero ante esto surge una confrontación más: ¿existen culturas mejores que otras? O ¿será que todas las culturas son iguales? Un extenso debate en torno al tema es ofrecido por Ariño (1997), quien centra su análisis en el marco de dos grandes áreas desde las cuales se mira a la cultura: por un lado desde la visión humanista, cuya postura es estratificadora, dado que distingue categorías culturales con valores opuestos, es decir, desde la “alta cultura” hasta las “culturas populares”, siendo aquéllas las que tienen más valor y por lo tanto, constituyen la cultura ideal. Desde luego, se trata de una visión etnocéntrica, venida desde la cultura occidental. Por otra parte, existe la visión antropológica, la cual supera a la anterior en el sentido de que reconoce que toda cultura es singular y en esa medida son igualmente válidas dado el carácter digno inmanente de cada una de ellas.

Bajo estas concepciones, en este trabajo tenemos una postura cultural de carácter antropológico. De ahí que nos interesa el fortalecimiento de las culturas de los pueblos originarios con miras hacia la decolonialidad e interculturalidad.

La coexistencia de culturas igualmente dignas no tendría que constituir problema alguno, más bien lo ideal es que se presentase como un atributo enriquecedor para cualquier sociedad. Empero, en las sociedades actuales se está lejos de ese ideal, sobre todo porque a la diversidad sociocultural, desde la óptica occidental, se lo ve como un obstáculo dentro de su política de homogeneización. Éste es precisamente el contexto actual donde se sitúa la educación en México en general, y la educación de los pueblos originarios en lo particular.

Así pues, México se encuentra dentro de este entramado y complejo sistema, ya no digamos social en términos nacionales sino social en términos mundiales, como si se tratase únicamente de una sola sociedad, de una cultura única. La educación “indígena” oficial responde a las características que demanda el sistema global; el currículum es estándar para todos, así como lo demuestran las pruebas estandarizadas. Los niños y jóvenes tienen que responder ante exámenes que muchas veces les son ajenos en sus contenidos. A través de la escuela se les intenta moldear desde la perspectiva occidental, sistemáticamente se les desprende de sus culturas porque en la escuela muchas veces no se les permite si quiera hablar en sus lenguas originarias; se les hace creer que ser indígena es sinónimo de ignorancia y retraso; se les presenta una cultura occidental como la mejor de todas, a la cual tienen que acceder si acaso quieren “salir adelante”; se les enseña que el conocimiento científico es la única forma de conocimiento válida, que los conocimientos (ni siquiera conocimiento, sino saberes) locales son expresiones de chamanismo, brujería, fanatismo y quién sabe cuántos apelativos más que descalifican y niegan por completo esas formas de conocer el mundo. Pero, ¿para qué se les hace creer todo eso? ¿Acaso porque realmente van a “progresar” accediendo a la cultura occidental? En lo particular creo que no. No negamos que la aldea global tiene mucho que ofrecer a las culturas locales, pero también las culturas locales tienen mucho que compartir con la aldea global. El problema es que, como dice Fidel Tubino (2009), existe un *antagonismo epistémico* que no permite el diálogo entre estas culturas, porque como dice Boaventura de Sousa Santos, la cultura occidental quiere monopolizar la comprensión del mundo a través de una teoría general, la suya desde luego. Ante estos escenarios, el mismo Santos (2009) invita a la reflexión desde las epistemologías del sur, que, entre otras cosas, plantea recuperar las formas de conocimiento locales, partiendo desde abajo, y tomando como bandera la lucha contrahegemónica para generar procesos de cambio que superen la visión etnocéntrica de la cultura dominante, no para imponer otra cultura, sino para generar un contexto de diálogo intercultural que permita a los sujetos las condiciones básicas para el buen vivir.

Ante los escenarios actuales donde predominan las dinámicas neoliberales, y donde todo fluye de acuerdo a la globalización, parece ser que la educación para los pueblos originarios no es algo prioritario dentro del sistema educativo mexicano; es, solamente un componente más del sistema, al cual debe medirse con la misma vara que al resto del sistema, no importa que en ocasiones en los pueblos originarios se vivan expresiones culturales ampliamente diferentes que las planteadas desde occidente. Por lo tanto, hasta ahora, por parte de las políticas educativas oficiales no ha habido una respuesta pertinente a las demandas que vienen de las culturas comunitarias con miras al ejercicio de una auténtica interculturalidad.

Como respuesta ante tales contradicciones, y para superar las debilidades del sistema educativo mexicano, en los últimos veinte años han surgido proyectos autónomos en pro de los pueblos originarios y sus culturas:

Como quiera que sea, el asunto es que en esta época el tema de la atención y reconocimiento de la diversidad cultural en la educación no ha sido únicamente un asunto de los gobiernos. Las propias minorías nacionales, los pueblos originarios, y varios otros actores afines, han demostrado interés en la materia, incluso es ampliamente reconocido que el apremio y la presión de estos grupos organizados fue lo que motivó la apertura que los Estados demostraron sobre el tema de la diversidad cultural (Rodríguez y Velasco, 2014: 89-90).

En este sentido, podemos citar algunos proyectos autónomos que se están llevando a cabo en diferentes zonas del país. Velasco nos da cuenta de la educación autónoma zapatista en Chiapas:

Una nueva educación que se asume como intercultural porque pretende articular los conocimientos indígenas con los conocimientos científicos desarrollados por el mundo occidental, pero que realiza esta articulación a partir de lo propio, de lo indígena, de lo que nunca se ha enseñado en la escuela, que no sale en los libros de texto oficiales (Velasco, 2010: 79).

Así también expone la experiencia de la Universidad del Sur (UNISUR) en Guerrero, la cual:

[...] parte de los propios sujetos [...] del interior de las mismas comunidades, que recupere la matriz cultural y de saberes y conocimientos de éstas y que en íntimo diálogo con el pensamiento de otras culturas que componen el pensamiento universal, recoge los aportes de las culturas originarias que se construyeron en el país y sustentaron la reproducción y continuidad de los pueblos originarios (Velasco, 2010: 81).



Por otra parte, Lois Meyer expone la experiencia de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, México (CMPIO) en aras de una educación auténticamente intercultural, ya que las prácticas que ellos proponen están estrechamente ligadas con la cotidianidad de los pueblos, ya que:

[...] se basa en la estrecha colaboración que lleva la CMPIO con sus comunidades locales desde hace más de una década, trabajando juntos para construir programas alternativos de educación bilingüe intercultural que respondan a las necesidades, prácticas y prioridades auténticas locales, especialmente las que están relacionadas con la “comunalidad” (Meyer, 2010: 92).

La Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) es otro ejemplo que busca dialogar los saberes comunitarios con los nacionales. En este caso, la normal cuenta con alumnos matriculados de las ocho regiones de Oaxaca, hablantes de las dieciséis lenguas que existen en el estado. La importancia de esta institución es que de ahí egresan los futuros maestros para el medio indígena oaxaqueño, quienes tienen la responsabilidad de contribuir con el fortalecimiento cultural de los pueblos donde se insertarán profesionalmente.



Fotografía 2: Leyendas en el interior de la ENBIO. Autora: Marisol Casas Olivera (14 de febrero de 2016).

Con los ejemplos anteriores podemos ver que las demandas de los pueblos originarios se inscriben no en un terreno del separatismo, sino antes bien en una perspectiva convivencial, es decir, en un plano donde la cultura nacional es tan importante como las culturas comunitarias. Lo que se reclama con la decolonialidad

y la interculturalidad es que también la cultura nacional mire a las culturas comunitarias en ese mismo nivel y no como algo inferior como hasta ahora se ha venido manifestando. “Cuando los líderes indígenas apelan a la interculturalidad y a la educación intercultural, por lo general, conciben estas nociones como indesligables de un nuevo proyecto democrático en el cual ellos no sólo tengan cabida sino que además puedan desempeñar un papel importante y de influencia “nacional”” (López, 2009: 176-177).

De acuerdo con los párrafos anteriores podemos advertir que desde el presente se están construyendo las bases para el escenario de la educación para los pueblos originarios del futuro. Es decir, las propuestas interculturales para pueblos originarios nacen precisamente en el seno de los propios pueblos a través de intelectuales y docentes que en diálogo con la población originaria están proponiendo desde abajo, con base en líneas teóricas como el programa M/C/D, lo cual quiere decir que las políticas formales no están cumpliendo con las necesidades y expectativas que se reclaman desde las comunidades originarias.

Sin embargo, las tendencias educativas autónomas a medida que crezcan irán ejerciendo una presencia cada vez más representativa dentro de la educación en general, lo cual podría obligar a que las políticas formales replanteen sus postulados con respecto al ejercicio de la interculturalidad, de manera que haya mayor correspondencia entre discurso-acción-supervisión. Y decimos supervisión, porque no solamente es necesario que la interculturalidad se lleve a la práctica, sino también es importante que se lleve bien, que se cumpla con la esencia de lo intercultural y que se vele porque se vuelva una práctica no solo dentro de las instituciones sino también dentro de la vida cotidiana.

Lo que sí es un hecho es que el discurso de la decolonialidad y la interculturalidad cada vez resuenan con mayor fuerza, dejando en evidencia la debilidad por parte del sistema educativo para tratar el tema de la diversidad cultural e interculturalidad con todas las implicaciones que trae consigo. Sin duda, se trata de un dilema para el sistema educativo mexicano, puesto que por una parte se defiende un modelo global basado en las competencias y por otra parte se reclaman

políticas interculturales que respeten y fomenten las formas de conocimiento de las culturas originarias. El reto es enorme, ¿cómo hacer converger la aldea global con las culturas originarias? Ya Fidel Tubino (2009) nos advertía al respecto, cuando acuña el término *interculturalismo crítico*, precisamente invitando a crear las condiciones básicas para poder pensar en una educación auténticamente intercultural, empezando por identificar y tomar conciencia de las causas contextuales que hasta ahora han frenado la puesta en marcha de estas propuestas:

Hay que empezar por recuperar la memoria postergada, por construir los relatos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia epistémica, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones. Esto no quiere decir, sin embargo, que sea imposible dialogar en medio del conflicto y la asimetría. Se puede y se debe conversar en condiciones adversas. No hay que esperar generar las condiciones ideales del diálogo para intentarlo. Pues es o el diálogo o la violencia (Tubino, 2009: 14).

Solamente en la medida en que se logre hacer dialogar la cultura global con las culturas originarias es como podremos lograr un ejercicio decolonial con miras hacia la interculturalidad, pero para ello es necesario apuntalar dicha decolonialidad para asegurar la derogación de modos únicos de concebir el mundo y actual ante él. Por el contrario, con la decolonialidad se pretende construir, como dicen los hermanos zapatistas, un mundo donde quepan muchos mundos, solamente así podremos vivir en un mundo intercultural, pues entendemos esa interculturalidad como:

[...] implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. [...] donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad de aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas concepciones, convivencias, colaboraciones y solidaridades. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino, insurgencia y construcción (Walsh, 2008: 141).

#### **1.4. La comunalidad como base de la educación comunitaria**

La decolonialidad, entonces, es un reclamo urgente sobre todo si se quiere hacer un cambio sustancial en el mundo en que vivimos. Ahora bien, como señala Grosfoguel (2007) la decolonialidad no es un ejercicio exclusivo desde el programa

M/C/D –aunque sus aportes son de gran importancia y han sido manifestados en este trabajo– sino que la decolonialidad se practica desde diferentes flancos y de múltiples maneras, como decíamos al principio de este capítulo. Así, la comunalidad es uno de esos frentes desde el cual se llevan a cabo prácticas decoloniales que intentan hacer visibles y proyectar que existen otras formas de relacionarnos con la madre tierra, con nuestros semejantes, con otros seres vivos... en fin, otras formas de vida basados en la vida comunitaria como describiremos a continuación.

La comunalidad es elemento central a la hora de hablar del pueblo ikoots de San Mateo del Mar en lo particular, y en general de los pueblos originarios del estado de Oaxaca: “*La comunalidad es eso que vivimos diariamente los habitantes de San Mateo*” (Maestro R)<sup>8</sup>. Lo anterior concuerda con lo que al respecto dice Maldonado (2002): “La comunalidad es una forma de nombrar y entender al colectivismo indio [...] Es la lógica con la que funciona la estructura social y la forma en que se define y articula la vida social” (P. 72-73). Así pues, la comunalidad existe en la comunidad como una característica inmanente a ésta, en otras palabras, la comunalidad se basa en la existencia misma de las comunidades. Es necesario señalar que la comunalidad surge como un concepto acuñado por Floriberto Díaz de origen Mixe y Jaime Martínez Luna del pueblo Zapoteco a principios de la década de los ochenta del siglo XX.

La comunalidad como forma de vida de los pueblos originarios no es idéntica en todas las comunidades de Oaxaca. Cada pueblo tiene una tradición particular, así, por ejemplo, no es lo mismo los rituales y ceremonias de los ikoots que están orientadas hacia el mar que lo propio en comunidades zapotecas que se enfocan hacia el maíz. Lo que quiere decir entonces es que la comunalidad también es diversa, aunque es posible encontrar algunos elementos comunes que se hacen presentes en nuestros pueblos, así sea de diferente manera. Mencionaremos

---

<sup>8</sup> A lo largo de este trabajo colocaremos citas textuales extraídas de las entrevistas realizadas a los maestros y alumnos de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar. Las iniciales corresponden a los nombres de los maestros o alumnos a quien pertenecen dichas citas.

someramente cada uno de estos elementos, que de acuerdo con Floriberto Díaz son:

- La Tierra, como Madre y como territorio.
- El consenso en Asamblea para la toma de decisiones.
- El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad.
- El trabajo colectivo, como un acto de recreación
- Los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal (Robles; Cardoso, 2007: 40).

En el último capítulo mencionaremos de qué manera los ikoots hacen dialogar los elementos constitutivos de la comunalidad con el ejercicio escolar, pues la prospectiva que se está trazando desde esta comunidad es con base en la educación comunitaria, misma que se construye, precisamente, a través de la propia comunalidad, poniendo en juego sus elementos a la hora del quehacer educativo docente en el espacio escolar. Por ahora bástenos señalar que estos se presentan más o menos de la siguiente manera de acuerdo a cada pueblo en particular.

El territorio es nuestra Madre Tierra. Esto implica que nacimos de ella y que por lo tanto, los demás seres nacidos de ella son nuestros semejantes en tanto compartimos la misma madre. Al compartir ese territorio damos por entendido que su uso es comunal, esto es, para todos. Así, el agua, los montes, la tierra fértil la compartimos todos: humanos y animales. Nuestro territorio es sagrado ya que constituye la propia vida y de ella dependemos para nuestra soberanía alimentaria, entre otras cosas que nos permite vivir en comunidad.

La asamblea y el servicio gratuito son importantes para el ejercicio del poder. Un poder que no viene marcado de manera vertical como sucede en la democracia occidental, sino que es producto del consenso, de los acuerdos en asambleas. Esto no quiere decir que no tengamos representantes, lo que quiere decir es que los propios representantes son nombrados a mano alzada por la comunidad, esto es, por la asamblea, y este servicio será gratuito, lo que implica que el representante tendrá ese cargo como un compromiso comunitario y no para ensanchar sus bolsillos con el dinero del pueblo, lo cual es muy recurrente en las formas de

gobierno por partidos, donde los candidatos muchas veces se enriquecen a costas del pueblo. Esto de sobra es sabido en el caso de nuestro México.

El trabajo como una actividad que crea y recrea a la comunidad. Aunque existe el trabajo individual también existe el trabajo comunitario –y es el que aquí interesa resaltar –ya que se trata de una forma de trabajo colectivo para el bien común. Por ejemplo, para construir los caminos, las escuelas o los sitios públicos, muchas veces no se tiene el apoyo del gobierno, por lo tanto la comunidad debe organizarse para realizar dichos trabajos al cual le denominamos *tequio*, que es el trabajo de todos para una obra al servicio de todos. Así también existe *la mano vuelta* y *el trabajo a medias*: el primero alude al hecho de intercambiar un rato, un día o varios días de trabajo donde quien ayuda no recibe un salario, sino que cuando éste requiera ayuda para algún otro trabajo, a quien previamente ayudó tiene el deber de corresponder también con su mano de obra. El segundo tipo de trabajo quiere decir que cuando existe una persona con los recursos necesarios por ejemplo para la siembra (aperos de labranza, tierra para sembrar y semillas), y otra persona que carezca de ello, pueden llegar a un acuerdo donde el primero le presta tanto semillas como aperos y a la hora de la cosecha se dividen el producto a medias, de esta manera hay una reciprocidad entre el trabajo manual y las herramientas utilizadas. En el caso de los ikoots sucede mediante la pesca.

Los ritos y ceremonias son vitales para fortalecer la tradición o lo que podríamos llamar la memoria histórica. Además, estos ritos y ceremonias son lo que le da sentido a muchas de nuestras acciones, mismas que se entrelazan entre sí. Por ejemplo cuando los ikoots danzan para pedir permiso al mar para la pesca están entrelazando el trabajo con los ritos y ceremonias, puesto que el trabajo no es visto como un fin en sí mismo, sino como una actividad de gran trascendencia para la conservación misma de la comunidad y ese es el papel de los ritos: mediar en este caso entre el trabajo y la comunidad. Así, entonces, el don comunal de los ritos y ceremonias consiste en que mediante ellos es como se preserva la propia comunidad.

Estas formas de vida a través de la comunalidad son prácticas decoloniales que se han llevado a cabo desde la propia invasión de estas tierras, allá en tiempos de Cristóbal Colón y Hernán Cortés. Tal vez la colonialidad no terminó consumiéndolo totalmente a los pueblos originarios gracias a estas formas de vida y de resistencia, y tal vez logremos decolonizar nuestros países si volvemos la mirada hacia estas prácticas comunitarias que, ingenuamente, consideramos ingenuas. Tal vez el sistema-mundo no termine por imponerse si buscamos dentro de nuestra propia historia esa resistencia, esa vida que propenda por el cuidado de otras vidas (vegetales y animales). Si observamos a nuestros pueblos, ellos nos enseñan a vivir de manera más armónica con nuestra Tierra, pues se trata de una civilización que respeta a la vida. Tal vez la comunalidad y la educación comunitaria sea esa forma de vida que lucha contra esa civilización de muerte que es la eurocéntrica-occidental-capitalista.

En los últimos tres capítulos se analizan las voces de los Ikoos, como uno de los tantos pueblos originarios que existen en México, y que se debaten entre la colonialidad y la decolonialidad, pues la herida colonial y la opción decolonial (Mignolo, 2007) están presentes en estos pueblos; coexisten, la colonialidad nos ha alcanzado, pero también estamos alzando nuestras voces, proponiendo alternativas desde abajo, señalando las carencias que hasta ahora ha manifestado el sistema nacional. En los pueblos originarios existen propuestas, ideas, anhelos y esperanzas que se necesitan hacer visibles porque es un derecho que como ciudadanos de este país tenemos. Además, no solamente se necesitan hacer visibles, sino que también necesitamos ser partícipes activos en la toma de decisiones y en las políticas públicas no solo de carácter comunitario o local, sino también de orden nacional. Estas son las condiciones mínimas para la construcción de un país intercultural, sobre todo entendiendo el derecho que tenemos como pueblos originarios de salir adelante desde nuestras propias culturas.

**CAPÍTULO 2: EL PROCESO DE LA  
INVESTIGACIÓN EN SAN MATEO DEL  
MAR**



## **CAPÍTULO 2. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN EN SAN MATEO DEL MAR**

Como pudimos ver en el capítulo anterior, la educación oficial proveniente de la SEP está sustentada en la colonialidad del saber, por lo que todas las escuelas oficiales obedecen a una lógica homogénea y hegemónica ilustrada en el currículum oficial y vigilado con las actuales reformas educativas impulsadas por el gobierno de Enrique Peña Nieto. Parece ser que existe poco margen para las prácticas educativas alternativas, y por ende, para la construcción de prospectivas decoloniales.

Pero pese a este desolador panorama muchos no aceptamos ese futuro inexorable que se pretende desde las grandes esferas en el poder. La decolonialidad sigue siendo nuestra aspiración y nuestra prospectiva. En la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” se sabe de todos los requerimientos a los cuales los obliga la SEP, pero también se sabe de las necesidades que emergen desde la misma comunidad. Se hace indispensable un diálogo entre lo nacional y lo comunitario, cosa que el colectivo docente de esta escuela está convencido. Así pues, los ikoots históricamente han vivido en medio de estas contradicciones, siempre en defensa de lo propio para que no termine absorbido por la cultura nacional-global.

Esta investigación se realiza en San Mateo del Mar, precisamente porque esta comunidad constituye un modelo de lucha decolonial emprendido desde diversos frentes, siendo uno de ellos la educación. Existe pues un proyecto histórico-cultural que permite plantear miradas prospectivas cimentadas en el quehacer comunitario diverso.

En este capítulo expondré el camino recorrido desde la construcción del proyecto de investigación hasta la redacción de la versión final del mismo. De alguna manera intento evidenciar por qué este trabajo se hizo en San Mateo del Mar y por qué resulta un modelo en términos prospectivos a favor del fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística.

## 2.1. El punto de partida

La existencia de pueblos originarios no tendría que constituir problema alguno, más bien lo ideal es que se presentase como un atributo enriquecedor para cualquier sociedad. Empero, en las sociedades actuales se está lejos de ese ideal, sobre todo porque a la diversidad sociocultural, manifestada en los pueblos originarios, desde la óptica occidental, se le ve como un obstáculo dentro de su política de homogeneización. Éste es precisamente el contexto actual donde se sitúa la educación en general en México.

La educación de los pueblos originarios, oficialmente llamada “educación indígena”, históricamente se ha subordinado a los planteamientos de la educación nacional, es decir, oficial. Las políticas integracionistas en educación han sido explícitas sobre todo después del movimiento revolucionario de principios del siglo XX, en donde el énfasis se situaba en integrar a los pueblos originarios a la vida nacional:

El camino para “forjar el alma nacional” era “civilizar” a los grupos étnicos, “homogeneizar” sus hábitos, darles los elementos para que “ascendieran” a una forma de vida “superior”, profundamente contrastante con sus valores, creencias y visión del mundo. [...] la política hacia los grupos indígenas que prevaleció por casi dos décadas, 1920-1930, fue la de “incorporarlos” ciegamente a las formas “superiores” de civilización del resto de la nación (Loyo, 1996: 101-102).

Si bien esta tendencia integracionista surge con fuerza en los años en comento, lo cierto es que en las décadas posteriores –hasta nuestros días– las lógicas seguirían siendo las mismas, aunque con diferentes denominaciones: educación bilingüe bicultural, educación bilingüe intercultural o simplemente educación indígena, es decir, aunque en el discurso el asunto de una educación culturalmente pertinente para los pueblos originarios figure incluso en la Constitución, lo cierto es que ésta sigue obedeciendo a las demandas de la sociedad global.

Ante los escenarios actuales donde predominan las dinámicas neoliberales, y donde todo fluye de acuerdo a la globalización, parece ser que la educación para los pueblos originarios no es algo prioritario dentro del sistema educativo mexicano;

es, solamente un componente más del sistema, al cual debe medirse con la misma vara que al resto del sistema, no importando que en ocasiones en los pueblos originarios se vivan expresiones culturales ampliamente diferentes que las planteadas desde occidente. Por lo tanto, hasta ahora, por parte de las políticas educativas oficiales no ha habido una respuesta pertinente a las demandas que vienen desde las culturas comunitarias. Es por esto que actualmente se escuchan diferentes voces desde las propias comunidades que claman por hacer visibles otras formas de ver la educación y la práctica docente.

Como quiera que sea, el asunto es que en esta época el tema de la atención y reconocimiento de la diversidad cultural en la educación no ha sido únicamente un asunto de los gobiernos. Las propias minorías nacionales, los pueblos originarios, y varios otros actores afines, han demostrado interés en la materia, incluso es ampliamente reconocido que el apremio y la presión de estos grupos organizados fue lo que motivó la apertura que los Estados demostraron sobre el tema de la diversidad cultural (Velasco y Rodríguez, 2014: 89-90).

Pero frente a esta *invasión cultural* entra en juego el enfoque decolonial versus colonialidad. La decolonialidad como discurso y acción para el fortalecimiento de las diversas culturas. Esta forma de defender la diversidad surge precisamente como alternativas a los modelos educativos impuestos, como un canto a la esperanza de que la propia escuela como espacio comunitario tiene los medios adecuados para superar el modelo hegemónico. Freire (1970) propone una pedagogía problematizadora que insta a los oprimidos a concientizarse de que la realidad no es algo fijo, inmutable a lo cual se tengan que adaptar necesaria y naturalmente, sino que todo es construcción humana, y como construcción son dadas a reemplazarse. Esto constituye el primer paso para la liberación, fin último que persigue Freire en su Pedagogía del oprimido.

Pero el problema es mucho más complejo, ya que a pesar de que se reconoce la diversidad, como dijimos, no se le considera dentro de las dinámicas educativas, y se les impone un tipo de escolarización que más bien es de naturaleza occidental. El problema se acrecienta cuando se comienza a invadir la autonomía de los pueblos originarios relegándolos de su propia cultura. Podemos advertir tácitamente quiénes son los responsables de dichas tendencias: el discurso político, la ideología dominante, la cultura occidental, las empresas transnacionales y los

organismos multilaterales. El problema radica, entonces, en que en vez de contribuir a fortalecer la diversidad cultural y la interculturalidad, más bien se tiende hacia su destrucción.

En aras de sobreponerse a estas realidades, se necesita escuchar la voz de los pueblos originarios, para saber cuáles son sus aspiraciones y sobre todo, intentar construir una prospectiva junto con ellos. En este caso particular, estamos proponiendo precisamente eso: conocer a los pueblos originarios, conocer su entorno, sus realidades, su presente y también sus ideas a futuro; junto con ellos edificar una prospectiva socioeducativa que contribuya a fortalecer sus miradas prospectivas y sus anhelos futuros cimentados en el deseo de *salir adelante*, como ellos mismos dicen.

Cabe señalar que, desde luego, conocer cada uno de los pueblos originarios que existen en México, no es viable ni pertinente dentro de los alcances de esta investigación. Pero sí es posible intentar conocer una comunidad en particular, como estudio de caso y a partir de ahí generar ideas inductivas que puedan plantearse de manera general. En este sentido, trabajaremos nuestra investigación con el pueblo ikoots, en particular los ikoots de San Mateo del Mar, en el estado de Oaxaca.

Ahora bien, la escuela se nos presenta como un espacio privilegiado para desarrollar esta investigación, ya que es ahí donde se concretiza la ideología educativa, es decir, es en el espacio escolar en donde se libran muchas de las batallas dicotómicas a las que hemos hecho alusión sutilmente (Homogeneidad vs diversidad; imposición vs resistencia, etcétera). Paulo Freire plantea esta doble función de la escuela en tanto dicotomías:

Hay impresa en el interior mismo de la práctica educativa sistemática una tarea que no necesita explicitarse demasiado; una tarea que el poder espera que sea cumplida: [...] Es la tarea de, a través de la educación, reproducir la ideología de sustentación del poder, [...] hay, sin embargo, otra tarea que si no la hubiera no se entendería la primera. La segunda tarea no es esperada, ni amada, ni querida, por la clase dominante; la segunda tarea es la desmitificar la primera. Esta segunda tarea solo puede ser desarrollada por educadores y educandos que hagan una opción críticamente progresista (Freire, 1970: 156-157).

La primera función mencionada en la cita anterior es la que actualmente rige los sistemas educativos, y es a la segunda a la que deseamos llegar –nuestra prospectiva– cuando pugnamos por escuchar la voz de los pueblos originarios para consolidar un proyecto educativo que tome en cuenta la propia experiencia de ellos. Las culturales locales encontrarán, de esta manera, un aliado que es la escuela.

En el ámbito de la educación encontramos que la política educativa actual está orientada hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y se pronuncia a favor de la interculturalidad, sin que ello represente necesariamente prácticas que se vean materializadas en el interior de las instituciones, como veíamos en el capítulo anterior, por tanto no es necesario insistir en el tema.

Lo que sí es necesario enfatizar es que pese a que existe un discurso oficial a favor de la interculturalidad, lo cierto es que esto no se ha traducido plenamente en la práctica, tal como señalan diversos investigadores. En este sentido, Díaz Couder (2009) se refiere al caso mexicano: “[...] en México existe un énfasis en la castellanización cultural y lingüística de las comunidades indígenas” (P. 45). El mismo autor reclama las ambigüedades existentes en torno al discurso y la acción:

Por una parte aparecen algunas instituciones que sugieren la consolidación de una perspectiva multicultural para la nación mexicana; pero, por otra parte, carecemos del sustento político de esas instituciones, a saber: un verdadero reconocimiento político del pluralismo cultural. [...] Como sea, lo cierto es que la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística con un enfoque intercultural supone, además del conocimiento o familiaridad con la diversidad, el ejercicio de la misma. [...] Se trata de dar un tratamiento a la diversidad en las instituciones públicas, no sólo en las actitudes y saberes privados de los individuos (Díaz Couder, 2009: 49).

En suma, existe algo urgente y ese algo tiene que ver con el hecho de fortalecer las culturas de los pueblos originarios de México, de modo que su existencia coexista de manera horizontal con la cultura occidental, manifestada a lo largo y ancho de todo el mundo a través de la famosísima globalización. Fortalecer las culturas comunitarias a través de la educación y más específicamente dentro de las escuelas, que representan el espacio de formación humana por tradición.

Se entiende, entonces, que a lo largo de este estudio pretendemos dar respuestas a las interrogantes suscitadas a propósito del problema que estamos

planteando, las que a la vez serán nuestra guía para el desarrollo de nuestra investigación:

¿Hacia dónde se dirigen los pueblos originarios? Más concretamente, ¿cuál es la prospectiva socio-educativa-cultural para los pueblos originarios de México en general, y para los Ikoos en particular? ¿Cabrá el concepto de educación comunitaria para los pueblos originarios o más bien se consolidará una educación homogénea para todas las culturas? ¿Qué posibilidades habrá de que a través de la educación comunitaria se fortalezcan las culturas originarias con miras hacia la decolonialidad? ¿Es posible la interculturalidad? Recalcando que todo esto en el contexto de la comunidad Ikoos de San Mateo del Mar, Oaxaca.

Cabe aclarar que aquí presentamos a los pueblos originarios como representantes de la diversidad cultural, máxime que dicha diversidad se manifiesta de diferentes maneras.

## **2.2. Hacia una metodología decolonial**

Cuando se habla de metodología de la investigación, muchas veces podría pensarse en un proceso riguroso, con una serie de pasos que han de seguirse al pie de la letra. Tal perspectiva conlleva a mirar a la investigación como una actividad difícil y compleja, propia de investigadores experimentados y científicos del más “alto nivel”. Sin embargo, la actividad metodológica no es exclusiva de dichos personajes, antes bien, las metodologías de la investigación, a mi parecer, tienen una función distinta: orientar en el proceso investigativo a las nuevas generaciones de jóvenes entusiastas, prestos a formarse como investigadores. También se trata de la construcción de un camino o caminos que puedan llevarnos a comprender y compartir formas otras en la misma construcción de conocimientos, incluyendo el conocimiento de las propias metodologías, lo que significa una apertura metodológica que permita construir investigación desde perspectivas múltiples.

Gran parte de ver a las metodologías como procesos rigurosos tiene que ver con lo que Haber (2011) llama metodologías disciplinadas, las cuales son secuencias protocolizadas de acciones para alcanzar un conocimiento o trazar el camino que se ha de seguir. Esta lógica, además de implicar una visión positivista de las metodologías, tiene escasa flexibilidad y capacidad de inventiva; restringiendo así a quien investiga a una serie de pasos establecidos de antemano. Ante ello, necesitamos indisciplinar las metodologías (Haber, 2011; Suárez-Krabbe, 2011). Y con indisciplinar las metodologías se abren las puertas a la flexibilidad metodológica; a una nometodología que significa “seguir todas aquellas posibilidades que el camino olvida, que el protocolo obstruye, que el método reprime. Es conocimiento en mudanza” (Haber, 2011: 29).

Siguiendo el párrafo anterior y de acuerdo con Suárez-Krabbe (2011) podemos decir que existe una colonialidad metodológica que obedece a ciertos parámetros establecidos desde la colonialidad del saber<sup>9</sup> y por lo tanto es necesario plantearse metodologías de investigación decoloniales. En este sentido, la autora propone una metodología desde la proximidad o *proximidad metodológica*, que conlleva a:

[...] desaprender nuestras propias teorías e ideas de cientificidad para, sobre la marcha, ir generando nuevas con los sujetos con quienes se trabaja. Implica pues también reconocer la teoría y las visiones de la gente con quien se trabaja, e ir, en compañía con ellos, aprendiéndolas y adaptándolas al quehacer científico y viceversa (Suárez-Krabbe, 2011: 99).

Situarse bajo esta idea de hacer investigación es una apuesta prospectiva, ya que hasta ahora las metodologías están colonizadas, es decir, sujetas a una forma predeterminada con sus propias normas de validez, dictadas desde el conocimiento científico-occidental. Apostar a nuevas formas en la construcción de conocimientos es una labor prospectiva en tanto se abren nuevos escenarios para llevar a cabo estas actividades.

Así pues, la metodología de investigación adquiere una flexibilidad que permite ampliar sus propios horizontes con miras a un ejercicio decolonial. El

---

<sup>9</sup> Ver capítulo 1 de esta obra.

presente capítulo, entonces, tiene como finalidad exponer la orientación metodológica como el camino recorrido a lo largo de la realización de este trabajo en general, situándose bajo una perspectiva decolonial.

Señalado lo anterior, solo nos resta apuntar que de las distintas corrientes metodológicas, aquí apostamos por utilizar aquellas que a nuestro entender contribuyen a realizar un trabajo de investigación empírica, cualitativa, participativa, empática, y desde la proximidad, donde el investigador sea un agente más dentro del proceso investigativo, quien construye junto con los otros desde el propio objeto de conocimiento hasta la redacción de los resultados obtenidos. Consideramos que solo de esta manera estamos siendo congruentes con todas las ideas que han de desarrollarse en los siguientes apartados y capítulos.

### **2.3. Nuestros materiales y herramientas para la investigación**

La estructura de este trabajo puede dividirse en dos grandes áreas: una de corte documental y otra empírica o trabajo de campo. En la primera nos referimos al proceso de revisión de la literatura pertinente en el tema que nos convoca; pasando por la detección, obtención, consulta y extracción de la información propia de nuestro objeto de conocimiento. En la segunda aludimos a la investigación *in situ*; a esa proximidad con los otros agentes del proceso investigativo, al entorno natural donde tiene cabida el estudio y a las actividades que permiten escuchar la voz de los protagonistas de la investigación: los ikoots.

Para aproximarnos y construir la prospectiva de la educación con los ikoots, nos valimos de una serie de estrategias e instrumentos que permitieron ubicar, obtener y analizar la información encontrada.

Respecto a la revisión documental tenemos que:

La revisión de la literatura consiste en detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que pueden ser útiles para los propósitos del estudio, así como en extraer y recopilar la información relevante y necesaria que atañe a nuestro



problema de investigación (disponible en distintos tipos de documentos) (Hernández, et. al, 1991: 26).

Por otra parte, para la realización del trabajo de campo se emplearon estrategias naturales, como una simple charla informal con los profesores y alumnos de la escuela primaria en cuestión y algunas personas de la comunidad de San Mateo. Así también se aplicaron entrevistas y cuestionarios con el objetivo de escuchar la voz de quienes son protagonistas en esta investigación. Consideramos que tanto los cuestionarios como las entrevistas son útiles para este objetivo, sobre todo si ambas se orientan bajo las mismas direcciones; así, el cuestionario sirvió de punto de partida para bosquejar los puntos centrales de mayor interés entre los sujetos con respecto a su prospectiva de la educación como pueblo originario, mientras que las entrevistas ayudaron a profundizar tales aspectos esbozados en el cuestionario, tal como lo maneja Ziegler (2003: 656): “Inicialmente, se aplicó una serie de cuestionarios a los docentes para efectuar un primer rastreo de algunos núcleos de sentido que se profundizaron en las entrevistas realizadas posteriormente”.

Es decir, cuestionarios y entrevistas como instrumentos correlacionales e incluyentes. Desde luego, la observación detallada de la comunidad en general, como de la escuela en particular, fue un elemento clave dentro de este proceso, así como el diario de campo, fotografías, vídeos, grabaciones de audio... incluso se organizó una presentación en el marco de la semana los pueblos originarios llevada a cabo en las instalaciones de la UPN, Unidad Ajusco, Ciudad de México los días 11 al 14 de mayo de 2015, donde algunas maestras originarias de San Mateo del Mar expusieron el trabajo que están realizando en su escuela con miras a una prospectiva de la educación comunitaria del pueblo ikoots.

#### **2.4. Proceso de investigación *in situ***

Como mencionábamos en los primeros párrafos de este capítulo, la investigación que nos planteamos es de corte naturalista, cualitativa y empírica, lo que supone que los datos obtenidos surgen de un ambiente natural y provienen de manera

directa de los otros sujetos implicados en la investigación. Hablamos de una investigación *in situ*, ya que como señala Rafael Graterol de la Universidad de los Andes:

[Esta] se realiza en el propio sitio donde se encuentra el objeto de estudio. Ello permite el conocimiento más a fondo del investigador, puede manejar los datos con más seguridad y podrá soportarse en diseños exploratorios, descriptivos y experimentales [...] (Graterol, S/F. P. 3).

Ahora bien, nuestra investigación, por su naturaleza cualitativa presenta una serie de características que retomamos de la obra de Robert Stake:

1. Es holístico. La contextualidad está bien desarrollada; está orientada al caso [...] y busca comprender su objeto más que comprender en qué se diferencian de otros.
2. Es empírico: está orientado al campo de observación; la atención se centra en lo que se observa, incluidas las observaciones hechas por los informadores; hace todo lo posible por ser naturalista y hay una relativa preferencia por la naturalidad lingüística en las descripciones, con un cierto desdén por las grandes expresiones.
3. Es interpretativo: los investigadores confían más en la intuición. Los observadores de campo tratan de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para el problema; y sintoniza con la idea de que la investigación es una interacción del investigador y el sujeto.
4. Es empático: atiende la intencionalidad del actor; busca los esquemas de referencia del actor, sus valores; aunque planificado, el diseño atiende a nuevas realidades, responde a nuevas situaciones (Stake, 2005: 49-50).

En la cita anterior encontramos diversas características que por su importancia merecen ser abundadas, sobre todo porque ellas son ejes transversales a lo largo de nuestro quehacer investigativo en nuestro contexto determinado (San Mateo del Mar).

En el primer punto, nuestro autor hace referencia al estudio de caso y lo comprende como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas” (Stake, 2005:11). Complementando esta idea, Cebreiro y Fernández ofrecen una respuesta al cómo abordar un estudio de caso:

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números sino en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos

descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (Cebreiro y Fernández, 2004: 666).

En el segundo punto se hace alusión a lo empírico, en relación a una tendencia naturalista, misma que nos va a permitir conocer el contexto de la investigación de primera mano, conocer la experiencia directa con los actores protagónicos de la investigación, en este caso, el pueblo ikoots asentado en la localidad de San Mateo del Mar. La pertinencia de una investigación empírica se encuentra en las siguientes líneas de Herbert Blumer, principal representante del *interaccionismo simbólico*:

La descripción y el análisis son los procedimientos necesarios para un examen directo del mundo social empírico. Corresponden a lo que se denomina investigación "naturalista", es decir, un proceso encaminado a abordar el mundo empírico en cuestión en su carácter natural y continuo, en lugar de limitarse a la simulación del mismo, [en esta lógica] la naturaleza del mundo social empírico ha de ser desentrañada, sacada a la luz mediante un examen directo, minucioso y ponderado (Blumer, 1982: 34-36).

El tercer punto (sobre lo interpretativo) tiene que ver de manera más directa con una orientación metodológica concreta, a la cual aludiremos constantemente en este estudio, para ello tomamos dos palabras claves: interacción e interpretación, mismas que dan sustento al interaccionismo simbólico, cuyo enfoque será muy recurrente en este caso. La interacción e interpretación como elementos centrales de la investigación dan sustento al interaccionismo simbólico, cuya síntesis se encuentra en sus tres grandes premisas:

La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con su prójimo. La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso (Blumer, 1982: 2).

En el caso que nos ocupa tenemos claro que nuestro objetivo es escuchar la voz de los ikoots con respecto al papel que la educación y la escuela desempeña dentro de su cultura, así como la prospectiva que se construye a partir de estos fenómenos y, con base en ello, generar análisis encaminados hacia dicho fortalecimiento cultural-educativo. Así pues, el interaccionismo simbólico se muestra viable y pertinente, sobre todo porque de lo que se trata es de crear un diálogo entre

los agentes involucrados en la investigación (investigador-sujetos) y con base en ese diálogo o interacción interpretar los significados que vayan suscitándose a propósito de la propia interacción. En suma, el interaccionismo simbólico es pertinente en tanto que:

Es un enfoque realista del estudio científico del comportamiento y la vida de grupos humanos. Su mundo empírico es el mundo natural de esta vida y ese comportamiento. Remite al mundo sus problemas, realiza sus estudios en su seno y extrae sus interpretaciones de esos estudios naturalistas. [...] La postura metodológica del interaccionismo simbólico es la del examen directo del mundo empírico social (Blumer, 1982: 35).

El último punto hace referencia a la empatía, es decir, a la idea central de que se está en diálogo con el otro. En otras palabras, se busca una relación dual con los otros sujetos de la investigación, respetando sus particularidades y la gama de experiencias que se puedan suscitar durante dicha interacción, pues no olvidemos que al final de cuentas, de esa interacción devendrán nuestras interpretaciones.

En resumen nos inclinamos a realizar una investigación prospectiva desde la proximidad como ejercicio decolonial; bajo una metodología cualitativa, tomando como base un estudio de caso, con los aportes del interaccionismo simbólico para, posteriormente dilucidar posibles escenarios deseados contruidos a propósito de la interacción directa con los ikoots. Finalmente expondremos, con ayuda de la educación como agente de cambio en pro del fortalecimiento cultural de los pueblos originarios, el quehacer educativo en la Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz” orientado a este objetivo que tanto hemos enfatizado en este trabajo: la idea de una educación comunitaria y decolonial.

#### **2.4.1. Las visitas a San Mateo del Mar**

La voz de los ikoots se manifiesta de diversas formas: desde la propia palabra “ikoots” ya se dejan escuchar voces que vienen de antaño, de una tradición milenaria, como afirman ellos mismos. Los ikoots, ese pueblo asentado en las periferias del océano pacífico y las lagunas superior e inferior, que se dice vinieron

desde el sur, más al sur, alzan sus voces más rugiente que el propio mar. “Nosotros” o “nosotros mismos”, así se definen los ikoots (Montero, 2015). Esto ya nos da el primer elemento para el análisis. Por otra parte, otra de las voces de los ikoots se escucha a través de los mares; el vivo y el muerto (Kawak ndek y Kalüy ndek). Y decimos que ahí se escuchan sus voces de manera literal y metafórica: literal porque ahí pasan la vida muchos de los pobladores de San Mateo del Mar, los pescadores; y metafórica porque el mar mismo alberga toda una historia de la tradición ikoots.

En sus costumbres y tradiciones también retumban las voces de San Mateo del Mar. El festival Mondok Papaloth (pesca con papalote), sus danzas, comidas y cotidianidad (el mercado, las calles, etc.,) dicen mucho sobre la cultura ikoots. Particularmente en la Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz”, donde se desarrolló la mayor parte de esta investigación, se escuchó las voces literales de la comunidad, a través de los docentes y alumnos de la escuela. En un ambiente natural, como fue camino al mar, en la playa y en el patio de la escuela se llevaron a cabo las entrevistas; y en el salón de clases los cuestionarios. Mediante esta experiencia los otros agentes de la investigación escribieron y hablaron acerca de la prospectiva de la educación para los pueblos originarios.

Siguiendo las recomendaciones de la investigación de corte naturalista y de los enfoques de la proximidad, se realizaron visitas al seno de la comunidad en donde se encuentran los otros sujetos involucrados con el proceso investigativo. Para ello se organizaron diferentes fases, a las cuales obedecen las visitas realizadas de manera estratégica; cada una de ellas obedeciendo a objetivos particulares que se describen a continuación:

Primera fase: este primer acercamiento a la comunidad fue para conocer el contexto general de San Mateo del Mar. Desde su ubicación geográfica, hasta el acercamiento con los otros sujetos de la investigación (maestros, alumnos y población ikoots en general). Así como un acercamiento hacia su cultura, su lengua, sus tradiciones, etcétera, pasando por asuntos menos formales como el tipo de

clima, duración del viaje por carretera, pormenores relacionados con el hospedaje y la comida y demás menesteres propios de un visitante.<sup>10</sup>

Segunda fase: una vez familiarizados (en cierta medida) con la comunidad, entramos de lleno con la segunda fase, en la cual se llevó a cabo la aplicación de cuestionarios (realizado a los 48 alumnos de sexto grado y a los 13 maestros de la escuela) y realización de entrevistas (a maestros, alumnos y otras personas pertenecientes a San Mateo del Mar), ambas con el objetivo de escuchar la voz de los ikoots acerca de cómo ven la escuela y la educación de hoy en día en su contexto; y los anhelos y esperanzas que fundan en la propia escuela, es decir, sus miradas prospectivas.

Tercera fase: Luego de realizar las primeras experiencias de lectura y escucha de la voz de los ikoots, pudimos identificar voces que creemos habría que profundizar. Asimismo identificamos algunas lagunas, es decir, algunos asuntos que no se incluyeron en las entrevistas anteriores, mismas que habría que replantear para generar un panorama más amplio de estudio. Entonces, pues, ese fue el objetivo de esta tercera fase.

Cuarta fase: construcción de resultados preliminares. Después de haber realizado el ejercicio de interpretación de las palabras de los ikoots en diálogo con las voces de los teóricos consultados en la fase de investigación documental, así como del equipo interinstitucional (UPN-UNAM-ENBIO), se prosiguió a realizar una síntesis de los resultados obtenidos, misma que se socializó a través de una visita más a San Mateo del Mar. Luego de esta visita se continuó con la redacción de lo que sería el resultado final de este proceso investigativo.

## **2.5. Proceso de análisis e interpretación de la información**

Finalmente nos encontramos con la fase de análisis e interpretación de la información, la que a su vez dará sustento a las conclusiones que arrojará dicho

---

<sup>10</sup> La descripción detallada sobre el contexto que nos ocupa se encuentra en el capítulo tres de esta obra.

estudio. Cabe destacar que pese a que estamos presentando estas fases de manera separada, en realidad su realización no fue por pasos, sino que siempre se tuvo la posibilidad del *ir y venir*, es decir, no fueron fases rígidas y secuenciales, de esta manera el análisis y las interpretaciones de dieron durante todo el camino de la investigación, desde la primera visita a San Mateo del Mar.

Consideramos que el *Interaccionismo simbólico* da la oportunidad de poner en diálogo las voces de los ikoots, de los teóricos y del investigador. Es decir, al interactuar se producen una serie de significados que se deconstruyen en la medida en que existe proximidad entre los diversos agentes involucrados. De esta manera, tenemos lo siguiente:

Primero: Yo, Edgar, me encuentro en un estado de conocimiento que es producto de las experiencias a lo largo de mi historia de vida. Con base en estos conocimientos y sus significados oriento mis acciones. De tal suerte llegué por primera vez a San Mateo del Mar. Este acercamiento con la comunidad rompe este primer momento, y así paso a un segundo momento.

Segundo: mediante la interacción suscitada a propósito de los otros sujetos de la investigación, lo que equivale a la escucha y lectura de sus voces, mis significados sobre algunos fenómenos han ido modificándose (ideas sobre educación comunitaria, comunalidad, práctica docente, prospectiva, pueblos originarios, decolonialidad, etc.) Esto no solo se debe a la interacción cara a cara con los ikoots, sino también con las experiencias construidas mediante la revisión de la literatura suscitada a propósito de dichas voces, en donde el diálogo se hace no precisamente de manera física, es decir, con el otro en persona, sino con el texto<sup>11</sup>. Así también fue de gran relevancia la socialización de los avances de la investigación en diversos espacios académicos, siendo el III Coloquio Latinoamericano “Colonialidad/Decolonialidad del poder/saber/ser: educación e interculturalidad” realizado en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia del

---

<sup>11</sup> Mignolo (1978) entiende el texto como una construcción verbal que cumple una función cultural y tiene una carga simbólica y de significados. En este caso dicha carga dialoga con otras formas textuales, como la de los ikoots.

12 al 14 de noviembre del 2015 uno de los espacios de gran relevancia dado la perspectiva de otras experiencias decoloniales desde América Latina.



Fotografía 3. Maestras de San Mateo del Mar presentando sus propuestas para una educación comunitaria en la Universidad Pedagógica Nacional. Autora: Marisol Casas Olivera.

Tercero: finalmente toda esta serie de construcciones significantes se ponen en juego a la hora analizar la información. Dicho en otros términos, la experiencia desarrollada con los ikoots de San Mateo del Mar dialoga con otras experiencias, de manera que las voces de los ikoots tienen que ser necesariamente interpretadas para darle sentido dentro de la investigación en su conjunto. No podría ser de otra manera, puesto que entonces no estaríamos hablando de una investigación, sino únicamente de un compendio de voces medianamente entrelazadas unas con otras. La importancia de esta última fase de la investigación radica en concretar el objetivo por las cuales se decidió escuchar la voz de los ikoots, a decir, delinear dichas experiencias en función de la prospectiva de la educación para este pueblo originario.

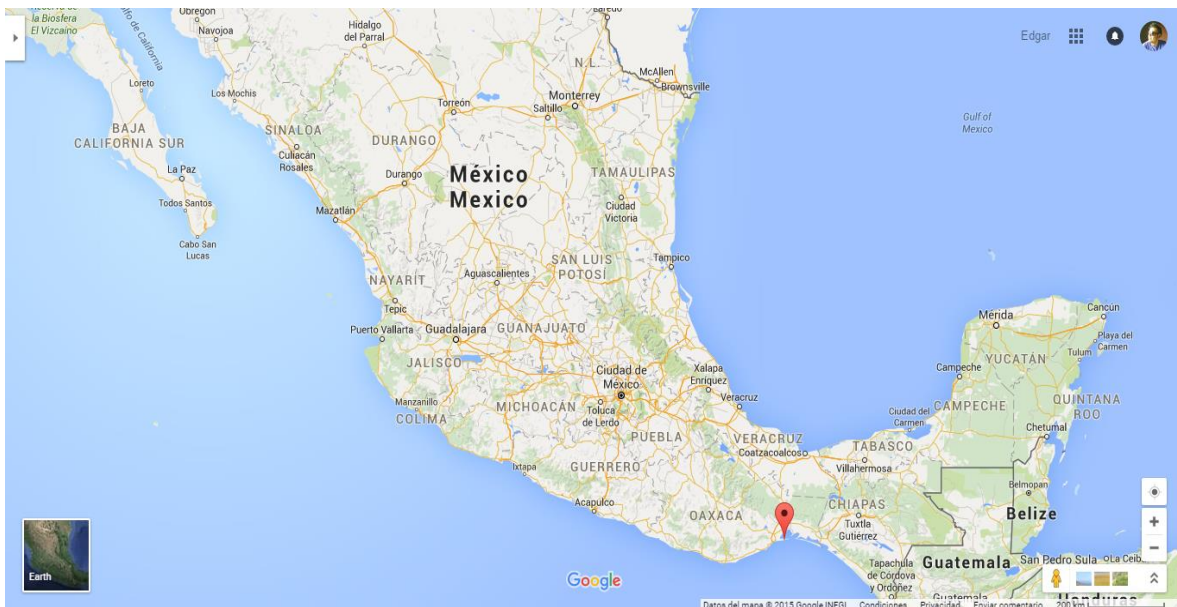


**CAPÍTULO 3: CONOCIENDO A  
LOS IKOOTS DE SAN MATEO  
DEL MAR**

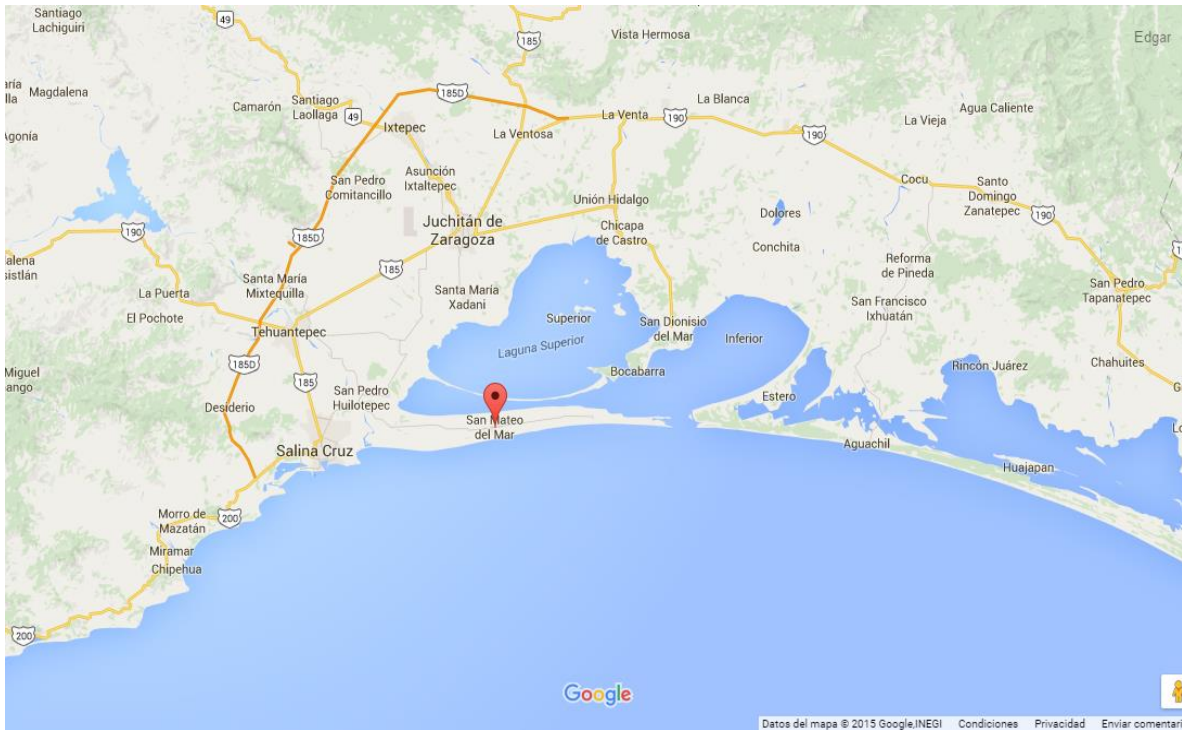
### CAPÍTULO 3. CONOCIENDO A LOS IKOOTS DE SAN MATEO DEL MAR

El pueblo ikoots se encuentra asentado en la región del Istmo, en el estado de Oaxaca, aunque debido a los fenómenos migratorios característicos de la llamada era moderna, muchos ikoots han emigrado a otras ciudades del estado de Oaxaca y de otros estados del país, incluso a los Estados Unidos.

Con respecto a la ubicación geográfica de San Mateo del Mar, población de nuestro interés para este trabajo de investigación, Gómez (2014: 1-2) señala que: “San Mateo del Mar se caracteriza por estar en una península dentro del Istmo, en una lengüeta de tierra que colinda al norte con Juchitán y San Pedro Huilotepec, al sur con el Océano Pacífico, y al poniente con la Laguna Inferior (Quirium Tilime) y la Laguna Superior” (Ver mapas 1 y 2). Para llegar a esta comunidad saliendo de la ciudad de Oaxaca, habría que llegar primero a Salina Cruz y de ahí tomar una carretera pavimentada que conduce directamente a San Mateo del Mar. El transporte, además de poder hacerse en vehículo particular, también puede hacerse por medio de *colectivos* o *pasajeras*, que prestan el servicio público.



Mapa 1. Ubicación de san Mateo del Mar dentro del mapa de México. Rescatado de Google Maps, 2016.



Mapa 2. Ubicación a detalle de San Mateo del Mar. Google Maps, 2016.

Por otra parte, en la literatura oficial, es decir, en los trabajos que derivan de las dependencias gubernamentales encargadas del estudio de los pueblos originarios de México, y aun en gran parte de la literatura general es común encontrar estudios sobre los “huaves”. Así, por ejemplo, en el estado de Oaxaca existen 16 lenguas reconocidas oficialmente, bajo las siguientes nomenclaturas: Amuzgos, Chatinos, Chinantecos, Chocholtecos, Chontales, Cuicatecos, Huaves, Ixcatecos, Náhuatl, Mazatecos, Mixes, Mixtecos, Tacuates, Zapotecos y Zoques.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010): “En Oaxaca, hay 1 165 186 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 34% de la población de la entidad”. Estamos hablando de poco más de la tercera parte de la población oaxaqueña, sin embargo, yendo más allá de los datos oficiales, no es aventurado señalar que la población originaria podría ascender a más de la mitad de la población, lo cual justifica plenamente la necesidad de una educación culturalmente pertinente que aquí llamamos educación comunitaria.

Pero volviendo al tema de esta apartado, tenemos que “huaves” es como oficialmente se conoce al pueblo ikoots. Sin embargo, de acuerdo con distintos investigadores (Gómez, 2014; Hernández y Lizama, 1996; Montero, 2012; entre otros) esta denominación de origen zapoteco encierra un significado peyorativo, por lo que los habitantes del pueblo ikoots no se reconocen como huaves: *Nosotros somos ikoots, que quiere decir nosotros o nuestra gente* –comentó el director de la Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz”.

Sin embargo, como veremos más adelante, muchas personas siguen autodenominándose “huaves”. Esto tiene que ver con la influencia que el exterior ha ejercido en el interior de las comunidades ikoots. Empero, en este trabajo nos referiremos a los habitantes de San Mateo del Mar como pueblo ikoots, dado que, en general, existe una convergencia en el uso de esta palabra para su autodenominación, además de que, como mencionábamos anteriormente, la palabra “huave” tiene un sentido despectivo.

La importancia de contextualizar esta comunidad radica en el hecho de ser un pueblo en resistencia ante los embates de la colonialidad. Como veremos a continuación, en San Mateo del Mar no se tiene una actitud sumisa ante la pretendida uniformidad cultural, sino por el contrario, existen luchas decoloniales que es necesario evidenciar.

### **3.1. Los ikoots de San Mateo del Mar: un pueblo en resistencia**

En el primer capítulo ofrecimos un panorama general del contexto mexicano, que es el contexto general tanto de los ikoots como de los demás pueblos originarios que existen en el país, además que, como hemos argumentado, las dinámicas socio-culturales-educativas de México afectan directamente a nuestros pueblos. Así pues, en este breve capítulo nos ocuparemos del contexto general de San Mateo del Mar en tanto pueblo originario en resistencia, advirtiendo que la resistencia “antes que un punto de partida es un punto de llegada. Para considerar una práctica, representación o relación como resistencia, se requiere demostrar bajo qué

contexto concreto de relaciones de poder opera como tal” (Restrepo, 2008: 42). En este caso se trata de una resistencia ante la colonialidad y sus mecanismos de operación que expusimos en el capítulo primero.

Cuando hablamos de resistencia suponemos una resistencia ante algo que intenta dominar. Por ejemplo, en el apartado de “políticas de educación colonial” vemos cómo un tipo de educación (colonial) intenta dominar toda la educación nacional, es decir, homogeneizarla; sin embargo existe una contrapartida que es la educación autónoma y/o comunitaria, la cual constituye una resistencia ante ese tipo de educación dominante, lo cual Giroux (1992) denomina resistencia en la educación y aquí la llamamos educación decolonial.

Pero retomando el caso de San Mateo del Mar, encontramos una resistencia más compleja que no solo abarca el ámbito educativo –del cual reportaremos en el último capítulo –sino también otros espacios socio-culturales que veremos más adelante. De ahí lo interesante de la prospectiva que se gesta entre alumnos y maestros de la esta comunidad, pues ellos son testigos de estas luchas decoloniales y de resistencia que se viven entre los ikoots: luchas y resistencia ante lo que González (2006) llama colonialismo interno:

La definición del colonialismo interno está originalmente ligada a fenómenos de conquista, en que las poblaciones de nativos no son exterminadas y forman parte, primero, del Estado colonizador y, después, del Estado que adquiere una independencia formal, o que inicia un proceso de liberación, de transición al socialismo o de recolonización y regreso al capitalismo neoliberal. Los pueblos, minorías o naciones colonizados por el Estado-nación sufren condiciones semejantes a las que los caracterizan en el colonialismo y el neocolonialismo a nivel internacional: habitan en un territorio sin gobierno propio; se encuentran en situación de desigualdad frente a las elites de las etnias dominantes y de las clases que las integran; su administración y responsabilidad jurídico-política conciernen a las etnias dominantes, a las burguesías y oligarquías del gobierno central o a los aliados y subordinados del mismo; sus habitantes no participan en los más altos cargos políticos y militares del gobierno central, salvo en condición de “asimilados”; los derechos de sus habitantes y su situación económica, política, social y cultural son regulados e impuestos por el gobierno central; en general, los colonizados en el interior de un Estado-nación pertenecen a una “raza” distinta a la que domina en el gobierno nacional, que es considerada “inferior” o, a lo sumo, es convertida en un símbolo “liberador” que forma parte de la demagogia estatal; la mayoría de los colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la “nacional” (p. 410).

De acuerdo con las características del colonialismo interno citadas en el párrafo anterior, tenemos que San Mateo del Mar se encuentra dentro de ese grupo colonizado internamente aunque, insistimos, en resistencia. Es necesario señalar que la resistencia más conocida en este pueblo ikoots se da en términos de la defensa del territorio, pues ellos consideran que es el territorio, su agua y su viento –pues esto es principal fuente de vida –sus principales banderas de lucha, ante las amenazas invasionistas de las empresas eólicas:

*Aquí nacimos y nuestros padres y madres también. Aquí mismo crecerán nuestros hijos. Aquí vivimos los ikoots. Esta es nuestra tierra y este es nuestro mar. ¿De dónde salieron estos extranjeros que quieren despojarnos a nosotros y a nuestros hijos?... el pueblo dice se va a luchar hasta las últimas (testimonio de una mujer ikoots).*

Los ikoots consideran esta resistencia para de ahí defender otros elementos socio-culturales que los constituyen como pueblo, como nos dice un pescador de la comunidad: *Nosotros dependemos del mar, de nuestro sagrado mar, el viento, pues de ahí vivimos. Somos pescadores ikoots y pues tenemos que abogar y defender lo nuestro y por la vida.*



Fotografía 4: Mujeres ikoots manifestándose en contra de los proyectos eólicos transnacionales. Tomado de *Proyecto ambulante*, 2014<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Disponible en: <http://www.proyectoambulante.org/index.php/noticias/oaxaca/item/4912-ikoots-y-binniza-marcharan-en-juchitan-en-defensa-de-la-tierra-y-el-territorio>. (Consultado 12 de febrero de 2016)

La prospectiva para maestros y alumnos ikoots de San Mateo del Mar se construye en este contexto de resistencia; pese a la colonialidad se vislumbra un mejor futuro, los niños tienen esperanzas de salir adelante y los maestros confían en una educación comunitaria apropiada para su pueblo. Pero conozcamos un poco más de esta comunidad...

### **3.1.1. Resistencia lingüística-cultural**

En San Mateo del Mar, quizá más en que otros pueblos originarios, la resistencia lingüística es tan evidente que de acuerdo con la CDI (2005) el 99.7% de la población seguía hablando su lengua materna (ombeayiüts), contrario a otros casos como el municipio de donde soy originario (San Jerónimo Coatlán), donde la lengua materna (dí'ste o zapoteco de la sierra sur) asciende a tan solo el 6% con base en los datos de la misma CDI (2010).

La lengua que hablan los ikoots es el ombeayiüts, que significa “nuestra lengua”. Pérez y Montero (2014) ofrecen un cuadro en donde se observa una tendencia en el aumento de la población hablante del ombeayiüts: en el 2000 era de 14, 224 el cual incrementó a 15, 801 para el 2010. De acuerdo con el INEGI (2010) el número de hablantes de esta lengua originaria es relativamente pequeño si los comparamos con el zapoteco y mixteco, que son las lenguas más habladas en el estado de Oaxaca, las cuales, para el año 2010, según este Instituto, tenían una población hablante de 371, 740 y 264, 047, respectivamente. En contraste, los hablantes de ombeayiüts son numerosos si se les compara con el Chocho e Ixcateco, que para ese mismo año eran las lenguas menos habladas en el estado, con 476 y 124 hablantes, respectivamente. En suma, tenemos que la lengua ombeayiüts es la octava lengua más hablada en el estado de Oaxaca.

Respecto a la distribución poblacional, Montero (2012) resalta que los pueblos con mayor población ikoots son los Municipios de San Mateo del Mar, San Dionisio del Mar y San Francisco del Mar, así como la Agencia Municipal de Santa

María del Mar. Del tal suerte que de los 15, 801 hablantes de la lengua ombeayiüts, en San Mateo del Mar –incluyendo sus Agencias Municipales– viven 10, 992.



Fotografía 5: Fachada de la entrada a la población de San Mateo del Mar escrita en ombeayiüts y español. Autor: Edgar Pérez Ríos, 2014.

Pero cabe aclarar que al hablar de resistencia lingüística no hablamos de una negación del español, puesto que en San Mateo del Mar la mayor parte de la población es bilingüe (ombeayiüts y español); además:

La resistencia lingüística en México no se presenta como un rechazo en sí a la lengua de los grupos dominantes, sino como la defensa de lo propio sin la negación de lo ajeno, y ello se logra a través de la generación de sistemas sociocomunicativos que incorporan a las dos lenguas con funciones comunicativas, culturales y políticas diferentes para cada una de ellas (Coronado, 1995: 183).

La continuidad de la lengua materna ante la amenaza de la castellanización como lengua dominante es lo que da sentido a esta resistencia, pues la lengua materna implica no solamente un medio para comunicarse sino y sobre todo una identidad colectiva, como continúa exponiendo Coronado (1995):



La continuidad de la lengua materna puede entenderse en tanto continúa siendo funcional para el grupo; es decir, ligada a condiciones ideológicas, sociales y económicas que reproducen la unidad del grupo, ya sea local o regionalmente, y que legitiman la importancia de mantener una identidad colectiva que exalte la diferencia lingüística, cultural y social. Esta identidad común está simbolizada, entre otros elementos, en la posesión de un patrimonio lingüístico con todo lo que se le asocia culturalmente, en oposición a los grupos que se presentan como económica y políticamente dominantes, y que son predominantemente hablantes de la lengua castellana (p. 182).

La lengua es, entonces, parte fundamental a la hora de hablar de identidades. Con ello se reproduce y perpetúa una manera de ver el mundo y estar en él:

*Cuando escucho la palabra ikoots, ikoots para mí significa algo como identidad de los que nacimos acá en el municipio de San Mateo del Mar, de los que hablamos una lengua que nos identifica de los demás, pues más que nada los ikoots hablan su propia lengua que es el ombeayiüts y nosotros acá siempre lo hablamos con todos, los que la hablan y esto es una identidad, un valor para nosotros muy grande el ser ikoots. Nos identificamos que tenemos una cultura milenaria, una cultura que nos heredó nuestros antepasados. Hasta el momento seguimos conservando y para nosotros es un gran valor y no queremos que se pierda la lengua, no queremos que se pierda los valores que nos enseñaron nuestros padres, pues siempre hemos tratado de inculcar a nuestros hijos, a nuestros alumnos (Testimonio profesor S).*





Fotografías 6 y 7: Profesor de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” produciendo materiales en lengua omeyiüts. Autor: Rolando Sánchez Gutiérrez, 2015.

El omeyiüts dentro del pueblo ikoots es fundamental dentro de la perspectiva que se plantea desde la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, ya que consideran que muchas de las cosas que se enseñan y se aprenden dentro de la comunidad solo pueden comprenderse dentro del contexto de la lengua originaria, de ahí que su práctica dentro y fuera de la escuela resulta inamovible. Pero como veremos más adelante aún existe el reto de que las lenguas originarios no solo sean lenguas locales que transiten dentro de una comunidad, sino que su uso sea de importancia nacional sin el temor de que hablarlas implique prácticas racistas y discriminatorias.

### 3.2. La cotidianidad en San Mateo del Mar

En San Mateo del Mar podemos ver una comunidad donde lo occidental se fusiona con lo tradicional. Así como encontramos casas hechas con materiales que el propio medio procura, como son las cabañas construidas a base de palmas, así también es común encontrar casas construidas con materiales de concreto. Lo mismo sucede con las calles, ya que así como existen calles de terracería, también hay calles pavimentadas con cemento. Se aprecia también que las construcciones de uso común como lo es el mercado, la iglesia, el Palacio Municipal, la casa de la mujer ikoots y las escuelas están construidas con materiales de concreto. La Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz”, que se encuentra en la colonia Barrio Nuevo, en la parte sur de San Mateo del Mar, en particular, tiene una infraestructura a base de materiales sólidos, la calle que lleva hasta ella está pavimentada, de modo que luce una apariencia como las escuelas urbanas en buenas condiciones físicas.



Fotografía 8. Casas tradicionales de palma. Autor: Edgar Pérez Ríos, 2014.

Otro tanto podemos decir de la indumentaria de los ikoots. Las mujeres, casi en su mayoría adultas, utilizan la vestimenta típica que consiste básicamente en el uso de la enagua y el huipil, mientras que a las más jóvenes se les ve usar faldas y blusas más bien de naturaleza occidental. Los niños y jóvenes utilizan diversas

formas de vestir: desde *shorts*, pantalones de mezclilla, playeras con estampados y gorras; en tanto que los adultos llevan por lo regular camisa blanca, pantalón o *shorts*. El uso de *shorts* es común, dado que la mayor parte de la población masculina se dedica a la pesca, utilizando esta prenda de manera cotidiana dada la propia naturaleza de sus actividades.



Fotografía 9: Vestimenta tradicional de las mujeres ikoots. Autor: Edgar Pérez Ríos, 2015

En la gastronomía se ve esta fusión entre culturas: en el mercado se pueden encontrar diversos productos elaborados con base en la fauna marina, como lo es el salpicón de mantarraya o tiburón, el guetabingui (que es una especie de tamal de pescado), los totopos istmeños y una gran diversidad alimenticia que puede ser consultada en Cuturi (2009). Pero también podemos encontrar platillos nacionales como tacos, tortas, quesadillas y una variedad de alimentos que son de dominio nacional. Finalmente dada la presencia de las transnacionales, San Mateo del Mar no escapa a esta tendencia de la globalización, de modo que en las tiendas locales

de la comunidad encontramos la denominada comida chatarra. Al respecto Hernández y Lizama (1996: 162) señalan la experiencia de un habitante de San Mateo del Mar, quien afirmó que “...la costumbre había cambiado alrededor de los años sesenta. En esa época la gente no utilizaba relojes ni comía pan Bimbo.” Esta cita da cuenta, entonces, de los procesos de globalización a las cuales hemos aludimos ampliamente. No es nuestra intención aquí argumentar qué tanto está bien o está mal que haya productos comestibles de dicha naturaleza, sino lo que estamos rescatando es solamente la presencia de lo occidental que coexiste con lo regional o tradicional; en otras palabras el debate entre colonialidad/decolonialidad, que, como vemos, coexisten en San Mateo.

En cuanto a las actividades económicas, la mayoría de los varones ikoots se dedican a la pesca, constituyendo esta actividad la más importante para el sustento diario, además de que se trata de una actividad que los ikoots han practicado desde tiempos precoloniales. En realidad, en torno a la actividad pesquera giran las actividades tanto de hombres como de mujeres, ya que mientras los hombres se dedican a la pesca, las mujeres se dedican a la preparación y comercialización del pescado:



Fotografía 10: Las actividades económicas de los ikoots giran en torno a los productos del mar y las lagunas. (Tomado de: [www.facebook.com/SanMateodelmarOaxaca](http://www.facebook.com/SanMateodelmarOaxaca), publicada en marzo de 2014)

*Bueno, pues nosotros nos dividimos por partes porque el marido sale a pescar, él va a buscar lo que encuentra para traerlo a la casa y lo que le compete a la mujer es llevar a vender, llevarlo a diferentes partes. No nada más a un solo lugar, sino a muchas partes: esa es la responsabilidad de nosotras. Llegamos a un lugar, a un mercado, nos acomodamos a donde sea, nos quedamos un rato, luego llegan los inspectores, si pagas veinte, te dejan dos horas mínimo; la cosa es que no hay donde quedarse a vender, pues, y ese es el problema que nosotros estamos viviendo ahorita (testimonio de una mujer ikoots).*

Así pues, la cotidianidad de los hombres ikoots prácticamente se lleva a cabo en torno al mar y las lagunas, mientras que las mujeres lo hacen en el mercado y ciudades cercanas a donde salen a vender el pesado (Salina Cruz, Juchitán, Tehuantepec e incluso la ciudad de Oaxaca).

Vale la pena resaltar las luchas que han emprendido las mujeres de San Mateo del Mar hacia una equidad de género, donde las mujeres, al igual que los hombres, tengan los mismos espacios de participación y presencia en la comunidad:

*En la asamblea de aquí de la comunidad antes no podían participar las mujeres, pero en estos días nosotras ya empezamos a participar... lo cual no quiere decir que nosotras nos quedemos así nada más tranquilas, sino que vamos a seguir luchando para que esto se dé, porque ya es justo y tiempo que la mujer participe, porque las mujeres son capaces, tenemos capacidades para poder desempeñarnos en cualquier puesto, al igual que los hombres (testimonio de una mujer ikoots).*

Aunado a ello, en San Mateo del Mar existe la Casa de la Mujer Indígena Ikoots (CAMI), donde las mujeres encargadas se ocupan entre cosas de brindar pláticas y asesorías acerca de los derechos de la mujer, los derechos sexuales y reproductivos, la prevención de la violencia de género y en gran medida la atención a partos, gracias a que cuentan con parteras de planta, que están disponibles en el CAMI para atender a las mujeres que lo necesitan. Por ejemplo en el año 2003 reportan la atención de 63 partos.<sup>13</sup>

También existen otras actividades económicas de menor relevancia en la comunidad, como la cría de ganado vacuno, ovino y la avicultura. Cabe mencionar que algunas personas de la comunidad han logrado estudios superiores, de modo que, por ejemplo, la mayoría de los profesores de las escuelas de San Mateo del

---

<sup>13</sup> Para más detalle sobre el CAMI, ver: “Casa de la Mujer Indígena ‘Ikoots monduy moniun Andeow/nosotras curamos a los enfermos” disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=9sQrtekGoNQ>.

Mar son originarios de la misma comunidad, tal como es el caso de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, en donde prácticamente todos los docentes son hablantes de la lengua ombeayiüts, además, hay originarios de San Mateo que se encuentran estudiando posgrados en diferentes universidades de la ciudad de México. Finalmente cabe señalar que muchos ikoots están dentro de las dinámicas migratorias nacionales e internacionales, saliendo a diversos destinos a vender su fuerza de trabajo en actividades variadas.



Fotografía 11. El Maestro Gervasio Montero Gutenberg, originario del pueblo ikoots y estudiante del Doctorado en Pedagogía en la UNAM, en la presentación de su libro “Mandekar ombeayiüts” en San Mateo del Mar. Tomado de <http://pedagogia.mx/mandekar-ombeayiüts/> (consultado el 17 de mayo de 2016)

Tal vez una de las presencias más evidentes de la cultura occidental en la comunidad de San Mateo del Mar, además del uso de la televisión, es la reciente llegada del Internet. En la comunidad existen –al menos lo que observé– dos *cyber-café*, que cuentan con alrededor de 6 a 8 equipos de cómputo cada uno. Así también existe cobertura de *wi-fi* que se obtiene mediante la compra de una especie de tiempo aire, con el cual se puede tener acceso a internet mediante dispositivos móviles. Con este nuevo uso de las tecnologías cambian muchas dinámicas sobre

todo de los jóvenes, lo cual sucede en muchos pueblos originarios, donde las actividades de recreación se van modificando, de tal suerte que las actividades que normalmente se realizaban, como el juego de básquet bol se encuentran con el uso del chat, de las redes sociales y de las páginas de internet para reproducir videos. Nuevamente cabe comentar que no estamos haciendo juicios sobre el uso de las tecnologías, más bien estamos dibujando el panorama actual de la comunidad de San Mateo del Mar, en donde, por decirlo de alguna manera, lo moderno coexiste con lo tradicional. Aunque sería muy pertinente revisar cómo las tecnologías de la información y la comunicación juegan a favor del proyecto colonial o en su caso son usadas con fines decoloniales, sin embargo, este tema escapa a los objetivos de esta investigación, pero se retoma en otro trabajo de investigación realizado por el equipo de trabajo del cual este estudio forma parte.

Dentro del uso de las tecnologías de la información y la comunicación es importante señalar el papel que la radio desempeña en esta comunidad, puesto que actualmente existe una radiodifusora denominada “Radios Ikoots”, la cual transmite en ombeayiüts temas diversos:

*Siempre nos hemos ido con esa bandera de rescatar, difundir y ampliar la cultura, la lengua también. Sobre esos ejes siempre hemos trabajado nosotros aquí en este proyecto de la radio... tenemos convenios con las tiendas, las tiendas mandaban dulces o lo que fuese para darles a los niños que venían a contar un cuento, un chiste, un poema pero en su lengua. Incluso debido a lo de la radio empieza la gente misma de aquí de San Mateo a grabar música en su lengua, empiezan a surgir artistas de aquí mismo (testimonio locutor de radio ikoots)<sup>14</sup>.*

Hasta aquí es posible advertir diversos elementos culturales que se manifiestan en San Mateo del Mar: la alimentación, las tecnologías de la información y la comunicación, la vivienda, el vestido y la propia escuela, como institución educativa, etcétera. Pero ¿cómo se ejerce el control cultural sobre estos elementos, principalmente a través de la escuela? Entendiendo como control cultural:

El sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las

---

<sup>14</sup> Tomado de Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO). Entrevista realizada a Edgar Rangel Gutiérrez, 2009. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bgXoPPBJ324>



acciones sociales; mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones (Bonfil, 1991: 171).

De esta manera tenemos que existen elementos culturales que han sido impuestos, como la escuela, lo que significaría que son parte del proyecto colonial, empero, cuando la escuela es adaptada de acuerdo a las necesidades de la comunidad puede decirse que ese elemento cultural ha sido apropiado (Bonfil, 1991), y por lo tanto juega a favor de la decolonialidad. Entonces, ¿en qué lugar se encuentra la escuela hoy día en San Mateo del Mar y cuál es su prospectiva?

**Capítulo 4. Educación  
comunitaria-decolonial: la  
prospectiva de la Escuela  
Primaria Bilingüe “Moisés  
Sáenz”**

## **CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN COMUNITARIA-DECOLONIAL: LA PROSPECTIVA DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE “MOISÉS SÁENZ”<sup>15</sup>**

Con lo expuesto en el capítulo anterior podemos vislumbrar un punto central dentro de la prospectiva de maestros y alumnos de la Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz” de la comunidad ikoots de San Mateo del Mar, el cual tiene que ver con la resistencia. Pese a la colonialidad, en los planes del colectivo docente de San Mateo del Mar no existe una actitud conformista, por el contrario se están debatiendo otras formas de vivir y proteger la cultura propia. En este cuarto capítulo se expondrán las ideas de una educación comunitaria ikoots con base en la comunalidad como un ejercicio decolonial para allegarse a la interculturalidad; este es el punto central de la prospectiva que aquí se plantea.

La Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, al pertenecer al sistema educativo mexicano, responde a una estructura curricular diseñada desde el subsistema de educación primaria indígena, el cual rige a las denominadas escuelas indígenas de nuestro país. Esto tiene una serie de implicaciones que en este apartado veremos terminan por afectar en cierta medida las dinámicas comunitarias de la localidad.

Los planes y programas de estudio derivados del orden curricular, a pesar que se diga que atienden a la diversidad, se encuentran generalizados. Esta aseveración se puede constatar de diferentes maneras: de entrada, la forma en cómo se organizan los contenidos es la misma en todo el sistema educativo mexicano, esto es por asignaturas apenas relacionadas entre sí, pero muchas veces ajenas al contexto donde se sitúa la escuela; y aquí por contexto no solamente nos referimos al espacio físico geográfico sino también a un contexto cultural, lingüístico y comunitario.

---

<sup>15</sup> Este capítulo fue realizado con base en un artículo elaborado en co-autoría con el director de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, Profesor Sinforiano Olavarri Torres, quien es originario del pueblo Ikoots de San Mateo del Mar y hablante de la lengua ombeayiüts, mismo que fue publicado en el libro “Experiencias didácticas interculturales con la cultura Ikoots: el caso de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar, Oaxaca.” editado por la UNAM, 2016.

En segundo lugar, precisamente la situación lingüística es la misma para todos, es decir, el español como el idioma sobre el cual versan los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, pues no olvidemos que los libros de texto, piezas clave dentro del aula, vienen escritos en la llamada lengua nacional. En tercer lugar, las formas de evaluación estandarizadas confirman la homogeneidad con la que se pretenden medir los conocimientos de la niñez mexicana.

Las pruebas estandarizadas son un caso icónico en esta pretendida uniformidad educativa, que lejos de evaluar para mejorar parece ser amplía más las brechas entre los distintos modelos de primarias (generales, privadas, indígenas y del Conafe). Así pues, existen suficientes argumentos para afirmar que el actual sistema educativo mexicano no contribuye con el fortalecimiento de la educación de los pueblos originarios.

En Oaxaca, en particular, a través del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (2012) y el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios (2011), se permite, de alguna manera, superar un poco la visión integracionista que se plantea desde la educación nacional, ya que dicho plan y documento permite llevar a cabo los procesos educativos escolares de una forma más apegada a las necesidades reales de la comunidad. En este sentido, en la Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz” se ha propuesto un proyecto denominado “La Pesca”, con el cual se pretende fortalecer los conocimientos comunitarios que existen en el pueblo ikoots de San Mateo del Mar:

Este trabajo fue hecho por los profesores de la Escuela, Dirección de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, Personal docente y administrativo, alumnado en general y padres de familia o tutores; se realizó con mucho esfuerzo y dedicación con la finalidad de conocer y proporcionar información acerca de la labor que desempeña cada uno de los docentes en la comunidad, escuela, salón de clases, la relación recíproca (Maestros, Directivos, Alumnos, Padres de Familia y Autoridad de la Comunidad)

Al elaborar este trabajo, nos reunimos en cuerpo colegiado para proponer estrategias de trabajo para transformar la escuela y mejorar el aprendizaje de los alumnos, apoyar en las necesidades, intereses y sueños de una escuela a través de una interpretación colectiva elaborado por toda la comunidad escolar, para poder aterrizar a una educación mejorada significativa y de calidad, de manera organizada sacaremos adelante este trabajo (Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz”, 2011: 6)

Como decíamos, el proyecto va enfocado hacia el fortalecimiento de los conocimientos comunitarios propios de San Mateo del Mar:

Escribir nuestro saber comunitario para poder conservar estos conocimientos pensando en las nuevas generaciones, los hijos de nuestra sagrada tierra, los hijos de nuestro pueblo, así como todas esas personas de fuera que se interesen por conocer algo de nuestra cultura.

Rescatar todos los usos que se le da a la atarraya, el cayuco, el canasto en nuestra cultura, saber en dónde se ocupa, hay que dejar muy en claro que ésta se utiliza en diferentes ocasiones en nuestra comunidad (p. 9)

En este caso el proyecto “la pesca” está centrado hacia la comprensión lectora, partiendo de y a la vez que fortaleciendo los conocimientos comunitarios, como se señala en las siguientes líneas:

Fortalecer la comprensión de la lectura en el educando es aprovechar los intereses, las habilidades y aptitudes para obtener un progreso conjunto. La comprensión de la lectura es un factor esencial para que el niño pueda enriquecer su vocabulario al momento de participar en una sociedad y conocimientos que para el logro del buen desarrollo social e intelectual del educando (p. 11).

Cabe señalar que no estamos negando los conocimientos traducidos en términos de contenidos escolares provenientes de la cultura nacional, como se manifiesta en el interés de aprender y comprender el español, sino que el cuestionamiento va en el sentido de que dichos contenidos se privilegian en detrimento de los conocimientos comunitarios. La situación en la que actualmente se encuentra el colectivo docente en San Mateo del Mar es precisamente esa: cómo hacer dialogar la cultura nacional con la comunidad, que no es otra cosa más que las formas de vida propia de los pueblos originarios, (incluyendo el territorio, la asamblea, el servicio y la vida comunal, el trabajo y las fiestas [Martínez, 2002]) en este caso, del pueblo ikoots.

Para que la escuela logre ser realmente comunitaria entonces necesariamente tendría que considerar a todos los elementos que constituyen a la propia comunidad (Rendón, 2002). En otras palabras, la escuela sería un elemento constitutivo de la comunalidad, junto con las asambleas, el tequio y demás de sus características que se verán más adelante. La escuela, entonces, dejaría de ser ese aparato ideológico del estado que contribuye a la asimilación de las culturas

comunitarias a favor de la cultura nacional. La etnofagia, de la que hablábamos más arriba, sería combatida desde el interior de las propias escuelas y no alentada por las mismas como actualmente sucede. Esta es la apuesta cuando hacemos alusión a una educación comunitaria y decolonial.

Considerando que actualmente predomina una educación de orden colonial, esto es con miradas desde el pensamiento occidental, es apremiante la necesidad de fortalecer las culturas comunitarias con miras a ejercitar los elementos culturales que definen a nuestros pueblos originarios.

Derivado de estas situaciones, en la Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz” se ha pensado en redirigir la práctica docente hacia un escenario más apegado a lo que aquí entendemos por educación comunitaria. Este redireccionamiento constituye el uno de los puntos centrales de la prospectiva que se persigue. Consideramos que hacer dialogar la comunidad con el espacio escolar es una forma viable y pertinente para realizar una práctica docente comunitaria, por lo tanto a continuación mencionaremos, desde esta escuela primaria, cuáles son los caminos que podrían ser la puerta para lograr estos objetivos que nos estamos planteando.

#### **4.1. La comunalidad en San Mateo del Mar**

En San Mateo del Mar, la comunalidad se entiende como una forma de vida y de organización de los pueblos ikoots que se remonta hasta épocas prehispánicas, puesto que la comunalidad ha sido practicada por generaciones ancestrales, permaneciendo hasta nuestros días. Cuando hablamos de comunalidad, hablamos de bienes comunales los cuales se comparten, además de que se respetan y se considera que es de todos. Por ejemplo la tierra, las lagunas y todos los lugares consagrados a la pesca son comunales y al decir comunal pertenece a todos. Así pues la comunalidad mantiene al pueblo en una armonía, en una organización más fuerte y más sólida porque las decisiones se toman entre todos. Ahí se platica en asambleas, la cual es una organización, una forma de plantear y decidir los asuntos comunales.

La comunalidad debe mantenerse viva, pues esa es una de las formas que da la fuerza para poder resistir ante otras formas de intrusión o amenaza como pueden ser otras culturas. Hay que entender que no hay culturas superiores, entender que cada sociedad puede tener una lengua propia, una cultura viva que debe respetarse por igual. Así pues, la comunalidad hace referencia al “nosotros”, a lo común, y ese es un primer elemento a considerar en materia de educación y de escuela: la educación y la escuela como un bien comunal para todos, es decir, como un espacio abierto a la comunidad que favorezca al propio fortalecimiento comunitario. Así también:

Debemos recordar que la cultura de los pueblos indios no es una acumulación o suma de rasgos o elementos aislados, sino una estructura compleja e integrada en la que cada rasgo o elemento tiene que ver con todos los demás formando un tejido de múltiples cruces y contactos. Es por eso que elegimos representarla en forma codificada (como un código): la cultura como una flor en la que todos los pétalos se juntan al centro, que tiene además listones que atraviesan todos los pétalos, se conectan y se juntan entre ellos con otras cintas que también salen del centro. Esta flor representa la vida comunal o comunalidad de los pueblos indios de América... (Rendón, 2002: 3)

Bajo estas líneas, el papel de la escuela sería el de fortalecer los conocimientos adquiridos desde la comunidad, además de fortalecer la identidad de los alumnos, de los niños, lo cual corresponde a un contexto particular. En el Municipio de San Mateo del Mar casi todos los niños hablan un idioma, una lengua, que es el ombeayiüts, y también tienen sus propias formas de vida lo que constituye la identidad como un pueblo originario que conserva sus tradiciones, sus costumbres, sus formas de vida, cosmovisiones, lengua y cultura. Por eso la escuela tiene que relacionarse con la comunidad, tiene que relacionarse con los padres de familia, tiene que valorar la forma de vida, las formas de trabajo, las formas de ser; ese es el papel de una escuela comunitaria. El valor de los bienes comunales así como la de comunalidad son clave dentro de la perspectiva que estamos construyendo.

Dentro de la perspectiva de la comunalidad es necesario tener bien en cuenta la participación activa de los maestros, quienes son pieza clave por el lugar que ocupan dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Es

necesario aprovechar sus experiencias tanto como miembros de la comunidad así como profesionistas formados pedagógica y didácticamente, de modo que ellos puedan gozar de una libre determinación para reformar los actuales planteamientos curriculares nacionales, de manera que:

A partir de todo esto, consideramos que la autodeterminación en materia educativa tiene relación con el hecho de que la comunidad se encargue de manera directa de la educación. Esto parece fácil, para algunos, pero también muy difícil para otros. El caso es que los maestros pueden ser seleccionados en función de nuestras prácticas comunitarias es decir; de la lealtad al trabajo y del compromiso que los individuos preparados y no precisamente los letrados, tengan acceso a determinar la educación de nuestros niños, siempre y cuando respondan a la necesidad de relacionar los valores y los principios de nuestra cultura con la información que de manera global nuestros hijos deben recibir (Martínez, 2002: 6).

Pero es de suma importancia tener en cuenta qué maestros son pertinentes para realizar estas prácticas educativas comunitarias-decoloniales. Sabemos que en muchas de las escuelas ubicadas en los pueblos originarios existe una desubicación lingüística e incluso cultural, que termina por privilegiar lo nacional en detrimento de la cultura local.

Siguiendo estas líneas consideramos que para poder cambiar la praxis educativa de los pueblos originarios, es importante tener en cuenta un tipo de docente que más bien responda a las necesidades reales de la comunidad. Se trata de que el docente conozca la cultura originaria de la comunidad, para que a partir de ahí pueda existir un diálogo intercultural que permita a los alumnos relacionarse horizontalmente entre culturas (originarias y nacional). Incluso sería preferencial que los docentes sean de la misma comunidad que los alumnos, así lo ve el maestro S:

*La ventaja de acá, de ser maestros originarios de acá mismo, del lugar, pues la ventaja es que uno habla su propia lengua. Como yo, también hablo la lengua ombeayiüts, también ellos hablan el ombeayiüts, y pues es más fácil acercarnos, a relacionarnos con los niños porque también lo hablan, igual los maestros lo hablan, entonces aquí la facilidad es esa, no, poder comunicarnos, tan fácilmente, sencillamente con los chicos, con los niños, con los padres de familia, y pues hay muchas ventajas, hay confianza, hay muchas formas de ver.*

Bajo este entendido, el cambio al cual aspiramos los pueblos originarios es que nuestro ordenamiento curricular y aun sociocultural no solo sea reconocido,



respetado y fortalecido, sino que además sea parte de las propias dinámicas nacionales, lo cual es indispensable si de verdad se quiere construir un país intercultural. Porque lo intercultural no se limita a la relaciones entre las diversas culturas, porque si así fuera entonces ya seríamos un país intercultural, pero un país intercultural de carácter vertical, en donde la cultura nacional dicta las funciones sociales de las otras culturas, esto a través de las relaciones de poder que los diferentes *aparatos ideológicos del estado* han construido en la sociedad en su conjunto, las cuales colocan a la cultura nacional como el modelo a seguir y por lo tanto, las demás culturas se han de subordinar a ésta.

Esa “interculturalidad” que ha adoptado el Estado es la que los pueblos originarios queremos cambiar. Ahora la propuesta es que las relaciones entre las culturas sean de carácter horizontal, donde cada una de ellas se posicionen en el mismo plano; derogar el mito de que la cultura nacional es la cultura del bienestar social y la vía para salir adelante, ahora debemos edificar una interculturalidad a partir de las propias diferencias, mismas que dan sentido e identidad a cada uno de nuestro pueblos originarios y a la propia cultura occidental:

[...] la interculturalidad entendida desde su significación por el movimiento indígena, apunta cambios radicales a este orden. Su afán no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Así sugiere un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades (Walsh, 2008: 141).

Se advierte en los últimos párrafos lo que hemos mencionado en términos de diálogo cultural, es decir, llevar a cabo los procesos educativos comunitarios en relación con los contenidos nacionales: ambos deben perfilarse a lograr que los niños puedan *salir adelante*.

Como ya hemos señalado en otro apartado de esta investigación, la comunalidad es diversa; cada comunidad tiene sus propias formas de practicarla, por lo cual nos centraremos a continuación en los elementos comunales que a decir

del director de la Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz” se está pensando en términos prospectivos para llevar a cabo la actividad educativa en el aula, mismos que coinciden con los planteamientos de la comunalidad propuestos por Floriberto Díaz (en Robles & Cardoso, 2007), Martínez (2002 y 2010), Rendón (2002), entre otros.

#### **4.1.1. Sobre el territorio:**

El territorio es el lugar en el cual está asentada la comunidad Ikoots. Es parte de la herencia del pueblo desde épocas prehispánicas. Los Ikoots conservan todavía su territorio a pesar de las invasiones y guerras que en otros tiempos se sufrieron en manos de los colonizadores y que aún hoy en día siguen amenazando a la comunidad a través de los megaproyectos que las transnacionales pretenden implementar a costas de los pueblos Ikoots y de su territorio. El territorio es muy importante en tanto significa un bien comunal. Los Ikoots consideran al territorio como algo muy propio y sagrado, por eso cuando el problema es muy fuerte, los Ikoots se organizan de manera que juntos puedan defender aquello que les da sentido y pertenencia; aquí se vale decir que podría defenderse, incluso con la propia vida. Además:

Desde otra perspectiva, el territorio comunal ha sido para los pueblos indígenas no únicamente un patrimonio para su sobrevivencia, sino la fuente misma de su realización cotidiana. La tierra para la comunidad no significa una mercancía sino una relación y expresión profunda de su visión del mundo. La tierra no es una cosa, sino la madre misma de la comunidad. El territorio es sagrado y además el espacio para la reproducción de la diferencia. Para la sociedad mestiza, la tierra es mercancía y un elemento más de uniformidad, de individualidad, de seguridad económica. Para los pueblos no, la tierra es de todos o para las futuras generaciones (Martínez, 2002: 10)

Hablar del territorio es hablar de una historia local, a su vez que de una historia que se entreteje junto con la vida nacional. Por eso es necesario cuidar la historia, de manera que ésta no sea tergiversada de acuerdo con los intereses de las clases dominantes. Es necesario que las narraciones históricas sean abordadas desde la propia mirada de los ikoots. La escuela es el espacio en donde hablar del

territorio pueda ser la llave para comprender la historia de los pueblos originarios y a partir de ahí reflexionar sobre la misma.

El territorio también es importante dado el papel que juega en torno a la construcción de identidades. Por ejemplo la pesca, ser pescadores es parte de nuestra identidad como pueblo ikoots. Habría que recordar que muchas personas denominan “mareños” a los pobladores de San Mateo del Mar, debido a su cercanía literal y simbólica con el mar. Entonces, pues, el territorio va más allá de las delimitaciones geográficas, ya que también alberga diversas características que nos constituyen como pueblo ikoots.

Por otra parte habría que mencionar los actuales fenómenos sociales –entre ellos el de la migración –que forzosamente conllevan a que los miembros de los pueblos originarios salgan de sus territorios para entrar en contacto con otros territorios más bien urbanizados. Es importante mencionarlo ya que en este sentido podemos hablar de una transterritorialidad que no tiene que ver con la pérdida de identidades o de elementos culturales, antes bien existen “comunidades socio-culturales de carácter transterritorial capaces de conservar sus culturas, gracias precisamente a la existencia de medios de transporte e información que facilitan la constante interacción entre sus miembros” (Morán, 1997: 22).

De esta manera las prácticas culturales características de un territorio en particular tienden a reproducirse en otros contextos más bien heterogéneos, como lo hace notar Martínez (2002):

La comunalidad es la ideología que actualmente portamos los pueblos indios del sur de México, la que hemos logrado exportar a las grandes ciudades, a través de la acción que realizan nuestros hermanos que han tenido la necesidad y el interés de emigrar. No es extraño que en ciudades tan grandes como la ciudad de México y Los Ángeles California, nuestra comunalidad se exprese en todo su colorido y esencia, pese a la adversidad que ofrecen los espacios urbanos (p. 19).

El territorio, pues, de por sí complejo, se complejiza más dadas las condiciones que se expresan en la cita anterior. Hay diversos casos en la población Ikoots donde estar fuera del territorio geográfico no significa una aculturación, antes bien se aprovechan dichos procesos de movilidad para fortalecer las prácticas

culturales comunitarias. Un caso particular es el de Gervasio Montero, originario de la comunidad Ikoots quien desde su radicación temporal en la Ciudad de México ha realizado trabajos en pro de la cultura ikoots y la lengua ombeayiüts, como se muestra en su libro realizado en co-autoría con María Soledad Pérez López y editado por Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), 2015: “Mandekar ombeayiüs” (hablemos nuestra lengua), el cual es un importante material para la enseñanza de la lengua ombeayiüs.

En otros casos la migración internacional, sobre todo hacia los Estados Unidos, también contribuye con el pueblo ikoots en el sentido de enviar remesas para la realización de las fiestas y mayordomías, lo cual sucede en muchos de nuestros pueblos originarios, donde los procesos de movilidad (sea académica o laboral) son una de las estrategias para seguir fortaleciendo la cultura propia.

#### **4.1.2. Sobre las asambleas:**

Las asambleas comunitarias en San Mateo del Mar se realizan en todos los barrios, las comunidades y la Cabecera Municipal. Es una forma de participación en la que la gente toma decisiones para el ejercicio del gobierno municipal y de las autoridades municipales, así como para diversas actividades que implican o trastocan a la comunidad en general. Las asambleas en San Mateo del Mar son muy similares a las que se realizan en la mayoría de los pueblos originarios de Oaxaca, pues en términos generales es entendida como:

La instancia donde se define la voluntad comunal a través de la deliberación y la decisión; a la que generalmente se llega por consenso. La asamblea se organiza para atender todos los asuntos que atañen a la vida comunal; como serían los relativos al territorio, el poder político, el trabajo colectivo, las fiestas comunales, o cualquier otro que tenga que ver con la vida de la comunidad. Como en la asamblea se advierten las necesidades, se enfrentan los problemas, y se dice también que ahí se manifiesta “el sufrimiento comunal”, es donde se plantean las alternativas de satisfacción y solución y, de hecho, se deciden los caminos para definir el destino de la misma comunidad (Rendón, 2002: 8-9)

Cabe señalar que dichas asambleas son ejercicios complejos que no siempre se resuelven en una sesión, sino que a veces se extienden por horas, días o

semanas; dependiendo la índole del asunto que ha de tratarse. Sin embargo, las decisiones siempre se toman como resultado de tales debates.

¿Cómo podemos implementar las asambleas comunitarias en la escuela? Podemos integrarla de una manera libre y participativa con los niños. Tomando en consideración que la escuela es el promotor de muchos temas de interés, de muchos temas que son necesidades tanto de la escuela como de la comunidad. Podemos ver muchas situaciones allá afuera, ideas y pensamientos de la comunidad que a través de las asambleas escolares comunitarias pueden llevarse al interior de la escuela, para que los asuntos comunales puedan ser conocidos y discutidos por todo el universo escolar. Por eso se decíamos, la escuela como un bien comunal apegado al contexto de la comunidad donde se sitúa. Aunque cabe aclarar que los alcances de una asamblea escolar se circunscriben al ámbito del aprendizaje y no como una manera de tomar decisiones comunales.

Actualmente algunos maestros están realizando sus prácticas educativas áulicas bajo el modelo de Pedagogía por Proyectos (PpP), en donde se toman como referencias las asambleas comunitarias para llevarlas al aula de clases, donde entre todos los alumnos toman las decisiones acerca de qué proyecto abordar, cómo, cuándo y dónde realizar y con qué materiales.<sup>16</sup> De esta manera las asambleas pasan a ser un modelo pedagógico del cual se puede aprender mucho a la hora de abordar los conocimientos a desarrollarse en la escuela.

Asimismo las asambleas deberían ser tomadas en cuenta a la hora de decidir los contenidos escolares generales; como hemos dicho, las imposiciones curriculares han resultado impertinentes hasta ahora, por lo que es necesario decidir otras formas de ordenamiento curricular, y en este ejercicio, las asambleas nos brindarían un acercamiento más estrecho con la comunidad. Como ya decía uno de los maestros, en San Mateo del Mar existen muchos conocimientos comunitarios que deben ser abordados de la escuela y ya no relegarlos al mero ámbito del hogar.

---

<sup>16</sup> Sobre este punto se está trabajando en una de las investigaciones del equipo interinstitucional UNAM-UPN-ENBIO.

Es ahí donde la figura del docente adquiere gran relevancia, pues recordando las palabras de Martínez (2002) respecto a la autodeterminación educativa:

La autodeterminación educativa, está en la puerta de la vista, de la lengua y del pensamiento. Creemos en ella y sabemos que podemos hacerla. Lo que necesitamos es simplemente confianza. En lo que queremos, en lo que señala nuestro futuro. Es tiempo de entender que la comunidad debe cargar responsabilidades intelectuales, el que somos sociedades que tenemos pasado y futuro, que somos conjuntos humanos que somos sensibles para el progreso (Martínez, 2002: 7)

#### **4.1.3. Sobre las fiestas:**

Antes de hablar de las fiestas en San Mateo del Mar, habría que mencionar que no todas las familias tienen las mismas creencias, puesto que uno de los rasgos culturales, traídos desde otras culturas, con más influencia en los pueblos originarios son las religiones. De esta manera en el pueblo Ikoots la mayoría de los pobladores practican el catolicismo, aunque también hay presencia de las denominadas religiones evangélicas. Anteriormente se conservaban más las creencias ancestrales, y pese a que actualmente se están perdiendo, aún hasta hoy en día se siguen realizando dichas fiestas como parte de las tradiciones, pero también como parte de la recreación/producción, porque, por un lado, las tradiciones o creencias lo llevan a cabo a través de las mayordomías, que también es un ejercicio comunitario; los mayordomos organizan y son pilares en el patrocinio de las fiestas, pero por otra parte los que llegan a las fiestas lo hacen como recreación o producción. Con la parte recreativa/productiva nos referimos a que los espacios de las fiestas se utilizan para comercializar algunos productos, ya sea de la misma región o de otras regiones, dado que en las fiestas convergen personas no solamente del pueblo Ikoots, sino de otras poblaciones y ciudades tanto del estado como del país. Las fiestas son como un punto de imán que atrae a la gente, sin importar el tipo de creencias que cada uno posee.

En San Mateo del Mar se siguen llevando a cabo ceremonias de origen prehispánicas, las cuales reafirman una identidad como pueblo originario ikoots a su vez que como pueblo católico.

Por otra parte, en Oaxaca se lleva a cabo la “Guelaguetza pedagógica” con el fin de fortalecer y compartir la cultura, las prácticas y los saberes comunitarios. Este evento también se reproduce en las fiestas, a través, por ejemplo, de las danzas. En este sentido, la fiesta es llevada al ámbito de lo escolar a nivel estatal. Ahora bien, estos eventos también se realizan en un nivel más local, es decir, en el interior de la propia escuela, ya que previo al evento estatal, las escuelas organizan y preparan a los alumnos quienes representarán a su comunidad en particular. Al promover estos eventos se deja de lado un poco la visión folclórica que se podría tener sobre las fiestas, ya que la escuela, además de promoción, abriría espacios para reflexionar el sentido de ser de dichas fiestas, sin olvidar la compartencia, es decir, la reciprocidad que se ve manifestada en las fiestas cuando se tiene la capacidad de compartir los diversos elementos culturales, de manera que lo compartido se convierte en un aprendizaje para todos.

Otro punto a rescatar dentro de las fiestas lo es el ejemplo que nos brinda la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), institución educativa de donde son egresados varios de nuestros maestros de esta escuela bilingüe de San Mateo del Mar, donde año con año en su aniversario se realiza una fiesta comunitaria donde participan las diecisiete culturas de nuestro estado de Oaxaca; ahí se comparte la comida, las danzas y otras manifestaciones culturales de nuestros pueblos. No se trata de una actividad donde el dinero medie los intercambios sino que se practica la compartencia, de manera que todos podemos participar de esta fiesta.

#### **4.1.4. Sobre el trabajo:**

El trabajo, en tanto elemento constitutivo de la comunidad puede observarse a través del tequio: el tequio como una actividad que compete a todos los miembros de una comunidad y que se realiza cuando se quiere llevar a cabo un trabajo para beneficio de todos sus miembros. Por ejemplo, en San Mateo del Mar se llevan a cabo los tequios para realizar la limpia de las lagunas, lo cual implica retirar la basura

o cortar el monte que pueda interferir en las corrientes de agua. Y así, cuando se trata de una obra por el bien común, se utiliza el tequio.

El tequio lo llevamos a la escuela cuando al sembrar árboles entre todos y cuidarlos entre todos. La limpieza del área escolar es un tequio, una forma de organización comunal porque ahí nadie, ningún padre de familia puede llegar a decir “yo no trabajo si no me pagan”, ahí no hay paga, pues es un trabajo colaborativo, es comunal para todos.

El trabajo comunal, en cuanto a reciprocidad, además de manifestarse en el tequio también se da en el seno familiar, como lo menciona Rendón (2002):

Tiene dos manifestaciones principales. La primera se practica para satisfacer necesidades familiares; se le conoce también como ayuda mutua interfamiliar recíproca. La segunda, sirve para construir y dar mantenimiento a las obras de utilidad común; este tipo de trabajo se caracteriza porque todos los miembros de la comunidad tienen el derecho de participar en la decisión de realizarlo y la obligación de participar en su ejecución, que se hace en forma colectiva y requiere de inversión de excedentes de la producción. Las mujeres participan preparando los alimentos. En algunas partes, esta institución se llama tequio, fajina o faena (p. 7)

El trabajo comunal familiar o entre amigos se da en San Mateo de diferentes maneras, por ejemplo cuando la gente necesita construir una casa de palma piden ayuda entre familiares y amigos, y esa ayuda es la que se llama *mano ayuda* o *mano vuelta*. Por ejemplo si ahorita necesitáramos construir una casa de palma, se pide la ayuda y, así, cuando alguien más necesita construir su casa de palma también se le presta la ayuda: esa es la mano ayuda. La casa de palma se ha trabajado en la escuela, claro, a forma de escala. Lo mismo se puede hacer en otros tipos de trabajo, como en la pesca, normalmente.

El trabajo en tanto tequio también es posible realizarse en el ámbito de lo académico. Un ejemplo claro de esto es el trabajo que se viene realizando entre la UNAM, la UPN, la ENBIO y esta Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, donde se tiene un objetivo común: la de lograr construir una escuela comunitaria e intercultural, donde la educación que se imparta sea acorde a las necesidades del pueblo Ikoots. Decíamos que lo vemos como tequio debido a que cada una de las personas que participan en este proyecto lo hace desde sus posibilidades o a partir



del medio que poseen, siendo lo fundamental lograr ese objetivo común que todos los involucrados perseguimos. De esta manera el trabajo no queda en manos de una sola persona, sino que entre todos es más fácil lograr nuestros objetivos.

#### **4.1.5. Ombeayiüts e identidad**

El Ombeayiüts alude a una identidad del pueblo ikoots, de los que hablan una lengua que los identifica de los demás; quienes hablan su propia lengua que es precisamente el ombeayiüts. Esta identidad también significa cultura milenaria, una cultura heredada de los antepasados, que sigue siendo practicada. Los ikoots siguen conservado su cultura y su lengua, y la defienden ya que es algo que les enseñaron sus padres, por lo tanto se trata de seguir inculcando a sus hijos, a sus alumnos...

La escuela debe contribuir con el hecho de que los maestros enseñen a sus alumnos en ambas lenguas: en ombeayiüts como en español. Se ha tratado que los niños escriban, transmitan, y hablen primero en su lengua materna y después en español como segunda lengua. Así pues, la lengua originaria, las tradiciones, las costumbres, la cultura y cosmovisiones son elementos que se practican con los niños, los padres de familia y en general, con la comunidad ikoots.

En este sentido existe un enorme reto dentro del sistema educativo mexicano, ya que a las lenguas originarias no se les da una importancia de mayor trascendencia, es decir, se queda dentro de la denominada educación básica, muchas veces sin llegar a la educación secundaria. Se puede mirar, entonces, que las lenguas maternas siguen siendo ese puente para adquirir el español, en otras palabras, cumplen una función transicional. Se necesita que las lenguas de nuestras comunidades vayan más allá de donde actualmente están. Se necesitan más libros de textos, más materiales didácticos, más docentes y sobre todo una actitud más positivas hacia nuestras lenguas, en este caso la lengua ombeayiüts:

En nuestro sistema educativo, la diversidad lingüística apenas ha sido relevante en el currículum escolar y a menudo ha sido “invisibilizada”, bien usando como excusa

el uso exclusivo de la segunda lengua (el español) y sus manifestaciones escritas – lo cual demuestra un etnocentrismo exacerbado-, bien ignorándola directamente. Pese a la existencia de orientaciones y lineamientos para una educación bilingüe de mantenimientos, existe la preocupación en la práctica, porque no se ha logrado aterrizar, la poca presencia de la lengua materna en el aula (Montero, 2012: 49)

Cabe señalar que si bien estamos reclamando una presencia más fuerte de nuestras lenguas maternas en el aula, esto no significa que se niegue la necesidad de aprender el español. Es necesario señalarlo puesto que, como mencionamos en el capítulo anterior, actualmente el aprender español está directamente relacionado con las aspiraciones de los niños para salir adelante, además que, como continua mencionando Montero (2012):

La prioridad de emplear la lengua materna en la enseñanza inicial no está de ninguna manera en contradicción con la adquisición de una L2 (el español), pues la adquisición de las L2 es una consecuencia resultante de las condiciones sociales, por ello, la pertinencia de ir hacia una educación bilingüe y plurilingüe. Se hace por tanto necesario planificar una mejor manera la adquisición de una segunda lengua que armonice con las condiciones y necesidades personales del niño (p. 48).

Así pues, a partir de nuestras prácticas, en las asambleas y en todo el espacio escolar es posible reflexionar estos puntos con nuestros alumnos y padres de familia.

Todos estos elementos propios de la comunidad son los elementos que deben ponerse en juego a la hora de llevar a cabo el quehacer educativo dentro de las aulas. Por eso es necesario mirar cada una de las características de nuestros pueblos, de manera que todas ellas encuentren cabida dentro del espacio escolar.

## **4.2. Construyendo el camino...**

Una vez señalados los elementos que preferentemente debe contener la educación comunitaria, con base en la comunalidad, cabe mencionar los esfuerzos que desde la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” se han venido realizando a fin de poder dar forma a estos planteamientos que surgen desde la comunidad en respuesta al alto impacto etnocida que ha representado la educación oficial.

De acuerdo con el colectivo docente de la Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz”, una de las ventajas que tiene la escuela es que prácticamente toda su plantilla docente es originaria del pueblo ikoots y por lo tanto hablante de la lengua ombeayiüts, al igual que los alumnos. De esta manera es más fácil el acercamiento y las relaciones con los niños y niñas porque también lo hablan. Entonces la facilidad es esa: lograr una comunicación más fácil y sencilla con las niñas, con los niños, con los padres de familia, y en general con la comunidad. Hay muchas ventajas: hay confianza, se comparte la misma cultura, las mismas formas de conocer el mundo, en pocas palabras, todos los participantes de la escuela viven dentro de la comunidad. Por eso aquí manifestamos la importancia de una docencia culturalmente pertinente, por eso la necesidad de que nuestros maestros sean personas conocedoras de su cultura y de su comunidad, como se dijo en párrafos anteriores.

En materia de saberes comunitarios, en el ciclo escolar 2014-2015 se trabajó en la elaboración del canasto, lo cual es una forma de conservación de la cultura. El canasto es parte útil en el trabajo de los pescadores, pero también del hogar; los pescadores lo llevan para contener los peces y camarones que agarran, y en la casa el canasto sirve para guardar las cosas. Los mismos niños se interesan por aprender cómo se elabora y qué materiales se necesitan, que por lo regular es el carrizo y la palma.





Fotografías 12 y 13: Alumnos, maestros y padres de familia trabajando los conocimientos comunitarios a través de la elaboración del canasto. Autor: Rubén Gijón Olivares, 2014.

También algunas docentes han trabajado la construcción de la casa de palma que también es un trabajo que se ha conservado desde hace muchos años. En fin, como se puede constatar en las diversas investigaciones del equipo UPN-UNAM-ENBIO-Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, actualmente se están realizando diversas actividades a fin de afianzar esto que denominamos educación comunitaria.

Finalmente habría que comentar que se ha hecho necesario mirar otros enfoques teórico-metodológicos para llevar a cabo la práctica docente, que permita un mayor acercamiento con la idea de educación comunitaria. Actualmente se ha comenzado a abordar la Pedagogía por Proyectos como un enfoque que pueda contribuir con estos objetivos. Los docentes la han encontrado muy funcional al llevarla a cabo en las prácticas y actividades escolares y en el desarrollo de cualquier tema o contenido comunitario. Es funcional para los grupos y para los niños porque permite a todos participar de manera libre, de manera voluntaria y con intereses a los temas. De manera que los niños pueden decidir, proponer o sugerir, incluso crear diversas estrategias que ayuden a fortalecer y mejorar las actividades

o lo que se plantea, y de esta manera no estar subordinados a un plan ya preestablecido.

La idea de una educación comunitaria/decolonial, como lo hemos señalado en este estudio, no solamente es viable y pertinente, sino además urgente y necesaria. Para poderla llevar a cabo es necesario que todo el colectivo docente comparta dicha idea y que contribuya para su realización. En la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” se está convencido que a través de la educación comunitaria en sintonía con la comunalidad es como se puede edificar otras formas de mirar la escuela y que ésta se desarrolle a favor del fortalecimiento de nuestros pueblos originarios:

Todas las experiencias comunitarias de educación parten de la crítica a los efectos devastadores que han tenido la escuela y la educación nacional en los pueblos originarios. Por ello, su misión es revertir la tendencia de la educación gubernamental en sus aspectos nocivos, como los siguientes: una filosofía etnocida, la mala calidad de la educación, uso de modelos pedagógicos inapropiados, la indiferencia ante maestros burocratizados, la exclusión del saber comunitario. En suma, ante la desmovilización educativa de los estudiantes y la comunidad lograda por el Estado colonial mexicano, la nueva educación comunitaria se empeña en movilizar a la sociedad en torno a asumir la responsabilidad por su saber y su aprendizaje. En ese sentido, se pretende formar a los niños y jóvenes para que asuman responsablemente en destino de sus comunidades y pueblo; y no se trata solamente de que se preocupen por el presente de su comunidad sino por el futuro de ella y del conjunto al que pertenecen (Maldonado, 2011: 168).

El colectivo docente de San Mateo del Mar nos hace algunas recomendaciones en este sentido: recomienda a todos los docentes a que impulsen y fortalezcan las culturas, las identidades, las lenguas originarias, las costumbres y tradiciones. Reconocer que México es un país donde convivimos muchas culturas, reconocer que somos pueblos originarios y que a su vez pertenecemos a una nación grande, lo cual también es nuestra identidad de manera general. Somos un país con gran diversidad cultural, muchas formas de vida propias de nuestros pueblos. El mismo gobierno reconoce que tenemos derechos como pueblos originarios, así como el derecho a la educación bilingüe intercultural, lo cual debe servir para que sigamos fortaleciendo y transformando nuestra sociedad para bien. La recomendación es que valoremos y que conservemos perpetuamente aquello que nos da sentido en este mundo.

Finalmente se presenta una tabla construida por el colectivo docente de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” (2012: 53-56), en donde se muestran algunos contenidos que pueden trabajarse tanto desde la cultura propia como desde la cultura nacional, considerando que esto es ya un acercamiento hacia la interculturalidad:

<b>CONTENIDOS</b>		
<b>ASPECTO</b>	<b>ÉTNICO</b>	<b>NACIONAL</b>
Antecedente histórico de la comunidad	Kalüy, kawak, nonüt, noleat (significado que se le da) kalüy ndek, kawak ndek 2 y 3 Tehuantepec, Salina Cruz... Lugares de pesca Ngineay ajlüy tanom	Puntos cardinales Colindancia Ubicación espacial Plano, Croquis Historia de la comunidad
Aspecto geográfico	Mi iüt ikoots Moing, wüüg, tüing wiüd, wüx wiüd, potson wiüd,	Clima Territorio
Lengua	Ombeayiüts	Importancia de la lengua originaria
Vivienda	Construcción (ayuda mutua) Tanomb, nganüy lüm nit ombeay kawak (por iünd) Materiales que se necesitan, cuantos, (planos, croquis)	La llegada de los españoles, los primeros pobladores Antes y después
Servicios públicos	Mondüy xüt, plantas medicinales, monxind, minchey nine, nesomüy,	Los transportes Cultura Creencias Costumbres y tradiciones

	<p>nesoig olaats (centro de salud)  Kandeal  <i>Pil, lol</i> Carreta, chikak,  kawüy, müx, najlop  nepechay xiül, nepeat xiül  balsa, (medios de transporte)  (mercado público)</p>	
Aspecto social	<p>Reglado  Mayordomía  Mi nüt mum  Aw nechech  Mi nüt teat  Ndoj kiüw poch  Nengoch owix  Neyar yow</p>	Aumento de población
Aspecto político	<p>Ayakaran monajiüt (Usos y costumbres)  Am tiül xil (castigo) los que no cumplen con la limpieza donde danzarán los malinches.  Los que cometen adulterio limpiarán el panteón.  Obligación  Manchiük wüy  Warraj xiül (ayaküw omal tiüt ajküw nipilan nerang ngomajneaj)  Lamambich majiür minajüt dios mbich apmarang xan  Am tiül awan (am tepeech)=atrás de  Neol wüx eskün</p>	<p>Formas de elección  Comprensión y aprecio por la democracia.  Costumbres, leyes  Participación social y política.</p>
Aspecto religioso	<p>Mayordomía  Ayak ichech timpoots (nchej liüw andüy kawak nonüt= entre ndeik y teat nüt)  Neyaik achechiw monajiüt  Angochay mum dios  Nombramiento religioso</p>	
Aspecto económico	<p>Trueque</p>	<p>las actividades del lugar donde vivo</p>

<p><b>Aspecto educativo</b></p>	<p>Conocimientos previos de los niños Partir del contexto del niño -Wüx apmapak mongich apmatepeay (mum-teat) -Nde mexind miwiül miës tengüy apmeyow iret -Nde me wich wux iut indok tengwüy ngome apmexom indok -Nde chetemear wüx kow tengwüy apmer tox (enano) -Wüx matüch 18 años netam marang mi servicio (Ensayo tiul danza, nelam tiwil mol) -Aloing tenik axew es porque apmaxiet nimal o ni need, ngeaj najneaj o ngojneaj apmarang -Nendel=apmaxom, apmajiur, nació con estrella, con fortuna. -wüx ndojkiüw tong (najal, tekech) minchey nine apmarang ayaj.</p>	<p>Valores (respeto, solidaridad) Leyes</p>
<p><b>Cosmovisión sobre el mar y la pesca</b></p>	<p>lün Ncherreik Monteok Piwilijay mum kaaw</p>	<p>Cultura Tradiciones Fenómenos naturales</p>
<p><b>Principios filosóficos o creencias</b></p>		<p>Creencias Costumbres y tradiciones</p>
<p><b>Antecedentes</b></p>	<p>Historia de san Mateo del Mar</p>	
<p><b>Desarrollo y transformación</b></p>	<p>Evolución</p>	
<p><b>Arte de la pesca</b></p>	<p>Estrategia</p>	
<p><b>Organización</b></p>		



Instrumentos y materiales		
Proceso de elaboración del canasto	Rescate de la cultura	Procedimiento, instrucciones Costumbres y tradiciones.
Elaboración del hilo	Rescate de la cultura	Costumbres y tradiciones.
Lugares de la pesca	Lagunas mar (vivo-muerto) río	Mis lugares favoritos.
Pesca de camarones	(vientos-lluvias)	La naturaleza, plantas y animales cambios en la naturaleza.
Los productos del mar	Temporadas de pesca, que tiempo se reproducen Ritual Ofrenda	Precios y calendarios
Comercio y venta	Para los camarones se miden por (platos, litro, medida de 3 litros) Docena para los pescados	Conteo del 1 al 20 (DOCENAS) Litros, kilogramos Medir y comparar capacidades. Pago
Gastronomía ikoots	Cosmovisión: El valor de las comidas Fiesta-comida Elaboración (mujeres)	Comida

Aunque este cuadro es apenas un esbozo de los múltiples contenidos que pueden ser abordados tanto desde una perspectiva local como desde la nacional, lo cierto es que rompe con esa visión monocultural predominante, ya que sugiere una aproximación curricular intercultural. Es necesario entonces que estos esfuerzos no se queden en el interior de las escuelas sino que sean mostrados hacia afuera, que sean materia de análisis y sobre todo precursores de formas otras de hacer educación.

**CAPÍTULO 5. SALIR  
ADELANTE: UN SUEÑO POR  
CONSTRUIR...**

## **CAPÍTULO 5. SALIR ADELANTE: UN SUEÑO POR CONSTRUIR...**

Hasta aquí hemos intentado dibujar un panorama que dé cuenta del momento actual en San Mateo del Mar, Oaxaca, pues no olvidemos que para pensar en términos prospectivos es necesario conocer lo más profundo posible el momento presente, que a su vez es derivado de elementos pasados. En este sentido, tenemos que actualmente San Mateo es un pueblo en resistencia, es decir, un pueblo acosado por la colonialidad (del poder, del saber, del ser y de la madre tierra), pero que lleva a cabo sus luchas decoloniales desde diversos flancos.

Aquí nos interesa el papel de la escuela, particularmente el papel de la Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz” en cuanto a la prospectiva que sus maestros y alumnos cimientan desde la misma escuela. Recordemos que en términos generales se va a la escuela con la ilusión de poder salir adelante, o sea, para tener un mejor futuro. Pero, ¿qué implicaciones tiene ese salir adelante? ¿Qué significa y que avatares se juegan en su búsqueda?

Hay que recalcar que en San Mateo del Mar no se tiene una visión separatista o esencialista de las cosas. Antes bien hay una apertura al diálogo y a las relaciones interculturales sobre todo con la cultura nacional, como implícitamente se deja ver en el capítulo anterior. Ellos tienen intenciones de lograr estudios universitarios y hacerse de sus bienes materiales como casas o automóviles, pero todo ello desde la resistencia, o sea, sin dejar de lado su propia cultura o su lengua: salir adelante sin dejar de ser ikoots.

### **5.1 La escuela como vehículo para *salir adelante***

La escuela es un espacio de gran importancia para los ikoots. Esto se ve reflejado en los comentarios que tanto los profesores como los alumnos hacen con respecto a ella, pero también se puede apreciar en el aspecto físico de la propia escuela.

La infraestructura escolar está –en general– en buenas condiciones. Los patios y salones están limpios y en buen estado, y el vallado luce un aspecto

decorativo; sobre todo en la parte frontal, donde se encuentran algunos grabados que representan parte de la cultura de los ikoots. Lo anterior dice mucho de la importancia que la escuela tiene para la comunidad, pues tratan de mantenerla limpia y en buenas condiciones. Los maestros S y H dan cuenta de la participación de la comunidad para mantener dichas condiciones: *Se participa en la limpieza de las calles, con trabajo de tequios en la escuela.* Además de que cuenta con un asistente de servicios del plantel, quien se encarga, entre otras cosas, de procurar que la escuela permanezca en estas condiciones.



Fotografía 14. Vista de la entrada principal a la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz". Autor: Edgar Pérez Ríos, 2015.

El espacio escolar goza de una amplia aceptación por parte de la comunidad, entre otras cosas porque lo ven como una oportunidad para *salir adelante*, o para *tener un mejor futuro*. Como dice el niño D: *Para que todos los alumnos salgan adelante y todos tengan una profesión...* Los maestros, en general, tienen un concepto similar en cuanto a la importancia que tiene la escuela para formar a los alumnos para un mejor futuro. La maestra J nos dice:

*Aquí la gente respeta la escuela y para ellos tiene mucha importancia porque de esto dependen los niños para que puedan salir adelante y que tengan un buen futuro y no se vayan a perder en el alcohol como lo hacen algunos, que la verdad se da mucho por aquí en la población.*

Aquí vemos una clara correspondencia entre lo que piensan tanto niños como profesores acerca de la escuela. Cabe señalar que la maestra J es originaria de San Mateo del Mar, lo cual podría sugerir que su grado de correspondencia con los niños es muy significativa.

Aunado a este salir adelante se encuentra la idea de una formación *para la vida*. Es decir, se le confía a la escuela la labor de contribuir a que los alumnos se puedan preparar para salir adelante, lo cual se lograría mediante una formación que les permita enfrentar los retos de la vida, sobre todo logrando concluir alguna carrera universitaria, para lo cual en San Mateo del Mar existen diversos ejemplos a seguir, en el sentido de que en la comunidad hay muchos profesionistas, incluyendo a los propios maestros de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, quienes la mayoría son originarios de esta comunidad. Así pues, encontramos las siguientes palabras de la maestra E: *La escuela es importante para formar estudiantes capaces de defenderse de la vida. No nada más hay teorías sino hacerse valer en una comunidad. Un niño que analice, critique y aporte. Ser sujeto y no objeto.*

Por su parte el maestro A expone que la escuela es importante *para la formación de los alumnos; para que puedan desenvolverse y servir para la vida... los padres de familia dicen que gracias a la escuela sus hijos aprenden y algunos ya hasta son profesionistas.*

La importancia que tiene la escuela para *salir adelante* es una constante en muchos pueblos originarios. Se ve en la escuela el medio por el cual los niños pueden acceder a trabajos mejor remunerados a través del logro de alguna profesión. Esta situación se encuentra documentada en diferentes investigaciones, como en la de Santana (2014) que da cuenta de estudiantes Mazatecos en la Ciudad de México, quienes apostaron por la escuela como vehículo de transformación social. En este mismo sentido Cumes (2007) expone un estudio de caso realizado entre los mayas de Guatemala. En una entrevista que la autora hace

a un profesor de esta área encontramos una perspectiva muy similar a la de los ikoots:

Es hasta ahora que los indígenas, por así decirlo, están despertando un poco, y están viendo la importancia de la educación para sus hijos, antes no, antes hasta escondían a sus hijos para que la autoridad no se los llevara a la escuela, por eso es que no han logrado salir adelante (Cumes, 2007: 203).

En esta cita podemos encontrar elementos muy similares con respecto a los ikoots. Aquí el profesor entrevistado adjudica el hecho de no lograr salir adelante a la negativa que los padres tenían al mandar a sus hijos a la escuela. De la misma forma, en la sierra de Guanajuato, escuché varias veces a los papás decir a sus hijos que para poder salir adelante tenían que ir a la escuela. También es muy frecuente que ellos mismos –es decir, los papás– se pongan como ejemplo para evidenciar las consecuencias de no ir a la escuela. *Tienen que estudiar si no quieren terminar como uno*, aseveró un padre de familia mientras trabajaba llenando costales de carbón.

Contrario de lo que una postura separatista con respecto a los pueblos originarios podría pensar, en este caso no existe ese aislamiento cultural. No existe un rechazo hacia los elementos culturales provenientes de occidente, por el contrario, existe una plena disposición por parte de los ikoots para entrar en diálogo con la cultura nacional. ¿Acaso no es esto la búsqueda de la interculturalidad? El problema radica en qué tanto la cultura nacional también muestra esa disposición para entrar en diálogo con la cultura ikoots, en este caso. Pero no se trata de esperar a que las relaciones culturales sean horizontales –pues sabemos que no lo son – sino más bien se trata de crear dicho diálogo a pesar de las condiciones verticales en las que se encuentra, para irlo superado. La interculturalidad, entonces, debe tornarse crítica, como menciona Tubino (2009):

En el diálogo intercultural en condiciones adversas se debe evidenciar el carácter discriminatorio y excluyente de las esferas públicas de nuestras democracias representativas. El ejercicio de la ciudadanía se realiza en los espacios públicos. Por ello, la inclusión diferenciada de la diversidad y la interculturalización de la vida pública son dos tareas impostergables en nuestra aún frágil democracia (P. 14)

Se necesita superar el mito de los *indígenas de museo* (Domínguez, 2013), esto es, dejar de pensar que los pueblos originarios “deben de” estar en sus

comunidades reproduciendo sus prácticas culturales como si éstas se tratasen de un simple sistema que puede encerrarse en una pequeña caja de cartón, obligados a permanecer perennes en un solo lugar. Recordemos que la cultura es cambiante y que estos cambios no implican la pérdida de la cultura. En otras palabras, no porque un miembro del pueblo ikoots maneje un automóvil de reciente modelo deja de ser ikoots, o por haber viajado a los Estados Unidos –obligado por las circunstancias, como la mayoría de los migrantes –tenga que dejar de ejercer su cultura.

Los ikoots, así como cualquier persona de nuestro país, tienen derecho y deberían tener las mismas oportunidades para salir adelante en los términos en que ellos se expresan, o sea, para lograr concluir una carrera universitaria, para conocer otros lugares, para tener una casa grande y automóviles; en suma para poder vivir mejor. Como dice la niña A: *Me gustaría ser veterinaria, tener hijos y de grande tener una casa enorme y ayudar a mis padres; conocer Estados Unidos y poder trabajar ahí para ganar más dinero.* O, como señala la niña L: *Me gustaría seguir estudiando y cuando sea grande llegar hasta la universidad y ser doctora. Ganaría dinero para poder comprar un carro y una casa.* Como puede observarse, se puede salir adelante sin dejar de ser ikoots; sin dejar de ser “indígena”.

Aquí el salir adelante tiene una connotación de tipo material: cuando los ikoots hablan de salir adelante se están refiriendo –casi exclusivamente– a lograr una carrera y un trabajo; es decir, se refieren al hecho de procurarse los medios necesarios –léase económicos– para “vivir mejor”, y este “vivir mejor” tiene que ver con vivir mejor de lo que actualmente viven, teniendo como referencia inmediata a la vida familiar. Intuyo, entonces, que el salir adelante tiene que ver con salir adelante económicamente hablando. Y esto se constata, por ejemplo, cuando el niño J dice: *... estudiar y tener una buena carrera y cuando sea grande pueden tener una buena casa y una gran familia.* La niña P menciona algo similar: *Me dedico a que sea una enfermera o licenciada para ayudar a mis padres y que voy hasta la universidad, hasta terminar mis estudios para ser una licenciada o enfermera.*

Salir adelante no tiene que estar reñido con las prácticas culturales comunitarias. El lugar de enunciación de Walter Mignolo (en Miranda, 2013) no habla de un lugar literal sino de un lugar ideológico, de modo tal que no importa si el discurso se teje en universidades estadounidenses si el discurso constituye una lógica de visibilización y apertura a otras racionalidades y epistemes. No hay nada de malo en que los ikoots quieran tener una casa grande y un automóvil de lujo, cuando al final de cuentas sus lugares de enunciación responden a las ideologías que nacen desde su cultura. Lo preocupante, en todo caso, sería enarbolar un lugar de enunciación de carácter eurocéntrico-colonial estando situado en un lugar literal como sería la escuela de la propia comunidad; algo así como la idea de *Piel negra, máscaras blancas*, de Fanon (1952).

Pero ¿qué tantas posibilidades existen de que estos niños logren sus prospectivas? Habría que recordar que estamos hablando de niños y niñas que viven en un contexto particular, en un pueblo originario donde la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la Madre Tierra siguen estando presentes, debatiéndose con la necesidad de un giro decolonial (Maldonado-Torres, 2008) al que tanto hemos aludido aquí.

De acuerdo con datos de la CDI (2005) el 99.70 de los habitantes de San Mateo del Mar son hablantes de la lengua originaria, el ombeayiüts; por su parte los 48 alumnos de sexto grado considerados en este estudio son bilingües (ombeayiüts/español) al igual que sus docentes. Ahora bien, ¿qué implica este bilingüismo en términos de salir adelante? Es necesario brindar un apartado a este tema, ya que lo que pudimos observar es que cuando los niños y niñas hablan de salir adelante a través de seguir estudiando para prepararse para la vida, apuntan que aprender español es parte fundamental para lograr estos posibles futuros.



## 5.2. Bilingüismo: El papel del español para *salir adelante*

Otro de los asuntos que tanto docentes como alumnos rescatan de la vida escolar es la importancia del bilingüismo. Ellos coinciden en que parte de la cultura escolar es el ejercicio de las lenguas (el ombeayiüts y el español). Cabe señalar que durante las observaciones en el interior de las aulas como en el patio y aun en las calles de la comunidad, prácticamente los niños y adultos se comunican en su lengua originaria y en menor medida en español. Esto tiene una explicación lógica: muchos no hablan español. Es decir, la resistencia lingüística es notoria, sin embargo, el actual orden socio-educativo cada vez los orilla más a desprenderse de sus lenguas maternas, pese a que en este caso, los docentes insisten en el ejercicio del ombeayiüts.

Bajo esta línea, el niño J. D. nos dice: *...en nuestro pueblo San Mateo del Mar casi no hablamos español, más de lo que hablamos 'huave', porque algunos no entienden y no hablan español. Por eso hay escuela ombeayiüts.* Cabe destacar cómo el niño mira la importancia de la escuela para aprender la lengua nacional. Cuando él dice “por eso hay escuela ombeayiüts”, está justificando la importancia de esta escuela para poder hablar el español. Y es que durante las pláticas con los docentes y los niños, la mayoría coincide en este aspecto. Se evidencia una necesidad sistemática de aprender el español en los alumnos, bajo el entendido de que dominan el ombeayiüts como su lengua materna que es.

Aprender español, entonces, es tema principal entre varias de las respuestas de los escolares y sus maestros. Sin embargo otras voces señalan la importancia de hablar español y de hablar ombeayiüts en el mismo plano, es decir, de acuerdo a lo que ellos dicen, ni una lengua es más importante que la otra, ambas son igualmente importantes, tal como nos lo hace notar la niña P cuando le pregunté acerca de la importancia que tiene la escuela para los ikoots: *Para que algunos niños o niñas [que] no hablan español, para que les enseñen cómo es para hablarlo. Algunos no hablan ombeayiüts y que le enseñen cómo es para hablar en ombeayiüts, por eso sirve la escuela de Ikoots.*

El profesor A, aunque confirma la respuesta de la niña P, también acuña a la escuela su importancia para el aprendizaje del español, ya que al preguntarle sobre la presencia del bilingüismo en el aula, el profesor comentó: *El bilingüismo se da en todo momento. La mayoría de los alumnos habla ombeayiüts y en la escuela aprenden a hablar la segunda lengua (español).*

Podemos darnos cuenta a través de las voces de los propios ikoots que la escuela es muy importante para aprender español, bajo el entendido de que la mayoría tiene al ombeayiüts como primera lengua. La escuela, entonces, cumple una función castellanizadora. De esta forma, el ombeayiüts es practicado en la cotidianidad de los ikoots, no así el español que encuentra lugar básicamente dentro del espacio escolar, en conjunción con el ombeayiüts. (Para una descripción más detallada sobre los usos lingüísticos del español y el ombeayiüts en el espacio escolar de esta escuela véase Montero [2012: 77-78]).

Paré y Lazos (2003) muestran unos resultados similares en cuanto al papel castellanizador de la escuela en una comunidad náhuatl:

La escuela, para mucha de las poblaciones indígenas, proporciona un medio para la castellanización y por tanto 'brinda más oportunidades para salir de la pobreza'. En la Sierra de Santa Marta, los padres de familia presionan por una educación en castellano. Existen pocas familias que exigen, dentro de la escuela, la enseñanza del náhuatl, pues ellos repliegan la lengua materna al ámbito familiar. Esta decisión puede ser, más que una negación de su propia lengua, una visión de la escuela como castellanizadora, ya que las propias comunidades definen la continuidad de la lengua materna por sus propias prácticas comunicativas (p. 95).

Aunque la perspectiva de los náhuatl es más radical con respecto a los usos de las lenguas en la escuela, no así los ikoots, quienes siguen privilegiando el ombeayiüts en el espacio escolar, lo importante de la cita anterior es que ambos pueblos originarios miran a la escuela como ese espacio donde se aprende español.

Es de llamar la atención cómo estos pueblos originarios utilizan la lengua española, pues se advierte que se utiliza para acceder a la cultura nacional, y de ahí conseguir salir adelante. Por ejemplo, la mayoría de los niños ikoots entrevistados y/o encuestados afirmaban que la importancia de la escuela radica en que ésta les permite salir adelante y lograr alguna profesión, aludiendo a la oportunidad de

encontrar un buen trabajo; lo mismo dijeron los profesores. Esto aunado con el hecho de aprender el español tiene mucho sentido, sobre todo si sabemos que prácticamente todas las universidades se encuentran en las ciudades en donde la lengua es el español. El concepto de “salir adelante” entonces encuentra una estrecha relación con el aprendizaje del español.

Aquí puede advertirse una *colonialidad lingüística*, en el sentido de que sigue habiendo una lengua dominante (el español), la cual aparece como legítima a la hora de pensar en salir adelante. Si bien la importancia del español es innegable, esto no tendría que implicar un riesgo para las lenguas originarias, el reto prospectivo de la educación es precisamente hacer del bilingüismo más que una aspiración, una verdadera práctica.

Por otra parte el aprender español tiene que ver con cuestiones más prácticas. Por ejemplo, muchos de los y las jóvenes de San Mateo del Mar que no tuvieron acceso a la educación superior salen a trabajar a las zonas urbanas del estado de Oaxaca, o bien a la capital del país, sin mencionar la migración internacional que es un fenómeno presente en prácticamente todos los pueblos originarios. Una joven ikoots que se encontraba de visita en San Mateo del Mar comentaba al respecto que ella se encuentra trabajando en la ciudad de México, junto con sus hermanos y hermanas. Relataba la importancia que tiene hablar español sobre todo fuera de la comunidad, ya que ella en la ciudad de México siempre hablaba español, incluso con sus hermanos, pues casi siempre estaban acompañados de personas no hablantes del ombeayiüts; sin embargo, cuando van a San Mateo del Mar la lengua que utilizan es la lengua materna.

Pero más allá de las decisiones de hablar español u ombeayiüts en contextos externos a la comunidad por razones prácticas –como señaló la joven del párrafo anterior –esto tiene que ver con situaciones más complejas donde intervienen factores como la discriminación y el racismo, provocando un ocultamiento de la lengua materna y el uso frecuente del español. Domínguez (2013) denomina a esto como un proceso de mimetización: “Esta acción de ocultamiento de la lengua materna se puede interpretar como un proceso que designo como la mimetización

de rasgos culturales. Donde el indígena emigrante –una vez instalado en la ciudad –busca pasar desapercibido del grueso de la sociedad” (p. 229).

La mimetización surge entonces como un mecanismo de defensa ante las discriminación por causas lingüísticas, lo cual también fue comentado por la niña L, quien mencionaba lo importante del bilingüismo *para que puedan hablar ‘huave’ y español, también para que no tengan problemas en hablar cuando van a otro lugar.*

En suma, el bilingüismo en el pueblo ikoots muestra dos interesantes usos: por un lado la lengua materna es la lengua privilegiada dentro de la comunidad, la misma se puede hablar en la familia, en la calle y en la escuela, es decir, se utiliza de manera indistinta en cualquier espacio comunitario, mientras que el español o segunda lengua, encuentra lugar casi exclusivamente en la escuela y básicamente se utiliza para entablar relaciones con la cultura nacional, ya sea a través de los estudios superiores o bien del trabajo informal.

El ombeayiüts aparece aquí como una lengua nocturna, mientras que el español aparece como la lengua diurna (Tubino, 2015). Esto significa que la lengua materna permanece allá, en el interior de la comunidad; transita en la cotidianidad de San Mateo del Mar, pero no va más allá, incluso ni a Salina Cruz (la ciudad más cercana), donde las mujeres de San Mateo salen a vender lo que los hombres pescan en sus lagunas, pues ahí tienen que hablar español, la lengua diurna, la que se hace escuchar en todos los espacios públicos nacionales, la lengua oficialmente reconocida de los mexicanos.

La interculturalidad es algo que los ikoots han aspirado desde siempre y que con estos testimonios dan cuenta de ello. La interculturalidad es la búsqueda cotidiana de los pueblos originarios, pero ellos no hablan de interculturalidad, sería algo sin sentido. De interculturalidad hablamos en las universidades para intentar comprender lo que los pueblos originarios no tienen necesidad de comprender porque simplemente se trata de sus modos de vida. Si interculturalidad es lo que propone Walsh (2008), es decir, las relaciones simétricas y dialogales entre culturas, aquí podemos observar que estamos lejos aún de conseguirla puesto que las

relaciones entre cultura nacional y cultura comunitaria sigue siendo una relación asimétrica, donde el *salir adelante* se sigue subordinando al acceso a la cultura nacional y por ende a su lengua. No es que los niños ikoots no valoren su cultura y por eso quieran tener acceso a la cultura nacional, lo que pasa es que seguimos teniendo un colonialismo interno (González, 2006) que coloca a la cultura nacional por encima de las culturas comunitarias, lo cual no debe ser así; lo dicen los ikoots, tanto las lenguas como otras manifestaciones culturales son y deben ser igualmente importantes. Por ello es necesario fomentar ese salir adelante sin que su logro atente contra la cultura comunitaria.

Luego de analizado lo anterior podemos sacar algunas conclusiones que dan cuenta del estado actual de la educación en la Escuela Primaria Bilingüe Moisés Sáenz. Desde luego estas conclusiones no son tomadas arbitrariamente, sino que responden a lo que los propios docentes y alumnos han venido afirmando a lo largo de las charlas, entrevistas y cuestionarios que tuvieron lugar en las distintas visitas a San Mateo del Mar.

Cuando los niños dicen que la escuela les proporciona los medios para salir adelante, entre otras cosas porque es ahí donde les enseñan el español, están legitimando a la escuela como una institución que provee de los recursos básicos para el buen vivir, o para *tener un mejor futuro*, como dicen ellos. Lo cual me parece que no está mal, no está mal en el sentido de que los niños quieran salir adelante para procurar un mejor futuro, es decir, las intenciones de ellos están sustentadas en el amor a sus familias, ya que en sus voces se escucha el anhelo por contribuir a que sus familias tengan una vida mejor.

Cuando contrastamos lo anterior, esto es los anhelos y esperanzas de los niños, con los anhelos y esperanzas del Estado, podemos ver toda una serie de contradicciones. Para empezar, en el discurso del Estado y en sus propias acciones seguimos viendo las mismas prácticas del viejo indigenismo encaminados hacia el logro del *proyecto de la modernidad* de la que hablan los decoloniales (Castro-Gómez, 2000): utilizar a la escuela como un medio para la homogeneización cultural. Si bien no se niegan las lenguas de manera explícita, sí se hace de manera

sutil. ¿Cómo? Legitimando el español como la lengua que les va a permitir ese salir adelante que tanto anhelan los niños y aun los docentes. A eso nos referimos cuando hablamos de colonización, a ese hecho de interiorizar en los pueblos originarios que para poder salir adelante habría que formar parte de la cultura global. Y no es que no estemos de acuerdo en aprender las manifestaciones culturales de occidente, en lo que no estamos de acuerdo es que ese aprender implique el desaprender o negar la cultura propia. A eso apelamos cuando decimos que el currículo oficial privilegia los contenidos nacionales en detrimentos de los conocimientos comunitarios. Son estas las causas que dan sustento al pensamiento decolonial; decolonizar el pensamiento que nos ha impuesto la cultura global para darle validez, credibilidad, importancia y vitalidad a la cultura propia, incluyendo sus formas de conocer el mundo. Se necesita pues, como dice Grosfoguel (2007) descolonizar los universalismos occidentales y abrir las puertas a los pluriversos, o sea, a las múltiples formas de conocer el mundo.

Pese a todo lo anterior, en las voces de los ikoots existe una fuerte resistencia hacia ese colonialismo cultural. Como dijimos, si bien esperan ciertas recompensas por parte de la escuela, éstas recompensas se circunscriben casi exclusivamente al ámbito económico, es decir, un ámbito superficial. Es necesario también mirar hacia sus raíces; hacer converger el papel de la escuela en tanto medio para salir adelante, pero también como medio para fortalecer su cultura, y esto es lo que han empezado a proponer sus maestros, a través de la educación comunitaria que veremos en el último capítulo.

Relacionado la importancia de la escuela con el fortalecimiento cultural, la maestra E comenta: *Bueno, de manera que los niños salgan siendo ellos mismos, de elegir una formación académica que deseen prepararse a ser en un futuro y que nunca se olviden de sus raíces.* La maestra G escribe en el mismo sentido: *El pueblo Ikoots tiene mucho conocimiento originario y la importancia de la escuela creo que es donde se les enseña a leer y de ir aplicando esos conocimientos a través de las ideas de cada uno.* Entonces, se ve claramente esa demanda que se le hace a la escuela, en tanto fortalecimiento de la cultura. Los niños hacen comentarios en el

mismo sentidos de lo que hablan las profesoras. La importancia de ser Ikoots es evidente en las voces de cada uno de los estudiantes y de sus maestros.

Con lo anterior podemos deducir que la cultura de los ikoots no está reñida con la cultura global. Al contrario, la cultura global puede aportar elementos de gran valía –como la escuela– en pro del bienestar de la comunidad. Pero esas son las ideas e intenciones de los ikoots, empero ¿qué espera la cultura global? Con lo que hemos analizado en los capítulos anteriores, las intenciones de la cultura global más bien tiende a la homogeneización y a la globalización; a imponer la *racionalidad occidental* (Santos, 2009). Entonces existe un antagonismo epistémico (Tubino, 2009) o como lo denomina Castro-Gómez (2000), una violencia epistémica, que ha sido construido desde occidente; son ellos los que niegan a las culturas comunitarias, a la comunalidad. Por eso suena tan raro que la educación intercultural esté dirigida a niños y jóvenes originarios, cuando en realidad la educación intercultural también tendría que ser asumida por aquellos que se posicionan supraculturalmente (Esteva, 2014)<sup>17</sup>, es decir, por encima de todas las culturas. Son ellos los que adolecen de una formación intercultural, son ellos lo que deberían aprender a respetar y convivir con las culturas originarias no solo de México, sino del mundo entero. Pero, ¿por qué nos imponen esa formación intercultural desde su perspectiva? Pues simplemente porque necesitan que los veamos como amigos, incluso como benefactores; con ello se quieren legitimar, con ello quieren excusarse de su entrometimiento a lo largo y ancho del planeta, a través de su famosa globalización.

En resumidas cuentas tenemos una primera situación actual con respecto a la escuela y esta consiste en la importancia que tiene para la vida diaria en San Mateo del Mar en el sentido de salir adelante y lograr un mejor futuro.

---

<sup>17</sup> Este término se lo escuché a Gustavo Esteva en una charla que tuvo lugar en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México en febrero de 2015.

### 5.3. La necesidad de los conocimientos comunitarios en la escuela

Ante los escenarios actuales que de alguna manera son los resquicios del viejo indigenismo, los pueblos originarios han alzado sus voces acerca de la importancia que tiene el fortalecimiento de sus culturas, sobre todo espoleados por una cultura intrusa. No es que antes no se hayan pronunciado a favor de la importancia cultural, sino más bien no habían tenido los medios para hacer oír sus voces. Y quienes osaron hacerse oír, como los hermanos zapatistas, fueron brutalmente oprimidos.

La voz de los pueblos originarios son voces que incomodan al sistema global que hace escala en el sistema nacional, a través del Estado y sus Instituciones. Sin embargo, en el México de hoy, del 2016, los pueblos originarios estamos cansados de aguantar tantos atropellos no solo en contra de nuestras culturas, sino también en contra de nuestros hermanos originarios. Hace casi dos años, en septiembre de 2014, 43 compañeros de la Escuela Normal de Ayotzinapa fueron levantados y desaparecidos por fuerzas estatales<sup>18</sup>; y esto tiene que ver mucho con el hecho de denunciar algunos de los atropellos por parte del Estado. Con esto podemos ver que ante las denuncias de los pueblos, el Estado responde a través de la represión. ¿Qué más síntomas que este para argumentar que existe un proyecto que desde siempre ha excluido las voces de los pueblos originarios y de otros grupos “subalternos”, como nos llaman “desde arriba”?

No es mi intención escribir aquí una crítica al Estado y sus diversas formas de opresión, más bien el ejemplo anterior es para ilustrar un poco el lugar que han ocupado las voces que vienen “desde abajo”, es decir, voces que han sido calladas, invisibilizadas, oprimidas o en el peor de los casos exterminadas. A cambio de ello, se nos ha impuesto una colonialidad en el poder (Quijano, 2000), es decir, una voz general, que ha intentado tomar decisiones sobre el presente y futuro de nuestros pueblos, cuando nosotros mismos tenemos el derecho de tomar nuestras propias decisiones. Precisamente este es uno de los objetivos del presente apartado:

---

<sup>18</sup> “Cronología: Ayotzinapa, a 6 meses de la desaparición de 43 normalistas” en: *Excélsior*. 26 de marzo de 2015. Disponible en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/03/26/1015665> (Consultado el 04 de marzo de 2016)



documentar las voces de los Ikoots en función de la prospectiva socioeducativa para su pueblo, construida con base en la comunalidad, específicamente trayendo a colación los conocimientos comunitarios, cuya importancia es vertebral en la educación comunitaria ikoots.

Así como el uso de la lengua materna en la escuela hay otros elementos culturales de gran importancia que tienen que ver directamente con la relación escuela-comunidad. Nos referimos a un concepto holístico: los conocimientos comunitarios. Aunque la lengua es parte de los conocimientos comunitarios, aquí lo estudiamos por separado dado que la lengua es una categoría que por su trascendencia necesita ser analizada por separado.

Cuando hablamos de conocimientos comunitarios estamos hablando de una serie de conocimientos que tienen lugar en una comunidad en particular (Rendón, 2002; Maldonado, 2011). Los conocimientos comunitarios aluden a la forma o formas en cómo cierta comunidad comprende el mundo. De esta manera podemos hablar de los conocimientos de los mayas, de los zapotecos, de los awajunes, de los navajos o de los ikoots, máxime que existen conocimientos que son compartidos por dos o más pueblos. También alude al hecho de que esos conocimientos son desarrollados en el interior de la comunidad, independientemente de cualquier institución que tenga que ver con la enseñanza y el aprendizaje. Los conocimientos comunitarios, en este sentido, son independientes de los conocimientos escolares traducidos en términos de contenidos de los planes y programas de estudio.

Apoyados en Maldonado (2011), podemos aseverar sin temor a equivocaciones que hasta el día de hoy los planes y programas de estudios oficiales, esto es provenientes de la Secretaría de Educación Pública, no han tomado en cuenta los conocimientos comunitarios a la hora de implementar y poner en práctica el desarrollo curricular. No han tomado en cuenta los conocimientos comunitarios de los ikoots, ni de los mixtecos, ni de los otomíes, ni de los tzeltales, ni de ningún pueblo originario de México. Ya en el capítulo segundo abundamos lo suficiente acerca de este tema, por ahora bástenos recordar que si bien la relación escuela-lenguas y escuela-salir adelante, no están muy distantes, en el caso de la

relación escuela-conocimientos comunitarios existe un gran trecho que hasta ahora no se ha podido superar.

La mayoría de los profesores de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” dan cuenta de esta problemática que enfrentan todos nuestros pueblos originarios. El profesor R, por ejemplo, nos habla al respecto:

*Los planes y programas son muy generalizados por eso no atienden las necesidades del contexto, los libros y otros materiales son desconocidos para los niños, y dificulta el aprendizaje, por eso es necesario tomar muy en cuenta el contexto para que el niño se sienta en confianza.*

El profesor S también comentó acerca de la homogeneización de los planes de estudio, a la vez que remarcó la existencia de conocimientos comunitarios que deben tener presencia a nivel curricular:

*Pues en los programas oficiales a lo mejor vienen ya de manera generalizada, entonces aquí lo que nosotros... bueno, lo que yo pienso para ponerlo en el contexto local tenemos que revisar esos contenidos, cuál nos corresponde como contexto, como grupo étnico, todos los conocimientos de las actividades, por ejemplo hablamos de la gastronomía, hablamos de nuestros trabajos, hablamos de la fiesta, hablamos de las asambleas, la pesca y todo, pues son contenidos muy importantes para ahora sí insertar en un plan.*

Sin embargo algunos profesores opinaron que los planes y programas oficiales más o menos se relacionan con la comunidad. En este caso el profesor R, (hay dos maestros de nombre R) señaló: *Hay contenidos o temas adecuados a la comunidad donde ayuda a fortalecer los conocimientos del alumno en su contexto o valorar algunos elementos de la naturaleza o de la comunidad.* Así también la profesora E comentó y a la vez propuso de qué manera se puede hacer el vínculo entre los contenidos y la comunidad: *... veo con ellos [los alumnos] algunas cosas muy interesantes que se están rescatando a través de la investigación.*

Podemos ver que cada maestro interpreta los planes de estudio de manera diferente, aunque existe una postura general que nos arroja a la luz de esta problemática, la cual se encuentra plasmada en un documento que elaboraron los propios docentes de la escuela primaria Moisés Sáenz, en el ciclo escolar 2010-2011.

En el ciclo escolar 2010-2011 los resultados que se obtuvieron en cuanto al aprovechamiento de la comprensión lectora no fueron favorables, ya que la mayoría de los niños asistentes a clases, no emplean la segunda lengua (español), son hablantes de la lengua ombeayiüts y les es difícil comprender lo que plasma los libros de texto ya que son ajenos para ellos, no pudieron comprender los textos escritos por los autores a pesar de la atención y tiempo que se les brindó (Escuela Primaria Bilingüe Moisés Sáenz, 2011: 7).

Ante las carencias mencionadas en el párrafo anterior, los propios docentes han propuesto estrategias educativas desde la propia comunidad, a través del proyecto que denominan “La Pesca”, con el cual se busca:

Escribir nuestro saber comunitario para poder conservar estos conocimientos pensando en las nuevas generaciones, los hijos de nuestra sagrada tierra, los hijos de nuestro pueblo, así como todas esas personas de fuera que se interesen por conocer algo de nuestra cultura (Escuela Primaria Bilingüe Moisés Sáenz, 2011: 9).

Pese a esta iniciativa, los docentes comentan que no se ha podido desarrollar a plenitud, entre otras cosas porque se ha carecido de una metodología sólida y pertinente que pueda llevar por buen puerto los objetivos que se proponen al retomar esos conocimientos comunitarios como lo es de la pesca.

Eso que reclaman los profesores es precisamente lo que no existe en plan curricular de las primarias de la SEP. No existe, pues, un currículo a propósito de los conocimientos comunitarios con la posición epistemológica, filosófica y metodológica pertinente para que la escuela pueda ser esa aliada que los pueblos originarios necesitan en pro del fortalecimiento de sus culturas.

Ya hemos hecho alusión constante a la necesidad de tomar los conocimientos comunitarios como la parte fundamental del quehacer escolar. Las propuestas curriculares actuales siguen siendo propuestas regidas bajo el modelo hegemónico a través del modelo por competencias (Moreno, 2010); ahora las voces de los pueblos originarios demandan una contrahegemonía, es decir, una nueva forma de ver la educación, que no sea impuesta por las clases dominantes, sino que nazcan en el seno de las propias comunidades: la decolonialidad del saber (Santos, 2009 y 2010)

Las voces de los ikoots demandan esta necesidad imperante. No solamente lo dicen los teóricos, no solo es el programa

modernidad/colonialidad/decolonialidad, no solo se escucha en las universidades; los propios pueblos originarios demandan eso que es no solamente su derecho, sino que también es parte de lo que debería ser su autonomía: lo dicen los zapatistas cuando hablan de la libre determinación, lo dicen los intelectuales originarios oaxaqueños cuando hablan de la comunalidad, lo dicen los campesinos cuando aseguran que ya se están perdiendo las costumbres. La etnofagia de la que habla Díaz-Polanco (2006) se ejecuta a ojos vistas cuando se deja de lado los conocimientos comunitarios para dar espacio a la racionalidad occidental. Por eso es una necesidad imperante el reconocimiento de los conocimientos comunitarios, por eso es importante que no sean visto por la escuela como conocimientos acaso medio útiles.

Al contrario, la nueva escuela tendría que tomar estos conocimientos como columna vertebral del currículo; no del currículo total, sino de un currículo apropiado para los pueblos originarios. Y no estamos hablando de una polarización curricular, no estamos diciendo que se deben destruir los contenidos hasta ahora planteados, estamos diciendo que lo que se debe renovar es el ordenamiento curricular con base en los conocimientos de cada pueblo, de cada contexto, de cada lugar: esa es la prospectiva:

De lo que se trata es de aprovechar la presencia del portador de la sabiduría, con quien se puede profundizar, discutir, problematizar el conocimiento para lograr dos cosas: un saber más complejo y un ejercicio didáctico basado en las condiciones privilegiadas con que cuentan las comunidades: sabios y sabiduría a la mano. Además, se trabaja en temas que tienen significado para el estudiante, pues forman parte de su entorno cotidiano (Maldonado, 2011: 242)

Abundaremos este tema en el último capítulo, el cual ocupará toda su extensión para ello.

A continuación transcribiré algunas palabras que los docentes dicen a este respecto. Dichas palabra fueron contestadas a propósito de una pregunta detonante: ¿Qué contenidos escolares considera que hace falta implementar en la escuela? (es decir, es la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”):

*Los contenidos étnicos para que se pueda realizar la educación bilingüe y que tenga que estar reconocido por las autoridades competentes, que ayudarán a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Profesor R); Los contenidos comunitarios, propios del contexto del alumno, para que así el conocimiento o aprendizaje que ellos adquieran sea más significativo (Profesora M); De que cada grado tenga sus propios libros de acuerdo a sus contextos (Profesora V).* Por su parte el Profesor S abundó un poco más sobre esta necesidad:

*Bueno, la escuela tiene un papel, creo que es el de transformar los conocimientos adquiridos desde la comunidad y pues, de fortalecer la identidad de los alumnos, de los niños, donde se ubica la escuela que es un contexto, digamos como acá en nuestro lugar, en nuestro municipio, pues acá casi todos los niños hablan un idioma, una lengua, que es el ombeayiüts, y pues también tienen sus propias formas de vida y eso es lo que nos hace, ahora sí, pues... cómo le puedo llamar... pues lo que nos hace identificarnos como un grupo étnico que conserva sus tradiciones, sus costumbres, sus formas de vida, y pues la escuela tiene que relacionarse con la comunidad, tiene que relacionarse con los padres de familia, tenemos que valorar la forma de vida, las formas de trabajo, las formas de ser, tenemos que respetar eso y nosotros, igual, tenemos que impulsar más que nada la lengua, la cultura, y pues ese es el papel de la escuela. Para mí es muy importante tener relación entre escuela y comunidad. Igual comunidad con escuela, que los padres tengan confianza en la escuela, que los padres tengan confianza en los maestros y que también queremos que los niños superen los conocimientos y que... lo que nosotros pretendemos que los niños valoren su identidad propia.*

De lo anterior podemos ver claramente que los docentes consideran necesario esta perspectiva curricular desde los conocimientos de los propios pueblos. Pero tal postura no se limita a la polarización que antes señalábamos, también consideran necesario el diálogo epistémico con otras formas de conocimiento de carácter más global:

*Economía: considero que es necesario enseñarles a los alumnos a manejar o administrarse cuando ya sean adultos (Profesor H); Los talleres de manualidades, de artesanías. Proyectos productivos y producción de textos (Profesora E).*

Con lo antes expuesto podemos ver que existe una separación entre los conocimientos que se adquieren en la escuela y los conocimientos comunitarios. Esta separación se da en términos de presencia e importancia: los contenidos nacionales son más importantes que los conocimientos comunitarios, por ello, pues, estos últimos no son relevantes desde la óptica curricular actual. En todo caso, son

vistos como contenidos complementarios, acaso poco útiles, como dije más arriba. Los conocimientos comunitarios se subordinan a los contenidos nacionales, tal como lo refleja la siguiente cita:

“La producción artesanal de cestería es una práctica tradicional de la comunidad. Por ello, y con la pretensión de articular los saberes locales con las estrategias escolares de formación para el trabajo, la escuela ha impulsado este taller según su estrategia de ‘confrontación de saberes tecnológicos’. **Se pretende recuperar los saberes populares y acoplarlos a los contenidos curriculares de la secundaria**<sup>19</sup>” (Díaz, 2001: 235).

La postura que manejamos en este estudio es lo contrario a “acoplar los ‘saberes populares’ a los contenidos curriculares”; se trata de que se parta de los conocimientos comunitarios para abordar los contenidos curriculares actuales. En este sentido, la propuesta concreta de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, en conjunto con el equipo de trabajo UNAM-UPN-ENBIO es precisamente construir una base curricular a través de los conocimientos comunitarios y a partir de ahí retomar los contenidos nacionales, de manera que el acento se ponga en la cultura propia de los pueblos originarios. De esta manera consideramos que se avanza en términos de decolonialidad. La decolonialidad es, pues, ese proceso de reivindicación con la cultura propia y aquí mostramos un camino de cómo poder llegar hacia allá, pues esto es, de hecho, la perspectiva que se plantea desde esta escuela.

El debate colonialidad/decolonialidad, como intentamos mostrar, no es una batalla sin sentido, al contrario, está orientada hacia la interculturalidad. Los docentes y alumnos hablan de salir adelante; de allegarse a elementos culturales nacionales como la lengua, las universidades, y de la posible adquisición de bienes materiales como autos y casas, pero también hablan de mantener la cultura viva, la lengua, sus prácticas... se reclama la necesidad de una coexistencia más simétrica donde los pueblos originarios tengan las mismas oportunidades que el conjunto nacional.

---

<sup>19</sup> Las “negritas” son mías.

Abundaremos más sobre la educación comunitaria planteada desde San Mateo del Mar en nuestro último capítulo, pero antes es conveniente ver qué dicen los niños y las niñas. Qué están pensando con respecto a su futuro, en qué se cimbran sus sueños e ilusiones, porque muchas de las motivaciones para aventurarnos en esta investigación se encuentran precisamente en ellos.

#### **5.4. ¿Pueden los niños y niñas ikoots salir adelante?**

A la orilla del mar veo a dos niños Ikoots que van caminando. Los dos visten pantaloncillos cortos y playera. Van descalzos. De pronto se desvían y se acercan a unos arbustos, se sientan debajo de esos arbustos para protegerse del sol. Yo, que voy caminando pasos atrás de ellos, imito todos los movimientos de los niños, hasta llegar a los arbustos. Me quedo viendo en dirección al mar, están pescando con papalote; es una técnica de pesca tradicional que los ikoots han heredado de sus antepasados. Los niños también observan, mientras escuchan música electrónica. Puedo ver ahí prácticas decoloniales a la vez que elementos culturales más bien de naturaleza occidental.

– ¿Qué escuchan? –pregunto yo.

–Música –contestan ellos.

Al parecer ha sido un mal comienzo. O tal vez no. Es decir, a lo mejor no fue la mejor estrategia para granjearme un par de amigos, o a lo mejor sí. Depende. Lo cierto es que la palabra música me abrió muchas puertas para platicar con ellos: ¿Qué música? ¿Quiénes la cantan? Y después ¿Y aquí en San Mateo del Mar, qué música hay? Después sobre sus danzas, la pesca con papalote, sus juegos, sus nombres, pasatiempos... qué quieren ser cuando sean grandes. En realidad platicar con un niño es acercarse a sus historias de vida, es acercarse a situaciones tan complejas como el qué es ser niño en esa comunidad en específica, es decir qué hace un niño, cómo vive. A través de la voz de un niño uno puede mirar una cultura. Esos dos niños, ambos de sexto grado de primaria, asisten a una escuela primaria

bilingüe; no la Moisés Sáenz, porque no viven en San Mateo del Mar, estudian en otra primaria perteneciente a la Colonia Cuauhtémoc, que a su vez es delegación de San Mateo del Mar, Cabecera Municipal.

Los dos niños, ambos quieren seguir estudiando. Quieren ir a la telesecundaria. Mencionaron que les gustaría tener una carrera, pero no dijeron cuál; también dijeron que les gusta la pesca, de hecho, suelen ir a pescar por las tardes. Dicen estar agradecidos con la escuela, ya que a través de ella aprendieron a hablar en español. Nuevamente vemos la función de la escuela en tanto medio para salir adelante; pero vemos también que las prácticas culturales están afirmadas en los deseos de los niños.

Regresando a los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, vemos que sus aspiraciones son similares al de nuestros protagonistas de los párrafos anteriores. Más de la mitad de los aproximadamente 48 niños que contestaron la pregunta ¿A qué te gustaría dedicarte cuando seas grande? dijeron que les gustaría tener una profesión (maestro, licenciado y doctor, generalmente); mientras que el resto quiere ser soldado, policía o marino y dos de ellos quieren ser pescadores. Es decir, la mayor parte de los niños creen que la escuela es el medio por el cual pueden acceder a estos futuros, lo cual es muy cierto.

Respecto a seguir estudiando la secundaria, todos los niños y niñas contestaron que sí desean seguir con sus estudios. Las razones para seguir estudiando la secundaria son diversas: desde seguir este puente escolar con miras a la realización de una carrera hasta el hecho de conocer nuevos amigos y divertirse en la escuela. Cabe destacar que muchos relacionan el estudio de la secundaria con las aspiraciones familiares, o sea, que se ve claramente que el estudio no solamente es un proyecto personal del niño, sino que se trata de un proyecto familiar:

*Irme a la secundaria, conocer maestros, amigos y compañeros. Allí aprenderé más de lo que me gusta... cuando termine la secundaria, la preparatoria y la universidad, bueno le prometí a mis papás que cuando termine mis estudios ayudaré mucho y trabajaré en la marina terrestre (Niño J. D.).*



*Me gustaría ser veterinaria o ser maestra o bióloga. Me gusta hacer una de esas cosas para tener un futuro mejor. Ser veterinaria, tener hijos y de grande tener una casa enorme y ayudar a mis padres y conocer Estados Unidos y trabajar ahí (Niña A.).*

Todos los niños tienen sueños e ilusiones. La escuela tiene sobre sí un gran reto que es contribuir a que estos sueños e ilusiones se hagan realidad. Digo contribuir porque es obvio que la escuela por sí misma no podría con titánica misión. Se trata de un reto social, se trata de un esfuerzo de toda la sociedad para que los sueños y esperanzas de estos niños se puedan llevar a cabo. Es el gran reto, es un reto gigantesco. En México, la realidad es como un balde de agua fría que cae sobre los anhelos de los niños y sus familias; en México hay pobreza económica, hay violencia, delincuencia, falta de empleos; en suma, escasas oportunidades de salir adelante, en los términos que aquí se manejan. Muchos de los que hace algunos lustros eran esos niños con sueños e ilusiones hoy forman parte de las filas de los indocumentados que trabajan en los Estados Unidos, o son explotados en las grandes urbes, o en el mejor de los casos están en sus comunidades, alentando a sus hijos para que éstos tengan lo que aquellos carecieron.

Un estudio de UNESCO sostiene desde hace años que 60% de los niños que hoy entran al primer grado de primaria, nunca van a poder llegar al nivel que en sus países es considerado educación obligatoria [...] quien no tiene este certificado mínimo, que lo piden ahora para todo, que es como un pasaporte para circular en la sociedad moderna, va a ser descalificado, discriminado toda su vida; va a estar recibiendo menos de lo que la sociedad ofrece porque no tiene este certificado fundamental para convertirse en un ciudadano legítimo (Esteva, 2014).

Los docentes, que son generaciones mayores a los alumnos, tienen un panorama más amplio sobre estas desventuras que trae consigo la vida. Mientras por una parte los niños tienen perspectivas sobre un futuro prometedor, los docentes contradicen estas perspectivas, al señalar que en realidad, solo algunos podrán *salir adelante* en los términos ya analizados, mientras que otros no alcanzarán alguna profesión.

*Pues algunos terminan sus estudios y llegan a tener una profesión. Otros solo terminan el bachillerato y se ponen a trabajar en otra cosa, (Profesora J); Los que salen a estudiar fuera, llegan como profesionistas y los que no, se quedan trabajando en el mar, con sus padres o buscan otro trabajo (Profesor A).*

La razón principal por la que los profesores piensan en estos escenarios es que la falta de oportunidades económicas es la principal limitante que los niños tienen para poder alcanzar alguna carrera profesional.

Sin embargo, vemos que el pueblo ikoots sigue apostando por la escuela. La prospectiva de los ikoots no tiene nada que ver con el separatismo, al contrario, ellos son conscientes de su pertenencia como ikoots, pero también saben que se encuentran dentro de una sociedad más amplia: la mexicana. Es por eso que reconocen a la escuela como un medio que los acerca con la cultura nacional. Pero volvemos a insistir, ¿qué tanto esa cultura nacional realmente contribuye con las aspiraciones de los pueblos originarios? Porque más bien esa cultura nacional se muestra egoísta, acaparadora, exclusiva y excluyente.

Todo esto tiene que ver con las formas en cómo se ha organizado el conocimiento hasta el día de hoy. Santos (2006) nos habla de un epistemicidio, que no es otra cosa más que la desvalorización y exclusión de las formas de conocimientos que no son parte de la racionalidad occidental, manifestada sobre todo en el conocimiento científico, que dicho sea de paso, es, también, un conocimiento social, tal como lo son los conocimientos comunitarios. Al haber este privilegio epistémico, no hay cabida para el diálogo y para la *ecología de los saberes* del que habla nuestro autor ya citado. Mientras siga prevaleciendo esta dicotomía difícilmente habrá oportunidades para que nuestros niños y jóvenes originarios puedan salir adelante desde sus propias culturas, es decir, mientras este privilegio siga imperando, nuestros niños y jóvenes seguirán aspirando y creyendo que el acceder a la cultura nacional es la única fórmula para poder salir adelante y lograr todo esos sueños y anhelos que plasman en sus voces. Se necesita hacer justicia a lo que piden nuestros pueblos. Ellos han señalado que los conocimientos que hasta ahora se les han impuesto no encuentran armonía con la cotidianidad de las comunidades, y no encontrarán armonía mientras sigan siendo impuestos. Eso equivale a decir que jamás habrá armonía entre esclavo y amo, por el simple hecho de que constituyen dos naturalezas totalmente opuestas; habrá armonía cuando ni

el esclavo sea esclavo, ni el amo sea amo, es decir, cuando ambos guarden una relación como y solo como seres humanos.

Volvemos a insistir que existe un gran reto que es el de impulsar ese salir adelante que se muestra sistemáticamente en las voces de los ikoots. Nuestra idea es que sí se puede salir adelante sin dejar de lado la cultura propia y en esto la educación comunitaria con enfoque decolonial juega un papel muy importante.

La educación comunitaria con enfoque decolonial, como veremos en el último capítulo, debe impulsar las aspiraciones de los niños; contribuir a que salgan adelante, a la vez que promover los elementos culturales propios del pueblo ikoots, incluyendo la lengua ombeayiüts. Debemos deshacer *la retórica salvacionista de la modernidad occidental* (Mignolo, 2008) en el sentido de que para poder salir adelante se tiene que acceder a ella, en detrimento de lo propio; aquí nuestra tesis es que desde lo propio se puede salir adelante, es decir, desde lo propio en diálogo con lo ajeno, como ya hemos apuntado.

## **A MANERA DE CONCLUSIONES**

La educación que actualmente impera en nuestro México, como vimos a lo largo de estas páginas, es una educación de carácter colonial. Hasta ahora existe una cultura dominante que se impone sobre las demás; el español y la cultura occidental es más valiosa que las casi setenta lenguas y las más de trescientas variantes lingüísticas que tenemos en el país. Los pueblos originarios siguen siendo vistos como folclor y sus expresiones culturales son apenas visibles en los ámbitos escolares y más aún institucionales.

En pocas palabras vivimos una colonización materializada en casi todos los aspectos de la vida (en el poder, el ser, el saber, y la Madre Tierra); la educación y la escuela han tomado partida a favor de esta colonialidad. Ahora, muchas personas preocupadas y ocupadas en este asunto estamos alzando nuestras voces –que de por sí han estado ahí, aunque silenciadas por los gobiernos y las élites políticas y económicas del mundo –a favor de una decolonización no solo de la educación y de los saberes, sino de la vida misma. La decolonialidad entonces, es nuestra bandera de lucha, no para decolonizarnos e imponer nuestras lógicas culturales y nuestras formas de vida, o sea, una nueva colonización; sino para que nuestras culturas originarias logren posicionarse de manera horizontal y en armonía con las demás culturas, incluyendo la occidental, pues de esta manera podemos lograr la formación de un Estado, de un país y de una vida intercultural.

En San Mateo del Mar, por ejemplo, hemos evidenciado cómo la colonialidad de alguna manera está presente en la cotidianidad de los ikoots, en gran medida a consecuencia del proyecto colonial que se les ha impuesto a las escuelas de nuestro país, incluyendo las escuelas indígenas. Pero también hemos visto cómo desde la misma escuela –en este caso la “Moisés Sáenz”– se llevan a cabo prácticas educativas decoloniales. Esto significa que así como respiramos la colonialidad en el día a día, también respiramos la decolonialidad; se trata, pues, de un debate que coexiste en esta comunidad. La colonialidad no es un futuro que tengamos que vivir ineludiblemente pues aquí hemos visto que es posible una prospectiva decolonial,

por eso es importante visibilizar esas voces contrahegemónicas que pugnan por formas otras de comprender el mundo.

En San Mateo del Mar la comunalidad es una forma de vida; no estamos diciendo que sea “la mejor”, sino solamente una forma de vida, es la forma en cómo se ha comprendido la relación con la Madre Tierra, es la base de lo que significa ser ikoots, y por eso la educación creemos debe ser con base a esa comunalidad. La decolonialidad la pretendemos ejerciendo, pues, dicha comunalidad, para así aspirar a ese sueño llamado interculturalidad.

Sabedores que la interculturalidad es ese sueño que queremos lograr y que se presta a diversas interpretaciones, aquí vale la pena recordar que la interculturalidad la vemos como una aspiración en el sentido de que todas las culturas lleguen a colocarse en un plano horizontal, donde no haya una más poderosa que otra, donde no haya culturas privilegiadas en detrimento de las demás; donde cada una pueda nutrirse a través del diálogo con las otras. La escuela tiene que ser verdaderamente intercultural, más bien en los hechos que en los discursos. La decolonialidad es un camino que puede llevarnos a esa interculturalidad tan anhelada por los pueblos originarios.

El reto es enorme y sigue estando ahí. En esta investigación se intentó visibilizar que es posible la decolonialidad a través del desarrollo de acciones decoloniales desde la misma escuela, pero es necesario que estas acciones trasciendan, o sea, que otras escuelas, otros maestros, otras investigaciones se “contagien”... se necesita sumar voces para seguir fortaleciendo nuestras culturas originarias, nuestros modos de vida, de seguir resistiendo ante los embates coloniales de aquellos que intentan borrar *lo indígena*, basados en el absurdo mito de que los pueblos indígenas inhiben el pleno desarrollo nacional.

Los nadies de los que habla Galeano quieren ser alguien: *estudiar para ser alguien en la vida* dicen en San Mateo y lo dicen en los demás pueblos originarios. Sueñan los nadies con salir de pobres. La colonialidad ha dejado esa huella en nuestros pensamientos, esa huella cartesiana: pensar para existir, ir a la escuela

para hacerse visibles. Tal vez en un futuro haya cosas tan valiosas como la escuela, tal vez actividades como la pesca también permitan salir adelante, para que los nadie seamos dueño de algo más que de nuestros sueños.

Son dos cosas las que marcan la prospectiva de los ikoots y de muchos de los pueblos: salir adelante a la vez que fortalecer la vida comunitaria y sus saberes, sus prácticas, sus culturas... a esto último se le apuesta con lo que aquí hemos mencionado como educación comunitaria, pero la fórmula, el secreto para salir adelante (salir de pobres) aún lo desconocemos, y lo desconoce más de la mitad de los mexicanos que viven en la pobreza e incluso en la pobreza extrema.

¿Será que el precio que tenemos que pagar por seguir perpetuando nuestras culturas originarias sea ser pobres? ¿Acaso para salir adelante tengamos que renunciar a lo nuestro? Este panorama parece ser la única opción visible. Pero no tendría por qué ser así, pero ¿cómo hacerse escuchar sin el temor de perecer ante las balas opresoras? No es pesimismo lo que incita estas letras, más bien es un reclamo social, un reclamo que requiere eco en todos los rincones de México, en todos los rincones donde los nadie esperan una oportunidad para salir de pobres, para que sus culturas dejen de ser folclor y sus idiomas dejen de ser dialectos.

En San Mateo del Mar desde la resistencia se está luchando para que estos anhelos y esperanzas se vuelvan realidad, ya se comenzó por fortalecer lo comunitario desde la escuela, desde las aulas... ¿qué pasará después? ¿Acaso se truncará este proceso una vez los niños ingresen a la secundaria o al bachillerato? Pero salir adelante sin el riesgo de desprenderse de las culturas comunitarias va más allá de las voluntades particulares de los niños y sus padres; aquí intervienen otros factores políticos, sociales, culturales de carácter nacional, es necesario dialogar con ellos: queremos salir adelante y aprender de la cultura nacional pero también queremos seguir siendo eso como nos conocen: indígenas.

Finalmente cabe mencionar que existen muchas comunidades y Municipios donde el proyecto colonial está ganando la batalla al grado de que dichas comunidades y Municipios ya no están consideradas como pueblos originarios, por

el hecho de haber perdido el idioma materno, pese a que siguen ejerciendo sus culturas propias y sus modos de vida sustentados en la comunalidad. Este hecho evidencia el proyecto colonial que intenta una homogeneización cultural, por eso es importante visibilizar las prácticas y discursos contrahegemónicos de manera que sigamos siendo lo que queremos ser y no lo que otros quieran que seamos.

A lo largo de este centenar de páginas más o menos, hemos evidenciado el andar de un pueblo originario en resistencia, lo cual ha permitido hacer frente a la decolonialidad fortaleciendo las dinámicas socio-culturales propias, lo cual considero que es un ejemplo a seguir. Como dije, existen pueblos originarios donde la colonialidad es más evidente, ahora necesitamos mirar cómo son las dinámicas socio-culturales de esos pueblos. ¿Tienen sus propias luchas decoloniales? Es necesario seguir documentando las diferentes dinámicas de los pueblos originarios y sus luchas para la conservación y fortalecimiento de la diversidad cultural.

Queremos y podemos salir adelante sin dejar de ser ikoots, o zapotecos o de cualquier pueblo originario de México, y en este sentido, la escuela comunitaria con enfoque decolonial juega un papel muy importante en tanto mediadora de nuestras culturas originarias con la cultura nacional en pro de lograr ese sueño tan anhelado por los niños y niñas: el sueño de *salir adelante*.

Ciudad de México, julio de 2016.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE B., G. (1991). *Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en meztizoamérica*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- ALIMONDA, H. (Coord). (2011). *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva visión.
- ARAÚJO, U. & SASTRE, G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas: una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- ARIÑO, A. (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- BLUMER, H. (1982). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. En Blumer, H. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Madrid: Hora
- BORAH, W., y COOK, S. (1989). *El pasado de México: aspectos sociodemográficos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2000). "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro". En: Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). "Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes." En: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Comps.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central,



Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

CUMES, A. (2007). Discurso intercultural e ideologías étnicas en la Escuela Pedro Molina. En: Bastos, S y Cumes, A. (Coords.) *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca*. Guatemala: FLACSO-CIRMA.

CUTURI G., F. (2009). *Comida Ikoots de San Mateo del Mar. Conocimientos y preparación*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

DASCAL, M. (2004). Diversidad y práctica educacional. En Olivé, León. *Ética y diversidad cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

DÍAZ T., M. G. (2001). *Técnico y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*. México: Plaza y Valdés.

CEBREIRO L., B. y FERNÁNDEZ M., M. (2004). Estudios de casos. En: Salvador Mata, F. Et Al. *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga, España: Aljibe.

CZARNY, G. (2010) Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En: Velasco, S. (coord.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México, UPN.

DÍAZ, J. C. (2011) “La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Un análisis desde el discurso político”. En: *Políticas, reformas y problemáticas actuales de la educación en México y América Latina*. México: UPN

DÍAZ-POLANCO, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI

ESCALANTE, P. (1985). *Educación e ideología en el México antiguo*. México: SEP/El caballito.

ESCALANTE, P. (2004). *Nueva historia mínima de México*. México: COLMEX.

- FANON, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- GALEANO, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- GLENN, C. (2006). *El mito de la escuela pública*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- GODET, M. (1995). *De la anticipación a la acción. Manual de prospectiva y estrategia*. Barcelona, Alfaomega.
- GONZÁLEZ C., Pablo. (2006). Colonialismo interno (una redefinición). En: Boron, A., Amadeo, J., y González, S. (Comps.) *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO.
- GROSGOUEL, R. (2007). “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”. En: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Comps.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- HERNÁNDEZ, D., J. y LIZAMA Q., J. (1996). *Cultura e Identidad Étnica en la Región Huave*. Instituto de Investigaciones Sociológicas/Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México.
- HERNÁNDEZ, S., R., FERNÁNDEZ, C., C. y BAPTISTA, L., P. (1991). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGraw-Hill.
- ILICH, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Planeta.
- KENNETH, T., J. (2007). *México Bárbaro*. México: Ediciones Leyenda.

- LEÓN-PORTILLA, M. (1958). El concepto náhuatl de educación. En: *Siete ensayos sobre cultura náhuatl*. México: UNAM.
- LEVIDOW, L. (2007). "Mercantilizando la educación superior: estrategias neoliberales y contra-estrategias". En: *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*. México: UNAM-CIIICH.
- LÓPEZ, L. E. (editor) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia: FUNPROEIB Andes, Plural Editores
- MALDONADO, B. (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH, Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca y Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales
- MALDONADO, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca/Universidad de Leiden, Holanda.
- MALDONADO-TORRES, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Comps.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- MARTÍNEZ L., J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca. México.
- MIGNOLO, W. (1978). *Elementos para una teoría del texto literario*. Barcelona: Crítica.

- MIGNOLO, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- MIRANDA, C.A. (2013). "Hablar desde los márgenes. La problemática del lugar de enunciación en la propuesta decolonial de Walter Mignolo". *Tesis para obtener el grado de Magíster en Filosofía*. Universidad de Chile.
- MONTERO G., G. (2012). *El ombeyayüts en el aula*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- MORENO, P. (2010). "El MEBC: ¿adiós a la diversidad pedagógica?" en *La política educativa de la globalización*. México: UPN
- ORNELAS, C. (2013). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.
- PARÉ, L., y LAZOS C., E. (2003). *Escuela rural y organización comunitaria*. México: UNAM/Plaza y Valdés.
- RABOTNIKOF, N. (2008). "Discutiendo lo público en México". En: Merino Mauricio (Coord). *¿Qué tan público es el espacio público en México?* México: FCE.
- RENDÓN, J.J. (2002). *La flor comunal*. Oaxaca: Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO).
- RESTREPO, E. (2008). "Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia". En Ruiz, M. Á. y Almario, Ó. (2008) *El giro hermenéutico en las ciencias sociales y humanas. Diálogos con la sociología*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia

- ROBLES H., S. & CARDOSO J., R. (Comp.) (2007). *Floriberto Díaz: Escrito. Comunalidad, energía vivía del pensamiento mixe*. México: UNAM.
- ROMERO, A. (2005). “El estudio PISA y la realidad mexicana. Los retos nacionales en la era de la globalización” en *Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización*. México: UIA-ITESO-Instituto Goethe.
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina. En: Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- SAHLINS, M. (2011). *La ilusión occidental de la naturaleza humana*. México: FCE.
- SANTANA C., Y. (2014). *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*. Universidad Pedagógica Nacional. México. (Tesis sin publicar)
- SANTOS, de S., B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentro en Buenos Aires)*. Argentina: CLASCO.
- SANTOS, de S., B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI, CLACSO.
- SANTOS, de S., B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce/Extensión universitaria.
- STAKE, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- TEDESCO, J. C. (1993) “Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina”, en IDRC UNESCO: *Necesidades básicas de aprendizaje, estrategias de acción*.
- TORRES., J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

- TUBINO, F. (2009). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. En: Conferencia Magistral. Seminario sobre Diversidad, Ciudadanía y Educación. México, UPN-Ajusco.
- VELASCO C., S. (2010) "Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste". En: Velasco, Saúl (coord.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México, UPN.
- WALSH, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre 2008, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.
- WALLERSTEIN, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundos. Una introducción*. México: Siglo XXI Editores.

## REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

- BASTIANI G., José, RUIZ-MONTOYA, L., ESTRADA L., E., CRUZ S., T., & APARICIO Q., José A. (2012). Política educativa indígena: Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles educativos*, Vol. 34, Núm.135
- BONFIL B., G. (1987). Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados. En: *Antropología. Boletín Oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Nueva Época*. Número 17. Noviembre-diciembre.
- BONFIL B., G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. En: *Papeles de la Casa Chata*. Año 2, núm. 3, México.

- CORONADO S., G. (1995). Resistencia lingüística como instrumento de lucha política. En: *Anales de antropología*, Vol. 32, No. 1. Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, México.
- DÍAZ COUDER, E. (2009). Multiculturalismo y educación. En *Revista Cultura y Representaciones Sociales*. México, año 4, núm. 7.
- HABER, A. (2011). “Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada”. En: *Revista de antropología chilena*. Número 23. Chile.
- LOYO, E. (1996). La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena. En: *Historia Mexicana*, Vol. XLVI, No. 1, julio-septiembre, México: El Colegio de México.
- MALDONADO-TORRES, N. (2008). “La descolonización y el giro des-colonial” *Tabula rasa*, núm. 9, julio-diciembre. Bogotá, Colombia.
- MEYER, L. (2010), “Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural. Una pedagogía liberadora desde la comunidad”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Universidad Central de Chile, Santiago de Chile, Vol. 4, N°1
- MORÁN, Q., L. (1997). “Cosmopolitismo, migración y comunidades transterritoriales”. En: *Espiral*. Vol. VII, núm. 9. Mayo-agosto. Universidad de Guadalajara.
- MIGNOLO, W. (2008). “La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso”. En: *Tabula rasa*. Núm 8, enero-junio. Bogotá, Col.
- PÉREZ L., M. S. y MONTERO G., G. (2014). Enseñanza de lenguas originarias de educación superior: el ombeayiüts en la FES-Aragón (UNAM). En: *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal*. España. Otoño, 64-65.

SCHMELKES, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, núm.40, enero-junio 2013. Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de México, Jalisco, México

SUÁREZ-KRABBE, J. (2011). “En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales”. *Tabula rasa*, núm. 14, enero-junio. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia

ZIEGLER, S. (2003). “Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina”. *Revista mexicana de investigación educativa*, Septiembre-diciembre. Año 8, núm. 019. COMIE, México.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

BRACHO, C.A. (2011). “Revisión crítica del marxismo por el programa modernidad/colonialidad/decolonialidad y prospectiva para la discusión sobre el Socialismo del Siglo XXI” en: *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Universidad Bolivariana de Venezuela. Disponible en: [http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes\\_investigadores/6jornadasjovenes/EJE%209%20PDF/eje9\\_bracho.pdf](http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/6jornadasjovenes/EJE%209%20PDF/eje9_bracho.pdf) (consultado el 14 de noviembre de 2015)

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2005). *Ikoots de San Mateo del Mar. Plan para el desarrollo integral, sustentable y pluricultural*. Disponible en: [http://www.cdi.gob.mx/planes\\_desarrollo/oaxaca/28\\_san\\_mateo\\_del\\_mar.pdf](http://www.cdi.gob.mx/planes_desarrollo/oaxaca/28_san_mateo_del_mar.pdf) (Consultado el 03 de marzo de 2016)

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2010). *Catálogo de Comunidades Indígenas*. México. Disponible en: [http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2578&Itemid=62](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2578&Itemid=62) (Consultado el 02 de abril de 2015)

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). Disponible en: <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/poblacion-y-registros-vitales/censos/censo-2005> Consultado el 18 de noviembre de 2015.

FERRER, A. (2000) “Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” (Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000)” en *Trasatlántica de educación*. (5). Disponible en:



<http://www.educacion.gob.es/exterior/mx/es/transatlantica/Transatlantica05.pdf>

Consultado el 04 de mayo de 2015.

GÓMEZ M, L. (2014). Quinientos años después Mijmeor Cang. Relatos Ikoots (huaves). En: *X Seminario sobre "Repensar la conquista"*. México: ENAH.

Disponible en:

[https://www.academia.edu/10180708/Quinientos\\_a%C3%B1os\\_despu%C3%A9s...\\_Ikoots](https://www.academia.edu/10180708/Quinientos_a%C3%B1os_despu%C3%A9s..._Ikoots) (Consultado el 24 de febrero de 2015)

GONZÁLEZ O., D. (2006). *La educación en la época colonial*. Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://www.uv.mx/universo/234/arte/arte04.htm> consultado: 07/04/15

GRATEROLI, R. (S/F). *La investigación de campo*. Universidad de los Andes. Disponible en: <http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/metoprot/10.pdf> (Consultado el 13 de febrero de 2015)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Información por entidad. Grupos de habla indígena*. Disponible en:

<http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=20> (Consultado el 25 de febrero de 2015)

MARTÍNEZ B., E. (2011). "La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la formación de ciudadanías". En: *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Multiculturalismo y Educación*. México, COMIE.

Disponible en:

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/1004.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf)

Consultado el 16 de noviembre de 2014.

MARTÍNEZ L., Jaime. (2002). *Comunalidad y autonomía*. Fundación comunalidad. Oaxaca. Disponible en:

[http://eramx.org/Estudios\\_y\\_proyectos/RecupBosq/Comunalidad\\_y\\_Autonoma.pdf](http://eramx.org/Estudios_y_proyectos/RecupBosq/Comunalidad_y_Autonoma.pdf)

(Consultado el 14 de junio de 2015)

MIKLOS, T. & ARROYO, M. (2008). *Prospectiva y escenarios para el cambio social*. México: UNAM. Disponible en:

[http://madrid.tomalaplaza.net/files/2011/07/WORKING\\_PAPERS\\_8.pdf](http://madrid.tomalaplaza.net/files/2011/07/WORKING_PAPERS_8.pdf)

(Consultado el 14 de noviembre de 2014)

VELASCO, S., y RODRÍGUEZ, X. (2014) "Otriedad y construcción de futuro. La educación para los indígenas en México, un balance histórico", en: *Revista española de educación comparada*, 23. Madrid. Disponible en:

<http://www.uned.es/reec/pdfs/23-2014/07-REEC23%20-%20MO-03.pdf> Consultado el: 29 de noviembre de 2014. (Consultado el 18 de noviembre de 2014)