



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA.**

**LOS CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS DEL PUEBLO
AYUUK Y LOS CONTENIDOS ESCOLARES: ELEMENTOS
PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA DECOLONIAL**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
ENRIQUE FRANCISCO ANTONIO**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR**

MÉXICO, D.F. AGOSTO 2012



FES Aragón



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Introducción	1
I. Planteamiento del objeto de estudio.	12
II. El pensamiento decolonial y las perspectivas desarrolladas sobre el saber y conocimiento comunitario.	24
2.1 El pensamiento decolonial.	24
2.2 Perspectivas desarrolladas sobre el conocimiento producido en los pueblos llamados indígenas.	34
2.3 El diálogo de saberes como posibilidad de reconocimiento de la pluralidad epistémica en el mundo.	37
2.4 Conceptualización de los saberes y conocimientos comunitarios.	41
2.5 Las niñas y niños ayuuk, poseedores de saberes y conocimientos comunitarios.	45
III. El proceso de la investigación cualitativa en la documentación de las formas de socialización y aprendizaje de los saberes y conocimientos comunitarios	54
3.1 La descolonización de la investigación social de los conocimientos comunitarios como planteamiento teórico alternativo.	54
3.2 Resignificación del método etnográfico en el trabajo de campo, desde la perspectiva de la doble reflexividad.	57
3.3 Las implicaciones de la investigación de campo en los procesos de documentación de los conocimientos comunitarios.	61
3.4 El proceso de indagación de los saberes y conocimientos comunitarios con las niñas y niños ayuuk.	63
3.5 Algunas consideraciones para realizar la indagación de los conocimientos comunitarios.	69

IV. Las formas de transmisión y aprendizaje de los conocimientos comunitarios en el pueblo ayuuk (mixe).	73
4.1 El pueblo ayuuk (mixe), parte del Estado de Oaxaca.	74
4.2 El territorio: espacio de vida comunal de la comunidad de Jok Nëë (San Juanito) y Kots Koom (San Juan Cotzocón).	76
4.3 Los espacios de aprendizaje y socialización de las niñas y niños ayuuk.	80
4.3.1 Jok Nëë (San Juanito),Mëëtstsanayayowëm (donde vivimos y crecemos): espacio de aprendizaje de las niñas y niños ayuuk en torno al mëjnëë	82
4.3.2 Los diversos conocimientos desarrollados en torno al Mëjnëë.	89
4.3.3 Las enseñanzas vivenciales. Base fundamental para la interacción y el aprendizaje con el Mëjnëë de las niñas y niños ayuuk.	91
4.4 Conocimiento desarrollado por las niñas y niños ayuuk en relación con las prácticas culturales de las festividades de KotsKoom(San Juan Cotzocón).	95
4.4.1 Los roles de las niñas y niños ayuuk en las festividades de acuerdo con su desarrollo humano (biológico y sociocultural).	102
V. El papel pedagógico de la institución escolar: espacio antinatural de aprendizaje de las niñas y niños indígenas.	109
5.1 La educación indígena bilingüe e intercultural impartida a los pueblos mesoamericanos y la posibilidad de un diálogo de pluralidad epistemológica en el aula escolar.	118
5.2 De la educación intercultural hacia la educación comunal.	124
VI. Hacia la construcción de una didáctica decolonial.	127
6.1 El papel de la institución escolar en las culturas mesoamericanas.	128
6.2 La articulación de los conocimientos comunitarios y los	

contenidos educativos: flexibilización y complementariedad en la escuela bilingüe e intercultural.	132
6.3 La posibilidad de una didáctica diferenciada a partir de la complementariedad entre el conocimiento de las niñas y niños ayuuk y los contenidos escolares.	135
6.4 El entorno natural y cultural como recursos didácticos para nuevos aprendizajes.	144
VII. Conclusiones	148
Fuentes de consulta.	158

A mi madre por darme la vida y confiar siempre en mí, a mi padre por su lucha constante por la vida y mi hermana por su apoyo incondicional.

Para Juany, Andy, Kary y Nally, mis más grandes tesoros, quienes han sido fuente de mi lucha constante, para darles un ejemplo de vida desde nuestra identidad.

AGRADECIMIENTO.

A la madre tierra por acobijarme
Y darme de comer en mi andar.

Sería interminable agradecer a todas aquellas personas que me dieron la posibilidad de guiarme y compartir sus saberes durante el trayecto de mi formación y nutrieron mi pensamiento académico y vivencial, sólo destacaré algunas de ellas, consciente de dejar a otras, mis disculpas anticipados.

Al Dr. Antonio, por los constantes diálogos que establecimos, buscando siempre compartir la enorme responsabilidad de lo que implica asumir el conocimiento y de forjarse en la experiencia académica, buscando afianzar la propia autonomía en el quehacer de la investigación y la búsqueda del conocimiento.

Por la apertura al reconocimiento de otros saberes y conocimientos que no están en los cánones de la visión occidental, impulsando desde la propia UNAM un espacio de encuentro y desencuentro de otredades que buscan establecer un diálogo de saberes, sin la imposición de una sobre otro.

Le agradezco su confianza y apoyo; gran ser humano que ha incidido profundamente en mi formación académica desde los primeros inicios de mi formación universitaria, enseñándome el camino de la trascendencia en el conocimiento.

A la Dra. Araceli, por los momentos de diálogos durante la construcción y deconstrucción del trabajo de investigación, por los cuestionamientos agudos en las concepciones manejadas; dando pautas y puntos de vista para trascender. En el intercambio de ideas fortaleció el diálogo con el otro para cuestionar mis propias percepciones nutriendo bajo nuevas miradas el trabajo de investigación.

Mis más sinceros reconocimientos por identificarse con las culturas milenarias y aportar con sus saberes a establecer puentes de entendimiento con los otros diferentes a ella.

Al tiempo y al espacio que jugó un papel importante en el encuentro de la otredad, en ese cruce de caminos conocí a la Dra. Zardel, quien con su enseñanza en los espacios de la Facultad de Filosofía y Letras me permitió entablar un diálogo franco y abierto a la apertura del mundo y su sensibilidad humana en el reconocimiento del otro.

Le debo la oportunidad de expresar mi identidad histórica, compartiendo ideas y conjeturas respecto a visiones de mundo, su confianza y tolerancia en la lectura del trabajo y sus puntuales apreciaciones.

Agradezco al Dr. Gunther, su paciencia y la humildad que mostró en todo momento con el conocimiento, en un diálogo armónico pero agudo en las ideas vertidas sobre el trabajo de investigación. Por su gran trayectoria con las causas de los pueblos milenarios y sus aportaciones en la construcción de nuevos puentes para seguir desarrollando y aportando a sacar a la luz pública lo invisibilizado por los otros conocimiento acuñados desde afuera del pensamiento de nuestros pueblos llamados indígenas.

Al Dr. Juan Manuel, mi reconocimiento porque a pesar de sus múltiples ocupaciones, me cedió un espacio para hacer puntuales y agudos comentarios respecto al trabajo de investigación, invitando en todo momento a desarrollar un escrito en consonancia con el nivel académico exigido por la UNAM.

Gracias por su comprensión y apoyo para seguir perfeccionando la investigación y la escritura, en un proceso continuo que no acaba en este trabajo.

A todo mis asesores de seminario y de personas que durante el trayecto de mi formación tuve la oportunidad de escucharlos y dialogar con muchos de ellos, sobre la investigación, por citar algunos: León Olivé, Arturo Argueta, Alberto Betancourt; otros tantos la oportunidad de escucharlos: a Enrique Leff, Gilberto Giménez, Hugo Zemmelman, Enrique Dussel, quienes están comprometidos con el pensamiento otro, con la filosofía de la Liberación Latinoamericana.

No podía dejar desapercibido a las niñas y niños ayuuk, con quienes interactuamos durante un ciclo escolar, dentro y fuera del aula, quienes de ellos aprendí a reconocer y afianzar la cultura ayuuk, así como con los Mëj jaay (gente grande), quienes me ilustraron con sus conocimientos culturales. Con ellos compartí largos espacios de diálogos y de intercambio de pensamientos, recreando y reforzando mi identidad ayuuk. Al maestro Aquiles, por su apertura y apoyo en haberme abierto el espacio para trabajar con las niñas y niños ayuuk.

Finalmente a CONACyT, por el financiamiento de mi estancia en la UNAM que si ella me hubiera sido difícil mi presencia en la máxima casa de estudio.

Introducción

La idea de totalidad desarrollada desde el pensamiento occidental, trajo consigo el advenimiento de la universalidad de los conocimientos gestados desde una sola mirada de la realidad, dejando inadvertidas las múltiples experiencias desarrolladas en las diferentes culturas, y redujo la diversidad de realidades a una idea de cultura homogénea.

Invisibilizó formas de pensamiento y realidades concretas desarrolladas por las diversas culturas coexistentes en el mundo. El pensamiento occidental intenta mostrar que no hay formas de conocimiento válidas, sino sólo aquellas producidas por el saber científico y tecnológico; niega como conocimiento lo que no está dentro de los parámetros de la “ciencia” porque no es creíble y, por lo tanto, está fuera de la realidad hegemónica.

Boaventura (2006) plantea que existen cinco modos de producción de ausencias en la racionalidad occidental: la primera es la monocultura del saber y del rigor; la segunda es la del tiempo lineal; la tercera, es la de la naturalización de las diferencias; la cuarta es de la escala dominante; la última, es la monocultura del productivismo capitalista, que se aplica tanto al trabajo como a la naturaleza.

Nuestra atención está centrada en denotar las formas de producción de ausencia desarrolladas con la monocultura del saber y del rigor, porque sólo se reconoce como único saber riguroso el “científico”, dejando al margen muchas realidades acuñadas desde las distintas sociedades: aquellas prácticas sociales (Boaventura 2006, Olivé, 2010), que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos (23).

Para Boaventura (2006) esta monocultura del rigor se basa en la expansión europea y en una realidad: la de la ciencia occidental, y demerita los tipos de conocimiento

producidos en aquéllos espacios como no creíbles y no visibles frente al llamado conocimiento “científico”.

Se produce así, “epistemicidio”, es decir, la muerte de conocimientos alternativos, y se reduce la realidad porque “descredibiliza” no solamente a los conocimientos alternativos, sino también a los pueblos, a los grupos sociales cuyas prácticas son construidas en esos conocimientos alternativos.

Es el caso de los pueblos mesoamericanos que han desarrollado conocimientos diversos, creando sus propios símbolos y referentes para interactuar con su mundo natural y social a lo largo de su devenir histórico. Sin embargo, con la llegada de la invasión de occidente, muchos de estos conocimientos construidos quedaron invisibilizados por los conocimientos occidentales, que se encargaron de ocultarlos y relegarlos a simples saberes empíricos.

Otra consecuencia es que se les negó la posibilidad de desarrollo e interacción con los llamados conocimientos occidentales, y capacidad epistemológica por no encontrarse dentro de los parámetros de validez “científica”. Es decir, no gozan del estatus de ciencia desde el mundo académico del pensamiento colonial.

Este trabajo recupera la ecología de saberes que propone Boaventura para incorporar la ausencia de los conocimientos gestados fuera de occidente. Pretende hacer que aquellas experiencias y símbolos invisibles, se vuelvan visibles; es decir, se plantea trabajar con conocimientos y objetos ausentes, porque la lógica del pensamiento occidental trabaja con objetos presentes, acuñados como los únicos válidos.

De ahí la importancia de recuperar la ecología de saberes planteada por Boaventura (2006:26). Para él no se trata de “descredibilizar” las ciencias, ni de un fundamentalismo esencialista “anti-ciencia”. Se plantea la posibilidad que la ciencia no entre como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber

de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino.

Parto del reconocimiento de la pluralidad de saberes (Boaventura, 2006, Olivé, 2010), y de que cada tipo de conocimiento tiene significado de pertenencia desde el lugar donde se gesta. Ningún conocimiento puede dar explicación a todas las intervenciones posibles en el mundo, todos ellos son incompletos en diferentes modos. Una sola lógica de pensamiento no puede erigirse como única en legitimar determinado conocimiento cuando se está excluyendo la visión de los otros.

Por esa razón, el trabajo de investigación está centrado en aportar a la reivindicación epistémica de los saberes y conocimientos comunitarios del pueblo ayuuk (mixe); particularmente aquellos gestados en las comunidades de Jok Nèë (San Juanito) y KotsKoom, (San Juan Cotzocón), donde son socializados entre las personas ayuuk, específicamente aquellos aprendidos por las niñas y niños.

Mostramos así, la existencia de otras formas de construir el conocimiento desde espacios cotidianos de la cultura mesoamericana, en su proceso de constitución como pueblo milenario. Se trata de manifestaciones que tienen lugar en acciones y espacios concretos, como son la naturaleza y la conformación cultural.

Reconocemos los espacios y formas de aprendizaje y socialización en la interacción cotidiana que establecen las niñas y niños ayuuk (mixe) con su entorno natural y social, así como las formas de percepción de los adultos portadores de la cultura, quienes han transmitido a las generaciones recientes, conocimientos, que tienen que ver con el territorio y la cultura, particularmente en el ámbito de las fiestas comunales.

Señalamos en este trabajo, la posibilidad de establecer un diálogo entre las formas propias de aprendizaje que tienen lugar con los saberes y conocimientos comunitarios, y aquellos conocimientos propuesto en los programas curriculares, posibilitando un diálogo de saberes en el espacio escolar.

Damos valor epistémico a lo que hoy ha estado marginado por la llamada “ciencia” occidental, a través de mostrar los elaborados conocimientos que tiene lugar en la socialización cotidiana de las niñas y niños indígenas, pertenecientes a una cultura diferenciada, con lógicas de pensamiento propio que les permiten entender y relacionarse con su mundo cotidiano.

Dichos aprendizajes tienen lógicas distintas a las impuesta por la institución escolar, las cuales se expresan en los mecanismos de aprendizaje que establece la escuela para socializar en ciertos conocimientos a las niñas y niños ayuuk; es decir, nos encontramos frente a dos formas de aprehensión del mundo que no necesariamente se contraponen, pero que en la práctica los docentes hacen que se vean como desencuentro de dos lógicas de construcción del conocimiento.

En consecuencia, se muestra la posibilidad de que exista diálogo entre diferentes formas de pensamiento, sin caer en la imposición de la supremacía de una sobre otra, como hasta hoy prevalece; se busca aportar al señalamiento de que es posible hablar de complementariedad de conocimientos en un espacio como es la escuela, que ha sido el espacio idóneo para recrear una sola visión del mundo.

Señalamos que la racionalidad el mundo occidental planteada en los diferentes ámbitos de la vida institucional, en particular la escolar, en la construcción de los saberes y conocimientos es diferente a las racionalidades de los pueblos ayuuk. Argumentamos que existe una forma distinta de entender e interactuar con el mundo natural y social, donde existe un profundo respeto hacia la madre tierra como parte fundamental de dador de vida, mientras para occidente la tierra significa un bien que puede ser producto no sólo de transformación, sino un objeto que se puede vender.

Las niñas y niños aprenden a través de la actividad diaria que establecen en el saber hacer, y en ella van internalizando valores, además de adquirir habilidades de independencia. La escuela está centrada en despojar a las niñas y niños ayuuk de tales

conocimientos, sometiéndolos a aprender cosas ajenas a su realidad sin partir de ella.

En la escuela se enseña a competir en la individualidad y calificar al más “apto”; en la comunidad se enseña para trabajar en la colectividad, en la ayuda mutua. Es decir, mientras que en la escuela se busca sobresalir a costa del otro, en la comunidad se afianza la capacidad de trabajar en equipo para un fin común en beneficio de la comunidad.

Así, se legitima la producción del conocimiento bajo una lógica distinta. Mientras que para las comunidades es un hecho histórico y social, el cual tiene significado y valor ahí donde se gesta por parte de quienes lo construyen, en la institución escolar se convierte en un acto individual, sometido a reglas específicas de validación.

Los saberes y conocimientos de las comunidades no son reconocidos por el llamado conocimiento occidental, por no encontrarse en los cánones de la ciencia y parámetros trazados para validarlos como tal. Frente a esta postura se plantea que los pueblos mesoamericanos, deben tener sus propias lógicas de validación bajo reglas distintas a las impuestas por el conocimiento occidental.

En ese sentido, empiezan a emerger las voces de los subalternos que señalan la importancia de incorporar en situaciones de igualdad epistémica los conocimientos gestados en sus culturas, planteando un diálogo de saberes. Es decir, plantean el reconocimiento pleno de los conocimientos invisibilizados por el pensamiento occidental. Enfrentar la perspectiva hegemónica de pensamiento occidental, es uno de los grandes desafíos de la perspectiva decolonial en América Latina. En el campo y el accionar de la pedagogía, es des esclavizar las mentes para desaprender lo aprendido, para volver a aprender (Walsh, 2009:3), incorporando como uno de los elementos centrales las formas de conocimiento excluidas, para ser incorporadas en los procesos educativos.

Una de las contribuciones fundamentales de las teorías poscoloniales es señalar que la consolidación de los Estados nacionales tanto en Europa y América, no fue un proceso autónomo, sino que se dio bajo los preceptos del colonialismo para consolidarse en la idea del desarrollo y la modernización de los pueblos colonizados. La perspectiva poscolonial también nos muestra cómo, a partir de la constitución del Estado Nación, éste ha operado como una maquinaria generadora de otredades, donde se ha tratado de homogeneizar a las sociedades plurales, bajo la colonialidad del poder, del ser y epistémica (Quijano: 2000).

La perspectiva de búsqueda de los significados socioculturales que subyacen en las prácticas interaccionales, puede contribuir a que entendamos mejor la experiencia escolar de los niños, quienes llegan a la escuela con conocimientos distintos a los que allí se exigen. Implica reconocer que la experiencia temprana de los niños con la interacción social y las formas en que esa experiencia se da, determina cómo organizan su aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela.

Esto permite tener una posición menos normativa (institucional) de los procesos de enseñanza y aprendizaje, comprender mejor las prácticas gestadas en los contextos culturales, y las formas de aprendizaje que desarrollan los sujetos, reconociendo sus propios estilos.

El trabajo propuesto hacia la construcción de la didáctica decolonial, conlleva repensar la posibilidad de realizar cambios desde los tipos de contenidos que se tratan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las formas de transmisión, donde han prevalecido una visión reduccionista y mecanicista del conocimiento. La propuesta es adoptar una perspectiva más plural, que reconoce que existen diferentes formas de construir y transmitir los conocimientos, e incorpora las formas de aprender que tienen las niñas y niños ayuuk.

La pretensión es articular los conocimientos comunitarios en situaciones de complementariedad con los planteados en los planes de estudio. Lo que se busca es una

complementariedad entre los dos sistemas educativos, cada uno con sus metas y procesos distintos, sin estar separados o en oposición.

Para Boaventura (2010) la utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. Esta es la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes, pues lo que se busca es precisamente su complementariedad, no la hegemonía de unos sobre otros.

La incorporación de los conocimientos comunitarios y sus formas de transmisión, permitirá cimentar una base pedagógica consistente dirigida a los niños que asisten a las escuelas para construir nuevos procesos de aprendizaje en relación con el conocimiento “científico”, que dé cuenta de nuevas posibilidades de enseñanza bajo el diálogo de saberes entre lo propio y lo ajeno, impidiendo generar procesos de exclusión e inequidad que impulsaron históricamente los Estados Nacionales.

Se necesita reconfigurar las escuelas primarias bilingües a partir de lógicas distintas de enseñanza, donde lo propio no sea obstáculo para incorporar lo ajeno al mundo de vida de las niñas y niños ayuuk (mixe). De ahí que dentro del trabajo mostremos las formas de aprendizaje que tienen lugar en su vida cotidiana, en las actividades que realizan en su entorno, así como los conocimientos que tiene lugar en la interacción con su espacio geográfico y la fiesta comunitaria, donde coexisten con la madre tierra y los símbolos culturales recreados en las festividades.

Nociones como ayuda mutua, reciprocidad y respeto a la madre tierra, pueden ser ejes fundamentales para descolonizar a la escuela y volverla más situada, generar espacios de diálogo entre diferentes saberes, y resignificar el papel de la educación escolar como espacio de encuentro y de diversidad en el diálogo entre los diferentes actores y contenidos temáticos abordados.

Estamos ante la posibilidad de incorporar principios fundamentales de filosofía de vida de los ayuuk jaay a la vida escolar, a partir de denotar tales perspectivas encon-

tradas en el mundo de vida de las comunidades de Jot Nëë (San Juanito) y Kots Koom (San Juan Cotzocón); de dar cuenta cómo la escuela, al no retomar la vida comunitaria, se vuelve un espacio no natural de los niños ayuuk para la recreación de estos valores fundamentales, pues no existe articulación con los conocimientos escolares.

A lo largo del trabajo muestro la necesidad de reconocer las formas propias de saberes y conocimientos desarrollados por los pueblos mesoamericanos, específicamente el de los ayuuk jaay. Cada capítulo incorpora una lógica que permite iniciar por una perspectiva macro del estado del arte de las discusiones epistémicas que tiene lugar hoy, para explorar la posibilidad de establecer un diálogo entre las diferentes epistemologías en un espacio como la institución escolar, a través del establecimiento de un diálogo de saberes en situación de complementariedad.

El primer capítulo se refiere al estado del arte sobre las epistemologías que convergen en la institución escolar, y la necesidad de reconocer que existen otras formas de construir conocimiento que no necesariamente tienen los cánones impuestos por la epistemología eurocéntrica, como son los saberes y conocimientos gestados en el pueblo ayuuk.

El capítulo dos, da cuenta del debate iniciado desde el grupo decolonial, desarrollado primero en India, y posteriormente adoptado en América Latina por los estudiosos de las ciencias sociales, quienes plantean un debate entre ambas epistemologías de tal forma que puedan dialogar entre sí; espacio de reflexión y análisis que permite entender las lógicas ocultas acuñadas desde el pensamiento occidental.

En el mismo capítulo mostramos las diferencias entre saber y conocimiento; asunto fundamental por el uso que desde algunas perspectivas se hace para realizar una distinción epistémica entre los llamados saberes indígenas, y las ciencias, y en la que aquéllos son remitidos a un plano de subordinación. Se recoge la mirada desde

la perspectiva filosófica, donde se posibilita la afirmación de la pluralidad epistémica para dialogar en situaciones de igualdad.

Reconocemos como portadores y socializadores de conocimiento no sólo a las personas adultas, sino a las niñas y niños, como los principales portadores de saberes y conocimientos propios de su cultura. Nos interesa mostrar que cuentan con un capital cultural que les permite empezar a entender su mundo cotidiano a través de la internalización de los símbolos recreados en el mismo.

En el capítulo tres, para dar cuenta de las lógicas de pensamiento y formas de aprendizaje que tienen lugar en determinada cultura, desarrollamos el trabajo de campo desde una mirada centrada en las propias culturas, como es el caso del pueblo ayuuk (mixe). Asumimos una actitud reflexiva frente al desarrollo de los aprendizajes que tienen lugar en las niñas y niños ayuuk; recogemos la información a través de la voz de los propios sujetos, para quienes la lengua materna (ayuuk), es la lengua por excelencia de comunicación y transmisión de los saberes y conocimientos en el ámbito comunal.

Para dialogar con las personas de la comunidad portadoras del conocimiento desde su mundo cotidiano, recuperamos la perspectiva desarrollada por Dietz (2010) acerca de la etnografía doblemente reflexiva. Ésta supone la articulación de lo *emic* y *etic*, bajo el modelo heurístico tridimensional que integra semántica, pragmática y sintáctica del quehacer etnográfico.

La perspectiva decolonial, las conceptualizaciones hechas hacia los saberes y conocimientos de los pueblos mesoamericanos, así como la metodología desarrollada para dar cuenta de la pluralidad de conocimientos en las culturas mesoamericanas, nos dieron los elementos teóricos y metodológicos para arribar al capítulo cuarto, parte esencial del trabajo de investigación, en donde exponemos las formas de transmisión y aprendizaje de los conocimientos comunitarios en las comunidades de Jok Nëë

(San Juanito) y Kots Koom (San Juan Cotzocón). Mostramos cómo es el conocimiento sobre el territorio y las festividades culturales en dos espacios de aprendizaje.,

El capítulo es central; da cuenta de la vida cotidiana de las niñas y niños ayuuk, dónde aprenden saberes y conocimientos que son transmitidos por los adultos y recreados entre sus iguales, o en las prácticas sociales de su quehacer cotidiano, en la interacción con su mundo natural y social.

Como se señala en el Capítulo quinto, las evidencias nos permitieron visibilizar que no son las mismas lógicas de construcción del conocimiento que se dan en el espacio escolar. Argumentamos que la institución escolar ha sido un espacio creado con ciertas intencionalidades de aprendizaje para moldear al ser humano bajo preceptos de enseñanza establecidos, que no necesariamente concuerdan con las formas de aprendizaje y transmisión que tiene lugar en la vida cotidiana de los educandos.

Sostenemos que la escuela occidental como creación del Estado, empezó a socializar intencionalmente en conocimientos sistematizados bajo una lógica distinta y homogénea de educar que privilegia los contenidos escolares, y deja al margen la pluralidad gestada en los contextos cotidianos, como es el caso de los pueblos mesoamericanos.

Cerramos el capítulo con el señalamiento de que la institución escolar bilingüe e intercultural inserta en las comunidades ayuuk, se ha quedado en propuestas pedagógicas donde los proyectos son más de carácter político, y poco han contribuido a desarrollar el fortalecimiento y la recreación de los propios conocimientos de la cultura de los educandos. Sin embargo, está emergiendo una nueva perspectiva que propone partir de la educación comunal desde la visión de los propios actores culturales.

En el sexto capítulo se plantea la articulación de las dos perspectivas de conocimiento a las que se ha hecho referencia en los capítulos tres y cinco, a partir de una didáctica descolonizada, que no pierda de vista los saberes y conocimientos adquiridos

en el mundo cotidiano de las niñas y niños ayuuk, como alternativas de transformación de la institución escolar.

Me interesa plantear esta resignificación de la institución escolar, que le permita constituirse como un espacio de reconocimiento de identidades diferenciadas, portadoras de conocimientos, y como el medio para establecer un diálogo epistémico de saberes pluridiversos.

Finalmente, se arriba a ciertas conclusiones no acabadas sino precisamente bajo el convencimiento de que se está en un proceso constante de resignificación de las identidades culturales y, por lo tanto, de sus saberes y conocimientos. Esperamos que este trabajo sea un detonante para futuras propuestas de intervención educativa en las escuelas bilingües e interculturales.

Muestro que se puede empezar a descolonizar el pensamiento de los docentes indígenas a partir de recuperar sus propios pensamientos como sujetos pertenecientes a la cultura mesoamericana. Trabajo de concienciación que implica una ruptura con las formas de apropiación del conocimiento que han tenido lugar durante sus años de escolaridad y, en consecuencia, de ruptura con la forma de enseñanza establecida con sus alumnos, pues es el reflejo consciente e inconsciente de aquellas racionalidades aprendidas desde su formación escolar.

Con la intención de materializar esta ruptura, he participado en socializar nuevas posibilidades de hacer educación en las comunidades mesoamericanas, particularmente en el estado de Oaxaca, con los docentes indígenas que trabajan con niñas y niños pertenecientes a las diversas culturas. Estamos en la búsqueda de descolonizar nuestro pensamiento para hacer una educación desde una perspectiva epistémica más plural, sin reproducir una visión homogénea del conocimiento.

I. Planteamiento del objeto de estudio

A lo largo de la historia de la humanidad se han desarrollado conocimientos como resultado de la búsqueda de explicar el mundo en que se vive, creando lenguajes y símbolos propios en cada espacio social para poder comunicar y transmitir conocimientos entre los miembros de la propia cultura.

Los conocimientos han sido construidos en la vida cotidiana en la relación cara a cara, utilizando esquemas interpretativos (universo simbólico) del mundo de la vida, que dan sentido a la pluralidad de visiones de mundo. Para Mélich (1996) el mundo de la vida es el mundo anterior a toda constitución científica, es un mundo pre científico, aunque esto no significa que haya desaparecido con la irrupción de la ciencia. El conocimiento científico no ha podido destruir el horizonte del mundo de la vida, aunque el poder «colonizador» de la tecnología y de la racionalidad instrumental lo haya intentado repetidamente. (p. 36)

Desde esta lógica epistémica, la visión científica del mundo es una visión más entre otras, y la ciencia es una forma de conocimiento con su lógica particular, diferente de la filosofía, la religión, el arte o la moral. La verdad, la realidad, no es algo que pueda establecerse científicamente, sino aquello que cada grupo humano considera como propio, como decisivo para comprenderse a sí mismo y a su propia historia. (Mélich, 1996: 74)

Si se reconoce la pluralidad epistémica desarrollada en cada cultura, no existe una sola visión y parámetro acuñado como únicos válidos para entender e interactuar en el mundo de la vida. En consecuencia, no se puede estudiar y nombrar el mundo bajo una sola lógica de pensamiento.

En ese sentido, señala Mélich (1996) que desde las ciencias occidentales, no es posible estudiar aspectos de otras culturas. Esto es así precisamente porque la ciencia occidental está inmersa en una cosmovisión y en una axiología de la que carecen

otras tradiciones culturales, otros entornos axiológicos. Por esta razón, no se puede enjuiciar o evaluar otros mundos sino se parte de sus propios referentes, porque todo conocimiento tiene razón a partir de sus propias objetivaciones (formas simbólicas).

De ahí que, nadie posee el patrimonio de lo real, porque lo real es una construcción teórica, y toda construcción es social, debe comprenderse en su contexto espacio – temporal; nadie tiene la verdad absoluta, ni el conocimiento puede verse como superior y homogéneo frente a otros. (Mélích, 1996; Boaventura, 2006)

Por lo tanto, el conocimiento llamado “ciencia”, no es un modo de conocimiento privilegiado. Los conceptos científicos (tiempo, espacio, masa, fuerza, energía, átomo...) “son meras ficciones ideadas por el conocimiento para dominar el mundo de la experiencia sensible como un mundo legalmente ordenado” (Cassirer, 1991). Coincidimos con Mélích (1996), al señalar que la “ciencia” no es un modo de conocimiento superior a otros, porque necesita un lenguaje-como las demás formas simbólicas-para conocer, para construir lo real. No hay un mundo sin palabras. (p. 27-28)

Sin embargo, la institucionalización del progreso científico y técnico propio de la sociedad occidental, ha dado lugar a un creciente desarrollo de la tecnología en sus distintos ámbitos, y la educación no ha sido la excepción. Ya Weber (2006) en su libro *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, señaló que la evolución de la cultura occidental conducía inevitablemente a un predominio de la racionalidad instrumental, en detrimento de otras formas de racionalidad y de acción social.

En sus estudios sociológicos, Weber daba cuenta de que el progreso científico constituía la parte más importante del progreso de intelectualización de occidente, pero que eso no implicaba un mayor conocimiento de las condiciones de la vida cotidiana. De acuerdo con Mélích (1996), el dominio de la “ciencia” a través de la razón instrumental impuesta, hoy se edifica como dominio del valor de la utilidad, imponiendo su orden al resto de las culturas. Bajo el argumento de que la vida social «civilizada»

instalada en el progreso infinito no posee final, no tiene límite, siempre se puede avanzar más, progresar más (Mélích, 1996:115).

En este trabajo no sólo se trata de comprender el fenómeno de la racionalidad instrumental instaurada en la acción educativa, sino además, de hacer una denuncia epistémica y proponer -bajo la perspectiva teórica poscolonial como posibilidad de desaprender lo aprendido- formas de pensamiento que han sido invisibilizadas desde occidente.

Mélích (1996: 17) señala que la racionalidad instrumental ha devorado otras formas de racionalidad, como por ejemplo la racionalidad axiológica, ética, estética, religiosa. Un mundo en el que la razón axiológica acabe siendo colonizada por la racionalidad instrumental, se convierte en una jaula de hierro en que los seres humanos pierden toda libertad, y se transforman en robots al servicio de una burocracia despersonalizada.

En este trabajo de investigación reconocemos que la pluralidad de racionalidades en el mundo, permite manifestar que existen otras formas de nombrar al mundo, donde no se privilegie la racionalidad instrumental acuñada a través del conocimiento llamado “ciencia” y “tecnología”. Tal es el caso de los saberes y conocimientos desarrollados en las culturas mesoamericanas, en particular en la cultura ayuuk, quienes a través del universo simbólico construido, le dan sentido a su mundo cotidiano.

Estas visiones de mundo negadas por el pensamiento occidental, han estado invisibilizadas y marginadas desde el dominio de la monocultura planteada desde occidente como la única válida “universalmente”, imponiendo formas de producir y legitimar el conocimiento. Subalterizó los conocimientos gestados en las culturas minoritarias y en los pueblos mesoamericanos desde la invasión hecha al nuevo continente.

Se desencadenó así una larga lucha ideológica por parte de quienes ostentan el poder económico y político, por acabar con las formas propias de los conocimientos de los pueblos de Mesoamérica. Durante el siglo XX cobró fuerza la idea de que sólo

con el dominio del conocimiento científico se puede acceder a una sociedad con mayor desarrollo económico, social y en consecuencia tener un nivel cultural que permita a un país crecer en el mundo global.

Paulatinamente, de diversas formas (físicas e ideológicas) se ha ido desplazando el conocimiento producido en los pueblos mesoamericanos, aún considerado simple empirismo por no encontrarse dentro de los parámetros científicos de las diferentes disciplinas. Sin embargo, ambos conocimientos son resultado de la capacidad que los seres humanos que han desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad.

La estructura del poder imperante en nuestra Nación, ha mantenido a los pueblos mesoamericanos en situaciones de subordinación y explotación; han sido saqueados por las grandes transnacionales, adjudicándose éstas, ciertos conocimientos generados en las comunidades indígenas, como es en el caso la medicina tradicional (Betancourt: 2009). A los pueblos se les ha negado la oportunidad de tener su propia autonomía y capacidad de decisión hacia afuera de sus comunidades para dialogar en situación de igualdad.

No han bastado las legislaciones del Estado mexicano, como las leyes erogadas sobre los derechos lingüísticos, o la reforma al artículo segundo constitucional en materia de derechos indígenas, por citar algunos ejemplos. En la práctica cotidiana se carece de la capacidad de autonomía por parte de quienes generan tales conocimientos para su uso, transformación y socialización al exterior de las comunidades culturales.

En ese sentido, lo que se busca es que se erradique la invisibilidad y ocultamiento de la pluralidad de las culturas que existen al interior de una Nación (Leff: 2004, Olivé: 2009, Dussel: 2010, Argueta: 2011), así como la apropiación de sus conocimientos para ser usados por la cultura dominante para sus fines, sin tener la autorización de los miembros de una comunidad cultural (Betancourt: 2009), y dejar de darle signifi-

cados e interpretaciones que desvirtúan el sentido de la construcción del conocimiento en la cultura donde se gesta y recrea.

Se cuestiona en este trabajo el predominio de la racionalidad occidental en la legitimación de los conocimientos, que dicta y señala qué es válido, y qué está fuera de sus perspectivas epistémica y axiológica, estableciendo un diálogo asimétrico en los procesos de apropiación del conocimiento dados a los pueblos mesoamericanos a través de instituciones como la escuela.

Lo que se busca desde la lógica del diálogo intercultural, es la complementariedad entre diferentes pensamientos (mundos simbólicos), para fines comunes a la humanidad. (Leff: 2004, Boaventura: 2006, Panikkar: 2006, Olivé: 2009, Argueta: 2011); para desestructurar la homogeneidad del pensamiento impuesto, frente al reconocimiento de la existencia de pluralidad de pensamientos, materializado a través del lenguaje y de prácticas sociales que tienen sentido y razón de ser en el lugar donde se gestan.

Tal reconocimiento permitiría establecer un diálogo de saberes entre diferentes culturas y, por lo tanto, entre diferentes personas, logrando establecer un diálogo que permita reconocer al otro como diferente, pero a la vez en la posibilidad de reciprocidad y de complementariedad de saberes.

En ese sentido, Argueta (2011) señala que existen tres tendencias en el diálogo de saberes: la primera propone el diálogo para la incorporación de los saberes tradicionales en los sistemas científicos; la segunda plantea un diálogo intercultural para romper fronteras e “hibridizar” mutuamente los diversos sistemas de conocimiento para generar algo nuevo, como universalmente válido, y la tercera considera que debe gestarse el fortalecimiento y desarrollo de los sistemas de conocimiento indígenas en los diversos ámbitos: económicos, políticos, educativos (sobre todo en éste), para que después, y sólo bajo un plano de horizontalidad y de igualdad, se pueda dialogar con las ciencias occidentales, principalmente para encontrar soluciones a problemas específicos.

Iniciar el diálogo de saberes, es reivindicar los conocimientos surgidos en las culturas mesoamericanas, considerados como simples saberes empíricos, permitiendo visibilizar lo invisibilizado por el pensamiento occidental. La institución escolar es uno de los espacios idóneos para el fortalecimiento y reivindicación de la continuidad del pensamiento propio, en consecuencia, de la identidad cultural.

Si consideramos que el proceso educativo es un encuentro de otredades y por lo tanto de pensamientos divergentes, que se encuentra construido en función de formas simbólicas y decisiones axiológicas, es fundamental reconocer el papel que hasta ahora ha jugado la acción educativa en el caso de socializar otros conocimientos, contruidos desde una lógica de pensamiento ajeno a los pueblos mesoamericanos.

Por esta razón, se cuestiona el papel de la institución escolar como creación del pensamiento colonial, la cual niega la existencia de conocimientos producidos fuera del método científico, desvalorizando los producidos en las comunidades indígenas, dando lugar a un proceso de exclusión de las formas de gestación del conocimiento y aprendizaje de los sujetos llamados indígenas, principalmente a través de la educación formal, que ha relegado los conocimientos que poseen los educandos, sin darle la oportunidad de socialización y recreación en estos espacios institucionales.

Así como los medios de comunicación han jugado un papel fundamental en ocultar y folclorizar a las culturas mesoamericanas como si fueran culturas muertas, los mecanismos de control económico y político no consideran los aportes que estos grupos humanos han hecho en su devenir histórico para organizarse y subsistir los embates del sistema capitalista imperante. Han sido vistos más como obstáculo que como portadores de conocimientos diferenciados.

De ahí que la institución escolar sigue siendo el lugar idóneo para la reproducción del conocimiento occidental bajo una visión "científica", orientado de forma homogénea, sin considerar las condiciones locales en donde se encuentran insertos los sujetos. En ese sentido, la escuela despoja a los educandos indígenas de la posibilidad de

socializar y desarrollar el cúmulo de conocimientos originados en su mundo cultural de pertenencia.

Por otro lado, la escuela hasta ahora ha sido portadora de una cultura que se contrapone en mucho a las identidades culturales de las niñas y niños indígenas. Transmite ideologías emanadas de la visión del Estado, como parte del proyecto de conformación de la Nación, aunadas a la incorporación de conocimientos occidentales bajo su carácter científico.

Podemos señalar que la educación indígena inserta en las culturas mesoamericanas no responde a la pluralidad; ignora el contexto específico donde ocurre la educación. La enseñanza se realiza de forma racionalizada y planificada bajo la lógica del saber dominante, y pierde de vista aquella educación propiamente gestada en la vida cotidiana de la cultura de los pueblos de Mesoamérica, que se erige bajo una racionalidad distinta.

En consecuencia, en la práctica educativa se silencia la relación de poder que mantienen las instituciones educativas y la cultura de pertenencia de los educandos, donde se inculca la visión dominante bajo contenidos educativos como los plasmados en los libros de texto, que inculcan valores y realidades muchas veces distantes del mundo de vida de las niñas y niños indígenas.

Se pierden de vista los aprendizajes que se dan fuera de los contextos escolares; se les trata como simples saberes de la vida cotidiana que no requieren ser intencionalidad o atención significativa. Se privilegian conocimientos “abstractos” que se pueden descontextualizar y aplicar en muchos medios para resolver problemas de diversa índole, y que no necesariamente responden a las necesidades reales de aprendizaje de los educandos de culturas diferenciadas.

El desplazamiento e invisibilización en la institución escolar de los conocimientos de las comunidades, niega el reconocimiento de la pluralidad cultural que existe en una

nación como la nuestra; en consecuencia, las racionalidades epistémicas se superponen privilegiando ciertos conocimientos y relegando otros a un segundo plano.

Mientras las prácticas sociales desarrolladas en las actividades cotidianas de las culturas mesoamericanas tienen relevancia y sentido de pertenencia para los miembros de la comunidad, las prácticas educativas han sido desarrolladas bajo una lógica distinta de la realidad cotidiana donde se desenvuelven los educandos.

Las condiciones de saber, de conocimiento y de comprensión de la realidad, están sometidas a una camisa de fuerza, donde los conceptos, nociones, categorías científicas y sociales han sido creadas desde la modernidad occidental, violentando, desestructurando e imposibilitando la auto comprensión desde las propias culturas. Es necesario entonces, buscar la forma de abrir ese espacio hacia nuevas reflexiones, debates, y discusiones que permitan crear una nueva condición social del saber.

Lo que se busca es que desde el espacio escolar, a los saberes de los distintos grupos se les dé el estatus de conocimiento tal como a los saberes “científicos” Es lo que Boaventura (2006) ha llamado ecología de saberes, frente a la monocultura impuestas desde occidente.

Es decir, aceptar que existe una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico, conlleva a flexibilizar e incorporar otras lógicas de conocimiento en las instituciones escolares. Refiere Boaventura: “Esto implica renunciar a cualquier epistemología general. Reconociendo además que a ... lo largo del mundo, no sólo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo” (2010:33).

Frente a estas lógicas que emergen en la cotidianidad de las culturas, podemos encontrar que los saberes y conocimientos gestados tienen su valor y sus procesos de validación en el contexto donde se recrean y reconstruyen; la institución escolar, le-

jos de reconocer estas formas de apropiación, se empeña en imponer lógicas distintas de aprehensión de la realidad que ponen en conflicto cognitivo a los educandos.

La búsqueda de nuevas formas de armonizar el proceso educativo, encaminaría a la capacidad de discernir e incorporar nuevos conocimientos sin violentar los ya existentes en los educandos, y menos relegar sus propias formas de aprendizaje como algo que no tiene el mismo valor epistémico.

La educación escolar ofrecida no pueden dar por hecho que existe un conocimiento válido, cuando en el contexto en que están insertos hay experiencias de aprendizaje (universos simbólicos) concretos que traen consigo los educandos, que requieren ser identificados por los docentes como aprendizajes dinámicos que resultan de las prácticas e internalización de su aprehensión con su entorno natural y cultural, donde las niñas y niños son portadores de tales saberes y conocimientos.

Observar la pluralidad de conocimientos, permitiría contribuir a repensar la educación bilingüe destinada a los pueblos mesoamericanos, yendo más allá del bilingüismo y de la educación intercultural; donde se establezca un verdadero diálogo de sistemas epistemológicos que ayuden a la comprensión de prácticas sociales concretas, y sirvan al desarrollo de las formas históricas de vida de las sociedades indígenas y sus proyecciones al futuro, con la consecuente reafirmación de su identidad. Así, la educación significaría un real empoderamiento de los pueblos indígenas frente a la sociedad global.

Recuperar los conocimientos producidos por los pueblos mesoamericanos en la institución escolar, particularmente en los procesos de aprendizaje, significa incorporar los saberes previos de los niños que asisten a la escuela y con ello construir procesos cognitivos en el aula que no sean mecánicos, sino más sostenibles, con raíces socioculturales más sólidas en los procesos y ámbitos de injerencia que viven las comunidades. En consecuencia, permitiría a los docentes indígenas diversificar sus

procesos de enseñanza y aprendizaje, al partir de la matriz cultural de sus educandos.

Reconocer los sistemas de conocimientos indígenas como parte fundamental de su integridad y existencia como pueblos, es dar lugar a la reivindicación de la identidad cultural milenaria que han construido a lo largo de su existencia.

De ahí que se exploren las posibilidades de incorporar dentro de la institución escolar los saberes y conocimientos gestados en los espacios cotidianos; que la escuela sea un espacio de diálogo entre distintos saberes y conocimientos. Propiciar el acercamiento de la escuela formal con los conocimientos de los pueblos mesoamericanos, permitirá recrear y conservar lo propio, favoreciendo el proceso de transmisión – conservación.

Por esa razón, el énfasis se centra en comprender y analizar los mecanismos de transmisión y aprendizaje de los saberes y conocimientos socializados en las prácticas sociales, colectivas e individuales de las niñas y niños indígenas ayuuk (mixe), coherentes con su sentido de pertenencia a la cultura de la cual son parte. El punto de partida es la comprensión de que la educación comunitaria indígena es en esencia un aprendizaje sobre la vida, a través de la participación en y con la comunidad. De manera individual esta relación involucra todas las dimensiones del ser; al mismo tiempo, posibilita el desarrollo personal de destrezas y habilidades aprehendidas en la interacción con el mundo natural y social.

Tarea que no ha desarrollado la pedagogía y las diferentes disciplinas que tienen que ver con la educación, ni su concreción puntual en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios educativos. Existen planteamientos epistémicos acerca de los saberes propios de las comunidades indígenas, sobre su valoración en los diferentes foros y seminarios desarrollados en las universidades y organizaciones sociales, pero en el terreno educativo aún es incipiente el trabajo con los propios actores de los pueblos mesoamericanos, en particular con las niñas y niños indígenas.

Propósito General.

Analizar las lógicas de construcción de los saberes y conocimientos comunitarios y sus formas de transmisión cultural utilizadas por los pueblos indígenas ayuuk (mixe) con las niñas y niños, con el propósito de desarrollar el diálogo de saberes en la institución escolar.

Propósitos específicos.

1. Identificar y caracterizar el conjunto de aprendizajes que tienen lugar en las niñas y niños ayuuk (mixe) con los saberes y conocimientos comunitarios del espacio territorial y cultural.
2. Analizar el debate epistémico que tienen lugar entre las diferentes formas de conocimiento desarrollados por el conocimiento occidental, el conocimiento mesoamericano y el conocimiento escolar.
3. Desarrollar una propuesta didáctica en la institución escolar entre los conocimientos comunitarios y los contenidos educativos, en situaciones de complementariedad entre ambos conocimientos.

Preguntas orientadoras de la investigación

- ¿Cómo se producen los procesos de socialización primaria en los pueblos indígenas?
- ¿Cuáles son los mecanismos y las lógicas con las cuáles se transmiten los saberes y conocimientos comunitarios?
- ¿A quiénes se reconoce como portadores de los conocimientos comunitarios?
- ¿Cómo se da el reparto social de los conocimientos?

- ¿Cuáles han sido los mecanismos de imposición epistémica predominantes en la institución escolar?
- ¿Cómo incorporan los nuevos aprendizajes los niños ayuuk.

La orientación del trabajo de investigación, nos lleva a plantear la lógica de construcción que tienen las indagaciones teóricas, conceptuales y metodológicas ocupadas para entender las formas de construcción de los saberes y conocimientos comunitarios. Iniciamos por mostrar qué se entiende por pensamiento decolonial, como alternativa otra, de ver y analizar una realidad concreta como es la cultura ayuuk. De ahí que el siguiente capítulo se inicie con el rastreo teórico y conceptual de la decolonialidad del pensamiento y de las formas de nombrar y entender el saber y el conocimiento comunitario originado en los pueblos mesoamericanos.

II. El pensamiento decolonial y las perspectivas desarrolladas sobre el saber y conocimiento comunitario

Para dar cuenta de los debates que existen en torno a la descolonización del pensamiento occidental, es nodal hacer un rastreo histórico para ubicar el surgimiento de la perspectiva planteada desde América Latina, y centrar posteriormente nuestra atención en la colonialidad del saber materializado a través de la institución escolar. Interesa destacar las posibilidades de establecer un diálogo de saberes sin caer en la imposición de una sola forma de percibir la realidad cotidiana en la institución escolar.

La idea fundamental es empezar a descolonizar el pensamiento que nos ha introyectado el sistema educativo a través de sus mecanismos de enseñanza y aprendizaje, desde formas de socialización utilizadas para imponer una sola visión de la realidad, relegando a un segundo plano aquellas generadas por los propios educandos, como es el caso de la educación destinada a las culturas mesoamericanas.

En esta lógica presento a continuación la propuesta del pensamiento decolonial como posibilidad para considerar la epistemología otra surgida desde los pueblos mesoamericanos. Destaco la importancia que tiene desarrollar y reconocer la aportación de los saberes y conocimientos desarrollados en las culturas mesoamericanas, para la construcción de una pedagogía decolonial que posibilite un diálogo de saberes en situación de complementariedad entre lo propio y lo ajeno en el espacio escolar.

2.1 El pensamiento decolonial

El reconocimiento de la producción de conocimientos gestados en los diferentes espacios sociales y culturales es una de las discusiones teóricas que tiene lugar hoy en día; la pretensión es dar lugar a las formas de entender y construir el conocimiento desde los sujetos subalternos.¹

¹Término que hace referencia a los grupos subordinados, respecto a las formas de dominación de los estados co-

Se empieza a dar razón de que hay otros pueblos fuera de Europa, pero también es cierto que ven a esos pueblos y a los continentes en que habitan como «objetos», no como sujetos, y en cierta medida, los dejan fuera de la historia (Mignolo, 2005:17), sobre todo en aquella que se ha construido desde la mirada del otro (del colonizador), y no sólo en América Latina, sino también en el viejo mundo.

La línea de pensamiento denominada *poscolonial* inició en la India, buscando repensar la imagen de sí que se han formado los pueblos coloniales. Representados por un grupo de historiadores del sur de la India a final de los años setenta, denominado de Estudios Subalternos, manifestaron un especial interés por reconstruir la historiografía de ese país, despojada de las herencias teóricas y culturales del colonialismo.

Uno de los representantes de los Estudios Subalternos es Saurabh Dube (2001). En su libro *Sujetos subalternos*, señala que el propósito del grupo de trabajo conformado alrededor de Ranajit Guha (historiador de la India), era llegar a una nueva agenda para la historiografía de la India, donde se reconociera la centralidad de los grupos subordinados –protagonistas legítimos pero desheredados – en la hechura del pasado, y con ello corrigiera el desequilibrio elitista de gran parte de lo que se escribía al respecto (Dube, 2001:39).

De acuerdo con el análisis de Dube (2001), el proyecto de estudios de la subalternidad significaba la búsqueda de la liberación epistemológica de la propia historia -en tanto disciplina y conocimiento- respecto de su subordinación al colonialismo. Orientó sus investigaciones a la construcción de una nueva historiografía poscolonial, capaz de replantear el conocimiento de fenómenos y problemas como las insurrecciones campesinas, el nacionalismo, la formación de la nación, su relación con los campesinos, y la conformación del Estado Nacional.

loniales europeos. Acuñado por un grupo de historiadores del sur de Asia, quienes pretendían una nueva agenda para la historiografía de la India. Aglutinados bajo la denominación de SubaltrnStudies. Vid. SaurabhDube. *Sujetos subalternos* (2001).

La centralidad de los estudios subalternos permitió desmitificar el imaginario colonialista europeo al mostrar que los discursos sobre el «otro», estaban bajo la lógica de integración homogénea de las representaciones europeas, donde los sujetos colonizados eran vistos como objetos que se podían moldear.

La tendencia de los estudios subalternos encontró en Estados Unidos un espacio de discusión teórica a comienzos de la década de los noventa, encabezado por un grupo de intelectuales afines a las ciencias sociales y con raíces latinoamericanas, aglutinados en una asociación denominada, «The Latin American Subaltern Studies-Group».

Desde la perspectiva de los estudios de los grupos subalternos en Latinoamérica, encontramos a Walter Mignolo como uno de los principales representantes de la corriente teórica postcolonial, quien acuñó el término de Post occidentalismo, noción que expresa e interpela el sentido específico de la herencia colonial de América Latina y tiene un lugar "natural" en la trayectoria del pensamiento latinoamericano. "Post-occidentalismo" sería la "palabra clave para articular el discurso de descolonización intelectual desde los legados del pensamiento en Latinoamérica", por lo cual su ingreso en el escenario del debate poscolonial significaría, más que una simple recepción regional del mismo, la invitación a la fiesta de alguien olvidado (Pajuelo,2001:1)

Desde el punto de vista de Mignolo (2005), la perspectiva decolonial, surge de la «herida colonial», el sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos. Señala que a pesar de ya no pertenecer a la dominación colonial abierta de los modelos español o británico, la lógica de la colonialidad sigue vigente en la «idea» del mundo que se ha construido a través de la modernidad/colonialidad (Mignolo, 2005:20).

Para Mignolo (2005), la colonialidad consiste en develar la lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación; una lógica oculta tras el discurso de la

salvación, el progreso, la modernización y el bien común (32); es decir, la lógica del dominio, de la injusticia histórica.

El autor define colonialismo como los períodos históricos específicos y lugares de dominio imperial. A las tendencias ideológicas en las que se mueve hoy en día la sociedad, y bajo las nuevas formas de colonialidad articuladas al post-modernismo, las denomina fases del postcolonialismo. Señala que existe una tendencia dentro de esta perspectiva, en términos de reflexión crítica frente a estas manifestaciones de la estructura social, así como sobre las distintas formas de colonialismo y de colonialidad del poder.

La teorización sobre la colonialidad del poder, del ser y del saber (Quijano: 2000), fue punto de partida para generar los proyectos de descolonización epistémica. La lucha ideológica por el reconocimiento de las historias locales, originó el pensamiento que se le ha denominado epistemologías fronterizas descolonizadoras, que tienen sus referentes en los conocimientos locales de los territorios ex-coloniales, en gran parte del mundo.

Algunos de los principales elementos de cuestionamiento presentes en la teorización postcolonial que identifica Pajuelo Tevés (2001), son los siguientes:

- a) El rechazo de los múltiples legados cognoscitivos y socio-culturales del colonialismo como el eurocentrismo (sin lugar a dudas la principal perspectiva de conocimiento impuesta y universalizada por el orden colonial), y el racialismo (como instrumento de segmentación y legitimación del colonialismo basada en la noción de "raza");
- b) El cuestionamiento de la pretensión de "objetividad" y "universalidad" de las formas de conocimiento institucionalizadas como "ciencias" en el transcurso del proceso de conquista y sometimiento colonial del mundo no europeo;

- c) El cuestionamiento de las estrechas conexiones entre poder, conocimiento y distribución territorial del mundo, establecidas como parte del colonialismo, con Europa como "centro";
- d) La búsqueda de ruptura y descentramiento geo-cultural del locus de enunciación del conocimiento, de Occidente hacia otras regiones poscoloniales del mundo;
- e) La búsqueda de formulación de un conocimiento capaz de dar cuenta de la agencia histórica de los sujetos y colectividades subalternizadas por la colonización. (Pajuelo, 2001:7-8).

La nueva perspectiva posoccidental representada en América Latina por: Dussel (1996), Castro-Gómez (1998), Quijano (2000), Lander (2000), Mignolo (2002) Escobar (2003), Walsh (2005), plantea la "regionalización" del postcolonialismo en territorios de los legados coloniales hispánicos. La noción propuesta del Posoccidentalismo, sería la más adecuada para nombrar la poscolonialidad latinoamericana, además de ser la contraparte de la colonización del saber impuesta por el eurocentrismo. La búsqueda de nuevas perspectivas de entender la historicidad Latinoamérica, encuentra sus raíces en la cuestión de las manifestaciones locales que tiene lugar en los territorios poscoloniales.

Para Castro Gómez (1998), lo que se busca no es «descolonizar la totalidad», pues se entiende que la globalización conlleva la opacidad del pensamiento y la acción, sino de elaborar resistencias locales frente a la colonización del mundo de la vida, frente a la territorialización de una racionalidad cosificante, cuya lógica escapa definitivamente a nuestro control. Por esa razón, la relevancia de la teoría postoccidental, radica en contribuir a deslegitimar aquellos paradigmas universalizantes definidos por la modernidad, en donde las prácticas colonialistas europeas aparecían como elementos «exteriores» y, por ello mismo, irrelevantes a los procesos modernos de constitución del saber.

Señala Castro Gómez (2007), que la teoría poscolonial pretende romper con el eurocentrismo epistemológico que ha contribuido a legitimar el proyecto colonial de la

modernidad, buscando crear espacios de resistencia frente a la colonización mundial de las propias comunidades. La alternativa propuesta por esta corriente de pensamiento, es la descolonización del saber, que tiene que emerger de las formas de saber que han sido negadas y desprestigiadas por la modernidad del saber (pensamiento occidental).

Aquellos conocimientos que han estado presentes a lo largo de la dominación colonial, se han preservado, transmitido y recreado a través del lenguaje de manera oral a pesar de los proyectos coloniales respecto del conocimiento homogéneo impuesto a través de diferentes mecanismos. Se trata, desde la perspectiva de Mignolo (2002), de traducir la experiencia colonial y postcolonial de exterioridad en idea y, a partir de ahí, mostrar la experiencia que subyace a la idea moderna y postmoderna de totalidad. Así, la colonialidad del poder y del saber son mecanismos que deben ponerse de relieve. Los proyectos que lo hagan serán proyectos descolonizadores, proyectos de descolonización del saber.

Para Roberto Follari (2007), se trata de descomponer la imagen de sí que los países centrales habrían impuesto a los coloniales: pensamiento binario, bipolar, que no reconoce diferencias ni matices, y compete a los mismos dominados a asumir la liquidación de la diferencia como recurso de su propio pensamiento.

Lo que se plantea en este sentido, es la reflexión sobre la geopolítica del conocimiento para entender las fisuras epistémicas coloniales. Mignolo (2002) visualiza que dentro de los proyectos de descolonización existen dos momentos: Uno, poner de relieve la colonialidad debajo de la modernidad del saber. Otro, construir un saber que proviene de “experiencias coloniales” (como la esclavitud en las plantaciones del Caribe a partir del siglo XVI, o de las poblaciones indígenas en diversas partes de la América continental como así también de historias similares en Asia y en África).

El proyecto tiene dos grandes tareas. Por un lado, se plantea que se encargue de describir y analizar la configuración colonial del saber, y por otro - que considero fun-

damental -, en términos de Mignolo (2003:210), es incrustar nuestra propia producción y transformación de conocimientos en la lucha epistémica que la geopolítica del conocimiento presupone. No se trata de asumir una postura desde la resistencia postcolonial, sino de aportar desde la propia voz de los actores subalternos como portadores de la historia local del conocimiento.

Denotar las relaciones asimétricas que han coexistido a lo largo de la invasión a Mesoamérica, permitiría empezar a demandar un diálogo de saberes que plantea el reconocimiento de aquellos autóctonos, tradicionales, locales. Desde la perspectiva de Leff (2004:326) implica el disenso y la ruptura hacia la diversidad que rompe la hegemonía de una lógica unitaria, yendo más allá de una estrategia de inclusión y participación de visiones alternativas y racionalidades diversas, cuyas diferencias serían zanjadas por una racionalidad comunicativa para hacerlas converger en un futuro común.

Este diálogo, no es un proceso armónico, donde la ideología dominante no cede a nuevas miradas y reapropiación de nuevos saberes; por el contrario, es un campo de debates, confrontación y disputa, de sentidos en el que se constituyen nuevas identidades desde las cuales se abre un diálogo entre comunidades y un intercambio de experiencias entre sociedades campesinas y grupos indígenas. (Leff, 2004:327).

Por lo tanto, señala Leff (2004), se vuelve un campo de confrontación de racionalidades y de hibridación de saberes que arraigan en identidades culturales; por un lado, la tradición del conocimiento occidental, por el otro, la tradición mesoamericana. En esta relación caracterizada como una cuestión intercultural interactúan seres diferenciados, con identidades individuales y a la vez colectivas que los anteceden en los procesos de socialización que establecen. Se pretende en el nuevo planteamiento epistémico, el reconocimiento de la racionalidad de saberes gestados desde las comunidades subordinadas (campesinos, indígenas).

Esto permitiría resignificar las identidades, además de posesionarse de un diálogo de resistencia con la cultura dominante; puntualiza Leff (2004:350), el diálogo de saberes, es un diálogo con interlocutores que han perdido la memoria y la palabra, cuyos saberes tradicionales han sido sepultados por la modernidad impuesta.

Si bien es cierto que el pensamiento decolonial puede plantearse como un paradigma otro, que cuestiona las formas de construcción del conocimiento impuesto desde la colonización de la llamada “América”, ésta aún se encuentra en el reconocimiento de las formas de poder colonial (como lo refiere Quijano), materializadas en las estructuras sociales del poder del Estado.

Esta contribución de Quijano (2000) saca a la luz las formas de dominación, aspecto que ya las comunidades indígenas, (en el caso mexicano) habían hecho ver desde los movimientos reivindicadores y particularmente con el levantamiento armado de 1994 del Ejército Zapatista de Liberación Nacional surgido en el sureste de la República Mexicana. Movimiento por la igualdad de condiciones y el derecho a tener sus propias formas de entender su mundo. En este marco político, empieza a haber manifestaciones y demandas sociales en pro de la reivindicación y participación en la esfera pública de la nación. En el caso mexicano se posibilitaron aperturas de diálogo y reconciliación, aunque no prosperaron mucho, sobre todo cuando no fue aprobada la ley COCOPA (los acuerdos de San Andrés Larraizar con el gobierno federal).

En este momento histórico los estudios filosóficos empiezan a cuestionar las formas de transmisión que se han tejido alrededor de las instituciones escolares, donde se han legitimado conocimientos validados por un grupo de pensadores que desplazaron los conocimientos encontrados durante la invasión. Existe la denuncia epistémica que concuerda en que a pesar de la pretensión de exterminio, muchos de estos conocimientos se mantienen vivos gracias a la socialización a través de la transmisión oral.

El reconocimiento de las formas de organización y conocimiento gestados en las culturas mesoamericanas, permitiría incorporar una ecología de saberes como la denomina De Sousa (2009), capaz de reconocer las manifestaciones de construcción del conocimiento originado en los diferentes espacios culturales que no encajan en la epistemología occidental.

En el plano educativo, se trata de descolonizar las formas de transmisión del conocimiento, dando lugar a la historicidad de las subjetividades que portan los individuos como parte de su identidad (Walsh: 2005 y Castro Gómez: 2007). La ruptura con el conocimiento eurocéntrico, conlleva también a cuestionar, la atomización del conocimiento, a través de las disciplinas que están cada vez más marcadas y empaquetadas en contenidos desarticulados. En contraparte, surge la propuesta del trabajo interdisciplinario para articular los diferentes conocimientos socializados en los espacios institucionales. Pero esto no parece suficiente cuando se trata de trabajar los conocimientos “otros” (Walsh: 2005), surgidos y socializados en las culturas de Mesoamérica.

No basta con la interdisciplinariedad y la transculturalidad. Se empiezan a escuchar voces de propuestas de una nueva forma de abordar la educación, que incorpore las formas de apropiación del conocimiento que tiene lugar en las culturas mesoamericanas, donde predomina una visión integral del conocimiento que no necesariamente tiene que ver con la interdisciplinariedad, sino es una forma de aprendizaje más integral que tiene sentido en el lugar en que se produce y se recrea; es un todo que encierra no sólo conocimientos llamados disciplinares, sino aquellos vivenciales con sentido filosófico, donde los objetos no son solo cuestiones objetivas sino también aquellos que no se perciben a simple vista pero que ahí están y tienen un significado moral/cultural para los individuos. Es decir, aquello que la ciencia ha desechado por no comprobarse objetivamente; aquello que podríamos decir que es la contraparte de la Hybris del punto cero, al cual se refiere Castro Gómez (2007) como modelo epistémico, inserta en la estructura triangular de la colonialidad: del poder, del ser, y del saber.

Este posible diálogo nos parece aún lejos de concretarse, debido a las condiciones hegemónicas prevalecientes. Sobre todo por la economía global que impera, así como por las políticas y lineamientos ejercidos en la esfera pública, que ponen condiciones no sólo en el ámbito político social, sino en las diferentes esferas que la constituyen, como es la institución escolar. Se mantiene la colonialidad del saber, que Walsh (2005) ha caracterizado como la imposición del conocimiento como perspectiva única de aprendizaje y descartado e ignorado en consecuencia los conocimientos producidos por los grupos originarios de Mesoamérica considerados subalternos.

El reconocimiento de la geopolítica del conocimiento, puede servir para ubicar las formas de dominación gestadas desde la estructura de los Estados Nacionales, pero a partir de ahí se necesita contextualizar los conocimientos producidos en esos espacios que permitan buscar, como lo señaló Freire, acciones pedagógicas a través de los actores involucrados en los procesos educativos para la recreación de nuevas posibilidades de descolonización del pensamiento.

La idea no es, como lo ha señalado Grosfoguel (2007), proponer un pensamiento decolonial fundamentalista, que lejos de contribuir a buscar opciones de equilibrio y reapropiación de lo ajeno para el beneficio de los pueblos indígenas, se encierren en su mundo cotidiano, en una especie de autoexclusión; por el contrario, se plantea hacer uso de lo externo para el beneficio de lo propio; por ejemplo, el uso de los medios de comunicación como mecanismos de socialización de los conocimientos producidos en diferentes contextos culturales.

Los medios de comunicación han estado al servicio del poder dominante; transmiten de manera intencional una forma de percibir la sociedad, en tanto patrones de conducta que influyen en el moldeamiento de la identidad de los seres humanos. Es necesario hacer uso de ellos para transmitir lo propio, utilizándolos como un espacio de diálogo de saberes con la pluralidad de culturas coexistentes en el mundo.

2.2 Perspectivas desarrolladas sobre el conocimiento producido en los pueblos llamados indígenas

En relación con los debates sobre el reconocimiento de los sistemas de saberes y conocimientos indígenas, coincido en que existe un potencial que ha sido excluido para la comprensión de nuestro entorno, y en la resolución de problemas ambientales que aquejan al mundo global, consecuencia de las economías mundiales que devastaron las regiones naturales con fines de explotación, por el uso de la tecnología de forma irracional, sin considerar las enormes consecuencias que hoy se viven..

Las lógicas de los discursos intelectuales, se centran en denotar que los conocimientos tradicionales (Olivé, 2009; Argueta, 2011), constituyen un bagaje que no puede seguir marginado; por el contrario, debe ser considerado en los diálogos de saberes en los distintos ámbitos de la sociedad, pues son conocimientos gestados a través de la historicidad construida por lo grupos culturales, no sólo de América Latina, sino en distintas partes del mundo. Como lo ha señalado Olivé (2009), existe un enorme reservorio de conocimientos tradicionales, incluidos los países avanzados de Europa.

Estos conocimientos, innovaciones y prácticas tradicionales son todos aquellos que poseen los pueblos indígenas sobre las relaciones y prácticas con su entorno, y son transmitidos de generación en generación, habitualmente de manera oral. De la Cruz (2005) reafirma que constituyen el patrimonio intelectual colectivo de los pueblos indígenas y hacen parte de los derechos fundamentales. Este carácter eminentemente colectivo e integral fundado en la praxis milenaria y en el proceso de interacción hombre - naturaleza, lo hace particularmente distinto de otras prácticas sociales.

Para Choque (2007), los *Saberes indígenas* son el resultado del proceso vivido y desarrollado a lo largo de la experiencia y adoptado como cultura respecto de la vida y el medio ambiente; transmisión de valores culturales, rituales, leyes y normas de la comunidad; son los idiomas, mitos y leyendas; son prácticas agrícolas, incluyendo el desarrollo de plantas y animales. Están en la agricultura, la industria pesquera, la salud, la horticultura, la silvicultura y todo lo que implica el quehacer de los pueblos.

Por su parte, Friedberg (1999:227) los denomina *saberes populares*. Estos saberes están constituidos por un corpus de conocimientos sobre la naturaleza con respecto a las concepciones que cada sociedad tiene del mundo y del rol que cumplen las personas...los saberes populares se mantienen en las prácticas técnicas y también sociales y su eficacia depende de las relaciones entre las personas que participan.

Hasta aquí podemos señalar que a las prácticas sociales se les atribuye un potencial fundamental en la construcción de conocimientos de los pueblos mesoamericanos, pero también guardan características que tiene que ver más con las cosmovisiones en la forma de entender su mundo y la manera de relacionarse con el universo que rige la vida.

Otra característica que se trata de un saber no fragmentado porque responde a una finalidad holística, Fonet (2004), subjetivo y experiencial. A pesar del hecho de considerar el conocimiento indígena como igual desde el plano ético, sus características particulares no son reconocidas por la ciencia occidental, puesto que se le cuestiona la ausencia de método y la falta de una historia de institucionalización, como el saber de occidente.

Pero además este conjunto de conocimientos han sido gestados a través de la colectividad; es decir, no son resultado de una experiencia individualista y, como lo refiere Víctor Manuel Toledo (2004:55) se trata de un proceso íntimo el hombre y la naturaleza que muchas veces convierten en divinidad.

Estas cosmovisiones expresan otra forma de entender el mundo cotidiano con respecto a otras culturas, objetivadas principalmente a través de la oralidad y del proceso colectivo. Se han conservado y transmitido en la vida cotidiana; en síntesis no está ligados a un sujeto que detenta el saber, que lo aprende, sino que la colectividad

es la que sostiene como una memoria de todo lo común que es indispensable recordar para organizar la vida material (Fornet, 2004:33).

Fornet (2004), señala que estos saberes tradicionales no son saberes puros, desarrollados en completo aislamiento cultural. Existe un intercambio, un proceso de comunicación antes de fijar lo que sabemos. El proceso intercultural o de intercambio no está fuera de lo que llamamos cultura propia o tradición propia del saber, sino que está dentro e incluso antes de la construcción cultural del saber que tradicionalmente reconocemos como propia.

Otra característica fundamental que se contrapone en las relaciones de poder epistémico, es que no gozan del estatus de ciencia desde el mundo académico (Dávalos 2002). Se empieza a reconocer que son conocimientos que tienen una matriz epistemológica diferente pero que aún no ha sido sistematizada teóricamente para dar contenidos de validación científica al conocimiento ancestral; sin embargo, se trata de una posibilidad humana por conocer y explicar el mundo y que como tal tiene derecho a reclamarse y reconocerse como conocimiento legítimo (Olivé, 2009:2).

Aunque no gozan del estatus de la ciencia occidental, es sabiduría que se va transmitiendo de forma oral de generación en generación. No son tan fáciles de descifrarlos, asimilarlos, explicarlos, vivirlos y experimentarlos. Es sabiduría consuetudinaria que tiene una función vital dentro de nuestra vida cotidiana para confrontarlos mediante la actitud y ética comunitaria para afirmar, reafirmar o negar nuestro ser comunitario (Hernández, 2003: 5).

En este sentido, podemos señalar que los conocimientos comunitarios son construcciones sociales, producidos en un espacio concreto por la experiencia individual y colectiva de quienes le dan significado y valor. A través del proceso histórico evolucionan y se adecuan a las necesidades y transformaciones que los propios actores sociales realizan con su mundo natural, mezcladas con las condiciones históricas que van for-

jando en las manifestaciones como individuos pertenecientes a una determinada cultura.

Además de ser eminentemente colectivos, porque no los posee una sola persona y no están patentados como lo hace el conocimiento occidental, tiene sentido a través de la manifestación de la lengua oral, como el vínculo de excelencia de comunicación que guardan las pueblos mesoamericanos; para Bertely (1997:66) ésta adquiere lógica en las prácticas, las relaciones, los modos de actualización e interpretación de las experiencias.

De ahí que una gran cantidad de estos conocimientos, tiene que ver con las formas de apropiación racional y de respeto hacia la madre tierra (Maldonado: 2002, Luna: 2002, Díaz: 2010), haciendo un uso sin fines mercantilistas, sino tomar lo necesario, de ella para satisfacer sus necesidades de vida y subsistencia en la vida cotidiana.

Sin embargo, el derecho inherente que tienen los pueblos mesoamericanos para aportar al desarrollo económico y social se les ha negado por todos los medios; a pesar de estos embates, aun en muchos pueblos mantiene una relación estrecha con la naturaleza, en una relación de respeto hacia el entorno.

2.3 El diálogo de saberes como posibilidad de reconocimiento de la pluralidad epistémica en el mundo

El reconocimiento de los conocimientos de los pueblos mesoamericanos permitiría plantear el diálogo de saberes como parte de una estrategia incluyente, participativa y de empoderamiento de las poblaciones indígenas. Saberes y conocimientos gestados a lo largo de su devenir histórico, que han estado ausentes en el escenario de las relaciones sociales que establecen con la sociedad en general.

De ahí que la apuesta por la pluralidad de conocimiento estaría más cerca de entablar un verdadero diálogo de saberes, como lo han denominado Leff (2009), Olivé: (2009) y Argueta (2010), donde converjan visiones de vida en situaciones de com-

plementariedad; es decir, un diálogo de saberes en situaciones de igualdad y equilibrio sólo se lograría con la ruptura del monoculturalismo, donde existe esta lógica unitaria que señala Leff (2009), para dar cabida a la diversidad de pensamiento y construcción de conocimientos diversos, originados por el quehacer histórico de toda cultura.

El diálogo de saberes constituye una ruptura con la colonialidad del saber (Quijano: 2000, Walsh: 2005, Leff: 2009) impuesta desde la colonización. Un campo en debate y construcción donde se plantean perspectivas de análisis de la racionalidad epistémica que hasta ahora ha imperado como universal, frente al ocultamiento de otras formas de percibir y entender el mundo, luchando por propuestas más pluralistas para la generación y complementariedad de racionalidades distintas en la aplicación y socialización de los conocimientos.

Nos encontramos frente a un debate epistémico que busca dar cabida a la cultura subalterna como en el caso de los pueblos mesoamericanos. En estos espacios se producen conocimientos por las prácticas sociales (Olivé: 2009) de distintos matices desarrollados en los diferentes ámbitos de interacción que establecen los pueblos mesoamericanos con su mundo natural y cultural.

Manifestaciones como la forma de interactuar con la biodiversidad, de tratar problemáticas ambientales, la apropiación y aprovechamiento de la naturaleza en el descubrimiento de las medicinas naturales, el uso del suelo; en las cuestiones sociales, sus formas de organización colectiva y el derecho consuetudinario que ejercen para mantener cohesión al interior de sus comunidades, conllevan a repensar si los saberes y conocimientos indígenas constituyen sistemas filosóficos que contribuyen a cuestionar los enfoques epistémicos hasta hoy predominantes, frente a la posibilidad de reconocimiento de la pluralidad de epistemologías de la realidad cultural existente en el mundo (Olivé: 2009).

Dentro de los debates epistémicos, encontramos vertientes de la filosofía que plantean la pluralidad de conocimientos frente a la monocultura propuesta desde la visión eurocéntrica. Se plantean nuevas formas de situarse frente a los saberes y conocimientos de los pueblos mesoamericanos.

Perspectivas desarrolladas por Villoro (1998), Fernet-Betancourt (2003), Leff (2004) Olivé (2009), Dussel (2010), plantean el reconocimiento de racionalidades distintas, de posiciones que defienden el universalismo del conocimiento, sobre todo en los países donde se tiene presencia de las culturas mesoamericanas. En consecuencia, llevaría a repensar la relación de los Estados frente a la pluralidad cultural que guardan las naciones con población indígena o de culturas minoritarias.

Tales perspectivas filosóficas señalan la necesidad de repensar la situación colonial y postcolonial a que han estado sometidos los saberes y conocimientos de las culturas mesoamericanas. Se requiere, desde la perspectiva de Fernet – Betancour (2007), una filosofía histórica y contextualmente situada, que posibilite el diálogo con las propias formas de pensamiento gestadas en las diversas culturas, de tal forma que converjan las diversas tradiciones de pensamiento coexistentes en el mundo.

Para Boaventura (2010), la utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. Esta es la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes, pues lo que se busca es precisamente su complementariedad, no la hegemonía de unos sobre otros.

En esta perspectiva, señala Villoro (1998) que se debe de reconocer la pluralidad de culturas, y que no es posible seguir pensando desde una sola forma desde los Estados Nacionales. Por el contrario, se requiere reconocer un Estado plural, el respeto de las identidades culturales, y la autonomía para la toma de decisiones sin que se dé la imposición de visiones de realidades monoculturales.

La visión homogénea pierde de vista que cada tipo de conocimiento tiene sentido a medida que significa y da sentido de vida donde se produce; de ahí que refiera Boaventura (2010), que... “ningún conocimiento puede dar explicación a todas las intervenciones posibles en el mundo, todos ellos son incompletos en diferentes modos. Lo incompleto no puede ser erradicado porque cualquier descripción completa de las variedades de conocimiento no incluiría necesariamente el tipo de conocimiento responsable para la descripción” (p. 37).

Lo cual permitiría ejercer los valores propios, las creencias y expresiones cotidianas de las culturas sometidas a visiones homogéneas, donde no se manifieste la dominación de una cultura sobre otra, por formas distintas de entender y relacionarse con el mundo.

Desde esta perspectiva de diálogo de saberes se propone el reconocimiento de una sociedad pluralista (Olivé: 2009), para contrarrestar la posición absolutista del conocimiento y del relativismo cultural. En consecuencia, establecer un diálogo intercultural en situaciones de igualdad, garantizando la justicia social sobre la base del respeto por las diferencias, las identidades coexistentes y el respeto al pensamiento construido y recreado en las culturas mesoamericanas.

Señala Argueta (2010): “el diálogo de saberes presupone el interés de los sujetos sociales en una interacción comunicativa, e implica por tanto, una disposición para escuchar y para actualizarse. No se trataría de vencer o inducir mediante la violencia de cualquier tipo a la aceptación de una valoración y un conocimiento ajeno, sino de un intercambio de conocimientos, apreciaciones y valores, en donde operan fuerzas racionales para la interacción comunicativa”. (p. 44)

El reconocimiento y la posibilidad de establecer el diálogo de saberes, conduce a repensar las formas de conceptualización en torno a qué se entiende por saberes y conocimientos de los pueblos mesoamericanos, frente a la mirada y postura asumida desde el conocimiento occidental.

Las diferentes disciplinas como la antropología, la lingüística, se han encargado de estudiar las formas de construcción del universo simbólico de las culturas mesoamericanas; la etnología, la etnoecología y la agroecología. Ante el sistema mundo prevaleciente en la sociedad global en el cuidado del entorno, ven como posibilidades de formas de vida los conocimientos generados en las culturas mesoamericanas. Por su parte, la sociología y la filosofía buscan darle el estatus epistemológico a los conocimientos comunitarios gestados en las culturas mesoamericanas.

En el siguiente apartado se retoma la conceptualización sobre saber y conocimiento como referente otro para denotar el pensamiento de los pueblos mesoamericanos, atendiendo a la pluralidad epistémica que en ella guardan en la vida cotidiana de las culturas invisibilizadas por el pensamiento occidental.

2.4 Conceptualización de los saberes y conocimientos comunitarios

Es fundamental señalar que he utilizado indistintamente las conceptualizaciones de saber y conocimiento al hacer referencia a las gestadas en los pueblos mesoamericanos. Las acepciones han estado más encaminadas a darles un sentido menos valorativo en relación con el conocimiento occidental, considerándolos como simples saberes empíricos carentes de una epistemología propia como las ciencias acuñadas desde el pensamiento eurocéntrico. Cuando la postura se percibe desde la lógica del pensamiento “cientificista”, queda acotado a un simple empirismo intrascendente en la llamada ciencia universal.

Los procesos de lucha epistémica emprendida por las ciencias sociales, en particular la filosofía y la antropología cobran significado y se les considera en el mismo plano de pensamiento con sus propias lógicas de construcción, señalando que todo saber implica necesariamente conocimiento, como lo ha señalado Villoro (2006). El punto de partida es distinguir qué es creer, saber y conocer.

La primera distinción señalada por Villoro es entre creer y saber. El primero equivale sólo a suponer, conjeturar pero no estar cierto, aceptando la realidad sin verificar; es decir, sin contar con pruebas suficientes, basado solo en nuestra propia intuición sobre algo no presente en nuestra percepción. Mientras que referirse a saber supone una creencia verdadera y justificada en razones, donde se presenta cierta garantía de alcanzar la verdad; es decir, un conocimiento cierto. Por esta razón, señala Villoro (2006), todo saber implica creencia, pero no toda creencia implica saber.

Finalmente, cuando nos referimos a conocer, estamos señalando que además de ser un saber asegurado por razones, es un conocimiento que se ha ido construyendo a través de las experiencias múltiples, variadas y profundas sobre un objeto, o bien, una experiencia duradera e intensa.

Es decir, nos encontramos frente a conocimientos duraderos, que se socializan con el grupo de pertenencia de generación en generación a través de la experiencia vivida. Ahí, los sujetos ponen en juego múltiples y variadas experiencias en relación con un objeto de conocimiento, y afirman la existencia real de lo conocido. Según Villoro (2006), se trata de un término para designar cualquier forma de captar la existencia y la verdad de algo; implica contestar múltiples y variadas cuestiones de la más diversa índole sobre el objeto; no se entiende como una suma de saberes, sino fuente de ellos.

Los conocimientos desarrollados en los pueblos mesoamericanos van más allá del saber porque existe la capacidad de trascender aquellos aprendizajes socializados de una generación a otra. Los sujetos hacen suyo el conocimiento capaz de compartirse y lo transforman en la práctica cotidiana que establecen con su mundo natural y social.

En cuanto a las realidades cotidianas de los sujetos indígenas, Chamoux (1992) distingue entre saber y saber-hacer, ya que no todos los saberes se traducen en acciones en específico. El saber-hacer es una forma de saber que se traduce en accio-

nes prácticas. Lo define como el conjunto de conocimientos y saberes humanos que permiten a la vez el funcionamiento del binomio herramientas-materia prima, el desarrollo de las secuencias operativas, y la obtención de un resultado cercano a lo deseado.

El saber.-hacer se presentan bajo aspectos múltiples: pueden ser gestuales e intelectuales, colectivos e individuales, conscientes e inconscientes. Así, parte de ciertos movimientos conscientes se pueden describir (Chamoux, 1992:21); por ejemplo, el conocimiento desarrollado de cierto saber-hacer de índole práctico permite desarrollar habilidades, capacidades y aptitudes.

El conocimiento gestado en el saber-hacer, es una apropiación cultural originada durante la experiencia que tienen los individuos en el contacto directo con el objeto de conocimiento. Las maneras de apropiación son un proceso que permite que la mayor parte de los saberes y de las conductas desarrolladas, se incorporen al pensamiento de los sujetos.

Podemos distinguir dos tipos de saber-hacer en el conocimiento: los saberes generales son conocimientos socializados entre un grupo de personas o grupo cultural, mientras los saberes particulares lo poseen ciertas personas. La diferencia radica en cómo se reparten los saberes en una sociedad determinada y la apropiación de esos saberes.

Dentro de estos tipos de saberes encontramos que existen clasificaciones que poseen ciertos integrantes de la cultura. Ya sean generales o particulares, femeninos o masculinos, dicha clasificación también está dada a partir de las prácticas sociales que realizan determinadas culturas. Los conocimientos especializados como colectivos los encontramos en las culturas donde se dedican a prácticas que constituyen un saber-hacer, por ejemplo en la transformación de la materia prima, como en el caso de los ayuuk jaay (gente mixe): la elaboración del huipil, del totopo, entre otros.

Los saberes y conocimientos son el resultado de una acumulación que no está escrita en ningún manual, sino que son procesos de aprendizaje que realizan directamente los sujetos sobre determinados objetos de conocimiento que tiene validez a partir de sus propios principios y en función de las propias necesidades del grupo social donde se gestan.

En este proceso de socialización del conocimiento podemos encontrar expresiones de saberes en estado objetivado, que los sujetos han ido adquiriendo durante la interacción y manipulación de objetos, domesticación de la propia naturaleza y la acumulación de bienes sociales; por ejemplo, el reconocimiento del espacio territorial y lo que encierra, así como la elaboración de herramientas de trabajo.

Significa que el acervo de saberes intangibles es un conjunto de incorporaciones hechas de manera subjetiva a través de la interacción con el mundo natural y social. Son incorporadas al desarrollar y practicar determinadas actividades, poniendo en juego las posturas físicas, el proceso de observación al distinguir los colores, los olores, las formas de los vegetales, del suelo, del agua, de las nubes; al sentir los cambios en el estado del tiempo, la influencia de la luna en la fenología de la flora y en la fisiología de la fauna.

Saberes intangibles que guardan relación directa con la apropiación subjetiva del entorno natural y social, que tienen que ver con la visión de mundo que van internalizando, como el respeto a la madre tierra, ser vivo que les da de comer y los acobia; es decir, se establece una relación espiritual entre el ente humano y la naturaleza, que se ve objetivada en pedimentos a la madre tierra, en el respeto a los otros seres vivos.

Estos saberes se expresan en las diversas técnicas y procesos de conocimiento, por ejemplo, cómo realizar tal o cual proceso de producción; saber dónde encontrar un determinado recurso natural, reconocerlo y cómo transformarlo. Al igual que los saberes en estado objetivado, los saberes en estado intangible son el resultado de un

largo proceso de acumulación cultural en el pasado, son parte del acervo cultural que se transmite, se construye y reconstruye conscientemente de una generación a otra, cumpliendo una función capital en la reproducción total de la cultura.

Sin embargo, entender las lógicas de transmisión de los saberes y conocimientos comunitarios requiere un proceso de acercamiento vivencial para documentar las formas epistémicas que tiene lugar en la vida comunitaria de las niñas y niños ayuuk.

Por esa razón, antes de mostrar en capítulos posteriores las formas de apropiación de los saberes y conocimientos comunitarios, es fundamental caracterizar a las niñas y niños ayuuk, poseedores de tales aprendizajes. Cada cultura produce sus propios saberes y conocimientos a partir de las representaciones propias y particulares del mundo natural y cultural de que son parte; en estos contextos, las niñas y niños ocupan un lugar importante en la aprehensión de la realidad.

2.5 Las niñas y niños ayuuk, poseedores de saberes y conocimientos comunitarios

El desarrollo humano está marcado no sólo por el aspecto biológico, sino por las cuestiones socioculturales vinculadas al lenguaje y los procesos de conocimiento y socialización que se generan y manifiestan en los diferentes ámbitos de los que forman parte las niñas y niños: el familiar, comunitario y escolar.

En relación a la niñez, Hecht (2006:107) señala que es un constructo cultural, instituido históricamente y con significados variables. La categoría “niño” no puede leerse ni ahistóricamente ni unívocamente en los diferentes contextos, sino que las expectativas sociales que se depositan sobre los comportamientos que se espera de ellos, están sujetas a las contingencias económicas y socioculturales.

En ese sentido Feixa coincide en que no debe perderse de vista la perspectiva de construcción cultural para entender las formas de nombrar a las edades en las niñas y niños, pues aquí radica la diferencia, ya que el ámbito del desarrollo fisiológico y

mental está determinado por la naturaleza misma del humano; mientras en relación a las formas en que estos períodos, categorías y pautas se especifican culturalmente son muy variados (San Román, 1989:130). Si no son universales las fases en que se divide el ciclo vital (que pueden empezar antes o después del nacimiento, y acabar antes o después de la muerte), mucho menos lo son los contenidos culturales que se atribuyen a cada una de estas fases. Ello explica el carácter relativo de la división de las edades, cuya terminología es extraordinariamente cambiante en el espacio, en el tiempo y en la estructura social (Feixa, 1996: 2)

La observación de las edades en particular de las niñas y niños y su manera de aprehender su mundo cotidiano, está marcada por las circunstancias de su entorno y por los valores de su época. Es fundamental entender las lógicas de participación que establecen en determinados espacios culturales.

Sin embargo, los niños no solamente son agentes sociales activos y creativos que producen sus propias y únicas “culturas”, sino que simultáneamente contribuyen a la producción y reproducción de las sociedades adultas. Numerosos autores desde la antropología y la sociología han convenido en esta misma idea durante las últimas décadas (Ballestín, 2009: 233).

La infancia puede entenderse como una imagen colectivamente compartida; es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Cada sociedad, cada cultura define explícitamente o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué periodos de la vida incluye. Los psicólogos sociales denominan a este tipo de imágenes representación social. (Alzate, 2001: 5)

Para Allison James y Alan Prout (1990), no deben perderse de vista los siguientes puntos en relación a la caracterización y estudio de la infancia:

- La niñez no constituye un fenómeno universal ni singular.

- Como toda variable de análisis social, no puede aislarse de otras variables como clase, género y etnicidad.
- Las relaciones y las “culturas” de los niños merecen por derecho propio ser estudiadas.
- Los niños son activos en la construcción y determinación de su vida social, la de quienes los rodean y la de las sociedades en las que viven.
- La etnografía, al dar a los niños una voz más directa y mayor participación en la producción de conocimiento, constituye un abordaje más adecuado que las investigaciones experimentales o estadísticas. (Szulc, 2006: 38)

Cada infancia es única; en gran medida está determinada por las cuestiones culturales del entorno donde interactúa y da sentido a la forma de coexistir con su mundo natural y social.

En ese sentido, se debería problematizar la niñez desde un abordaje epistemológico, dando cuenta de la heterogeneidad de experiencias y representaciones en torno a “ser niño” en diversos marcos históricos y socioculturales, pues así como la niñez en tanto experiencia y en tanto marco interpretativo que contextualiza los primeros años de vida tiene una historia, también tiene una geografía (Katz 1996) (Szulc, 2006: 41,42).

De ahí la importancia de ubicar geográficamente y contextualmente, el desarrollo de las niñas y niños ajuuk en el aprendizaje y socialización de los saberes y conocimientos comunitarios. La relevancia del trabajo radica en incorporar el punto de vista de las niñas y niños en la relación que establecen entre iguales y con los adultos.

Pues no se trata de caer en lo señalado por Feixa (1996), respecto a la construcción de la ciencia del hombre, que no sólo ha sido etnocéntrica y androcéntrica, sino que también ha sido adultocéntrica. Los estereotipos predominantes sobre los grupos de edad subalterno son percibidos a menudo como preparación al –o como regresión del- modelo adulto. (Feixa, 1996: 15)

Por esa razón, en este trabajo se le da voz a los negados no sólo por su condición de niñas y niños, sino además aunado a la cuestión de raza, que los marca por el solo hecho de ser hablantes de una lengua mesoamericana y en consecuencia de una cultura llamada subalterna.

Adentrarse al trabajo de indagación de las prácticas culturales de los pueblos mesoamericanos, implica considerar que desde la visión de occidente y de la llamada modernidad, han sido los centros de referencia para percibir, someter e imponer sus propias representaciones hacia las culturas que no están dentro de su marco de visión. Se han categorizado y fijado parámetros para describir al otro como “salvaje” o “primitivo”, imponiendo una manera de entender el desarrollo de la humanidad.

Esto ha implicado la pretendida homogeneización de las características culturales y psicológicas de Occidente a partir de las cuales se juzga el estado de “desarrollo” de las otras sociedades. En relación con el desarrollo humano visto desde el campo de la psicología, se plantea analizar las etapas de desarrollo del ser humano bajo un mismo parámetro de evolución cognitiva, independientemente de la sociedad en la cual se encuentran inmersos.

Sin embargo, habría que reconocer que cada cultura tiene sus propias formas de concebir y nombrar al desarrollo humano, su forma de ser mujer y hombre, atribuyéndose valores específicos al humano. Como seres vivos existen cuestiones en común que nos hace ser iguales por la constitución biológica que nos identifica frente a otros.

En ese sentido, es posible pensar en relación con los aspectos psicológico y cultural de las niñas y niños, como procesos diferenciados que ocurren de manera distinta en cada cultura, que pasan por distintos momentos de su existir hasta convertirse en adultos con una identidad que los distingue frente a los demás miembros de la comunidad de pertenencia cultural.

La niñez debe considerarse como un proceso histórico cultural (Szulc, 2006: 43), es decir, no se debe perder de vista la historicidad que van construyendo en la vida cotidiana con los otros, desarrollado su pensamiento e incidiendo en la transformación de su realidad cotidiana.

Las formas de crianza, son modeladas a partir de la cultura de pertenencia, difiriendo de una sociedad a otra, de ahí que es posible dar cuenta de cómo las pautas culturales participan directamente en la construcción y desarrollo de la personalidad individual, como es el caso de la cultura ayuuk.

La identidad es un referente fundamental para conocer los procesos de apropiación del conocimiento que tiene lugar en la vida cotidiana de las niñas y niños ayuuk, misma en que identifican su sentido de pertenencia en tanto afianzan su identidad. La representación cultural al grupo de pertenencia y las prácticas sociales en las que inciden las niñas y niños, determinan en gran medida sus aprendizajes por género, y los roles que juegan los hace arraigar ciertos saberes y conocimientos propios de su edad y cultura.

Consideramos el desarrollo psicosocial y la cuestión cultural de la infancia como un proceso dinámico donde tiene lugar el desarrollo de la identidad y se pone en práctica la socialización de conocimientos culturales propios de su entorno.

Cada cultura guía y fortalece la identidad de la niñez con sus valores, creencias, rituales y asignación de roles que les permite entender e incidir en el desarrollo del humano y en consecuencia en su personalidad. Es decir, la conformación de la identidad de las niñas y niños está dada por las condiciones, no sólo simbólicas, sino también por las formas de crianza y prácticas sociales que les toca jugar desde temprana edad.

Es importante señalar, que referirse a la identidad de las niñas niños ayuuk, no sólo remite a que pertenecen a la cultura o que hablan la lengua nativa del lugar, sino que

va más allá de la sanción social que ésta tiene lugar desde el momento que llegan a la cultura primero a través de la familia, y luego como miembros activos de la comunidad, quienes lo acreditan o desacreditan como parte de la comunidad de pertenencia.

De esta manera, podemos referirnos ahora a cómo en la cultura ayuuk, el ser humano que nace en esta cultura, empieza construir su identidad y a desarrollar las nociones de mundo definido por el grupo de pertenencia, reconociendo que las culturas son sistemas que producen alteridades, posibilitando así la diferencia de identidades culturales en un mundo pluridiverso y pluricultural.

Mostramos la concepción que tiene lugar en la cultura ayuuk respecto a un nuevo ser humano que comienza a ser parte desde que se encuentra en el vientre de la madre, en la que ser niña o niño implica una percepción cultural propia desde el lugar que ocupa en la familia, hasta la relación con los demás parientes, así como lo que tiene que ver con el tiempo y espacio cuando brota de la madre tierra.

La constitución de la personalidad de los ayuuk jaay, es entendida como un proceso integrado por la parte simbólica, cultural y de parentesco a la cultura de pertenencia, además de internalización de valores, saberes y conocimientos que forman parte de su desarrollo humano biológico y psicosocial. En suma, de su identidad como ayuuk jaay.

Así es como cada cultura define de manera propia el lugar simbólico y cultural que las niñas y niños ocupan dentro del grupo de pertenencia; es decir, se denota la representación de mundo que tiene lugar en la constitución del humano como parte de la cultura particular.

Para la cultura ayuuk, el proceso de recibimiento del nuevo ser que se está gestando en el vientre de la madre, inicia con el cuidado desde ese momento, pues se realizan gradualmente las sobadas por parte de la partera, así como la atención a algunas

cuestiones simbólicas. Por ejemplo, si se deja mucho tiempo el comal en la lumbre, tardará mucho el parto, y después de éste se vigilará la alimentación para que no se hinche el vientre o le haga daño la comida al recién nacido.

El momento del Naaxwiin pëtsëëmpëj del moxuun (brotar de la tierra del ser humano tierno), inicia no sólo como desarrollo humano, sino también está regido por las cuestiones cosmogónicas que acontecen en ese momento. La llegada de un nuevo ser humano en la familia implica pedir a la madre tierra el permiso y protección necesarios para que le vaya bien a lo largo de su existir en su mundo natural y social.

Por esta razón, a los tres días se realiza el amudukë'ë (pedir por el buen vivir) del humano para que tengan buena salud, sea una persona con principios que respete a la vida misma y a sus semejantes; se sacrifica un pollito en agradecimiento por la vida y el buen vivir a lo largo de su coexistir con la naturaleza y con los otros.

Otro de los rituales que se llevan a cabo es el juunchiin (pedimento por la salud con que ha nacido y la personalidad que trae consigo el humano). Parase realiza para pedir por alguna descompensación en la salud y en la personalidad con que ha nacido el niño, después de haber preguntado con el xëënëmapyj (el que dice el tiempo y lee los astros que rigen la vida del ser humano al momento de nacer).

La curandera se encarga de pedir por la salud si el niño ha nacido débil en su constitución física, en el carácter para hacer una persona de bien. Se le pasan las velas, y se sacrifica otro pollito, en señal del pedimento a la madre tierra por el buen vivir del humano. Así el le'ek (recién nacido) ha sido recibido por la madre tierra y en lo cosmogónico la espiritualidad lo ha marcado en el momento de su nacimiento; está regido por los astros y por el tiempo en que brota de la tierra (Naaxwiin pëtsëëmpëj).

El desarrollo de la vida humana después del nacimiento es caracterizado por llamarse moxuun, (lazo de unión entre madre y ser). La separación entre madre y ser aún

no está dada, ya que en este proceso del desarrollo humano, las niñas y niños dependen directamente de su madre para alimentarse.

A medida que empiezan a valerse por sí solos (gatear, arrastrarse) se les considera que son pikanat un. Es el momento del desarrollo donde empiezan a dar sus primeros pasos y a pronunciar el lenguaje de su cultura, así como a ser nombrados de acuerdo con el género. A las niñas se les llama kitsy un, a los niños mixs un. En este momento de la vida del niño se empieza dar el Wiinmanty Mëëty (capacidad de entender e interactuar en su realidad y transformarla); es decir, despertar en el mundo que los rodea, porque a partir de este desarrollo, empiezan a nombrarlo a través del lenguaje ayuuk, afianzando su identidad de pertenencia frente a otras culturas.

De acuerdo con el desarrollo biológico, se convierten en kitsy (señoritas) y tsowiatj (joven); en cuanto al aspecto cultural del desarrollo humano, empiezan a realizar actividades propias que le corresponde de acuerdo con su sexo y el rol que les toca jugar dentro de la familia y de la comunidad de pertenencia.

Al pasar el desarrollo humano a la etapa de la madurez biológica se le considera maj jaay, y en el ámbito de los roles sociales, taj jaay. En el caso de las mujeres teky jaay (señor), pues se considera este momento de su vida en el que afianzan los roles y los cargos que asumen tanto en la vida familiar como dentro de la comunidad.

El avance del desarrollo humano, empieza a cerrar su ciclo de vida, con nombrarse taj ok (anciana) y tekyapt (anciano), además de estar caracterizado en el ámbito social y cultural, por ser la etapa de la vida donde las personas mayores son parte esencial de portadores de saberes y conocimientos que guían la vida; por lo tanto, tienen mayor peso sus palabras en la toma de decisiones comunitarias.

Dentro de estas dimensiones y etapas tanto biológicas como socioculturales, se desarrollan los aprendizajes de los saberes y conocimientos de los ayuuk jaay para convertirse en poseedores y transmisores de su cultura, a través de lograr la dimen-

sión Wiinmanty Mëëty (capacidad de entender e interactuar en su realidad y transformarla).

Llegar a documentar la esencia de la vida comunitaria que van internalizando las niñas y niños ayuuk para mostrar la esencia de las formas de aprehensión de la realidad cotidiana, conlleva riesgos de sesgar la propia percepción de las personas, cuando no se forma parte del mundo cultural, pero también se corre el riesgo de no hacer un desmarcaje cuando se es parte de ella. De ahí el gran reto ha asumir en el trabajo de investigación fue una doble reflexividad etnográfica para dar cuenta desde la propia voz de las niñas, niños y de los adultos ayuuk, de su forma de entender y vivir su mundo cotidiano sin caer en suposiciones desde el investigador. Para ser sólo un canal de comunicación que recoge el sentido de vida de los ayuuk jaay, así como la reflexión constante con ellos sobre sus manifestaciones y afirmaciones hechas en el diálogo establecido en el trabajo de campo.

Bajo esta premisa en el siguiente capítulo se exponen las formas de documentación hecha en las comunidades ayuuk. La doble reflexividad de la perspectiva etnográfica jugó un papel primordial en la recogida y reflexión del mundo de vida de los ayuuk jaay (gente mixe).

III. El proceso de la investigación cualitativa en la documentación de las formas de socialización y aprendizaje de los saberes y conocimientos comunitarios

3.1 La descolonización de la investigación social de los conocimientos comunitarios como planteamiento teórico alternativo

El proceso metodológico desarrollado en el trabajo de indagación de los saberes y conocimientos comunitarios se realizó bajo la premisa de documentar las formas de aprendizaje y socialización que tienen lugar en las comunidades ayuuk (mixe). La intención no fue hablar y documentar la voz de los actores y luego hacer la interpretación desde la perspectiva propia, sino dar voz a la voz silenciosa por las narrativas elaboradas por los investigadores sociales que han hecho interpretaciones de las realidades cotidianas de los grupos colonizados a partir de sus propias experiencias y patrones de referencia históricos y cultura propia.

Para Lander (2000), los metarelatos de la modernidad han sido un dispositivo que articula pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo desde una lógica elaborada por los investigadores, ocultando muchas veces la visión propia de las culturas estudiadas. Frente a esta visión eurocéntrica realizamos la indagación para dar lugar a los que han sido despojados de sus conocimientos para convertirlos solamente en objeto de estudio. Se trata de considerar a los actores sociales sujetos de conocimientos, y proponer un vínculo de comunicación a través de la narrativa propuesta desde ellos para dar a conocer sus pensamientos; es decir, la posibilidad de reconocer que existen prácticas sociales específicas que no encajan en los parámetros de análisis establecidos por las ciencias sociales.

De ahí que sea fundamental ubicar el contexto histórico de la realidad de interacción que permita revelar aquellas voces que han sido silenciadas a lo largo de los estudios realizados en los pueblos mesoamericanos desde su encuentro con los primeros viajeros, quienes plasmaron, a través de sus relatos, historias acuñadas desde una lógica distinta a la realidad de los pueblos invadidos.

Pero a la vez sirvieron para conocer las formas de organización y vida de los nativos, además utilizados para el control y sometimiento de los pueblos colonizados. En palabras de Castro Gómez (2000). Las ciencias sociales enseñan cuáles son las “leyes” que gobiernan la economía, la sociedad, la política y la historia. El Estado por su parte, define sus políticas gubernamentales a partir de esta normatividad científicamente legitimada.

Bajo esta lógica dominante de las ciencias sociales y reconociendo el papel preponderante que han jugado en legitimar ciertos conocimientos y ocultar otros, se plantea descolonizar las nuevas formas de hacer investigación distinta a la lógica hasta hoy predominantes. Es decir, dar la palabra a quienes les ha sido negada desde los relatos de los estudios culturales mesoamericanos. Por esta razón no se utilizaron categorías taxonómicas de las ciencias sociales, de reglas abstractas provenientes de la “ciencia”, sino de dar cuenta de las propias formas de nombrar el mundo de los actores sociales.

Se trata de hacer la “ruptura epistemológica” del imaginario colonial trazado desde sistemas conceptuales elaborados para estudiar a los pueblos colonizados. Desde la perspectiva de Castro Gómez (2000), las ciencias sociales han funcionado estructuralmente como un “aparato ideológico” en relación con la producción de la alteridad hacia adentro y la producción de la alteridad, formando parte de un mismo dispositivo de poder.

El intento por realizar una nueva forma de hacer investigación tiene que ver con la necesidad de ir más allá de lo establecido por los cánones de las investigaciones sociales predominantes en el mundo académico eurocéntrico. Mantenemos que cualesquiera que sean las sociedades, contribuyen potencialmente en la construcción de una nueva forma de construir nuestro mundo, donde los paradigmas existentes están siendo rebasados por las propias lógicas de las culturas coexistentes en un mismo espacio.

Tampoco se trata de caer en el esencialismo de las culturas mesoamericanas y del universalismo de los metarelatos de las disciplinas como la antropología, etnología, o de la sociología. Frente a esta nueva mirada epistémica, la tarea es repensar la teoría crítica, específicamente la vertiente poscolonial representada por Dussel (1977), Said (1978), Spivak (1988), Quijano (2000), Mignolo (2003), Zemelman (2005), Castro Gómez (2005), Boaventura (2009) y Walsh (2009).

El gran desafío de los trabajos desarrollados en las culturas mesoamericanas es hacer el desmarcaje de las categorías acuñadas por los métodos de investigación desarrollados desde la etnografía clásica; no se trata de desechar lo viejo como tal, sino de resignificar los procesos de documentación de la realidad cotidiana.

La alternativa es mostrar, como lo ha planteado Zemelman (2005), las múltiples realidades potencialmente coyunturales que están emergiendo frente a los paradigmas predominantes, tales como las nuevas manifestaciones de actores sociales que habían sido invisibilizados, y que tengan voz en los espacios académicos. Se requiere en ese sentido un esfuerzo desde donde se está parado para incidir en la reorganización de nuevas formas de hacer investigación; la resignificación es una posibilidad ante las actuales formas de hacer investigación social.

No se puede seguir tazando con los mismos conceptos a los pueblos mesoamericanos cuando ellos mismos han resignificado su actuar con el devenir histórico. En ese sentido manifiesta Zemelman (2005), las ciencias sociales deben reformular sus fundamentos epistémicos y metodológicos. Refiere que el conocimiento no debe ser sólo un reflejo de las condiciones prevalecientes y, menos todavía, de los parámetros que impone el discurso dominante como recorte de la realidad. Para el autor, se trata de reconocer los espacios que ocultan las mismas circunstancias del contexto histórico.

Estamos frente a la necesidad de incorporar nuevas estrategias de investigación, a partir de darle una nueva mirada a las formas tradicionales de documentación de las narrativas desarrolladas para estudiar a los pueblos mesoamericanos. En términos

de Zemelman (2005), se trata de dar cuenta de los fenómenos sociales desde la exigencia de su constitución como procesos, no limitándonos a describirlos como productos, a veces espectacularmente estructurados.

La descolonización y deconstrucción de las Ciencias Sociales se convierte así en un planteamiento teórico alternativo a la producción del conocimiento hegemónico, posibilitando mayor autonomía en los procesos de la investigación, incorporando de esta manera los pensamientos “otros” negados por la colonialidad del saber (Lander: 2000), (Castro Gómez: 2000), (Quijano: 2007).

Desde el punto de Zemelman (2005), se trata de colocarnos frente a la realidad concreta que se quiere conocer; es decir, no partir de conceptos y de construir un discurso cerrado que responda a ciertas significaciones deseadas, como se han desarrollado la mayoría de las investigaciones sociales, donde muchas veces al no tener conciencia de que se está dando un desajuste entre la teoría y la realidad que se pretende denotar, resulta que terminamos inventando realidades (Zemelman:2005, 64)

Esta lógica de la investigación social nos permite ir más allá de concepciones teóricas acuñadas. Para Zemelman es ir a lo profundo de la realidad y registrar esas potencialidades que se ocultan detrás del actuar de los actores sociales, de su universo simbólico en la vida cotidiana donde tienen lugar las prácticas sociales que dan sentido a su existir en el mundo cultural donde se gestan, como es el caso de los saberes y conocimientos comunitarios.

3.2 Resignificación del método etnográfico en el trabajo de campo, desde la perspectiva de la doble reflexividad

El proceso de investigación desarrollado a lo largo del trabajo de documentación de los saberes y conocimientos comunitarios gestados en las comunidades ayuuk se desarrolló desde una nueva visión de hacer trabajo de campo. Se retoma la perspec-

tiva de la etnografía que surgiere ir más allá de las narrativas planteadas desde la antropología clásica, que la utilizaba como recurso para legitimar que se había estado en el lugar de los hechos y documentado la vida cotidiana de los “nativos”(Malinowski,1922, Geertz 1989).Para Dietz (2011), el foco de atención se desplazaba del trabajo de campo en sí a su estetización cuasi-testimonial, materializados en relatos “análogos”.

Las investigaciones etnográficas se ocuparon de documentar el modo de vida de los grupos colonizados. La alteridad colonizada se convirtió en objeto de investigación, misma que se analizaba desde la mirada e interpretación de quien indaga desde de su propio juicio valoral, dejando de lado que toda realidad existente es la construcción que de ellos hacen los actores inmersos en determinada sociedad.

Hoy se reconoce que existe una pérdida del monopolio interpretativo de las llamadas ciencias sociales en la documentación de las realidades concretas; tal vez se deba también a la emergencia planteada por Zemelman (2005), respecto de que la teoría está siendo desfasada por los cambios vertiginosos que están sufriendo las sociedades; los conceptos y las metodologías utilizados no dan cuenta de la realidad concreta, cayendo muchas veces en el abuso e interpretaciones de realidades inexistentes en las narrativas elaboradas.

De ahí que disciplinas como la antropología y la sociología vuelvan su mirada hacia contextos más cercanos y se replanteen los métodos acuñados para dar cuenta de realidades en constantes resignificaciones, pero además se requiere, desde la perspectiva de Dietz (2011), partir del reconocimiento explícito de las relaciones asimétricas y dialécticas que existen a diferentes niveles.

En el caso de las investigaciones realizadas es fundamental reconocer que el papel del sujeto investigador, la ciencia como institución y los sujetos investigados, condicionan y “objetivizan” de forma dialéctica la intersubjetiva relación de campo (Leyva &Speed 2008, en Dietz: 2011). Hoy en día podemos distinguir dos miradas distintas

de hacer investigación. Por un lado, desde la antropología se rompe con la visión hegemónica occidental, en la que el investigador es el protagonista, quien legitima los hallazgos y habla por los otros. Por otro lado, se constituyen formas de conocimiento contra-hegemónico centradas en los sujetos investigados (Escobar 1992, 1993, Restrepo & Escobar 2004, en Dietz, 2011).

En palabras de Dietz (2011, 13), se está frente una investigación parcial, entre un enfoque *etic*-necesariamente parcial, que sólo refleja la visión externa y estructural del fenómeno estudiado- y un enfoque *emic*-también parcial, centrado en la visión interna y accional del mismo fenómeno. No existe por lo tanto un proceso de articulación entre lo *etic-emic* en los procesos de construcción de la investigación desarrollada.

Dietz (2011, 4) plantea realizar una investigación de corte etnográfico doblemente reflexiva, porque completa la concatenación de perspectivas *emic* y *etic* con una perspectiva dialéctica y estructural que es particularmente aplicable al estudio de instituciones y organizaciones cuyos actores co-reflexionan sobre el mismo proceso de investigación junto el/la antropólogo/a. Esta propuesta desemboca en un modelo heurístico tridimensional que concatena dimensiones semánticas, pragmáticas y sintácticas del quehacer etnográfico y que es particularmente útil en contextos “interculturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”.

Se presenta así un modelo etnográfico tri-dimensional (Dietz 2009) que conjuga:

- a) una dimensión “semántica”, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado -sobre todo mediante entrevistas etnográficas- desde una perspectiva *emic* y analizada en función de sus estrategias de etnicidad;
- b) una dimensión “pragmática”, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada -principalmente a través de observaciones participantes- desde una perspectiva *etic* y analizada tanto en función de su *habitus* intracultural como en sus competencias interculturales;
- c) y una dimensión “sintáctica”, centrada en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad como las prácticas de interacción, y

que es analizada y “condensada” a partir de las clásicas “ventanas epistemológicas” del trabajo de campo (Werner & Schoepfle 1987:17,18).

Sobre todo en trabajos que tiene que ver con la interculturalidad educativa, dichos procesos de interculturalización están generando alternativas innovadoras para diversificar el “conocimiento” universal y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia se hibridizan mutuamente construyendo nuevos cánones, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento. (Dietz, 2011: 6)

Dietz propone una estrategia metodológica híbrida, donde se parte de dos procesos distintos de estudiar la cotidianidad de la vida, que interactúan en una “doble hermenéutica”: el actor social, que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y la actividad meta-cotidiana del investigador social.

En este sentido, el acercamiento a las comunidades ayuuk (mixe) tuvo como propósitos, por un lado, dar cuenta de las formas de aprendizaje y socialización que tienen los actores sociales desde su propia voz, siendo únicamente un canal de transferencia de esos procesos de aprendizaje; por otro, la posibilidad de hacer análisis, a partir del diálogo con los actores de la trascendencia que tienen para ellos tales conocimientos.

La utilización de la doble reflexividad en los trabajos de documentación de los saberes y conocimientos comunitarios con la comunidad, permite mostrar los conceptos de “orden primario” de las niñas y niños, quienes manifestaron su forma de percibir la realidad cotidiana a través de la lengua ayuuk sin caer en la utilización de conceptos predeterminados para estudiar una realidad. (Zemelman: 2005, Dietz; 2011)

Vista la etnografía no como un mero instrumento más del abanico de métodos y técnicas de las ciencias sociales, ni como una simple arma de “liberación” de los “oprimidos”, sino desde un sistemático oscilar entre una visión *emicy etic*-interna y exter-

na- de la realidad social como un quehacer reflexivo, que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada. (Dietz, 2010:17). Este proceso de investigación de la etnografía doblemente reflexiva, permite ir más allá de un reduccionismo simplista, ampliando el horizonte analítico de las dimensiones.

3.3. *Las implicaciones de la investigación de campo en los procesos de documentación de los conocimientos comunitarios.*

Hablar de la documentación de los saberes y conocimientos comunitarios en la vida cotidiana de las niñas y niños ayuuk y de su cultura en particular, nos remite a reconocer el sistema complejo que conlleva acercarse al mundo de vida de los sujetos de estudio -categoría analítica común en las investigaciones sociales-.

Bajo esa premisa, la documentación de la realidad está dada a partir del pensamiento de los actores sociales en un proceso de investigación abierto a un diálogo más flexible y situado, permitiendo a las niñas y niños desarrollar y decidir sobre qué querían hablar respecto a sus saberes y conocimientos; en el caso de las personas mayores, dentro de su quehacer cotidiano (prácticas sociales).

El ejercicio de la investigación de campo no se rigió bajo mecanismos de categorías establecidas como comúnmente se desarrollan en ciencias sociales, pues la intención fue siempre tener presente que la documentación de los saberes y conocimientos comunitarios surgiría de la propia voz de los miembros de la comunidad.

La lengua ayuuk de los nativos jugó un papel trascendental para documentar el universo simbólico construido en su mundo cotidiano; gracias al entendimiento del lenguaje común se logró documentar la vida cotidiana de los ayuuk jaay (gente mixe).

Por esa razón, no se indican categorías de análisis para interpretar la realidad como en las clásicas investigaciones sociales; se buscó en todo momento dar voz a las personas. En este proceso de reconstrucción del universo simbólico de las comuni-

dades ayuuk hubo entendimiento y un sentido de pertenencia que reafirmó mis propias apreciaciones de la realidad, pero también nuevos aprendizajes, sobre todo cuando nos referimos al pensamiento integral del mundo natural con el mundo social, que convergen para dar sentido de pertenecía y de vida a las comunidades ayuuk.

Los registros desarrollados están dados a partir del trabajo con las niñas y niños ayuuk, como fuentes primarias desde sus propios escritos y dibujos, hasta la salida al contexto natural, mediados por la lengua ayuuk y el español para documentar la cotidianidad de las manifestaciones de conocimiento desarrollado en el proceso de indagación.

Lo que implicó no sólo captar la realidad cotidiana a partir de las filmaciones y grabación de las voces, sino también el trabajo de análisis y ordenamiento de la voz de los ayuuk jaay. Buscamos en todo momento mantener la voz de las personas ayuuk; no había forma de manifestarla en la lengua española. Después hicimos un esfuerzo lingüístico para escribir el documento en español.

Esta constante estuvo presente en el análisis de las evidencias encontradas poniendo en juego ambas lenguas (ayuuk, español), sobre todo para dar sentido y razón de ser de las manifestaciones simbólicas denotadas a través del lenguaje de los hablantes ayuuk.

Sin embargo, el proceso de elaboración del documento final tuvo que obedecer a las normas académicas imperantes en el programa de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, para cubrir los requisitos establecidos que todo trabajo de investigación debe poseer. Es decir, el documento está escrito en la lengua española para dialogar con los otros, y no necesariamente con las personas hablantes del ayuuk. Quedo mucho a deberles por las aportaciones hechas a la construcción y materialización del presente documento.

3.4. El proceso de indagación de los saberes y conocimientos comunitarios con las niñas y niños ayuuk

El punto de partida para la indagación de los conocimientos comunitarios, fue dar cuenta de la lógica de apropiación que tienen las niñas y niños ayuuk con su entorno territorial y cultural, como en el caso de las festividades. Desde una perspectiva centrada en el actor (dimensión semántica), los diálogos se dieron siempre en ayuuk para no perder la esencia de la forma de internalizar e interpretar su mundo de vida.

El proceso metodológico de indagación que se siguió está enmarcado en un proceso integral del quehacer del trabajo etnográfico de la doble reflexividad. En un primer momento nos adentramos en el reconocimiento del entorno natural y cultural de las comunidades de Jok Nëë (San Juanito) y KotsKoom(San Juan Cotzocón).

a. Reconocimiento del entorno natural y social

La delimitación y selección de las comunidades ayuuk tuvo como criterio que fueran espacios con alto porcentaje de hablantes de la lengua ayuuk, así como estar enclavadas en espacios geográficos de no fácil acceso, además de dos distintas variantes dialectales consideradas como media y baja.

Dadas las condiciones culturales de respeto a las personas del lugar, fue necesario formalizar mi presencia dentro de las comunidades, dirigiéndome primeramente a las autoridades locales del lugar, planteando el propósito de mi irrupción en las comunidades para desarrollar el trabajo de investigación.

En toda práctica cultural está presente el respeto a las autoridades tradicionales del lugar, quienes a su vez asumen la responsabilidad de velar por la integridad física de las personas visitantes o por algún suceso que llegase a ocurrir. Muchas veces esta formalización del trabajo de investigación desarrollado desde una perspectiva desde

afuera, convierte a los actores sociales en sujetos de estudio, más no en sujetos que pueden contribuir al buen desarrollo del trabajo de indagación.

La anuencia de las autoridades tradicionales me facilitó el acceso a los lugares y espacios que no están permitidos para los extraños a la comunidad. Así, hubo mayores posibilidades de conocer las normas al interior de la comunidad, quien me situó en el contexto como investigador. Por mi parte, respeté las costumbres de los pobladores.

Otro de los elementos fundamentales que sirvieron como factor de empatía con las autoridades del lugar fue el uso de la lengua ayuuk, por lo que no requerimos de traductor para establecer un diálogo horizontal, superando un shock cultural. En palabras de Velasco Honorio y Ángel Díaz de Rada, los estudios en «casa» realizados sobre el grupo o la propia sociedad de pertenencia, superan en gran medida el vagabundeo del espacio físico y social.

Pero no era suficiente ser parte de la cultura y hablar la lengua; era fundamental respetar las normas de convivencia de la cultura, así como el respeto a las diferentes autoridades del lugar, desde el presidente municipal, agente municipal, comisariado de bienes comunales, comité de padres de familia, director de la escuela, personal docente y padres de familia.

Con su anuencia se realizó el trabajo de indagación de los saberes y conocimientos apropiados por las niñas y niños ayuuk, así como por los mëjaay (gente grande), principales portadores de prácticas sociales, quienes ayudaron al desarrollo de la dimensión wiinmanty mëëty (capacidad de interactuar en su realidad, entender, interpretar y transformar a las nuevas generaciones de ayuuk jaay).

No sólo fue el pedimento para desarrollar la investigación de campo y la documentación de los saberes y conocimientos comunitarios, sino la práctica misma de algunos de ellos al seguir los valores de convivencia y el respeto a las personas de la comunidad. Proceso de entendimiento que permitió tener confianza en los diálogos para

compartir saberes y conocimientos generados en el universo simbólico de las comunidades.

El proceso de empatía generó armonía en el papel de indagador, pero ante todo como persona de la cultura y hablante del ayuuk, pues en todo momento el lenguaje no fue barrera para dialogar en los diferentes espacios de la vida cotidiana de las personas.

b. La socialización con las niñas y niños ayuuk, a través del trabajo pedagógico

Este proceso de socialización comunitaria me llevó a un segundo momento del trabajo de indagación de los saberes y conocimientos comunitarios con las niñas y niños ayuuk. En el caso de la comunidad de Jok Nëë (San Juanito) se trabajó con la Escuela Primaria Bilingüe “Josefa Ortiz de Domínguez” con las niñas y niños de primero a sexto grado de primaria durante un ciclo escolar, mientras en la comunidad de KotsKoom (San Juan Cotzocón), se siguió de cerca a las niñas en edad escolar, pues lo que se quería observar y registrar era la interacción y los roles que las niñas y niños ejercían en el proceso de aprehensión de las festividades del lugar.

En el caso de la primera comunidad de Jok Nëë (San Juanito), se pidió la anuencia de la zona escolar para poder entablar diálogos con los diferentes actores, desde los propios docentes hasta el comité de padres de familia y tutores de las niñas y niños, a quienes se les explicó el motivo de mi presencia en la escuela y el papel que jugaría durante el ciclo escolar.

Este proceso de involucramiento permitió tener un buen referente para trabajar con las niñas y niños en el ámbito pedagógico dentro del aula y fuera de ella. En el siguiente capítulo mostramos las evidencias y el trabajo de indagación seguidos. La socialización desarrollada con los educandos y el involucramiento del trabajo con los docentes de la escuela permitió adentrarnos al mundo de vida de las niñas y niños

ayuuk y, en consecuencia, a sus saberes y conocimientos desarrollados en la interacción con su territorio.

El proceso metodológico de indagación seguido en este segundo momento del trabajo de campo se dio de la siguiente forma:

Para adentrarme al mundo de la vida cotidiana de las niñas y niños y sus formas de aprehensión de la realidad sin caer en la clásica interrogación directa de quien investiga, opté por desarrollar el trabajo de indagación de los conocimientos comunitarios a través de sus escritos y dibujos, sobre lo que sabían de su contexto natural y social.

Dejé que las niñas y niños de la escuela primaria se expresaran en sus saberes sin caer en dirigir las interrogantes sobre sus conocimientos de la vida cotidiana, manifestaron que su mundo gira en torno al Mëjnëë (río grande).

Los dibujos y escritos constituyen datos de análisis que fueron referente fundamental en el punto de partida de la investigación acerca de los conocimientos comunitarios. Esta forma de entablar el diálogo entre las niñas y niños permitió a su vez ser el referente para planificar las actividades de indagación más profundas sobre los saberes manifestados. Pude percibir las habilidades que han desarrollado en la interacción cotidiana que tienen con el Mëjnëë. No sólo reconocen los seres vivos que habitan en ella, sino muestran el grado de conocimiento que tienen para realizar distintas acciones en torno a él.

A partir de la integralidad del pensamiento plasmando en escritos y dibujos, se plantearon las estrategias de indagación desde la investigación etnográfica para explorar, reconocer, documentar en voz de ellos los modos de apropiación en su mundo natural y social, así como de los transmitidos por las personas adultas, poseedores de saberes y conocimientos del mundo ayuuk.

c. La documentación de las formas de socialización y aprendizaje de los saberes y conocimientos

A partir de esta identificación del pensamiento integral del mundo cotidiano de las niñas y niños ayuuk, comencé el proceso de acompañamiento más activo (dimensión pragmática). A través de la expresión de las ideas de las niñas y niños inicié la investigación de campo entorno al Mëjnëë fuera del espacio áulico.

En este recorrido en el contexto de la comunidad, se fue documentando las formas de apropiación que tiene las niñas y los niños ayuuk de los saberes y conocimientos desarrollados en su vida cotidiana, así como los procesos de andamiaje realizando entre ellos, permitió ir documentando las voces, así mismo de las entrevistas desarrolladas a las personas de la comunidad, respecto algunas cuestiones que desconocían los propios educandos.

En todo momento estuvo presente el diálogo y la tolerancia en la escucha entre los iguales y las personas adultas de la comunidad, poniendo en práctica la filosofía de la interculturalidad, entendida no solo como el reconocimiento del otro, sino en la dimensión más dialéctica del ser como persona poseedora de conocimientos.

Como se muestra en el siguiente capítulo, los registros y las evidencias gráficas sonoras permitieron hacer análisis y conjeturas a partir de la propia voz de los actores. Ordené la información para mostrar el pensamiento plasmado en las intervenciones de las niñas y niños y personas de la comunidad.

También fue necesario, entablar diálogos personales con niñas y niños en su rol de hijos y como parte de la comunidad; es decir, realicé el acompañamiento fuera del horario de clases, cuando las niñas y niños no debían seguir instrucciones académicas.

Mediante el acompañamiento en los espacios de interacción, así como las entrevistas desarrolladas con las personas de la comunidad, pude constatar las formas de apropiación e interacción que desarrollan fuera de la institución.

Este proceso de acercamiento a la vida cotidiana de las niñas y niños, me condujo a realizar entrevistas a las personas de la comunidad sobre todo lo relacionado con el conocimiento del Mëjnëë. En el proceso de indagación fueron surgiendo experiencias de prácticas sociales relativas al quehacer cotidiano con el Mëjnëë, así como aquellas que no tienen que ver directamente.

d. La triangulación de la información en la dimensión sintáctica

Finalmente se pone en práctica la dimensión sintáctica, conjugando la dimensión “semántica” de las entrevistas recogidas y la dimensión “pragmática, a través del acompañamiento en las distintas actividades desarrolladas con las niñas y niños ayuuk, así como con las personas de la comunidad.

El análisis y ordenamiento de la información permitió a los docentes tener una idea global del trabajo de investigación en torno al Mëjnëë, además de ser el eje articulador con las asignaturas planteadas. A partir de ahí se desarrollaron las planificaciones de las actividades de primero a sexto grado, potenciando el conocimiento comunitario.

Partir de la lógica de construcción de los saberes desarrollados en la vida cotidiana de las niñas y niños es un proceso de descolonización del pensamiento en el trabajo de las maestras y maestros indígenas, dirigido hacia una nueva forma de plantear la didáctica dentro del aula escolar. Esto es resultado del diálogo de saberes que se puede establecer en un espacio concreto como es la institución escolar. En el capítulo seis se plantea la posibilidad de articular pensamientos de mundo en el proceso pedagógico de las escuelas primarias bilingües.

En resumen, lo que busqué en todo el proceso metodológico de la investigación, fue reconocer los aprendizajes que realizan las niñas y niños en torno a saberes y conocimientos de su mundo cotidiano. Retomé el enfoque de Dietz (2010) sobre una investigación comprometida con los actores, dialógica y colaborativa, sin perder de vista la aportación crítica y transformadora de las prácticas de estos actores, de sus tramas organizativas y de sus inserciones institucionales. Procedí desde una lógica de respeto a sus formas de vida, evitando reproducir nociones esencialistas de la cultura.

No tuve la pretensión de ser protagonista de una disciplina. Como nativo corría el riesgo, como lo ha señalado Dietz (2011), de primordializar y esencializar nuevamente el objeto de estudio y caer en la trampa del etnocentrismo. Busqué resignificar las formas tradicionales de documentar la vida cotidiana, a partir de un diálogo entre el actor cotidiano y el investigador, mediado por el respeto entre ambos actores que pertenecen a un mismo mundo, pero en donde juegan roles distintos para un mismo fin: contribuir a mostrar que existen otras formas de aprendizaje fuera de la institución escolar.

3.5 Algunas consideraciones para realizar la indagación de los conocimientos comunitarios

En el apartado anterior he señalado el proceso metodológico de indagación que seguí para documentar las formas de apropiación de los saberes y conocimientos por parte de las niñas y niños ayuuk. La noción de integralidad de la vida comunitaria fue fundamental.

No hubiera sido posible llegar a ciertas conjeturas si no hubiese seguido el proceso de la indagación desarrollada a partir del propio trabajo de las niñas y niños de los distintos grados, y luego trabajadas con ellos fuera del espacio áulico y en la recogida de información con otras personas de la comunidad. Resumo en la siguiente ima-

gen la noción de integralidad de aprendizaje y conocimiento que desarrollan las niñas y niños ayuuk en torno al Mějñěě:



La integralidad de aprendizaje y conocimiento desarrollado por las niñas y niños ayuuk entorno al Mějñěě.

En todo proceso de indagación de los saberes y conocimientos de las niñas y niños ayuuk, es fundamental no perder de vista el proceso de documentación de la integralidad de la vida comunitaria que refleja su aprehensión de la realidad. El punto de partida para el registro debe partir de su lógica de pensamiento, y no desde la perspectiva de quien indaga.

Toda lógica de construcción tiene sentido en el lugar donde se gesta y se socializa, no desde la mirada del otro que muchas veces hace interpretaciones desde el pensamiento de fuera; es decir, desde una mirada ajena a la realidad contextual del conocimiento objetivado por los sujetos de la comunidad particular.

En la recogida de información no es suficiente estar en el lugar de los hechos y documentar el conocimiento desarrollado por la comunidad, cuando toda construcción obedece a un proceso de tiempo y espacio que está regido por el tiempo de los poseedores del conocimiento, y que no es fácil entender a simple vista si no hay un seguimiento de acuerdo al proceso de objetivación de ciertos saberes y conocimientos en estado concreto. (Tal es el caso de la práctica desarrollada por el señor Guerrero

en la elaboración del Achiote. El registro se llevó de manera continua durante los días que se dedicó al trabajo con el colorante natural).

Para tener la idea global del saber y conocimiento, es fundamental documentar el proceso en voz de los propios actores en la acción misma, no cuando haya terminado el proceso; sin embargo, hay algunos datos que se pueden profundizar después de hacer el trabajo de análisis para volver a compartir y contrastar que la información documentada no distorsione el conocimiento de quienes lo poseen; es decir, validar con ellos la información, en este proceso de la doble reflexividad etnográfica.

Se sigue así un proceso de integralidad del saber – hacer de las personas poseedoras del conocimiento-, como se muestra en la siguiente imagen, que condensa la información proporcionada por el señor Guerrero. Documenté el proceso lógico de construcción del pensamiento que se pone en juego en la apropiación de ciertos conocimientos contextuales.



Proceso de elaboración del achiote que denota la lógica de construcción del conocimiento comunitario.

Durante el tiempo de documentación de los conocimientos comunitarios, el medio de comunicación por excelencia fue la lengua ayuuk, lo que me permitió empatía con los entrevistados, quienes en el proceso de interacción intersubjetiva fueron abiertos en sus puntos de vista y comentarios respecto a su mundo cotidiano. Establecimos un diálogo abierto entre personas ayuuk, más que un diálogo cerrado entre quien investiga y quien es investigado.

Puedo señalar que el trabajo de ensamblaje de la investigación etnográfica desde la perspectiva de la doble reflexividad, tocó los contextos de la vida comunitaria, dando voz de las niñas, niños, y adultos de la comunidad ayuuk. Consideré las evidencias registradas a través de la observación directa, el análisis de los videos y audio, y las opiniones vertidas en lengua ayuuk (mixe).

Lo trabajado hasta aquí sobre las formas de aprendizaje y socialización de los conocimientos comunitarios a través de la investigación desarrollada, me permite mostrar en el siguiente capítulo los hallazgos encontrados en la vida comunitaria de los ayuuk jaay, donde se potencia y desarrollan los aprendizajes de las niñas y niños ayuuk.

IV. Las formas de transmisión y aprendizaje de los conocimientos comunitarios en el pueblo ayuuk (mixe)

Adentrarnos al mundo de los pueblos mesoamericanos, en particular el de los ayuuk jaay² (gente mixe), implica reconocerlos como poblaciones vivas y de tradición milenaria que no han muerto como nos han hecho creer las historias oficiales; por el contrario, siguen siendo parte fundamental en la vida de la nación mexicana.

El proyecto occidental planteado desde la invasión a Mesoamérica, llevó consigo desde el inicio la idea de la civilización occidental en los diferentes órdenes de la vida de los pueblos invadidos, excluyendo la cultura de los colonizados, creando un México imaginario (Bonfil: 1987), bajo lógicas de ideologías que poco tenían que ver con la forma de entender y recrear el mundo de los nativos.

En los procesos de consolidación de la nación se forjaron ideas y pensamientos ajenos a las civilizaciones constituidas en grandes culturas. Muchas de ellas se han ido extinguiendo, mientras otras más han subsistido gracias a las reconfiguraciones y adaptaciones que les ha permitido mantenerse cohesionadas como culturas portadoras del gran legado de sus primeros pobladores, a través de compartir, símbolos y códigos para dar continuidad a la cultura mesoamericana.

El mecanismo por excelencia para la comunicación y transmisión del pensamiento mesoamericano ha sido la lengua. A través de ella se nombra el mundo, se manifiesta el pensamiento y la relación que han establecido durante siglos con la naturaleza, se han transmitido de generación en generación los códigos generados, y con ello, saberes y conocimientos creados a lo largo de su coexistencia como pueblos culturalmente diferenciados del resto de la nación.

² Desde la cuestión lingüística se denominan ayuuk jaay, que significa: a= idioma, palabra, yuuk=montaña, florido y jaay=gente, muchedumbre, por lo tanto su significado es gente que habla ayuuk o gente del idioma florida.

A diferencia de la forma de esencializar a las culturas mesoamericanas por sus rasgos como la indumentaria, la lengua, las maneras de realizar sus fiestas, etc., percibo a las culturas como parte del proceso histórico desarrollado por generaciones sucesivas de ideas y pensamientos contruidos en la colectividad, y que los caracteriza frente a la individualidad del pensamiento occidental.

En esta búsqueda de reconocimiento de las culturas mesoamericanas, se trata de reconocer que existen proyectos de vida muy distintos a los planteados por la civilización occidental, mundos incluso contrapuestos en la forma de relacionarse con la naturaleza, de recrear y transmitir sus valores. En consecuencia, sus saberes, conocimientos y aspiraciones son opuestos al mundo económico, político y social hoy imperantes.

De ahí la importancia de reconocer aquellas formas de saberes y conocimientos que les dan sentido de vida y de pertenencia a las niñas y niños ayuuk mediante un proceso de adentramiento a su mundo de vida, específicamente en sus manifestaciones culturales como es la manera de percibir su territorio como dador de vida y las festividades desarrolladas en comunidad del mundo concreto de los ayuuk jaay (gente mixe).

4.1 El pueblo ayuuk (mixe,) parte del estado de Oaxaca

El mundo cultural mesoamericano existente en el estado de Oaxaca constituye una de las fuentes más ricas de conocimientos. La población indígena ocupa aproximadamente el 75% de la población total del estado, representando un 29 % a nivel nacional. (Díaz, 2010: 71).

El Estado de Oaxaca es uno de los territorios con mayor asentamiento de la cultura milenaria. En este espacio geográfico se encuentran asentados 19 grupos indígenas (amusga, chatina, chinanteca, cuicateca, huave, náhuatl, mazateca, chontal, mixe, mixtecos, triki, zapotecos, zoques, tacuate, chocholteca, ixcatecos), dentro de los cuales encontramos a los Mixes (ayuuk jaay), como se muestra en el siguiente mapa:



Ubicación de los grupos mesoamericanos que se encuentran asentados en el estado de Oaxaca.

Oaxaca cuenta con 570 municipios; en 19 de ellos se encuentra asentado el pueblo ayuuk (mixe), con cabecera distrital ubicada en Zacatepec Mixe. Sólo tres de los municipios ayuuk pertenecen a otros distritos: San Juan Juquila Mixe del distrito de Yautepec, Santiago Ixcuintepec del distrito de Tehuantepec y San Juan Guichicovi que pertenece al distrito de Juchitán (Díaz, 2010: 71).

Las categorizaciones realizadas por el Estado, no tienen que ver con las formas de establecimiento de las poblaciones indígenas, quienes se han nombrado de acuerdo con sus propias cosmovisiones y la forma concreta de relacionarse con su entorno natural; en el caso de los pueblos ayuuk, consideran su identidad como única, independientemente de a qué distritos pertenezcan.

La población Mixe (ayuuk jaay), se ha dividido también en tres zonas geográficas, con base en un indicador lingüístico. Así, tenemos la parte alta, media y baja, ubicada en los 19 municipios y más de cien comunidades que comprende la región mixe.

Se localizan al noroeste del estado de Oaxaca. Colindan al noroeste con los ex distritos de Villa Alta, al norte con Choapam y con el Estado de Veracruz; al sur con Yautepec y al sureste con Juchitán y Tehuantepec. El territorio mixe abarca una superficie total de 4 668.55 km² (CNI: 2010).

La zona alta está integrada por Tlahuitoltepec, Ayutla, Cacalotepec, Tepantlali, Tepuxtepec, Totontepec, Tamazulapam y Mixistlán; la zona media por Ocoatepec, Atitlán, Alotepec, Juquila Mixes, Camotlán, Zacatepec, Cotzocón, Ouetzaltepec, e Ixcuintepec y la zona baja por Mazatlán y Guichicovi.

Las comunidades abarcadas en este trabajo de investigación, son las de Jok Nëë (San Juanito) considerada la zona baja, y la comunidad de Kots Koom (San Juan Cotzocón), perteneciente a la parte media. Aunque ambas comunidades se encuentran distantes, las une no sólo el hecho de pertenecer al pueblo ayuuk, sino también sus historias de vida y de hermandad. Dichas comunidades se expandieron a lo largo del estado de Oaxaca en climas diversos; desde aquellos de zonas más frías, hasta las templadas y calurosas.

El símbolo que los une y les da sentido de pertenencia es la lengua, aunque cada una tiene una pronunciación distinta, no implica que no haya entendimiento, como muchos lingüísticos han hecho creer; basta con estar ahí donde se nombra el mundo cotidiano para ser parte de quienes son hablantes de algunas de las comunidades ayuuk.

4.2 El territorio: espacio de vida comunal de la comunidad de Jok Nëë (San Juanito) y Kots Koom (San Juan Cotzocón)

El territorio ayuuk, es una de las dimensiones que tiene sentido de vida para los ayuuk jaay, para los habitantes de Jok Nëë (San Juanito) y Kots Koom (San Juan Cotzocón). Es el espacio de vida que los acobia, donde construyen y recrean los saberes y conocimientos; un espacio donde se recrea lo simbólico. Territorio que constituye un bien colectivo, considerado como la madre que les da de comer, frente a la idea insistente de la visión occidental de un bien individual que tiene precio.

Aun en estas comunidades, podemos encontrar el uso comunal del territorio que cuidan en colectivo sus habitantes a través del tequio. A pesar de los embates de las re-

formas agrarias se cuenta con tierras comunales, parcela ejidal, zonas de reserva ecológica, parcela escolar, así como los lugares sagrados de pedimento y culto.

El territorio es para los habitantes de Jok Nëë³, el centro de vida; ahí se establecieron hace más de 50 años atrás. Comenta don Agustín⁴: *jimëtstsoydaky, TakjNë, Yuukkujk,etstëkkojy* (llegamos de San Juan viejo, para habitar en el centro de la montaña).

Los primeros habitantes tuvieron que enfrentarse a la inclemencia del tiempo y empezar a convivir con los demás seres vivos que habitan las montañas. En palabras de doña María⁵: *cuando llegamos no había donde quedarse y construimos con carrizo nuestra casa, nadie quería venir a vivir por estos lugares porque le tenían miedo a los animales, tuvimos que empezar a convencer a la gente, nosotros le dábamos de comer con tal de que se quedaran.*



Entrevista a doña María con los alumnos de la escuela primaria bilingüe.

Para don Arnulfo, el territorio de Jok Nëë, era un espacio donde convivía todos los días con los seres vivos que lo habitan desde antes de su llegada. Manifiesta: *ma-yujts'atsëm, tsuuky, kaa,ëts mëtttsënay japomjapom, kapjadun jadajijxpnëm* (vivíamos

³Nombre que tiene para los ayuuk jaay la comunidad que no tiene el mismo significado que San Juanito.

⁴El señor Agustín es originario de la comunidad de San Juanito, y fundador dela misma.

⁵ Doña María, es una de las primeras pobladoras que llegaron a fundar la comunidad, originaria del estado de Puebla, siendo su esposo ayuuk jaay de San Juan viejo.

entre los animales todos los días estaban cerca de nosotros, ahora ya nada de eso vemos).

El proceso de adaptación y de convivencia con los seres vivos, denota una relación no de expropiación del territorio como superior a los demás seres vivos, sino una forma de integrarse a un espacio concreto que era habitado por todos los que ahí vivían. La relación que fueron estableciendo con su mundo natural y los demás seres vivos y con sus iguales, nos permite señalar la armonía en la coexistencia territorial. Esta relación de apropiación del espacio, va acompañado con el sentido de pertenencia donde se desarrolla y se desenvuelve la comunidad, significando el territorio el centro ordenador de su mundo y del universo que les rodea.

La forma de vida está concebida como una totalidad, donde interactúan y conviven con los demás seres vivos y no vivos. No existe un territorio aparte habitable para las personas y los otros seres vivos por separado; por el contrario, se manifiesta la integralidad porque todo guarda relación con todo y cada elemento cumple una función dentro del territorio.

Para los habitantes de Kots Koom, el haber llegado a habitar entre las laderas de las montañas, tiene que ver con la señal que buscaron sus primeros ancestros; cuenta don Anselmo: ya èts mëny mëjts, ya xëë ajajpëujtjoty, a kots tuunijxty (se establecieron donde estaba la señal de la luz que brillaba dentro de la cueva).



Vista de la comunidad de Kots Koom
(San Juan Cotzocón).

Las formas de establecerse con el territorio, no obedecen a la racionalidad occidental de verlo como un objeto en el cual se puede asentar por compra y venta del espacio físico, sino en la cultura ayuuk y en general en la cultura mesoamericana. Significa un respeto a la madre tierra; por esa razón, la ocupación de un espacio concreto tiene que ver con la señal que los sabios han predicho, o se busca un espacio donde sea el centro que articule la integralidad de la vida comunitaria con los demás seres vivos.

Como en el caso de los habitantes de Jok Nëë, el yuukkujk (montaña-centro), significa para ellos el espacio que permite la integralidad de la vida para vivir y realizar sus actividades diarias con la madre tierra, quienes les provee de agua, de abundante vegetación y de las tierras para el cultivo; con cada ser vivo obtienen lo necesario para la vida, anteponiéndose a la idea de la explotación y el uso racional que tiene la visión occidental, como un bien comercial a gran escala.

La integralidad que se manifiesta en la comunidad de Jok Nëë, se puede representar de la siguiente forma:



Më' èts Tsa' Nay a'oywëjk

Esta visión cosmocéntrica está presente en la vida de los pueblos mesoamericanos, donde la visión de la integralidad de su mundo es un lugar de encuentro con la naturaleza, con sus semejantes, un espacio que permite desplazarse de un lugar a otro. Por esta razón, para don Agustín el yuuk kujk, es el lugar para vivir y crecer (më'èts tsa'nay a'oywëjk); la dualidad que permite no sólo el vivir en un espacio determinado,

sino que ahí tiene sentido su desarrollo biológico, emocional, y el aprendizaje del saber hacer conocimientos intangibles; por lo tanto, el desarrollo del winma'any, va despertando su sentido de pertenencia (Jotjwiijpë) como ayuuk jaay.

El jotjwiijpë, es empezar a tener conciencia de que se pertenece a la madre tierra como dador de vida; que da de comer y que por lo tanto se le debe respeto; es decir, para los ayuuk jaay es el despertar de la vida que les permite empezar a tener toma de decisiones sobre sus propias acciones, así como la relación no sólo con sus semejantes, sino en su interacción con los demás seres vivos.

Por lo tanto, el territorio no es un espacio físico y ajeno al desenvolvimiento, sino que determina en gran parte la forma de vida, porque ahí han aprendido, en el territorio vivo; es decir, el naax wiin (tierra- ojo), no puede ser simplemente tierra, sino también implica la mirada, la guía de la existencia humana, quien acobija en su inmensidad a los seres vivos y les da el alimento para poder vivir, así como el wiin jëjp (ojo- rostro), no puede estar separado de rostro y mirada.

4.3 Los espacios de aprendizaje y socialización de las niñas y niños ayuuk.

Es precisamente en el naax wiin (tierra- ojo) donde las niñas y niños ayuuk empiezan a tener contacto directo con su mundo. Adquieren sus conocimientos en la interacción diaria que tienen con la madre tierra y con sus semejantes, logrando paulatinamente desarrollar su pensamiento ayuuk (winma'any), y con ello, su despertar en el mundo cotidiano ayuuk (jotjwiijpë).

En este espacio han aprendido el bagaje del universo simbólico como parte de la cultura ayuuk, desarrollado sus habilidades y destrezas para interactuar con su entorno con sentido de pertenencia; el medio por excelencia de comunicación ha sido el lenguaje oral del ayuuk, aprendiendo a través de él, a internalizar y externalizar los valores propios de la cultura en una recreación constante del lenguaje cotidiano que establecen con sus iguales y con la familia en particular.

El naax wiin como inmensidad, implica múltiples aprendizajes que tiene relación directa en la forma de interacción que establecen las personas ayuuk. En estos procesos de aprendizaje se internalizan saberes haceres e intangibles, transmitidos por los adultos a las niñas y niños ayuuk, quienes lo hacen suyos y le van dando sentido y transformación, de acuerdo con el devenir histórico de la vida cotidiana del pueblo ayuuk.

La multiplicidad de aprendizajes que tienen lugar en las niñas y niños ayuuk es vasta en la vida comunitaria; en su despertar (jotj wiijpë), encuentran sentido al mundo cotidiano y van internalizando formas propias de coexistencia humana en la comunidad ayuuk.

Empiezan a internalizar la serie de relaciones existentes en la comunidad, entre las personas y su entorno natural. La dualidad del naax kapjp (tierra-comunidad), no puede estar desligada porque una sin la otra no pueden existir por si solas. En el miimma'jty mëëxts (ser consciente de la realidad), las niñas y niños ayuuk empiezan a entender la relación directa que guardan los elementos de la comunidad. En palabras de Díaz (2010), se refiere a la dinámica, a la energía subyacente y actuante entre los seres humanos entre sí y de éstos con todos y con cada uno de los elementos de la naturaleza; no sólo se refiere al espacio físico y a la existencia material de los seres humanos, sino a su existencia espiritual, a su código ético e ideológico.

En este espacio de la vida comunitaria, donde se da la objetivación de lo que se ha dado en llamar comunalidad, como la inmanencia de la comunidad (Díaz: 2010), se manifiesta la reciprocidad y la integralidad de la vida, bajo la coexistencia de elementos que la conforman: la tierra como madre y territorio, el servicio y consenso para la toma de decisiones, el trabajo colectivo y los ritos o ceremonias materializadas en los pedimentos y festividades comunales.

Por lo tanto, la comunalidad se caracteriza como el pensamiento y la acción de la vida comunitaria (Rendón: 2002, Maldonado: 2002, Luna: 2005, Díaz: 2010), que expresa los principios y verdades para los pueblos mesoamericanos. La comunidad se configura como el espacio en el cual las personas realizan acciones de recreación y de transformación de la naturaleza, en tanto que la relación primera es la de la tierra con la gente, a través del trabajo (Díaz: 2010).

Así, la comunidad como espacio de conformación de las diferentes dimensiones de la vida comunitaria es el espacio por excelencia de aprendizaje de los ayuuk jaay, donde se potencia y amplían sus capacidades. Dentro de las dimensiones encontramos la estrecha relación con su mundo natural, en tanto su territorio es el espacio por excelencia donde desarrollan sus saberes y conocimientos como cultura ayuuk.

Sólo para cuestiones de socialización de los espacios concretos de aprendizaje de las niñas y niños ayuuk, me aboco en los siguientes apartados, a mostrar dos componentes primordiales de la vida comunitaria del pueblo ayuuk: la tierra como madre y territorio, y los ritos o ceremonias materializadas en los pedimentos y festividades comunales, espacios por excelencia de aprendizaje, a riesgo de dejar en el camino la gama de conocimientos que se desarrollan en ella y de la integralidad que existen entre todos los elementos fundamentales.

4.3.1 *Jok Nëë (San Juanito), Më ëts tsanay ayowëm (donde vivimos y crecemos): espacio de aprendizaje de las niñas y niños ayuuk en torno al mëjnëë*

Me ocuparé de describir las formas de aprendizaje que tienen lugar en la vida cotidiana de Jok Nëë, de las niñas y niños ayuuk en relación con el territorio que habitan, donde cobran sentido y conciencia sobre su realidad concreta. Parto de que el conocimiento desarrollado sobre el territorio es el resultado de la coexistencia con la naturaleza a través de las prácticas sociales desarrolladas en su devenir histórico.

En este proceso de interacción las niñas y niños ayuuk han aprendido a reconocer espacios comunes y de articulación, identificando al Mëjnëë (río grande) como espacio natural por excelencia que guarda relación con los demás seres vivos y no vivos que interactúan en su mundo natural y social, como lo plasman en los siguientes dibujos.



Dibujos realizados por los alumnos de la Escuela Primaria bilingüe “Josefa Ortiz de Domínguez”.

La integralidad de los conocimientos que se muestra en estas imágenes realizadas por las niñas y niños ayuuk, nos da cuenta del pensamiento global que tienen de su mundo cotidiano, internalizado a través de las vivencias cotidianas que tienen lugar en la cultura ayuuk.

El Mëjnëë es una constante en los dibujos realizados por las niñas y niños ayuuk del nivel de educación primaria, lugar que no sólo es un espacio para jugar con sus iguales, sino que también es un ser vivo que les provee de alimentos; es decir, en él se realizan distintas prácticas sociales y, en consecuencia, adquieren aprendizajes de diversas índole, desde identificar los seres vivos que habitan en ella, hasta desarrollar las destrezas y habilidades para interactuar en él, como se muestra en las siguientes fotografías.



Niñas y niños ayuuk, jugando y poniendo en práctica sus habilidades y destrezas para interactuar con el Mëjnëë

De los saberes y conocimientos que han desarrollado, nadar (yaab) es uno que aprenden desde temprana edad. Tienen contacto directo con el Mëjnëë; no solo es un lugar para bañarse, sino un espacio de aprendizaje cuando empiezan a ir acompañado de sus hermanos y padres; en él han aprendido destrezas tales como hundirse por largo rato dentro del río, nadar de manera prolongada de distintas formas. Desarrollan además la habilidad de buceo, como se muestra en las siguientes fotografías.



Los niños ayuuk de Jojt Nëë (San Juanito), buscando peces debajo de las piedras

Esta habilidad se debe a la práctica cotidiana que realizan en las jornadas de pesca, porque se tienen que sumergir durante prolongados minutos para atrapar a los peces que se meten debajo de las piedras, poniendo en práctica una serie de estrategias para atraparlos.

No sólo han aprendido las destrezas y las habilidades del nado y el buceo para interactuar con el Mëjnëë; sino además han desarrollado prácticas sociales concretas como la pesca de los seres vivos que habitan ahí, así como procedimientos que permiten seguir procesos elaborados de saberes, desde preparar los insumos e instrumentos que van a utilizar, hasta la forma de atrapar los peces. Así lo muestran los siguientes dibujos.



Dibujos de las niñas y niños ayuuk, donde muestran el proceso que desarrollan para pescar en el Mëjnëë.

Las niñas y niños ayuuk han internalizado los saberes necesarios que les permiten tener el conocimiento global del proceso de la pesca. Jeremías⁶ dice: *“primero se busca la lombriz, en la orilla del río donde sé que pasó o dejó su popo, se escarba y se escoge las más gruesas, a los peces les gusta las lombrices grandes. Si el anzuelo es muy chico los peces le quintan rápido la lombriz, dejo que jale el hilo varia veces y que se lo lleve, ya cuando lo llevo lejos lo jalo de lado y sale el pez”*. Este proceso de descripción, nos muestra que han aprendido a desarrollar estrategias para tirar el anzuelo y atrapar los peces, así como a seleccionar cuidadosamente los materiales para realizar la actividad del saber hacer.

Las representaciones globales que muestran en los dibujos, explica en mucho el aprendizaje que han adquirido en los distintos momentos del proceso de la pesca. Pero no sólo han aprendido a utilizar el anzuelo, sino diferentes instrumentos de pes-

⁶Jeremías Santiago, alumno del quinto grado de la Escuela Primaria Bilingüe “Josefa Ortiz de Domínguez”.

ca, como es la tarraya, la canasta, el arpón, utilizando así sus propias estrategias; como lo comenta Chuy⁷: *yo hice mi propia chuza, con un alambre, le saqué filo y le amarré el hule, cuando estoy abajo del agua los peces se esconde debajo de la piedra, y con la chuza los espanto para que salgan de ahí, unos se van hasta abajo, hasta que los logro agarrar.*

Las ideas de Chuy nos muestran estrategias desarrolladas por ellos para atrapar a los peces y a otros seres vivos que habitan en el Mëjnëë. Al respecto Rosa⁸ refiere: *aprendí a agarrar los camarones con la canasta cuando iba con mi mamá, a mí me gusta mucho hacerlo;* los aprendizajes del universo simbólico de las niñas y niños ayuuk, son aprendizajes contextualizados, donde a través del saber hacer desarrollan aprendizajes para la vida.

Estos saberes haceres, Chamoux, (1992) los ha denominado como el conjunto de conocimientos y saberes que se traducen en acciones prácticas y tienen secuencias operativas para lograr un resultado o propósito, permitiendo el conocimiento global. Desde la perspectiva de Dietz (2010), estos saberes también son mucho más contextuales, visuales, que no pasan por la verbalización, sino se explican a través del hacer mismo. Como lo dice Elías⁹: *aprendí nomás observando cómo lo hacía mi hermano, cuando iba con él a pescar, los más chicos no pueden hacerlo todavía no saben.* La observación juega un papel primordial en el aprendizaje de los saberes haceres y de la acción misma en la que van desarrollando la habilidad de pescar. En el ensayo y error no hay necesidad de la verbalización constante para perfeccionar la acción.

La pesca, como práctica social desde la perspectiva de Olivé (2005), se entiende como constituida por grupos humanos, cuyos miembros realizan ciertos tipos de acciones buscando fines determinados, utilizando medios específicos para desarrollar la actividad.

⁷ Alumno de sexto grado de la Escuela Primaria Bil. Josefa Ortiz de Domínguez.

⁸ Alumna de quinto grado de la escuela Primaria Bil. Josefa Ortiz de Domínguez.

⁹ Alumno de sexto grado de la Escuela Primaria Bil. Josefa Ortiz de Domínguez.

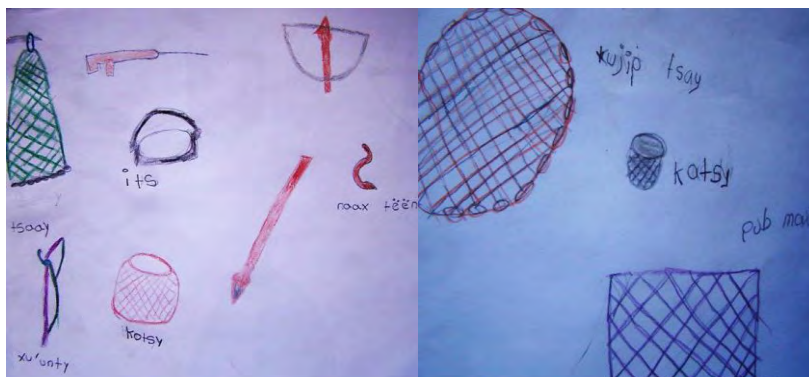
A través de la práctica cotidiana las niñas y niños han perfeccionado la utilización de los instrumentos de pesca, perfeccionando sus propias estrategias para realizar la práctica social. Se han ido apropiando de elementos ajenos que antes no había en la comunidad, como es el visor para atrapar los peces.



Niños ayuuk, de 4°, 5° y 6° grado de la Escuela Primaria Bilingüe, pescando en el Mëjnëë.

En estos conocimientos, las niñas y niños ayuuk, ponen en juego determinados elementos que conforman toda práctica social desde la perspectiva de Olivé (2009); interactúan desde un conjunto de agentes con capacidades y propósitos comunes que coordinan y juegan un rol determinado en las actividades realizadas.

Un medio donde se desarrolla la práctica, como es el caso del Mëjnëë, donde se interactúa no sólo con el medio natural, sino con un conjunto de objetos de los cuales se valen para lograr la actividad, como se muestra en los siguientes dibujos elaborados por las niñas y niños:



Dibujos elaborados por las niñas y niños ayuuk, mostrando los instrumentos que utilizan para la pesca.

A su vez les permite realizar un conjunto de acciones de manera organizada, con propósitos comunes; saben manipular y utilizar ciertos instrumentos de pesca, tanto para pescar como para atrapar camarones, conocen el procedimiento y el momento exacto hacerlo.

En este sentido podemos afirmar, retomando la idea de Olivé (2009), que toda práctica incluye estructuras axiológicas, donde las acciones son guiadas por los saberes y en consecuencia conocimientos que van desarrollando las personas en sus acciones y al cual necesariamente transforma.

Muchas de las estructuras axiológicas que se ponen en juego, son compartidas por los miembros de un grupo; en este caso tanto niñas y niños comparten saberes comunes que han ido internalizando en la interacción con su mundo natural y social; la pesca es una de ellas, para la que poseen la habilidad de atrapar a los seres vivos que habitan en el Mëjnëë.

Sobresale en esta práctica social la ayuda mutua (trabajo colectivo) a la hora de realizar las actividades; se trabaja no sólo en el acompañamiento, sino en todo el proceso de la pesca. Cada niña o niño juega un papel fundamental en el proceso de la actividad. En esta práctica social se muestra un grado de colectividad de forma natural, que cada integrante asume su función con un mismo propósito. En la siguiente foto-

grafía podemos observar la interacción que establecen en la pesca las niñas y los niños.



Niña y niños ayuuk pescando en el mëjnëë

La ayuda mutua que establecen a la hora de la pesca, les permite que al término de la actividad hagan una repartición de forma equitativa de lo obtenido durante la jornada. Esta práctica como parte de la cultura ayuuk, se manifiesta no sólo en esta acción, también lo realizan en las festividades y diferentes acontecimientos donde se requiere la ayuda mutua.

Desde temprana edad, las niñas y niños desarrollan la reciprocidad y la ayuda mutua en el saber hacer de las prácticas sociales. Es un valor fundamental que practican desde que desarrollan el miimma'jty mëëxts (ser consciente de la realidad) que les permite incorporar en sus acciones el valor de compartir para un fin común.

4.3.2 Los diversos conocimientos adquiridos entorno al Mëjnëë (río grande)

No sólo han aprendido sobre la pesca en el Mëëj Nëë, sino que han entendido la relación que ésta guarda en su mundo natural y social, han aprendido a identificar la relación que establece el Mëjnëë, con los demás seres vivos y el aprovechamiento que hacen de ella. En sus dibujos muestran el conocimiento del Mëjnëë de manera integral y no de manera fraccionada, como se enseña en la institución escolar.



Los dibujos de las niñas y niños ayuuk, muestran la percepción integral que tienen respecto a la relación que guardan los seres vivos y no vivos con el Mëjnëë.

Anselmo¹⁰ dice: jipttsijy, withpujty, tsebyutjëpy, tsuy, yuutitty, nëukpytsay, nëdoky, nëkëtsy (ahí se bañan, lavan ropa, sacan arena, pescan, vive la montaña, toman agua las culebras, armadillo y todos), denotando que el Mëjnëë, tiene una importancia vital para la subsistencia de los seres vivos.

Para ellos es el centro en torno al cual gira su comunidad; desde esta perspectiva existe lo que Luna (2004) ha denominado la naturolatría. El ámbito de relación entre individuo y naturaleza genera relaciones diversas, donde lo fundamental radica en el respeto profundo de las capacidades naturales. Reconociendo que lo natural es lo que engendra no es el hombre, es la naturaleza quien engendra al hombre.

Mientras que la perspectiva del pensamiento de la homolatría colonialista se convirtió en la manera de entender el mundo, donde el hombre es el centro de la adoración, quedando la naturaleza como simple objeto. Gracias a la persistencia del pensamiento propio de los pueblos de Mesoamérica, aún persiste en muchas culturas el respeto hacia la naturaleza como ser vivo, además de ser el centro de vida para muchas comunidades.

¹⁰ Alumno de quinto grado de primaria.

Las niñas y niños han identificado los diferentes tipos de relación que se establecen con el Mëjnëë como parte de la naturaleza; pero además, lo muestran como el centro que articula la comunidad donde viven. En sus dibujos siempre está presente el Mëjnëë como una característica particular que los identifica de otras comunidades donde no existe un río.



Dibujos de las niñas y niños ayuuk que resalta al Mëjnëë, como centro de la comunidad

4.3.3 **Las enseñanzas vivenciales. Base fundamental para la interacción y el aprendizaje con el Mëjnëë de las niñas y niños ayuuk.**

En los procesos de aprendizaje de las niñas y niños ayuuk, ha sido fundamental la capacidad de observación que han desarrollado para internalizar nuevos aprendizajes, así como la habilidad de afianzar determinados saberes y conocimientos a través de la práctica misma.

Como dice, Ruth Perla¹¹: *mí tía Josefina me dijo, nëyaauwë, nëyaauwë, nëktsnëyaa-upt, nëkujtunmyts, kaptsjitsy, (nada, nada, me metí y no me ahogué), por eso refiere que ella aprendió sola (nëpënëtsnëyaauij).* A través de las indicaciones señala que su papá le dijo: *húndete no salgas, mantente bajo el agua (jipymëjjipykutsety, kanëkopëtsëm, jadunnëmayjyt, jetkyjipyjadunijtpë), salgo igual cuando sale mi papá, cuando está muy crecida el agua no me meto.*

¹¹ Alumna de primer año de primaria.

Las enseñanzas vivenciales y sobre todo la práctica misma, les posibilita ir afianzando las habilidades necesarias para interactuar con el Mëjnëë. Rosa¹² señala: *me sambutió al agua por buen rato mi hermano, así empecé a nadar, empecé en la orilla del río, con una sola vez.*

Un elemento en común en estos aprendizajes, es la forma práctica de aprendizaje que se da en la acción. En el acto mismo se dan las recomendaciones, incluso los propios niños buscan sus estrategias para realizar la acción, como refiere Anselmo¹³: *Empecé en la orilla, sentando sin sumergir la cabeza, luego aprendí, me metí a lo hondo y luego aprendí a sumergirme, ahora desde la piedra puedo aventarme, lo aprendí viendo a los niños, y mi papá me avisó que no debemos respirar abajo del agua; para pescar, también nos sumergimos, y vamos despacito, también vimos como lo hacía mi papá.*

En estos aprendizajes hay un común denominador: que la observación juega un papel primordial articulado con las recomendaciones de los adultos, pero que no necesariamente les ayuda a realizar los aprendizajes; las formas de acompañamiento son contextuales, se dan las indicaciones ahí donde apremia la necesidad.

Los procesos de aprendizaje no son aislados e individuales, en ellos interviene el medio por excelencia como objeto de saber y conocimiento; en la mayoría de los aprendizajes referente al Mëjnëë, se da de manera natural; existe además un proceso de andamiaje entre los propios iguales, que se da el hacer lo mismo niñas y niños.

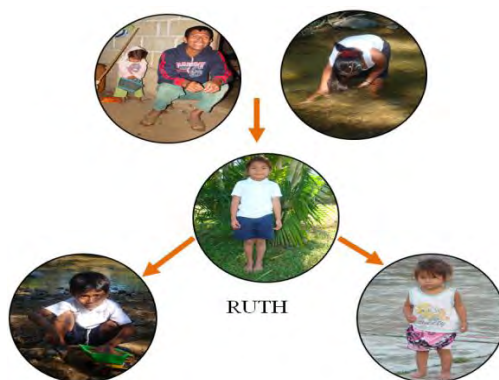
En el proceso de aprendizaje de los saberes y conocimientos intervienen el medio natural, las personas adultas y entre los propios niños; es decir, el aprendizaje no se construye de manera aislada y de manera individual, todos los actores sociales aportan al proceso de nuevos saberes y conocimientos, aparentemente sin ninguna sis-

¹² Alumna de quinto grado de primaria.

¹³ Alumno de quinto grado de primaria.

tematización intencional; pero a medida que se va internalizando el conocimiento los propios aprendices van corrigiendo y afianzando su propio saber y conocimiento.

En las siguientes imágenes podemos concretar como es que existe la ayuda cotidiana en el aprendizaje de Ruth Perla y, a su vez, cómo ella ayuda a los más pequeños.



Ruth Perla ha aprendido de sus padres y tías a interactuar con el Mëjnëë; a su vez, ella comparte estos saberes con sus primos y hermanita a través de juegos o cuando van bañarse al río grande; se muestra así que los procesos de socialización del conocimiento son mucho más contextuales, donde se pone en juego las habilidades y nociones desarrollados sobre ciertos saberes.

En este proceso de aprendizaje cada integrante de la familia aporta a partir de sus propias experiencias en la interacción que establecen con el Mëjnëë, generándose un continuo saber que no termina en la relación que se establece entre dos seres, sino se multiplica a través de la recreación cotidiana transformada por la práctica misma de cada humano.

El aprendizaje a través de las enseñanzas vivenciales de los saberes haceres, también tiene que ver con los roles que les toca jugar en el seno familiar; por ejemplo, podemos apreciar que en el Mëjnëë, las personas realizan su aseo personal, en particular las mujeres interactúan de manera constante con el río grande para lavar la

ropa o los utensilios de cocina, las niñas desde temprana edad realizan estas actividades, como se aprecie en la siguiente fotografía.



Niñas, desempeñando su rol de mujer en la cultura ayuuk.

Los distintos roles que juegan dentro de la vida comunitaria las niñas y niños ayuuk, nos permite señalar que los conocimientos aprendidos se pueden clasificar como femeninos y masculinos. Los roles que les toca jugar les permite ir adquiriendo habilidades diferenciadas; es decir, ciertos saberes en relación con otros.

Los niños por su parte, adquieren la capacidad de interactuar con herramientas propias para la labor del campo, como afilar el machete para chapear (limpiar) el terreno. Si no se aprende bien, tiene implicaciones posteriores, como lo comenta el señor Cástulo¹⁴:

El machete que se use debe estar limando parejo: el limado en la piedra debe ser de abajo hacia arriba, para que se vaya acabando parejo y no quede picudo, para que a la hora de rozar, se corte parejo y no lastime cuando golpee en la punta. Tiene que ver el tipo de machete que se utilice, si su cacha es pareja, hasta ahí llega el acero, esta no lastimará y podrá golpear con precisión en los arbustos, pero si solo tiene un pedazo de punta cubierta esta lastimará y se puede quebrar fácilmente.

¹⁴ Persona que toda su vida ha estado dedicado al campo. Gracias a la interacción cotidiana con su mundo natural, empezó adquirir estrategias para desarrollar su actividad en la siembra de la milpa.

Nos muestra que todo aprendizaje requiere desarrollar ciertas habilidades; que no sólo es el acto de saber hacer el proceso, sino tiene que ver cómo este aprendizaje repercute en la práctica cotidiana, y es en el saber hacer donde se va perfeccionando el uso de ciertas herramientas. A temprana edad los niños van adquiriendo estas habilidades a medida que interactúan con tales objetos; nos muestra que los aprendizajes son contextuales y se dan por las necesidades requeridas; es en este proceso que las niñas y niños ayuuk, van aprendiendo y afianzándose habilidades que desarrollan a lo largo de su vida comunitaria.

4.4 Conocimiento desarrollado por las niñas y niños ayuuk en relación a las prácticas culturales de las festividades de Kots Koom (San Juan Cotzocón)

En el apartado anterior hemos señalado la importancia que tiene el territorio (naax-wiin) donde se encuentra el Mëjnëë, como parte de la naturaleza y dador de vida de los ayuuk jaay de Jok Nëë (San Juanito), elemento fundamental de la comunalidad. Ahora nos adentraremos al mundo cultural que tiene sentido precisamente en el territorio, pero que ha sido construido y recreado por las personas de la comunidad.

Aquí cobra sentido el universo simbólico construido por las manifestaciones objetivas de la cultura, particularmente aquella que tiene que ver con las festividades religiosas en una especie de sincretismo entre la cultura propia de los ayuuk y la religiosidad. Dentro de estas manifestaciones culturales, encontramos un continuo aprendizaje en los diferentes ámbitos de interacción que establecen las niñas y niños ayuuk en la festividad.

Este elemento es señalado por Rendón (2002), Díaz (2010) como parte del disfrute comunal. Se trata de celebraciones de carácter religioso judeocristiano, legado de la invasión española. Las festividades están relacionadas con la celebración del santo patrón del lugar; sin embargo, en este proceso subyacen pedimentos ancestrales que han venido practicando las culturas mesoamericanas, como el culto a la madre tierra, el pedir buena cosecha al hacer ofrendas en los altares.

Las fiestas son momentos propicios de unión entre las comunidades, refuerzan sus prácticas de convivencia y de comunalidad, se materializa el tequio a través del trabajo colaborativo y la práctica de la reciprocidad, estrechando lazos de identidad cultural. La iniciación desde temprana edad de las niñas y niños ayuuk en estas prácticas culturales, les permite ir internalizando las formas de vida y convivencia que se tiene con otras comunidades.

Este aprendizaje forma parte del bagaje cultural y de identidad colectiva que refuerza el sentido de pertenencia a la cultura ayuuk. Los saberes y conocimientos tienen sentido en las prácticas sociales que les posibilita la continuidad de sus conocimientos, generando transformaciones y nuevas apropiaciones de la realidad circundante.

En la comunidad de Kots Koom (San Juan Cotzocón), encontramos dos tipos de fiestas: la comunal y las fiestas familiares; la primera y la más importante para los habitantes ayuuk, es en honor a los santos patronos del “Señor del camino” y “Exaltación de la Santa Cruz”, celebrada del 12 al 16 de septiembre de cada año. En la siguiente fotografía se muestra el agradecimiento a los visitantes a las festividades.



Imagen que da la bienvenida a los visitantes a las fiestas de la comunidad de Kots Koom

Para don Eleodoro¹⁵, existen cargos importantes en la fiesta: *el mayordomo, los que reciben a los músicos, la comisión de festejos y el papel de la autoridad municipal; la*

¹⁵Persona caracterizada de la comunidad que ha ocupado todos los cargos del pueblo.

fiesta inicia desde la labrada de cera que se hace quince días antes, porque se ocupa en toda las ceremonias, que dura la festividad.

Práctica cultural que empiezan a internalizar las niñas y niños ayuuk, asumiendo roles de manera directa e indirecta desde la preparación de la festividad, como es la elaboración de las ceras; momentos propicios que les posibilitan internalizar los saberes y conocimientos tangibles e intangibles, sobre todo empiezan a comprender los procesos de articulación de cada una de las actividades desarrolladas para la realización de la festividad.

Entienden de manera vivencial, el valor que tiene el trabajo colectivo para la elaboración de las ceras, a través de la observación directa que tiene lugar dicho acontecimiento, como se muestra en la siguiente fotografía.



Labrada de cera, previa a las festividades, majjaay ayuuk (por las personas adultas mixes)

A lo largo del proceso de la festividad, las niñas y niños van desarrollando roles que les competen, considerados propios de su sexo. Por ejemplo, mientras los niños están más atentos de cómo se labra la cera, las niñas están más con la mamá en la preparación de la comida o en el cuidado de sus hermanitos. Esto nos muestra que muchos de los saberes y conocimientos tienen que ver con la división por sexos que se hace entre las niñas y los niños desde temprana edad.



Niña ayuuk que interactúa con las mujeres en la elaboración de la comida

En este espacio se materializa la reciprocidad de la ayuda mutua, pero sobre todo recalcamos que son transmisoras de saberes y de conocimientos complejos que internalizan la niñas y niños en la participación directa que tiene lugar en todo el proceso de la celebración; no son sólo momentos de diversión, sino que implican la participación colectiva, recreando el simbolismo propio como ajeno, y que va conformando parte de la identidad individual y sobre todo colectiva, como se muestra en la siguiente fotografía.



Participación de las niñas y niños en la procesión del santo patrono del pueblo

El involucramiento directo en las festividades de las niñas y niños, les posibilita vivir desde temprana edad en comunalidad y entender la reciprocidad que se manifiesta entre los habitantes de la población y de comunidades vecinas como muestra de

amistad; por ejemplo, la colaboración en las bandas filarmónicas entre pueblos vecinos.

El proceso de recibimiento de las bandas filarmónicas en la festividad es un acto de respeto, de amistad y reciprocidad. En palabras de los invitados:

*Autoridades del lugar, presidentes municipales, personas caracterizadas de esta comunidad y público en general, muy buenas tardes tengan todos y cada uno de ustedes, es un honor para la banda filarmónica de la comunidad de Santa María Yaveo, en acompañarlos durante estos días de su festividad, si bien es cierto la banda filarmónica es un lazo de amistad entre las comunidades un lazo cultural, ya que a través de éstas se vienen fortaleciendo, se vienen fomentando las amistades entra ambas comunidades...*¹⁶

En este proceso de recibimiento se encuentran presentes personas de la comunidad, comité de festejos, autoridades ejidales y municipales del lugar, quienes de igual forman agradecen la reciprocidad de los visitantes, como se muestra en la siguiente imagen.



Recibiendo de la banda de música por parte de las autoridades y pueblo en general.

En este recibimiento, las niñas y niños ayuuk van internalizando no sólo el acto de la ceremonia de acogida, sino el diálogo de respeto que se muestran ambas comunidades por parte de los visitantes, quienes manifiestan:

¹⁶ 12 de septiembre del 2009.

así también esperamos contribuir con alegría de esta festividad en honor al señor de los caminos, de antemano se les pide disculpas, por los errores que se llegaron a cometer, ya que nuestros mayores intenciones, es el de venir alegrar su festividad, pero si bien es cierto es de humanos equivocarse, pero también hay que saber reconocer los errores, pero sobre todo aprender de ellos, así pues no me queda más que agradecerles por la invitación que ustedes nos hicieron y por aceptar que la banda filarmónica de nuestra comunidad vengan a contribuir para alegrar su festividad en honor al señor de los caminos, muchas gracias.

De igual forma los anfitriones responde a este respeto diciendo:

también queremos pedirles las mismas disculpas, los errores que se llegaron a observar ya que como seres humanos cometemos errores que estamos expuestos a ellos, y si los llegaron a observar les pido mil disculpas ya que no será cometidos en una forma intencional, no me resta más que decirles y desearles una feliz estancia y que vengan esas dianas que la fiesta está empezando.

Las fiestas comunitarias reflejan aspectos de enseñanza moral, de respeto y tolerancia por las acciones humanas involuntarias. En el proceso de la ayuda mutua que tiene lugar en las festividades, conocimientos intangibles se van internalizando por medio de las experiencias intersubjetivas de las niñas y niños ayuuk, dentro de su cultura de pertenencia.

En los diferentes momentos de las festividades, existe una participación activa de las niñas y niños ayuuk en relación con la procesión¹⁷ que se realiza durante los días que duran las festividades que les permite no sólo una participación concreta, sino a partir de aquí empiezan a internalizar las prácticas culturales que tiene lugar en su mundo, permitiéndoles descubrir y potenciar sus dimensiones humanas, heredadas a través de la práctica misma que tiene lugar en la vida cotidiana de las personas pertenecientes a la comunidad ayuuk.

¹⁷La procesión es un acto religioso, que consiste en sacar a pasear al Santo Patrono por las principales calles de la comunidad durante los días que dura las festividades, yacompañado de bandas musicales.



Paseo del santo patrono por las principales calles de la comunidad, con la participación activa de las niñas y niños ayuuk

El conocimiento del sentido común que van formando las niñas y niños ayuuk, es conocimiento socialmente construido a través de la colectividad que los caracteriza; para Gutiérrez (2010) desde aquí se conforman los primeros entramados de significados, esquemas, patrones y modelos culturales con los cuales el sujeto apoyará sus procesos de aprendizaje en todos los ámbitos de su vida cotidiana.

La interacción directa les permite internalizar de manera vivencial aquellos roles que cumplen dependiendo su sexo y lugar que ocupan en la familia; por ejemplo, la siguiente imagen muestra cómo los propios padres y/o abuelos, los involucran en los papeles que a ellos les toca cumplir durante las festividades; a las niñas y niños los prepara de manera natural para los cargos que más adelante asumirán como parte de la comunidad.



Los principales ocupando un espacio importante en las festividades de la comunidad ayuuk.

Los principales¹⁸, tienen un lugar especial durante el desarrollo de estas actividades culturales, porque representan autoridad moral y conocimiento, pues son los principales emisores de la cultura, quienes han pasado por todos los cargos; sobretodo encarnan la sabiduría y la continuación de las costumbres y tradiciones del pueblo ayuuk. Así las personas caracterizadas se vuelven educadores naturales de las nuevas generaciones de los ayuuk jaay.

Las prácticas sociales desarrolladas por los adultos, les permite a las niñas y niños ayuuk ir afianzando los valores y roles, a medida que crezcan y sean parte determinante de la organización de las festividades; podemos denotar que no existe discriminación en términos de convivencia entre adultos y niños dentro de la festividad, cada uno asume roles y grados de compromiso de acuerdo con sus dimensiones humanas.

4.4.1 Los roles de las niñas y niños ayuuk en las festividades de acuerdo con su desarrollo humano (biológico y sociocultural)

Referirse al desarrollo humano, indica lo biológico y sociocultural. En el caso de los ayuuk (mixe), las niñas y niños, se desarrollan dentro del seno familiar; sin embargo, a temprana edad empiezan a interactuar con su mundo natural y social, cuando son llevados por sus madres a realizar determinadas actividades domésticas, del campo o culturales como son las festividades.

Dentro de este desarrollo, se da la adquisición de los aprendizajes de los saberes y conocimientos de los ayuuk jaay, convirtiéndose en poseedores y transmisores de su cultura, a través de lograr la dimensión miimma'jty mēēxts (ser consciente de la realidad); es decir, la capacidad de entender e interactuar en su realidad y transformarla. La capacidad de entendimiento de su mundo cotidiano, depende de las condiciones de interacción y aprendizaje que tienen lugar en su cultura; en el caso de los bebés

¹⁸Se le conoce como principales, a las personas caracterizadas de la comunidad, quienes ya han dado todos sus tequios en todos los cargos de elección gestados en la comunidad. En otras culturas se les conoce como consejo de ancianos.

(moxuun), sus primeros aprendizajes viene de la dualidad, pueblo–humano, de quienes recibe los primeros aprendizajes propios de la realidad cultural que los cobija; desarrollan la capacidad de observación y la lengua materna (ayuuk). A través de ésta captan e internalizan las formas de interacción que tienen con sus padres y hermanos, aprenden a reconocer su entorno natural y cultural.

Es característico de la cultura ayuuk, que las madres de familia carguen con él bebe (moxuun) en la espalda en las diferentes actividades que realizan; por ejemplo, en los compromisos comunales que tienen con su comunidad, como son las festividades, o bien las hermanas mayores sean las inmediatas responsable de cuidarlos, como se muestra en las siguientes fotografías:



Los cuidados y primeras formas de socialización del moxuun (recién nacido) con la comunidad de pertenencia, por parte de las madres o hermanas mayores.

Esta etapa temprana, les permite explorar con su entorno con la mirada; aún no se valen por sí mismos, pero es a través de este proceso que van internalizando la vida comunitaria y las manifestaciones que tienen lugar en su mundo; es decir, en estos primeros años de su vida se vuelven receptores de la cultura ayuuk, objetivizada a través de las manifestaciones comunales, como son las festividades, empiezan a internalizar los valores y creencias en la interacción que establecen con su presencia física con la ayuda del humano adulto.

A medida que va desarrollando la capacidad de valerse por sí mismos, empieza una nueva etapa de descubrimiento, convirtiéndose en mutsk jaay (pequeñas o pequeños), donde son capaces de empezar a interactuar con su mundo natural y cultural por sí solos, ya sin la ayuda del adulto, desarrollando las destrezas y habilidades necesarias que conforman parte de la identidad que los va a diferenciar de otras culturas.

Esta etapa de la vida determina en gran medida los aprendizajes de los ayuuk. Empezan a jugar roles importantes dentro del seno familiar y a nivel comunidad; por ejemplo, en las festividades toman participación activa de manera directa, y empiezan a entender los procesos que se siguen en las festividades o en la elaboración de determinado saber-hacer, como se muestra en las siguientes fotografías:



Niñas y niños ayuuk, recreando los elementos fundamentales de la comunidad: el disfrute y el trabajo comunal

Empezan a fortalecer la capacidad de entendimiento de su realidad (miimma'jty määxts), y su percepción se vuelve más compleja, como lo manifiesta Jesús en relación con las festividades¹⁹: *“a mí me gusta mucho la fiesta, porque hay jaripeo, y nos vamos a dormir al cerro donde está la iglesia, al otro día van los músicos por nosotros para traer la cruz, también porque participamos en el torneo de basquetbol”*. El pensamiento del niño, nos muestra la capacidad de asociación y articulación que para él tiene lugar en la fiesta.

¹⁹ Alumno de quinto grado de la Escuela Primaria Bil. “Koots Koom” de la comunidad de San Juan Cotzocón Mixe.

Además van internalizando la capacidad de entendimiento espiritual, de gozo comunal; saberes intangibles que internalizan a través de las manifestaciones del humano-pueblo en las festividades y rituales que se realizan al santo patrono en articulación con las propias formas de respeto a la naturaleza, y gracias a la interacción que establecen durante todo el evento de la festividad, como se evidencia en las siguientes imágenes.



Niñas y niños ayuuk, participando de manera directa e indirecta en el jaripeo y baile de la comunidad, como parte del disfrute comunal.

Asumen roles propios de su edad, contribuyendo de manera directa en la organización y participación de la festividad; por ejemplo, participan en los torneos de básquetbol como miembros de la comunidad, pero además juegan el rol de estudiantes como parte de una institución escolar, y de igual forma contribuyen en las festividades, como vemos en las imágenes:



Los diferentes roles que asumen las niñas y niños ayuuk, en las festividades comunales

Las niñas y niños ayuuk van reconociendo su propio grado de interacción en las festividades; es decir, saben la posición que juegan en el marco de las festividades; internalizan aprendizajes de saberes intangibles, como el valor de la cooperación y la ayuda mutua presentes en cada rol que asumen; además, los prepara y familiariza con compromisos comunales de índole más diversos y complejos, que cada humano ayuuk asume a lo largo de su vida comunitaria.

Desde temprana edad, empiezan a recrear manifestaciones simbólicas presentes en las festividades; a través de la música recrean los cantos y sones propios de la cultura, afianzando el valor artístico heredado de generación en generación. Los bailables representan un momento fundamental en la recreación de cosmovisiones; en estas representaciones artísticas no sólo están presentes los elementos tangibles como es la indumentaria, sino los elementos simbólicos (intangibles), como son los rituales hacia la madre tierra, manifiestas en la representaciones que realizan las niñas y niños ayuuk en los bailables.



Niñas y niños ayuuk, participando en las festividades de la comunidad.

Las festividades también son espacios propicios de recreación de manifestaciones culturales propios de los ayuuk jaay, como son los pedimentos o promesas que realizan a los santos patronos del lugar; promesas que simbolizan la continuidad de la cosmovisión espiritual, característica de la cultura. En gratitud aportan en especie o

dinero para contribuir con la festividad; en estos procesos las niñas y niños juegan un papel preponderante, como se muestra en la siguiente fotografía, donde la niña entrega el premio en efectivo a la pareja ganadora del baile regional.



Niña ayuuk, portadora de la promesa hecha por los padres en la realización de las festividades comunales como muestra de respeto al santo patrono.

Las representaciones sociales propias de la cultura ayuuk tienen sentido y significado en las niñas y niños, a través del hacer lo transmitidos por la maj jaay (gente grande). A través de las representaciones simbólicas, los saberes y conocimientos, se van constituyendo por estas prácticas cotidianas, pues existe un proceso de representación, socialización y de percepción de mundo que tienen los ayuuk jaay a lo largo de la vida del humano–pueblo.

Esto también permite a las niñas y niños ayuuk la posibilidad de nuevas experiencias de aprendizaje fuera del entorno familiar, a través de la experiencia comunal con su participación directa en el desarrollo de las festividades, siendo ambos aprendizajes complementarios para el desarrollo del miimma'jty mëëxts (ser consciente de la realidad).

La participación en las prácticas sociales, les da la posibilidad de confrontar sus saberes en los diferentes espacios, formando estructuras cognitivas de elementos que tienen significado y valor para su cultura. Reafirma Gutiérrez (2010:59) que la signifi-

catividad se reconoce comprometida con procesos de construcción en los que intervienen elementos cognitivos, afectivos, históricos, sociales y, por supuesto, culturales, los cuales se desprenden, se integran o entrelazan a partir de los ámbitos situacionales específicos en los que acontece la vida cotidiana.

Las niñas y niños se preparan para ser mēj (grande) hasta llegar maj (muy grande), etapa donde consolidan sus conocimientos, además de confrontarlos y aplicarlos en diferentes situaciones de su vida cotidiana y convertirse en principales de su comunidad, en ejemplo de enseñanza y transmisión de la cultura.

El desarrollo del pensamiento de las niñas y niños ayuuk como proceso natural de aprendizaje se ve truncado cuando se incorporan a la vida escolarizada, en la que empieza a ser moldeado bajo esquemas de pensamiento que conlleva a intencionalidades de formación ajena a su mundo de vida, pues se les prepara para desempeñar ciertos roles en la sociedad mayoritaria, despojándolos paulatinamente de su identidad de pertenencia cultural. La escuela es un espacio no natural a su forma de vida comunitaria, donde la acción pedagógica ejercida por los docentes deja al margen los saberes y conocimientos que traen consigo los educandos.

Es necesario revisar el papel de la institución escolar como espacio de socialización de conocimientos y moldeamiento de la identidad de los educandos, para ver la pertinencia de su función socializadora en las culturas mesoamericanas o, en consecuencia, su reorientación pedagógica desde una perspectiva descolonizadora del papel que hasta ahora ha jugado en la inculcación de valores y formas de transmisión del conocimiento.

En el siguiente capítulo muestro el papel central que hasta ahora ha desarrollado la escuela desde su creación como espacio intencional de aprendizaje, bajo lógicas ajenas a las formas propias de construir los conocimientos por parte de quienes asisten a la institución.

V. El papel pedagógico de la institución escolar: espacio antinatural de aprendizaje de las niñas y niños ayuuk

La institución escolar ha servido dentro de las sociedades como instrumento de acción social en la recreación y adquisición de universos simbólicos, dando lugar a un proceso de enculturación a través de conocimientos planificados en el curriculum. Un espacio ritualizado que responde a una visión de mundo, que no necesariamente pertenece al mundo de vida de las niñas y niños.

La institución escolar ejerce poder de control y coacción hacia los alumnos desde los elementos que engranan su funcionamiento y control: un espacio escénico, una estructura temporal, unos protagonistas, una organización simbólica y una eficacia simbólica. (Mélích, 1996:90). El espacio escénico por excelencia es el aula escolar, donde se desarrolla y se desencadena la estructura temporal de los planes y programas de estudio, organizados en materias, asignaturas o seminarios, que da sentido la labor docente.

Sin embargo, esta forma de estructurar los conocimientos, conlleva a fraccionar las disciplinas y, en consecuencia, la fragmentación del saber. Para Morín (2002: 15) no sólo han producido conocimientos y elucidación, también produjeron ignorancia y ceguera. Señala que desde la escuela nos enseñan a aislar los objetos (de su entorno), a separar las disciplinas (más que a reconocer sus solidaridades), a desunir los problemas, más que a vincularlos e integrarlos. Nos inducen a reducir lo complejo a lo simple; es decir, a separar lo que está unido, a descomponer y no a recomponer, a eliminar todo lo que le aporta desorden o contradicciones a nuestro entendimiento.

En estas condiciones, el saber se vuelve mecanizado y descontextualizado de la realidad de la cual son parte los educandos. Se aíslan y se marginan otros saberes y otras lógicas de aprender. Desde esta perspectiva, la institución escolar se vuelve un espacio antinatural (descontextual) de los educandos, y pierde lo que Morín (2002: 15) ha llamado la capacidad de desarrollar un conocimiento pertinente que sea sitúe toda información en su contexto, y si es posible, en el conjunto en el que ésta se ins-

cribe. Inclusive, es posible decir que el conocimiento progresa principalmente no por sofisticación, formalización y abstracción, sino por la capacidad para contextualizar y totalizar.

La atomización de los conocimientos disciplinarios en los distintos niveles educativos, denota la fragmentación del pensamiento y la reducción de la razón instrumental de la tecnociencia. La acción educativa, es una de las acciones sociales que se ha utilizado para imponer la razón tecnológica, la razón perversa. Se edifica con base en la ilusión de que la vida social «civilizada», instalada en el progreso infinito, no posee final, no tiene límite. Siempre se puede avanzar más, progresar más (Mélích, 2002:115).

Para Mélích (1996:68) la acción educativa es una acción simbólica, característica que los positivistas de la educación no han considerado en absoluto, reduciéndola a mera tecnociencia. Olvidan que ella también es una forma signica, porque es lenguaje, y todo lenguaje es constructor de mundos. La tecnociencia es una forma signica «perversa» porque acaba reduciendo todo símbolo a signo, y da inicio a un proceso de ideologización. El signo tecnocientífico se reifica y se convierte en ídolo.

Desde la lógica del pensamiento de occidental, el espacio idóneo para recrear el conocimiento llamado “ciencia” ha sido el espacio escolar a través de un proceso sistematizado, dirigido e institucional para lograr los objetivos de aprendizajes en los educandos.

La escuela desde su creación como institución social ha servido para someter y adoctrinar a los educandos. En la edad media sirvió para someter a los educandos a los preceptos religiosos, y prepararlos para ciertos oficios. Con la llegada de la era de la industrialización, se empezó a formarlos para responder a los requerimientos del trabajo especializado. Hasta nuestros días sigue teniendo la función de formar con ciertas habilidades y destrezas (ahora llamadas competencias), para desempeñar funciones que se requieren en la era de la mundialización de la economía y de la informática.

La complejización de los sistemas educativos demandó mayor atención para hacer más eficaz la transmisión del conocimiento entre el profesor y sus alumnos. Esto trajo consigo la aparición de una pedagogía más sistemática, y la formación de sujetos que atendiera a la compleja situación que se empezó a vivir en los espacios institucionales.

En ese sentido, el docente no solamente debería tener la autoridad moral, sino además los conocimientos necesarios para dar tratamiento a los contenidos escolares; es decir, poseer didácticas propias para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para formarlos en estos conocimientos surgieron las Escuelas Normales, instituciones que prevalecen en nuestros días.

Con el surgimiento de la institución escolar y su anclaje en la estructura de toda cultura, a través del curriculum sigue cumpliendo su papel histórico de aportar a la construcción de identidades que una nación demanda y desde la lógica de la racionalidad instrumental tecnocientífica.

Crea lógicas educativas desde una inercia que deja fuera aquellos conocimientos construidos en la vida cotidiana. Su correspondencia va más en el sentido de racionalizar e interpretar el mundo a partir de la razón de la ciencia y la intervención del sujeto sobre las cosas y, lo más importante, sobre la naturaleza (a la que se quiere conquistar a como dé lugar).

Al inaugurarse la era de la razón, (con el advenimiento de la época del renacimiento), se crea también la escuela moderna con esa fe en la racionalidad y la aplicación de la razón de la enseñanza, como base fundamental para el desarrollo sistemático del conocimiento científico y tecnológico y, en consecuencia, su aplicación a la vida económica y social.

En el lugar de los postulados religiosos con que se había iniciado la escuela desde la edad media, apareció un pensamiento liberal, acorde con las nuevas configura-

ciones sociales y demandas que tuvo la era de la industrialización, y se reivindicaron las racionalidades instrumentales como las válidas para entender el mundo.

La escuela empezó a jugar un papel de mediatizadora e inculcadora de lo que se creía necesario aprender en un mundo cada vez más cambiante, encaminado a la racionalización de la vida social. Se refinaron los currículos para la eficacia de la educación, se plantearon nuevas técnicas de enseñanza, así como la clasificación de los estudiantes por niveles y edades.

El aula escolar, como espacio idóneo, empezó a socializar conocimientos sistematizados ajenos al mundo de vida de los educandos, privilegiando los contenidos escolares, las técnicas de enseñanza y aprendizaje dados por el docente. Este espacio para Dussel y Caruso (1999) ha sufrido modificaciones en su forma de organización, en la elección de los locales, en el mobiliario e instrumental pedagógico, como en la estructura de comunicación.

La escuela sigue respondiendo a una lógica de racionalidad distinta a la desarrollada por los propios sujetos en su mundo cotidiano. La escuela ha separado la enseñanza de lo real, privilegiando los contenidos “empaquetados” en un conocimiento que debe transmitirse a las niñas y niños. La realidad se les enseña por medio de aproximaciones sucesivas, donde van descubriendo el mundo como si fuese una caja negra.

Los primeros programas de estudio como la Ratio Studiorum (1992), tenían planteamientos cerrados acerca de lo que deberían aprender los educandos y del papel que jugaban los docentes. Contienen una intencionalidad sistematizada hacia la pretensión de formación de cierto sujeto.

Las formas de enseñar y aprender desde la visión occidental fueron adoptadas en el nuevo mundo, donde las instituciones insertas en los pueblos mesoamericanos han generado más problemas que aprendizajes relevantes, por el desplazamiento de

formas de construir y recrear una realidad concreta, como es la filosofía de las propias comunidades para entender su mundo natural y cultural.

Sin embargo, las nuevas configuraciones sociales están incidiendo en el cambio de los paradigmas educativos y, en consecuencia, en los modos de enseñar de los docentes. Desde el punto de vista de Tedesco y Tenti (2007), la escuela está dejando de jugar su papel de sustitución de la imagen familiar. Esto se debe a la presencia de coberturas más amplias de los medios masivos de comunicación. Los autores señalan que las nuevas generaciones son consumidoras de bienes simbólicos producidos y distribuidos por poderosas empresas culturales.

A la par de la situación actual que viven las sociedades, surgen propuestas de educación más “flexibles” que sean acordes con la evolución de las sociedades. Esto implica una ruptura con la idea que se tenía del principio de universalización del saber con el cual inició la escuela moderna, frente al reconocimiento de la pluralidad de ideas que conviven en determinados espacios geográficos.

Pero ¿qué implica esta ruptura de una visión universalista de la educación? Un cambio en la concepción de la enseñanza en las escuelas modernas. Los paradigmas epistémicos elaborados desde la visión euro céntrica, cada vez se encuentran en situaciones más endebles, ya no hay verdades acabadas como se creía en algún momento de la historia. Los currículos basados en estos saberes, no están respondiendo a las realidades concretas de las niñas y niños, particularmente cuando nos referimos a las culturas mesoamericanas, donde se encuentran las escuelas bilingües e interculturales.

Es decir, la escuela moderna no puede basarse en los bastiones que dieron origen a esa enseñanza balcanizada, burocratizada y escolarizada que propició los grandes males de la escuela, así como su separación de la vida real de las niñas y niños. Por eso se requiere una enseñanza diferenciada que cambie los papeles protagónicos,

donde la mirada no sea quien educa sino a quien forma, con una perspectiva flexible en sus marcos de acción pedagógicos y en consecuencia didácticos.

Pero ¿cómo empezar a lograr estos procesos más flexibles en el campo de la educación indígena? En particular en la educación destinada a los pueblos mesoamericanos empieza emerger la idea de que la enseñanza tiene que partir del contexto natural y cultural de las niñas y niños indígenas, reconociendo que traen consigo un cúmulo de experiencias y aprendizajes adquiridos en su vida cotidiana. Se trata de establecer un diálogo horizontal en situaciones de complementariedad con la educación occidental.

Tal ruptura en el sistema educativo implica aceptar que el saber se ha coordinado desde una visión ajena a las formas de aprender que tienen los niños en su mundo de vida. Fornet (2004), plantea que en el sistema educativo es fundamental la recuperación de la filosofía de las tradiciones culturales; éstas no deben de plantearse en abstracto, sino referidas a la constelación del saber que se concreta en una determinada cultura y su correspondiente sistema de educación.

En el plano más concreto, en los procesos de aprendizaje, es cuestionar la forma en cómo se ha educado e inculcado lo que sabemos. Que la didáctica cobre su papel de facilitador del conocimiento, bajo mecanismos de enseñanza sistematizada y orientada al logro de ciertos aprendizajes por parte de los educandos.

Empezar a construir lógicas distintas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, requiere de romper con esquemas rígidos, basados únicamente en los libros de texto, olvidándose que los propios educandos traen consigo conocimientos aprendidos en su espacio natural y social. Dussel y Caruso (1999) en *La invención del aula*, cuestionan seriamente el aula como un espacio que no guarda relación con las formas de aprender y de desenvolverse en el mundo cotidiano de los sujetos a quienes se educa.

Particularmente cuando nos referimos a las escuelas que se encuentran en los pueblos indígenas, los contenidos escolares están ausentes de la realidad de los niños, además de atomizados. Se contraponen a las lógicas de aprendizaje integral que traen consigo los educandos respecto a sus saberes y conocimientos aprendidos y recreados en su cultura de origen.

En esta búsqueda de un nuevo paradigma educativo, se plantea empezar a hablar de una pedagogía que parta de la filosofía propia de los pueblos indígenas para llegar a la universalidad. Con ello nos lleva a transformar las escuelas, a través del tratamiento de contenidos de “situaciones” reales de la comunidad y de la apropiación de los conocimientos universales, siempre y cuando responda a la complementariedad de los saberes y conocimientos locales.

Estos aprendizajes contextualizados, necesariamente nos plantean un giro en la cuestión didáctica y de acompañamiento que tradicionalmente han hecho los docentes. La figura del docente, ya no estaría centrada en la autoridad académica, como el erudito que enseñaba en los monasterios, en los colegios jesuitas, sino un docente con una formación más flexible, más abierta a las posibilidades de entendimiento de acuerdo con las situaciones prevalecientes en cada espacio donde se encuentre inserta la institución escolar.

Es decir, necesitamos una nueva relación pedagógica, que es aún incomprensible para el sistema educativo predominante, que sigue manteniendo la idea de que los conocimientos deben ser útiles independientemente de cualquier tiempo y lugar. También, modificar los procesos en la triada pedagógica (docente, contenido y alumno), que han sido bajo prácticas instrumentales e instructivas, dirigidas por técnicas mecánicas de aprendizaje.

Los contenidos escolares sólo se memorizan o manipulan sin un propósito claro de formación para la vida; no se trata de un conocimiento específico y cercano a la experiencia de aprendizaje de los niños; es decir, de acuerdo con las necesidades de

aprendizaje diferenciadas del contexto cultural donde se desenvuelven los educandos.

Además, esto implica una reconceptualización de las prácticas educativas, donde la transmisión de conocimientos no sea de manera abstracta y descontextualizada, y el aprendizaje de los niños sea forzado. Es fundamental que la enseñanza sea situada (Díaz: 2006) orientada a las disposiciones culturales de los niños.

Donde la ayuda (andamiaje) por parte de quien educa tome como punto de partida el aprendizaje familiar y, sobre todo, el uso de la lengua indígena como medio por excelencia de comunicación y transmisión de conocimientos. Hasta hoy existen intentos por establecer la relación pedagógica a través del lenguaje de los educandos, pero se le utiliza para afianzar el español. Lo que se busca es una práctica educativa comprensiva e interpretativa, diferencial y culturalmente situada.

¿Qué implica esta nueva situación de aprendizaje? Romper con el esquema tradicional de la educación, en el que el aprendizaje siempre se da desde los mesa bancos, en una relación vertical. El maestro es quien dice qué se va a hacer y se verifica a través de los exámenes o ejercicios en sus cuadernos. Señala Santoni (1994) que se sigue un recorrido totalmente inverso, puesto que en lugar de la inducción, se aplica la deducción.

Lo que se requiere es formular un nuevo proceso de aprendizaje más vivencial y que se aplique el precepto del saber haciendo. Dentro de la perspectiva de la escuela activa y nueva, se plantea ambientizar los espacios educativos, de tal manera que los educandos tengan la oportunidad de manipular el objeto de conocimiento (acciones cotidianas que realizan las niñas y niños indígenas en su vida cotidiana) y no quedarse en la abstracción conceptual.

Hacer un viraje en la socialización de los aprendizajes bajo la mística de la educación artesanal de trabajar de manera colaborativa y cooperativa, que permitió educar a los

maestros desde la actividad misma y de forma colectiva. Ese aprender haciendo que denota Santoni Rugiu (1994), era la base de los aprendizajes. Se contrarrestarían los aprendizajes individualizadores y competitivos, frente al aprendizaje colectivo de los pueblos mesoamericanos.

En ese sentido, se presentan nuevas vertientes que plantean una educación con sentido de pertenencia, con currículos propios; es decir, incorporar los conocimientos gestados en los pueblos culturalmente diversos en situaciones de complementariedad con los supuestos conocimientos universales, y trabajar bajo la lógica de la colectividad en la socialización del saber, frente al trabajo individualizador que vienen desarrollando las instituciones educativas.

Otra cuestión que aqueja la labor educativa institucionalizada es la formación de los docentes, quienes requieren un cambio no sólo de actitud, sino de herramientas conceptuales y metodológicas para desarrollar una educación contextualizada, de predominio colectivo.

La realidad educativa que hoy impera en México, se encuentra en un estado de crisis tanto institucional, pedagógica y social. Por un lado, está siendo desfasada su misión de socialización del conocimiento por los medios masivos de comunicación; por otro los currículos no han respondido a las necesidades de aprendizaje de la diversidad de culturas coexistentes en el Estado mexicano, en el que existe una pluralidad de aprendizajes y formas de transmisión heterogéneas.

Es fundamental replantear los modos de educar, empezando por reconocer a la escuela como espacio social en el que confluyen conocimientos propiamente escolares y aquellos saberes y conocimientos que traen consigo los propios educandos. Espacio que puede ayudar a legitimar y deslegitimar la conformación de la identidad de las niñas y niños indígenas, pues la escuela es un espacio idóneo para el desplazamiento o afianzamiento de identidades.

5.1 *La educación indígena bilingüe e intercultural impartida a los pueblos mesoamericanos y la posibilidad de un diálogo de pluralidad epistemológica en aula escolar*

Se ha venido analizando el papel de la educación institucionalizada que avala y organiza el conocimiento escolar desde el paradigma occidental, negando la existencia de conocimientos producidos fuera del método científico. En el caso de la educación destinada a los pueblos mesoamericanos, la institución escolar ha sido un espacio de sometimiento ideológico, donde las formas de vida de las niñas y niños indígenas han sido violentamente trastocadas, y catalogado sus saberes y conocimientos como creencias sin valor epistémico.

No existe por lo tanto, una educación institucionalizada de los propios indígenas, sino una educación para los indígenas, donde imperan los conocimientos genéricos descontextualizados, donde a las niñas y niños se les niega la posibilidad de recrear y afianzar el acervo de saberes y conocimientos generados y guardados por su cultura.

La educación impartida por el Estado mexicano se convierte más en una desventaja que en oportunidades de vida para los pueblos mesoamericanos. La pretensión del Estado desde la educación escolarizada, ha sido enaltecer los símbolos que lo identifican como nación mexicana, a través de inculcar los valores y emblemas acuñados para forjar una sola nación, a la par que se materializa la historia oficial, negando así la existencia de las historias propias de los pueblos culturalmente diversos dentro de la Nación.

En el caso de las lenguas indígenas, muchas de ellas han desaparecido por la evangelización y castellanización del español (lengua de dominio). Para hacer más eficaz la labor de castellanización de los pueblos mesoamericanos se formularon proyectos de incorporación de los nativos. Uno de ellos fue la creación de la casa del pueblo, donde se profesionalizó a los indígenas para atender a sus propias comunidades culturales, y así facilitar la castellanización.

Iniciado un largo periodo que no termina de materializarse por completo, gracias a la resistencia de los pueblos mesoamericanos, quienes buscaron regiones alejadas de las grandes urbes, permitiéndoles seguir preservando su cultura, aunque empezó a darse un proceso de aculturación y sincretismo de ciertos símbolos, en una mezcla entre lo propio y lo ajeno.

Durante la época posrevolucionaria, la política del Estado creó el Instituto Nacional Indigenista, a finales de los años cuarenta para controlar mejor a las poblaciones indígenas con programas asistenciales, y con el firme propósito de incorporarlos a la vida nacional. Bajo este instituto se propusieron los primeros promotores indígenas, quienes harían labor de castellanización utilizando como vínculo de comunicación la lengua nativa del lugar.

De este modo se inicia la educación bicultural, en la que se ponía énfasis en el uso de la lengua indígena como modelo de transición lingüística en la adquisición de la segunda lengua (el español). Se tenía la idea que solamente así los pueblos podrían desarrollarse plenamente a la vida nacional y productiva del país.

La política integradora, planteada fue llevar una educación inculcadora de los valores y conocimientos nacionales y “universales”, sin dar reconocimiento a los pueblos mesoamericanos para entender el mundo y recrear sus propios conocimientos. La tarea del promotor se convirtió así, en una práctica de agresión contra la cultura de las comunidades.

La educación indígena bicultural fue una política más que vendría a ser remplazada por la educación indígena bilingüe e intercultural. El nuevo enfoque educativo empezó a observar la multietnicidad de la nación, y por lo tanto se buscó fortalecer la cultura de los pueblos mesoamericanos.

La nueva tendencia educativa, fue coincidente con la demanda de los movimientos sociales surgidos en Latinoamérica por parte de las poblaciones indígenas, y en par-

ricular por la lucha de reconocimiento y autonomía demanda por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, iniciada en el sureste de México, quienes exigieron en el rubro de la educación, la afirmación de la herencia cultural y en consecuencia, la reivindicación del derecho a vivir bajo sus propios preceptos de vida, sin la imposición de ideologías hegemónicas transmitidas por diversos medios, dentro de ellas las propias instituciones escolares.

La propuesta del enfoque intercultural avanzó en el reconocimiento de las culturas que coexisten no sólo en México, sino en América Latina. En los programas educativos era necesario incorporar el respeto a la diversidad cultural, además de la cuestión lingüística. La política del Estado sirvió para institucionalizar las demandas, la creación de organismos o promulgaciones de leyes a favor de la pluralidad étnica de los países con poblaciones indígenas.

Como parte del sistema, la institución escolar ha sido un medio idóneo en los discursos educativos orientados a mostrarla diversidad cultural de los pueblos mesoamericanos, creando programas interculturales que respondan al fortalecimiento del respeto y la tolerancia entre diferentes grupos humanos. La idea inicialmente forjada, fue que los pueblos indígenas aprendieran a vivir con el otro que es diferente a su contexto.

Sin embargo, el reconocimiento de la interculturalidad pretendida desde esta visión, no contribuye a reconocer la inequidad y marginación de los pueblos indígenas. Mientras la educación intercultural no llegue a la sociedad mayoritariamente, no se puede hablar de respeto y tolerancia ante la diversidad cultural y lingüística prevalente en la nación mexicana.

Mucho menos se puede hablar una interculturalidad armónica como lo han pretendido inculcar las instituciones escolares cuando prevalecen en la cotidianidad situaciones de relaciones de poder injustas. Por esta razón, se plantea trabajar la interculturalidad desde una perspectiva crítica. Para Walsh (2002), se trata de la posibilidad

para los grupos subalternos, de construir, demandar y participar en las decisiones políticas sociales dentro del Estado. La idea de entablar un diálogo en situaciones de igualdad con la colonialidad del poder, donde la interculturalidad va cobrando sentido, de acuerdo con las situaciones predominantes de cada región o país, y esto tiene que ver con las distintas historias de colonización sufrida durante siglos.

En el caso latinoamericano se plantean demandas educativas específicas para las poblaciones indígenas; como la construcción de sus propios currículos, donde se incorpore la filosofía de vida en la manera de entender y nombrar su mundo natural y social, bajo lógicas de aprendizaje adecuadas para los educandos.

Muchos planes de estudio aún se encuentran preinscritos en los convenios internacionales, otros en los planes de desarrollo de cada país latinoamericano, otros más están materializando la posibilidad de una educación diferenciada, como el caso de Ecuador y Bolivia, impulsando instituciones educativas más autónomas, con la posibilidad de que los propios docentes enfrenten procesos reales de desarrollo curricular, regionalicen los contenidos y respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de las comunidades indígenas.

En el caso del Estado mexicano, las demandas de las organizaciones no gubernamentales y los movimientos de reivindicación social de los pueblos indígenas, han dado lugar a diversas reformas constitucionales tanto de orden federal como estatales, por el reconocimiento de la pluralidad cultural de la nación.

Respecto a la educación ofrecida a los pueblos indígenas, se recomienda que se deben adecuar las prácticas educativas de los docentes a las condiciones e intereses de cada cultura, pero sin alterar los contenidos propuestos por el Estado; es decir, podemos señalar que no hay tal libertad de expresión de la pluralidad de pensamientos, cuando no se permite el diálogo de saberes, y por el contrario, se privilegia el saber dominante propuesto por la institución escolar.

Sin embargo, existen intentos por parte de los propios actores involucrados en la educación indígena de hacer realidad la perspectiva bilingüe e Intercultural. En el caso particular del estado de Oaxaca, a mediados de los años noventa se impulsó el “Proyecto para el desarrollo de la educación indígena bilingüe e intercultural del estado de Oaxaca”. Su finalidad inicial fue recuperar la experiencia docente y profesional del personal en servicio en el nivel de educación indígena, evaluando sus fortalezas y debilidades implementadas en la educación bilingüe. Propuso partir de las necesidades y expectativas de los pueblos indígenas que conforman Oaxaca.

El proyecto planteado por la Dirección de Educación Indígena propone la transformación de las prácticas educativas en las escuelas, así como del sistema educativo estatal en su conjunto, a fin de que la educación sea democrática y responda de mejor manera a las necesidades histórico-sociales del pueblo oaxaqueño. Se pretende involucrar la participación no sólo de los docentes indígenas, sino también la de los alumnos, directivos, padres de familia, autoridades educativas, municipales y agrarias, así como de organizaciones sociales indígenas desde dentro del magisterio y en las propias comunidades.

En sus ideales de educación, se incluye dar dirigirse a la niñez indígena considerando su cultura y lengua, y al español como segunda lengua. Para tal fin se pretende formular planes y programas de estudio cuyos contenidos deberán comprender la historia de los pueblos originarios, sus conocimientos, técnicas, sistemas de valores, sus aspiraciones sociales, económicas y culturales, además de los contenidos de la cultura nacional y universal que les permitan desenvolverse en un plano de igualdad con la sociedad mayoritaria, sin perder la identidad cultural que los caracteriza.

Se pone en el centro la diversidad cultural y lingüística, como elementos ancestrales, reconociendo que cada pueblo tiene saberes y conocimientos históricamente acumulados; por tal razón, deben ser los pilares inmediatos de la educación comunal. El nuevo modelo educativo que se pretende desarrollar, entiende el enfoque intercultural como aquel que retoma la diversidad de las culturas, y que no las ve como un

obstáculo, sino como una cualidad, una virtud, un enriquecimiento para el desarrollo pleno del ser humano. Es decir, una diversidad de capacidades de formas de resignificar, de descubrir el mundo y tener acceso a nuevos conocimientos.

Pretende recobrar el papel protagónico que debería tener la educación indígena escolarizada. Establecer un vínculo estrecho entre la escuela y la comunidad, implica que el docente bilingüe retome su función de orientador para coadyuvar a la solución de los múltiples problemas existentes en el medio cultural donde desarrolla su práctica.

Para continuidad y fortalecimiento del proyecto, a partir del año 1999 se inició el programa denominado “Marcha de las Identidades Étnicas por la educación intercultural”. El objetivo central fue recuperar las experiencias e iniciar una labor de recuperación de los conocimientos comunitarios gestados en cada una de las regiones a fin de ser sistematizados y vinculados con los contenidos curriculares de los planes y programas nacionales, además de que sirviera de base para la construcción del diseño curricular.

Esta demanda central planteada por la Dirección de Educación Indígena, tiene que ver con la construcción de una pedagogía que responda a las necesidades y expectativas de vida de los pueblos originarios de Mesoamérica, en un afán de contrarrestar la pretendida homogeneización de la educación y valorar lo que se ha ignorado por muchas décadas en la institución escolar: aquellos conocimientos construidos por los pueblos culturalmente diferenciados.

Además, planteó la incorporación como eje transversal de la forma de vida comunal, entendida en un primer momento como la expresión de organización territorial que tiene lugar en un espacio concreto, además de ser característica de la colectividad que los mantiene cohesionados bajo un mismo territorio comunal.

Se plantea que la comunalidad sea el hilo conductor y la base teórica que permeará las asignaturas y/o mundos para la construcción curricular de la educación indígena bilingüe e intercultural. Además, sustento de vida y proyección ética, filosófica y epistemológica en el quehacer docente para el logro de una educación indígena que parta de la diversidad cultural y lingüística de las comunidades mesoamericanas.

5.2 De la educación intercultural hacia la educación comunal

La perspectiva de transitar de una educación intercultural a la educación comunal, responde a un proceso histórico desde las culturas mesoamericanas, más que a una cuestión dictada por el propio Estado, desde el que la interculturalidad se ha tomado como política de reconocimiento de la diversidad cultural, sin reconocer las relaciones asimétricas coexistentes en la sociedad mexicana.

Bajo esta propuesta de partir de lo propio, se busca afianzar en las futuras generaciones la identidad de pertenencia, donde la educación que se imparta en las escuelas considere la filosofía de vida de las culturas indígenas, partiendo de la matriz cultural sustentada en la comunalidad como forma de vida desarrollada a lo largo de la historia.

La lógica de pensamiento propio materializado en las formas de vida desarrolladas en las comunidades, serían la base de la educación comunal que involucre a los sujetos en general en la toma de decisiones acerca de cómo quieren la educación de sus hijos, donde los proyectos de aprendizaje tengan sentido de pertenencia y devuelvan a la comunidad lo aprendido.

Es decir, se busca que las comunidades sean las que sancionen aquellos conocimientos válidos para la cultura de pertenencia a fin de ir fortaleciendo la identidad que los diferencia de los demás. También, establecer un diálogo en situaciones de igualdad con la otra cultura.

La matriz cultural de la comunalidad sería el eje transversal del currículum para la educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), donde los componentes esenciales planteados por Rendón (2003), como son: el territorio, el poder, el trabajo y el disfrute comunal, serían los elementos fundamentales para desarrollarla.

El **territorio comunal** se caracteriza como el espacio donde se asienta y vive la comunidad. Comprende, desde el punto de vista físico, los suelos, bosques, costas, aguas y todos los recursos naturales que son aprovechados, conservados, defendidos y desarrollados por aquélla en forma comunal.

El **trabajo comunal** es la manifestación de las fuerzas productivas, se refleja en el trabajo colectivo como la guelaguetza (ofrenda) y el tequio que se acostumbra en la construcción de obras de beneficio social-colectivo.

El **poder comunal** es el derecho y la obligación de todos los miembros de la comunalidad para la toma de decisiones. Su organización política se constituye por la Asamblea Comunitaria, Consejos de Ancianos, al igual que los sistemas de cargos, tanto municipal, religioso, y aun las autoridades educativas.

El **disfrute comunal** es el esparcimiento tradicional en forma colectiva, es un componente de la participación comunal en la realización y celebración de las fiestas tradicionales. En éste se encuentran las mayordomías, celebración del santo patrón, bodas, construcción de casas, culto a los difuntos, cambio de autoridades, etc.

A partir del reconocimiento de la forma de vida comunitaria que existen en la cultura mesoamericanas, se plantea como la raíz que abrace la construcción curricular y se ponga en juego lo que ella representa, pues es la base de vida que los caracteriza y los hace ser diferentes del resto de la nación.

En síntesis, un currículum comunal que responda a las formas de vida de los pueblos mesoamericanos, recíprocamente con otras culturas en situaciones de complementariedad, donde el medio de comunicación sea la lengua propia de las culturas como

instrumento de comunicación, de enseñanza y de presentación de objetos de estudio en el proceso educativo escolar.

Como alternativa al plan de estudios vigente en la nación mexicana, proceso de pensamiento que aún no se ha materializado en un documento rector como es el currículum. Sin embargo, existen prácticas docentes que empiezan a desarrollar una educación basada en los valores propios de las culturas donde se encuentran insertas las escuelas bilingües e interculturales.

Bajo esta lógica de una educación que parta de lo propio, se busca incidir en la construcción de una pedagogía que permita apertura a una nueva relación de saber, donde se reconozca la pluralidad de pensamiento en el espacio escolar, hasta hoy desarrollado desde el pensamiento homogéneo.

En ese sentido, se muestra en el siguiente capítulo la posibilidad de desarrollar formas de educación institucionalizada más contextualizadas, donde se ponga en el centro las formas de aprendizaje que tienen las niñas y niños indígenas sobre los saberes y conocimientos comunitarios desarrollados, recreados y transformados en su vida comunitaria.

A través del desarrollo de una didáctica que responda al proceso de enseñanza y aprendizaje más contextual con sentido de pertenencia, que posibilite desarrollar un proceso educativo de carácter integral y romper con los esquemas de pensamiento encajonados en disciplinas que sólo responde a la lógica de un pensamiento especializado y abstracto, que poca relación guardan con el mundo de vida de las niñas y niños indígenas.

VI. Hacia la construcción de una didáctica decolonial.

La educación humanista ha sido desplazada paulatinamente por la perspectiva teórica del capital humano, con nociones que giran en torno a la eficiencia, la eficacia, la calidad, la productividad, la formación del capital humano, etc. (Díaz Barriga, 2009: 11). La perspectiva instrumental desde la visión de la ciencia, ha desdibujado al sujeto produciendo una lógica racionalizada del saber que muy poco tiene que ver con la forma de aprehensión de la realidad cotidiana de los educandos.

La pedagogía y en consecuencia la didáctica, han asumido una forma de sistematizar e inculcar ciertos saberes a partir de reformas educativas que buscan incrementar la calidad de la educación desde una visión pedagógica de corte tecnocrático-eficientista, que intencionalmente hizo a un lado los planteamientos didácticos. (p. 24)

Para Díaz Barriga (2009), el conjunto de reformas educativas de la era de la globalización oculta un sentido más profundo, que es la instauración de una pedagogía tecnocrática-eficiente, en la cual el aprendizaje es visualizado en sus esquemas comportamentales más simples, desatendiendo los procesos de construcción de la información o de desarrollo de habilidades que permitirán el desempeño del estudiante en la vida, así como también, fundamentalmente, la conformación de la persona como finalidad sustantiva de la tarea de educar (Díaz Barriga, 2009: 25).

Lo que se busca es la eficiencia de los individuos para el manejo de ciertas habilidades en el desempeño de sus funciones; de ahí que la acción educativa desarrollada en los espacios áulicos, sobretudo la didáctica, es reducida a cuestiones instrumentales, buscando la eficacia para inculcar determinados universos simbólicos, vistos desde la racionalidad de la "ciencia". Para Díaz (2009), es un pensamiento tecnicista que circunscribe el conocimiento a una sola dimensión: la de lo útil. A esta visión se le denomina hoy «sociedad del conocimiento» o «sociedad de la información», pero no es más que un conocimiento profundamente cercenado (p. 33).

Sin embargo, empiezan a surgir voces que demandan formas del conocimiento distintas a las que hasta ahora ha tenido, en las que se reconozca la historicidad en su construcción al interior de las diferentes culturas. Para Walsh (2010), enfrentar y desafiar esta perspectiva colonial del saber es un trabajo esencial de la acción pedagógica para desesclavizar las mentes y desaprender lo aprendido para volver a aprender. Para la autora, se trata de acciones pedagógicas necesarias para transgredir, interrumpir e invertir los conceptos, prácticas y estructuras impuestos y heredados. (p. 62)

En este trabajo se plantea la posibilidad de construir nuevas formas de relación entre los distintos conocimientos que interactúan en un espacio concreto como es la institución escolar, donde lo diverso ha sido excluido, y predominado la idea de un solo pensamiento: aquel generado desde la mirada del colonizador.

6.1 El papel de la institución escolar en las culturas mesoamericanas.

Constituido el papel de la escuela bajo un proyecto “civilizador”, donde ha predominado la idea de la racionalidad moderna caracterizada por el progreso del capital y el orden, entra en contraposición la idea de mundo desarrollada en los pueblos mesoamericanos.

En ese sentido, la implantación de las instituciones educativas contribuyó al desplazamiento de las culturas existentes. Muchas de ellas desaparecieron, otras más se aculturaron y otras siguen en resistencia por mantener sus propias lógicas de pensamiento en relación con la interacción que establecen con su mundo natural y social.

La acción pedagógica ha estado influida por la filosofía de la educación europea y anglosajona. Desde su implantación en el llamado nuevo mundo, estuvo impregnada por la ideología de la iglesia católica, que pregonó desde el principio la idea de la re-

ligión judeo cristiana, teniendo como fin colonizar a los pueblos mesoamericanos bajo la lógica de su doctrina.

Esta pedagogía de la conquista por así llamarla, propagó la idea de lo que era ser bárbaro y civilizado, hizo una separación entre quien tenía el conocimiento y quienes eran los ignorantes, tazados bajo su lógica de mundo, donde los pueblos nativos eran excluidos y cortados de tajo de su visión.

Es decir, se empezó a esencializar la otredad del invasor como superior y por lo tanto legitimador de lo que era bueno y malo para los nativos, negando al otro en su ser como creador y poseedor de su propia historia. La educación fue un vínculo eficaz para borrar la memoria histórica hasta ese entonces reproducida.

Sin embargo, la subsistencia de nuestros pueblos milenarios nos permite dar cuenta de que a pesar de los embates para acabar con la historia propia, aún está viva y renace ahora con más fuerza frente a un mundo cada vez más voraz por atrapar el espacio y tiempo a la medida de la modernidad global.

La escuela hasta ahora ha jugado su papel de colonizadora por parte del pensamiento occidental; ha sido un espacio idóneo para desplazar y legitimar ciertos conocimientos “validos”, privilegiando el conocimiento “moderno Universal” a través de los datos, informaciones, destrezas y actitudes que fortalecen el desarrollo de las facultades mentales bajo esquemas distintos de construcción de las experiencias generadas por los propios educandos en su mundo cotidiano.

Se ha dado una separación gradual entre la escuela y la comunidad, y en consecuencia la exclusión de aquellos conocimientos que traen consigo las niñas y niños desde su cultura; es decir, las formas de aprender y relacionarse con su entorno son canceladas por la institución escolar a través de la labor del docente y bajo los mecanismos de objetivos y métodos concretos con que se enseña a los niños vía los textos escolares.

Desde esta lógica de racionalidad dominante de la institución escolar, las niñas y niños indígenas van internalizando discursos escolares que poco tiene que ver con la racionalidad de vida aprehendida en su contexto cultural. La palabra escrita estudiada en los textos no coincide con la palabra oral de sus padres.

Paulatinamente se da el desplazamiento del lenguaje de los educandos y con ello, sus formas de nombrar el mundo de sus padres. El lenguaje escrito es un lenguaje ajeno con códigos que representan mundos distintos y que no necesariamente denota experiencias vividas por las niñas y niños, trayéndolo que trae consigo la erosión de las formas propias de nombrar el mundo en la relación que establecen con sus iguales y con su cultura de pertenencia.

¿Qué significan estas rupturas entre la institución escolar y la cultura propia de los educandos? Reconocer que la cultura escolar está distante de la cultura de las niñas y niños indígenas, que representa un conflicto no sólo cognitivo sino de identidad cultural para los educandos que asisten a la escuela, sea o no bilingüe.

La discontinuidad en la tradición académica y cultural ha generado la ruptura de visiones de mundo. Lejos de dialogar en un espacio concreto como es el aula escolar, se percibe aún la imposición de formas de apropiación del conocimiento entre la experiencia propia de las niñas y niños indígenas y las propias generadas en la escuela.

La pregunta es ¿existirá la posibilidad de mantener y tender un puente de comunicación entre diferentes formas de conocimiento en un espacio institucional como es la escuela, portadora de saberes y códigos lingüísticos que le son ajenas a las niñas y niños ayuuk?

Ante la emergencia de lograr una vía posible de entendimiento, existe la posibilidad que pueda lograrse a través de identificar por un lado, las formas epistémicas de saber impuestas por la colonialidad enraizadas en el conocimiento eurocéntrico, y por

otro, los mecanismos de control impuestos desde las estructuras sociales, políticas y de identidad homogénea de racialización, materializadas a través de la labor educativa.

Para lograrlo se requiere desaprender lo aprendido bajo los mecanismos de la institución escolar; es decir, descolonizar nuestros pensamientos, que impregnan nuestra forma de ver el mundo, y que son distantes de la forma de hacerlo desde una mirada de las culturas mesoamericanas.

El des aprendizaje, posibilita reconocer la condición ontológico-existencial (Walsh: 2003), de nuestras culturas para darle lugar a lo negado por la colonización, y que conlleve a ser sujetos libres del yugo impuesto en un mundo esencializado desde la perspectiva del otro.

Se busca que la nueva mirada y hacer de la institución escolar, en particular de la bilingüe e intercultural, permita desesencializar las formas de conocimiento impuestas. Que retomen las miradas de los estudiantes; y se configuren lógicas de conocimientos que en situaciones de complementariedad dialoguen sin caer en imposiciones.

La apuesta por la pluralidad de pensamiento en el espacio educativo es un anhelo que hoy en día se empieza a materializar en distintas naciones que cuentan con comunidades indígenas y de aquellas poblaciones minoritarias que buscan un espacio para reivindicar formas de vida donde quepan todas las voces.

Desde esta lógica la pedagogía se entiende más allá de los contenidos de aprendizaje, pues la mirada es buscar nuevas formas de hacer educación escolarizada, considerando las realidades cotidianas de las culturas mesoamericanas.

La pretensión es pasar del plano del planteamiento discursivo a la acción, de la puesta en práctica de la pedagogía decolonial, iniciando por las rupturas epistémicas de abordar el conocimiento en los espacios escolares, donde los procesos enseñanza y

aprendizaje pongan en el centro en el conocimiento generado en la cultura propia de las niñas y niños ayuuk.

Esto sólo es posible si incorporamos las formas de aprendizaje que tienen lugar en los espacios de vida cotidiana que establecen con su entorno, donde tiene significado la esencia de su coexistir cosmogónico y la relación espiritual con la madre tierra. Si se vivencian tales perspectivas, nos acercaremos más al proceso de reivindicación y, en consecuencia, a la descolonización de nuestro pensamiento, dándole lugar a lo que ha estado excluido en la pedagogía elaborada desde afuera.

Es posible así, la visibilización de lo que la propia vertiente multicultural ha tratado de ocultar con el sólo hecho de reconocer la diversidad, dejando de lado las desigualdades existentes en cuanto al acceso al conocimiento y la negación de la vivencias truncadas en la cultura escolar.

En ese sentido, en los siguientes apartados se plantea la posibilidad de articular y establecer un diálogo de saberes en el espacio escolar entre los conocimientos propios de las niñas y niños ayuuk con los conocimientos escolares. Dos formas de aprendizaje que pueden ser complementarias, sin caer en la imposición de una sobre otra.

6.2 La articulación de los conocimientos comunitarios y los contenidos educativos: flexibilización y complementariedad en la escuela bilingüe e intercultural

En el capítulo anterior se ha señalado que los contenidos escolares abordados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tienen una intencionalidad sistematizada bajo una lógica de construcción distinta a las formas de apropiación de los conocimientos comunitarios.

Los contenidos educativos se presentan por materias o asignaturas; se les da prioridad a las cuestiones conceptuales y nociones que tiene que ver con el aprendizaje de la lectura y escritura en español y a la resolución de problemas. La preocupación centrada en estas áreas de conocimiento deja de lado la formación integral de las ni-

ñas y niños que asisten a la escuela, desplazando con ella los conocimientos que han ido adquiriendo en su entorno, pero sobre todo, los valores y la visión propia de la cultura a la cual pertenecen y que forja la identidad de las niñas y niños.

La forma de organización de los contenidos escolares para su desarrollo dentro del espacio áulico, tiene una lógica que parte primero de las cuestiones conceptuales; es decir, el docente debe primero planificar qué conceptos socializará con sus alumnos, después desarrollar la parte procedimental que consiste en enunciar el proceso que seguirá para que las niñas y niños se apropien de los conceptos planteados y finalmente, si es que se tiene clara la intencionalidad, cómo influirá en el cambio de actitud de los educandos.

La organización escolar obedece a una lógica donde interesa que los educandos repitan y ejerciten ciertos contenidos que les permitan afianzar conocimientos que en el mismo sistema requieren para escalar otros niveles de la educación escolarizada.

En consecuencia, la evaluación va en relación a constatar si realmente se están cumpliendo los objetivos y contenidos propuestos en cada una de las asignaturas o materias impartidas durante determinado periodo. Así, la educación da prioridad y supremacía a los conceptos y nociones de ciertas habilidades que debe poseer todo educando de acuerdo al nivel donde se encuentre; se pierde de vista al sujeto a quien se educa y el contexto en que se encuentra inserta la educación escolarizada.

Esta forma epistémica de transmisión del conocimiento en su lógica de socialización dista mucho de la lógica de apropiación que tiene lugar en las niñas y niños ayuuk, quienes han ido internalizando los conocimientos de forma integral en su vida cotidiana. El mundo de la vida comunitaria les ha permitido aprender a través de la interacción con el entorno natural y cultural.

En el capítulo anterior se han señalado las formas concretas de apropiación de ciertos conocimientos y habilidades desarrollados en torno al mëjnëë, donde ponen en

juego la capacidad de observación y manipulación en la interacción con los seres vivos que les rodean, haciendo uso de sus capacidades cognitivas y físicas dentro del aprendizaje contextualizado.

Las formas de apropiación de los conocimientos propios tienen una matriz epistemológica distinta a la escolar, ya que se parte del saber hacer. A través de ellas se desarrollan nociones, habilidades y destrezas con alto sentido de responsabilidad y colectividad, acompañados del proceso de afianzamiento de valores de carácter cosmogónico y de respeto a la madre tierra como dadora de vida.

En consecuencia, en la cultura ayuuk los conocimientos se construyen en el saber hacer. No pasan necesariamente por un proceso de mecanización y abstracción hipotética como la que se desarrolla en la escuela; se aprende para la vida y en la vida misma, y los aprendizajes tienen sentido de pertenencia cultural.

En la institución escolar importa la repetición y memorización de conocimientos ajenos al contexto de los educandos, bajo métodos intencionales que van de lo conceptual a lo procedimental para llegar a lo actitudinal. Este último aspecto se logra poco. En cambio, en las formas de apropiación del conocimiento desde la cultura ayuuk, se va de lo procedimental, actitudinal para llegar a la manipulación del conocimiento conceptual.

Mostradas estas lógicas de construcción y socialización del conocimiento en el espacio escolar y en la vida cotidiana de las niñas y niños ayuuk, enseguida abordaré las posibilidades de realizar un diálogo de saberes y de complementariedad entre dos formas de aprendizaje.

6.3 La posibilidad de una didáctica diferenciada a partir de la complementariedad entre el conocimiento de las niñas y niños ayuuk y los contenidos escolares

El punto de partida para incidir en la lógica de construcción del conocimiento en las niñas y niños ayuuk, fueron sus propias experiencias de aprendizaje sobre su mundo cotidiano, y tratadas bajo la lógica de establecer momentos reflexión, de construcción y reconstrucción de los conocimientos propios generados en su vida comunitaria.

El primer momento desarrollado por las niñas y niños ayuuk, fue plasmar por medio del dibujo y en forma escrita todo lo relacionado a los aprendizajes adquiridos en su mundo cotidiano como referente inmediato de sus conocimientos; actividad que se desarrolló con todos los niños de la Escuela Primaria Bilingüe “Josefa Ortiz de Domínguez”, como se muestra en las siguientes fotografías.



Alumnos de primero a sexto grado de la Escuela Primaria Bilingüe elaborando los conocimientos relacionados con su mundo cotidiano.

Como punto de partida para recrear y socializar sus propios referentes respecto a los aprendizajes adquiridos en su contexto natural y cultural, en este *primer momento* las niñas y niños ayuuk plasmaron los conocimientos sobre su comunidad, el entorno natural, los seres vivos, las actividades que realizan en su vida comunitaria.

A partir de este proceso de objetivación del conocimiento, manifestaron los aprendizajes que han ido adquiriendo a lo largo de sus vidas bajo una lógica de integralidad del conocimiento. En sus dibujos, muestran las relaciones que guardan los elementos de la vida comunitaria.

Mostraron puntos de coincidencia respecto al conocimiento de lugares comunes, de referentes de aprendizaje como es el Mëjnëë, tal como se muestra en la siguiente fotografía de los dibujos realizados por todos los educandos de la escuela primaria.



Dibujos realizados por las niñas y niños de la Escuela Primaria, donde ponen en el centro el Mëjnëë.

En un *segundo momento* de la socialización del conocimiento, las niñas y niños ayuuk, compartieron de forma grupal sus saberes respecto a su mundo cotidiano de manera oral. Los educandos intercambiaron sus conocimientos sobre lo que plasmaron a través de las imágenes y escritos. En las siguientes fotografías se muestra el proceso de intercambio de los aprendizajes adquiridos en su mundo de vida ayuuk.



Grupo de alumnos de primer a sexto grado compartiendo sus conocimientos respecto a su vida comunitaria.

Durante este momento de la socialización, los educandos participaron de manera activa intercambiando y profundizando sus propios referentes de aprendizaje con respeto a lo que saben de su comunidad, así como de los seres vivos que les rodean y de las actividades que realizan con sus padres. Se dio un ambiente de generación de nuevos aprendizajes entre iguales; donde el papel del docente sólo cobró sentido para orientar y aprender junto con sus alumnos.

El proceso de socialización logrado permitió que entre alumnos y docentes intercambiaran opiniones, llevándoles a proponer las temáticas que se abordarían a lo largo del proceso educativo. Se tuvo cuidado de que la enseñanza no viniera del docente como se plantea en la pedagogía tradicional, pues el proceso de aprendizaje es un acto que no corresponde sólo a las niñas y niños, sino también a los docentes.

En esta socialización del conocimiento, los propios educandos acordaron por dónde empezar a profundizar a partir de sus propios referentes plasmados en sus dibujos y escritos. Los docentes fueron organizadores de las ideas de los alumnos para iniciar con el proceso de indagación. Esto se muestra en la siguiente fotografía.



Docentes y alumnos ayuuk deliberando las temáticas a bordar.

La lógica de construcción del pensamiento ayuuk se dio a partir de los aprendizajes que tienen las niñas y niños en la vida comunitaria. Las actividades de indagación sobre los conocimientos a profundizar a lo largo del ciclo escolar se conjuntaron con las ideas generadas entre alumnos y docentes, y se sistematizó el camino a seguir en la recreación y construcción de nuevos aprendizajes.

En un *tercer momento*, desde el aprendizaje situado donde las niñas y niños ayuuk, se promovió que desarrollaran sus potencialidades de observación y articulación de los conocimientos del mundo cotidiano que les rodea en su entorno natural y cultural.

A partir de su contexto inmediato recuperaron y recrearon muchos de los saberes plasmados en sus dibujos. Desde el reconocimiento de los seres vivos que habitan a la orilla del Mëjnëë, así como aquellos que viven en su interior. Así se muestra en las siguientes fotografías:



Niñas y niños ayuuk de la Escuela Primaria Bilingüe, en la profundización de sus conocimientos en el contexto natural.

El aprendizaje contextual desarrollado por las niñas y niños ayuuk en su mundo cotidiano, favorece no sólo el afianzamiento de sus saberes y conocimientos respecto a su mundo natural, sino además fortalece su propia identidad como ayuuk jaay, dimensionando el aprendizaje con sentido de pertenencia. Esto evita hipotetizar desde el espacio áulico conocimientos que muchas veces nunca se llegan a poner en práctica en la vida cotidiana de los educandos.

En este momento del trabajo pedagógico, los educandos expresaron sus conocimientos y compartieron entre ellos sus saberes en torno a la naturaleza que les rodea. Aprendizaje contextual que muestra la posibilidad de poner en práctica los saberes y conocimientos que los educandos han generado en la interacción con su mundo natural.



Niñas y niños de quinto y sexto grado, compartiendo sus conocimientos sobre los seres vivos del entorno natural.

Las reflexiones desarrolladas por los propios estudiantes, permite que entre ellos construyan nuevos aprendizajes, y un andamiaje entre iguales. Los docentes por su parte, más que ser la figura central que lo sabe todo, forman parte del entramado de aprendizaje, con lo que se rompe la relación tradicional de enseñanza y aprendizaje (maestro-alumno). Se establece así, una relación de aprendizaje –aprendizaje, mediado por el contexto de los ayuuk jaay.

La vida comunitaria juega un papel fundamental en esta nueva relación planteada entre la escuela y la comunidad. La escuela se vuelve un espacio de organización para el aprendizaje de las niñas y niños ayuuk, y el contexto natural y cultural es el medio de donde se obtienen los referentes para profundizar en el conocimiento propio.

La vida social comunitaria cobra relevancia y sentido en la institución escolar cuando es incorporada a través de las personas como parte de la construcción y transmisión de los conocimientos generados en la cultura de pertenencia. En esta búsqueda de nuevos aprendizajes, los educandos interactuaron con las personas de la comunidad portadoras de saberes y conocimientos, como se muestra en las siguientes fotografías:



Niñas y niños ayuuk de la Escuela Primaria Bilingüe, haciendo entrevista a las personas mayores de la comunidad.

En este proceso de recreación y profundización de los conocimientos propios se buscó afianzar la identidad de pertenencia a través de la transmisión de la historia local en voz de las propias personas. Las niñas y niños contrastaron sus ideas con los ancianos de la comunidad, lo que les permitió ampliar sus conocimientos sobre la constitución del mundo de vida (antes y en la actualidad). Esto se muestra en las siguientes fotografías.



Murales realizados por las niñas y niños ayuuk, para comparar su comunidad antes y en la actualidad de JokNëë.

El conocimiento contextual desarrollado permite lograr un aprendizaje con sentido de pertenencia, nombrando al mundo a partir de la lengua ayuuk. Se buscó afianzar y fortalecer el lenguaje cotidiano de las niñas y niños a través del apoyo con materiales impresos en ayuuk. El comienzo se dio con el fortalecimiento de la escritura. Como se muestra en las siguientes fotografías, los educandos trabajaron con la escritura del ayuuk, y partieron de los conocimientos generados en la interacción con el mundo natural y social de la comunidad:



Niñas y niños de quinto y sexto grado revisando y escribiendo textos en ayuuk.

En un *cuarto momento*, la premisa fue partir de lo propio para incorporar lo ajeno en una situación de diálogo de saberes. Para ello se recurrió a las fuentes documentales sobre las temáticas abordadas desde lo propio, que permitieran contrastar y enriquecer la visión de mundos muchas veces distantes; es decir, confrontar conocimientos

en situaciones de complementariedad y equilibrio, y no de subordinación de una sobre otra. En las siguientes imágenes se muestra la búsqueda del otro conocimiento.



Niñas y niños ayuuk de los seis grados de la educación primaria buscando información sobre los temas abordados.

El trabajo desarrollado desde lógica de construcción de los conocimientos escolares, rompe con el esquema tradicional de generarlos a partir únicamente de los docentes y de los libros de texto, que hasta la fecha cumplen con la función de imponer el conocimiento homogéneo, dejando de lado aquel construido y recreado por los propios educandos.

Bajo esta nueva lógica de la pedagogía se pretende partir de lo propio para incorporar lo ajeno, donde el medio por excelencia de socialización del conocimiento sea la lengua ayuuk, así como medio de aprendizaje, de enseñanza y de reconstrucción de nuevos aprendizajes. En un intento por cambiar las lógicas de construcción del conocimiento en el espacio áulico, las niñas y niños interactuaron con ambos conocimientos en situaciones de complementariedad como se muestra en las siguientes fotografías.



Producción de las niñas y niños ayuuk, sobre contenidos de la vida de las plantas y de los fenómenos naturales.

El *quinto momento* de socialización de los conocimientos propios con los contenidos escolares permitió dialogar con dos formas de percibir un mismo fenómeno. Por ejemplo, cuando se vio la temática sobre los fenómenos naturales como son los temblores (ujx), las niñas y niños manifestaron su visión sobre el fenómeno, no como un ente aislado producto de la naturaleza, sino como algo vivo que tiene poder y fuerza, y que sucede por la provocación de los seres humanos. Trabajo de socialización del conocimiento reflejado en la siguiente fotografía.



Niñas y niños de quinto y sexto grado socializando sus hallazgos documentales y sus saberes sobre los fenómenos naturales.

La búsqueda de un diálogo de saberes entre dos visiones de mundo sobre un mismo fenómeno u objeto de conocimiento, implica darle lugar epistémico a lo que ha sido desplazado por la ciencia occidental. Bajo esta nueva lógica de partir de lo propio se

pretende el reconocimiento de aquellos conocimientos gestados en las culturas mesoamericanas, de los cual son portadoras las personas de la comunidad.

La escuela puede ser así un espacio que potencie los saberes y conocimientos que poseen los educandos, que les posibilite transitar con sentido de pertenencia cultural por los nuevos aprendizajes que van adquiriendo a lo largo de la escolaridad, afianzando su identidad cultural.

6.4 El entorno natural y cultural como recurso didáctico para nuevos aprendizajes

Todo conocimiento tiene sentido en el espacio de la vida cotidiana donde se gesta; generan en los seres humanos universos simbólicos que le dan sentido de pertenencia e identificación con su cultura, misma que es condición de posibilidad para su coexistencia humana.

Para Morín (2002) el conocimiento debe contextualizar, globalizar, multidimensionar; es decir, debe ser complejo, posibilitando el reconocimiento y fortalecimiento de las formas de entender el mundo que nos rodea. Debe captar la complejidad de nuestras vidas, nuestros destinos y la relación individuo/sociedad/especie, que ha perdido de vista la racionalidad instrumental de la tecnociencia.

Los saberes y conocimientos gestados en las culturas mesoamericanas guardan una estrecha relación con la naturaleza. En este espacio aprenden a interactuar con su mundo, y desarrollan habilidades, destrezas, así como la manipulación y construcción de objetos y/o herramientas que les posibilita realizar determinadas prácticas sociales.

Si se aprovechase el bagaje de conocimientos que tienen las niñas y niños ayuuk respecto a la interacción directa con la naturaleza para socializar nuevos conocimientos, ajenos a su mundo cotidiano, y se ponen en práctica las formas de aprendizaje

que han desarrollado en su mundo cotidiano, se posibilitaría encontrar sentido a los nuevos conocimientos generados sin caer en la imposición de una cultura sobre otra.

De ahí la importancia del uso de los elementos naturales de los que son conocedores los educandos, recuperándolos como recursos de aprendizaje de nuevos conocimientos, como se muestra en las siguientes fotografías.



Niñas y niños ayuuk, manipulado recursos naturales de la comunidad para el aprendizaje de nuevos conocimientos escolares.

Interactuar con los recursos naturales de la comunidad, así como con las producciones simbólicas de la cultura, permite que las niñas y niños encuentren sentido a los nuevos aprendizajes desarrollados dentro del espacio áulico, donde convergen visiones de mundo (entre los conocimientos locales y los contenidos escolares) entre el conocimiento propio y ajeno.

Se presenta la posibilidad de desarrollar un pensamiento capaz de relacionar los conocimientos entre sí, las partes con el todo y el todo con las partes; un pensamiento que puede concebir la relación de lo global con lo local, de lo local con lo global (Morín, 2011:141).

La propuesta desde la didáctica decolonial busca la integralidad del pensamiento y en consecuencia, la utilidad en la vida cotidiana de los conocimientos socializados en el espacio áulico, además de proponer nuevas lógicas de construcción del aprendizaje, contrarrestando la racionalidad instrumental de la educación hasta hoy imperante.

Morín (2002:17), afirma que los conocimientos fragmentarios no sirven para otra cosa que no sean usos técnicos. No llegan a conjugarse para alimentar un pensamiento que pueda considerar la situación humana, en la vida, en la tierra, en el mundo, y que pueda afrontar los grandes desafíos de nuestro tiempo. No logramos integrar nuestros conocimientos para la conducta de nuestras vidas.

La fragmentación del pensamiento tiene también que ver con el uso del lenguaje en la triada pedagógica. No se considera el acto de la comunicación como elemento primordial para establecer el diálogo de saberes, particularmente en el caso de la educación destinada a las niñas y niños indígenas.

En este proceso de socialización del conocimiento se puso en práctica la posibilidad de establecer el diálogo a través de la propia lengua de los educandos, no sólo como medio de comunicación, sino también de enseñanza y aprendizaje. Así lo muestran las siguientes fotografías:



Alumnos del quinto y sexto grado ejercitando la escritura del ayuuk a partir de sus conocimientos cotidianos.

El uso de la lengua ayuuk permitió la objetivación del universo simbólico en tanto visión de mundo de las niñas y niños. Les permitió establecer diálogos a partir de lo propio en situaciones de complementariedad con el conocimiento escolar. La lengua ayuuk cobró sentido para la recreación del pensamiento de los educandos.

La búsqueda del diálogo de saberes entre dos mundos se plantea como dos visiones de universos simbólicos que pueden en algún momento complementar la visión de lo propio. La pretensión es no seguir legitimando una sola lengua dentro del espacio educativo, ni la homogeneidad de los conocimientos eurocéntricos.

VII. Conclusiones

A lo largo de los capítulos he señalado la función desarrollada por la institución escolar. El papel de la acción educativa ha sido inculcar los procesos de conocimiento “científico” empaquetados en las distintas disciplinas que conforman el currículum, que guían la acción pedagógica entre maestro - alumno a través de contenidos atomizados y bajo ciertos criterios de evaluación.

Se ha ignorado la posibilidad de desarrollar saberes inter o transdisciplinarios, en los que la enseñanza debería ayudar a los educandos a emplear sus aptitudes naturales para situar los objetos en sus contextos, sus complejos, sus conjuntos. Debemos oponernos a la tendencia a contentarse con un punto de vista o una verdad parcial. Debemos promover un conocimiento analítico y sintético a la vez, que ligue las partes con el todo y el todo con las partes. (Morín, 2011: 152).

Se ha dado una situación pedagógica que ha perdido de vista la acción propiamente educativa, dándole peso a las asignaturas o materias fragmentadas. Esta lógica de pensamiento desarrollada e inculcada por las instituciones escolares no significa que el conocimiento es pertinente por contener más información, o por cuanto más rigurosamente organizado esté en forma matemática. Es pertinente si sabe situarse en su contexto y más allá, en el conjunto con el cual está relacionado. (Morín, 2011:151)

La función pedagógica deja de lado las relaciones entre conocimientos que se construye en una determinada sociedad y, por lo tanto, dentro de una cultura en particular. Por esta razón, lo que busqué es destacar la posibilidad de construir una nueva relación de saberes desarrollados en la institución escolar, reconociendo en primera instancia aquellas gestadas en las culturas mesoamericanas.

Como he señalado, no sólo basta el reconocimiento de tales saberes y conocimientos generados dentro de culturas particulares, si éstas no son materializadas en los distintos espacios institucionales como es la propia escuela. Sobre todo cuando el

diálogo es asimétrico e impuesto por una parte de los interlocutores como ha sido la institución escolar.

En la práctica educativa el diálogo se torna en imposición por parte del docente. Prevalece la consigna de homogeneizar el conocimiento y en consecuencia el desplazamiento en la práctica escolar de la diversidad de saberes y conocimientos que poseen las niñas y niños indígenas. Es decir, no existe reconocimiento y escucha de la palabra del otro. Desde la perspectiva de Mélich (2002:53-54), el maestro es aquel que vive en la transformación de sus alumnos. Un maestro que no se retire para dejar pasar al otro, que no abra y se abra a la interpretación del otro, un maestro que no cuide la palabra viva del otro lo que hace es adoctrinar, en modo alguno educar.

Para Morín (2011:151) la enseñanza de los conocimientos pertinentes debe ser, en primer lugar, una iniciación a la contextualización. Debe también, relacionar el conocimiento abstracto con su referente concreto. El conocimiento abstracto es necesario, pero está mutilado si no va acompañado de conocimientos concretos, y esto sólo es posible con la escucha del otro.

Bajo esta lógica de socialización del conocimiento, la investigación desarrollada propone nuevas formas de construir una relación de complementariedad entre las distintas visiones de la realidad, en busca de articular lo propio con lo ajeno, bajo una pedagogía que considere las formas de transmisión y apropiación de los conocimientos que tienen lugar en la vida cotidiana de los educandos.

Si las instituciones escolares mantienen las condiciones de asimetría frente a los conocimientos que traen consigo las niñas y niños indígenas, seguirá la negación y en consecuencia la no validación epistémica del conocimiento propio del pueblo ayuuk. Se busca en ese sentido, plantear el reconocimiento de otros saberes construidos fuera de las disciplinas escolares en que ha puesto énfasis la ciencia occidental a través del curriculum planteado por materias o asignaturas.

Buscamos plantear otras formas de relación entre maestro y alumnos, entre enseñanza y aprendizaje, porque las tendencias psicologizantes han impuesto parámetros de desarrollo y agrupación del conocimiento bajo ciertos niveles de aprendizaje, y elaborado mecanismo de validación de conocimientos que no corresponden necesariamente con la forma de desarrollo del pensamiento de las niñas y niños indígenas.

En el sistema educativo formal, sólo se consideran ciertas destrezas, habilidades y comportamientos; se hace omisión de aquellas maneras de aprender que han desarrollado las niñas y niños de las culturas mesoamericanas; conocimientos específicos que son delegados a un segundo plano en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, la reducción de la enseñanza a una cuestión instrumental impide la posibilidad de establecer un diálogo de saberes que converjan en un espacio educativo en que se interrelacionen las culturas de las cuales son portadores las niñas y niños indígenas.

El centramiento del acto educativo en desarrollar los contenidos programados en los planes de estudio, ha dado lugar a la pérdida de la posibilidad de problematizar el proceso enseñanza y aprendizaje entre docentes y alumnos, erigiéndose la práctica docente bajo un mecanismo de enseñanza vertical, con un sentido pragmático en el desarrollo de las actividades educativas que en la mayoría de los casos, tiene al espacio áulico como los libros de textos como recursos únicos.

Es fundamental buscar formas de diálogo que nos permitan articular diferentes pensamientos en un mismo espacio como es la escuela. La pedagogía está formada por un conjunto de nociones y prácticas que denotan el conocimiento de los seres humanos, de la escuela y de los docentes, quienes dentro de sus tareas fundamentales tienen recuperar las formas de enseñanza específica desarrolladas en las diferentes culturas donde se encuentre inserta la institución escolar, así como aquellos conocimientos propios de las ciencias a través de las materias o asignaturas.

La enseñanza entonces, no sería considerada como el mecanismo por excelencia que desarrolla al docente como el único poseedor del conocimiento y autoridad para decir que se debe o no enseñar, regido bajo las reglas de la escuela, sino como la posibilidad y la oportunidad de interactuar con múltiples relaciones de conocimiento, aquellas generadas entre los propios alumnos y la cultura.

Lo que se busca es que la tarea educativa reconozca las prácticas cognitivas generadas en la vida comunitaria de las niñas y niños ayuuk, aquellas que son socializadas en el seno de la cultura, donde el proceso de apropiación y construcción se lleva a cabo con lógicas distintas, que permiten perfeccionar y socializar conocimientos más duraderos y trascendentes.

Los usos de ciertos conocimientos se objetivan en función de los valores que le atribuyen al proceso; es decir, no están regidos bajo parámetros externos para determinar su adecuación y corrección, como hace la institución escolar que mide el conocimiento a través de evaluación estandarizada, sino es a través del hacer mismo y la validación que hace de ello la comunidad cultural, y que les posibilita las acciones en la transformación de los medios naturales, sociales, culturales de donde emergen la variedad de prácticas y sistemas de conocimientos complejos bajo una matriz cultural propia.

El reconocimiento de las formas de apropiación del conocimiento de las niñas y niños ayuuk, genera la posibilidad de otra mirada por parte de quienes educan, reconociendo el potencial cognitivo que traen consigo los educandos, pues gracias a las prácticas sociales en la vida comunitaria de las personas, se genera la diversidad axiológica de las prácticas cognitivas. Procesos cognitivos que ha dejado al margen la institución escolar, y los propios docentes, quienes educan bajo la lógica de enseñanza de la institución escolar, imponiendo una visión de mundo.

¿Qué implicaría plantear otra educación que considerara esta pluralidad de pensamiento y en consecuencia la ruptura epistémica de una sola visión de educar? Por un

lado, reconocer el potencial epistémico que tienen los conocimientos gestados en la vida comunitaria de los pueblos mesoamericanos con sus propias lógicas de transmisión y aplicación de la práctica epistémica.

Por otro, la acción pedagógica de los docentes indígenas implicaría la ruptura epistémica en la forma de llevar a cabo la acción educativa, donde la didáctica no se remita a un acto de instrumentación pedagógica de ciertos métodos de enseñanza y aprendizaje, descuidando el conjunto de principios que tienen los educandos.

La posibilidad de descolonizar el pensamiento, supone la reflexión profunda para revisar los mecanismos de control que ha establecido la institución escolar para moldear el pensamiento de las niñas y niños indígenas a través de los contenidos establecidos y enseñados bajo métodos de aprendizaje concretos.

Pero también, en la necesidad de la autorreflexión de los docentes, quienes han pasado por un proceso de formación similar a lo largo de su escolarización, misma en la que han adquiridos valores y actitudes que permean su identidad; conocimientos arraigados en su pensamiento que materializan a la hora de realizar su práctica pedagógica en el aula escolar.

Nos encontramos frente una realidad concreta que demanda el reencuentro con la cultura de pertenencia de los propios docentes. La mirada introspectiva que permita valorar lo desvalorado por la escuela, que llevó a la despersonalización y la adopción de un nuevo ropaje, desechando y ocultando lo propio.

Se está ante la posibilidad de descolonizar el pensamiento acuñado desde la escolaridad, a través de dar valor a lo negado y suprimido por la colonización de nuestro ser y saber; tendencia que empieza a cobrar sentido en la práctica docente de las maestras y maestros indígenas.

El hecho de empezar a gestar el reconocimiento de los saberes y conocimientos propios de las culturas mesoamericanas en los espacios escolares donde converge la

pluralidad de pensamiento, permite recuperar la deuda histórica que se tiene con las culturas milenarias. Esta recuperación tiene que hacerse bajo la premisa epistémica de considerarlos como conocimientos que tienen sus propias lógicas de construcción y que son complementarios a cualquier otro saber.

Para hacer realidad lo que hoy se discute a nivel académico como posibilidad de establecer el diálogo de saberes, nos encontramos frente a un planteamiento concreto en el ámbito pedagógico de trabajar el proceso educativo partiendo de los conocimientos comunitarios. Ejercicio intelectual que demanda a las maestras y maestros indígenas, repensar lo que hasta hoy han desarrollado en el aula escolar, donde han considerado una sola visión de mundo: aquella dictada por los planes y programas de estudio.

Deuda histórica por parte de quienes nos encontramos insertos y somos parte de la cultura milenaria, bajo una nueva mirada de la acción educativa más contextualizada, con sentido de pertenencia cultural, sin olvidar el devenir histórico del mundo actual del cual somos parte.

Bajo este entendido, la investigación realizada es un compromiso que no cierra sólo con la indagación de los conocimientos comunitarios generados en el pueblo ayuuk, sino implica una reciprocidad con quienes tenemos la tarea de revalorar y aportar al diálogo de saberes más plural, devolviendo los hallazgos a los actores responsables de incidir en la educación de las niñas y niños indígenas para no seguir generando un proceso de educación homogéneo que responda sólo a lógicas de pensamiento occidental y, en consecuencia, al moldeamiento de identidades para un fin determinado que responde a los intereses transnacionales de la economía y la cultura homogénea.

Es necesario el inicio de un proceso de resignificación del quehacer docente en los pueblos mesoamericanos, a través de compartir los hallazgos y la forma de documentación de los saberes y conocimientos que tienen lugar en la vida comunitaria de

las niñas niños ayuuk; por medio de diálogos establecidos con la dirección de educación indígena y de las diversas jefaturas que se encuentran insertas en el estado de Oaxaca, en espacios de la pluralidad cultural del territorio oaxaqueño.

Acompañamiento que permitió confrontar ideas y pensamientos de mundos de culturas diferentes como la mixteca, zapoteca, huave, triki, amuzga, mixe, mazateca, chinanteca, entre otras, como se evidencia a continuación.



Diálogo desarrollado, con maestras y maestros, mixtecos y trikis de la jefatura de educación indígena de Tlaxiaco, Oaxaca.

Esta reciprocidad de ideas implica la insistencia en hacer énfasis en la necesidad de partir de lo propio para dialogar con lo ajeno sin caer en la subordinación del conocimiento como hasta ahora se ha hecho en las instituciones educativas bilingües e interculturales.

No se puede hacer una educación indígena para los pueblos mesoamericanos, sino es a partir de su mundo de vida. Éste tiene que ser considerado para la socialización del conocimiento, sin caer en la trampa de utilizarlo como puente de enseñanza para la adquisición de aprendizajes escolares.

En esta búsqueda de un nuevo paradigma de educación y de una pedagogía descolonizadora, se ha conformado un equipo de trabajo encabezado por un grupo de doc-

tores y alumnos de la facultad de Estudios Superiores Aragón²⁰ para realizar trabajos de socialización e intercambio de conocimientos en el pueblo Ikoots (huave), con las maestras y maestros ikoots, como se muestra a continuación.



Presentación y trabajo desarrollado con las maestras y maestros Ikoots, de San Mateo del Mar, Tehuantepec, Oaxaca.

La búsqueda de resignificación la educación bilingüe e intercultural en los pueblos mesoamericanos es tarea de conjunta emprendida por quienes se encuentran comprometidos con las causas indígenas y hacen de la práctica un ejercicio intelectual que permite aportar e intercambiar miradas de mundos distantes que pueden converger en el espacio cotidiano de la acción pedagógica.

Se trata de materializar la descolonización de las prácticas educativas a través de los propios actores, quienes están en condiciones de transformar la educación homogénea implementada por los sistemas educativos hoy imperantes en nuestra nación, y particularmente aquellas dirigidas a los pueblos mesoamericanos.

La invitación de partir de lo propio es una constante aportada en esta investigación, que permite establecer un diálogo abierto de resignificación, como se muestra en la siguiente fotografía, donde los docentes Ikoots, hacen el ejercicio epistémico de po-

²⁰El grupo de asesores de la Facultad de Estudios Aragón, está encabezado por el Dr. Antonio Carrillo Avelar y la Dra. Mercedes Araceli Benítez, con maestrantes y doctorantes de la misma institución, así como de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, México, D.F.

ner en juego sus pensamientos desde la lógica de la cultura de pertenencia como es la Ikoots.



Maestras y maestros Ikoots, socializando conocimientos comunitarios propios de la cultura, desde el pensamiento propio y desde la forma de nombrar del pensamiento occidental.

Acompañado de un análisis de dos lógicas distintas de racionalidades que convergen en un mismo espacio, que les posibilita llegar a conjeturar de la trascendencia que implica partir de lo propio para incorporar lo ajeno. Proceso cognitivo de descolonización del pensamiento que les permite hacer análisis de su propia práctica hasta hoy desarrollada con las niñas y niños Ikoots.

Bajo esta consigna, la idea es hacer trascender toda tarea de investigación, pues no sólo existe un compromiso académico, sino histórico con los pueblos mesoamericanos hoy presente en nuestra nación. No se trata de vivir del pasado para enfrentar la historicidad del presente, sino de reafirmar lo que se tiene a través de fortalecer la identidad de las nuevas generaciones, que cada día están siendo vorazmente atrapadas en la modernidad que los despersonaliza de su cultura e identidad de pertenencia.

Si bien es cierto que la configuración de las identidades es un proceso de transformación por el devenir histórico de la humanidad, también es cierto que hay resistencias de vida que mantienen su sentido de pertenencia a través de formas concretas

de vivir su mundo cotidiano. Prueba de ello son las culturas mesoamericanas que han sobrevivido en el mundo contemporáneo.

Son quienes han desarrollado una relación estrecha con la madre tierra dadora de vida, donde las prácticas sociales se materializan gracias a la transmisión de conocimientos en la cultura de pertenencia; razón fundamental que no puede truncarse en las llamadas escuelas indígenas.

Busqué realizar un trabajo de investigación que permitiera tener un acercamiento directo con las niñas y niños ayuuk, portadores de tales conocimientos, así como de las generaciones adultas, gracias a las que se mantiene la continuidad de la cultura, vía el lenguaje oral que ha sido el vínculo de comunicación por excelencia de los pueblos mesoamericanos para transmitir sus valores, creencias y conocimientos a las nuevas generaciones.

Trabajo que no busca cerrar el tema, pues estoy consciente de que sólo es un pretexto para seguir construyendo con los pueblos mesoamericanos un mundo donde puedan caber distintas voces que llevan consigo la objetivación del pensamiento milenario de las culturas hoy existentes.

En resumen, el trabajo no sólo busca mostrar de manera evidente las formas de aprendizaje y socialización de los conocimientos comunitarios, sino la posibilidad de que a partir de ellos podamos establecer un diálogo de saberes en condiciones de reciprocidad y de complementariedad de epistemologías que se socialicen en la institución escolar.

FUENTES DE CONSULTA.

- Aguirre** Beltrán, Gonzalo (1992). *El Proceso de Aculturación y el Cambio Socio-Cultural en México*. México: FCE
- Álzate** Piedrahita, María Victoria (2001). *Concepciones e imágenes de la infancia*. Revista de Ciencia Humanas. Colombia. Vol. 8 N°28. Junio. 125-133.
- Amós** Comenio, Juan (1995). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Ardoino**, Jacques (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y letras-UBA:Novedades educativas
- Argueta** Villamar, Arturo (2008). *Los saberes P'urhépecha. Los animales y el diálogo con la naturaleza*. México: UNAM.
- Argueta** Villamar, Arturo. (Et. al.) (Coords.) (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México: CRIM, UNAM.
- Bhabha**, Homi K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Ballestín** González, Beatriz. (2009). *La observación participante en primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles*. Revista de antropología Iberoamericana. Madrid. Vol. 4 N°. 2, mayo – agosto. 229-244.
- Barth**, Fredrik. (Comp.) (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: FCE.
- Bartolomé**, Miguel Alberto (1997). *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*. México: XXI
- (2008). *Procesos Interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: XXI
- Beltrán** Casanova, Jenny (2000). *Saberes científicos, saberes cotidianos*. México: Universidad Veracruzana.
- Bertely** Busquets, María, Adriana Robles Valle (Coord.) (1997). *Indígenas en la Escuela*. México:COMIE.
- (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: PAIDÓS.

- (2006) *Historias, saberes Indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS.

Bertely Busquets, Maria. (Et.al) (2004). *Educación en la diversidad. Experiencia y desafíos en la educación intercultural bilingüe*. Buenos Aires: IPE, UNESCO.

Betancourt Posada, Alberto (Coord.) (2006). *De la conservación “desde arriba” a la conservación “desde abajo”. El interés supranacional en los saberes indígenas sobre ecología*. México: Fundación Carolina

Betancourt Posada Alberto y José Efraín Cruz Marín (Coords) (2009). *Del saber indígena al saber transnacional*. México: UNAM

Boaventura de Sousa, Santos (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires:CLACSO.

- (2007). *La reinención del Estado y el Estado plurinacional*. Buenos Aires: CLACSO.

- (2009). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO, XXI.

- (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.

Bonfil Batalla, Guillermo (1988). *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. Brasil: Universidad de Brasilia. Anuario Antropológico.

- (1994). *México Profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Caballero Juan, Julián (2002). *Educación y cultura. Formación comunitaria en Tlaxoyaltepec y Huitepec*. México: CIESAS.

Castro Gómez, Santiago, Ramón Grosfoguel (Ed) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre.

Chamoux, Marie- Noélla (1992). *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. México: CIESAS.

Chantal Barre, Marie (1983). *Ideologías indigenistas y movimientos indios*. México: Siglo XXI.

Daes, Erica- Irene (1997). *Protección del Patrimonio de los Pueblos Indígenas*. Nueva York:ONU.

- De La Cruz**, Rodrigo. (Et. al.) (2005). *Elementos para La protección sui generis de los conocimientos tradicionales colectivo e integrales desde la perspectiva indígena*. Venezuela: Corporación Andina de Fomento.
- Díaz Barriga Ángel** (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz Barriga Arceo Frida y Gerardo Hernández Rojas** (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga Arceo Frida**. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Tepepa, Ma. Guadalupe**. (Et. al.) (2004). *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*. México: Colegio de Tlaxcala.
- Díaz de Rada, Ángel & Honorio Velasco** (2006). *La Lógica. Investigación Etnográfica, un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: TROTTA
- Dietz**, Gunther (1999) *“La comunidad purhépecha es nuestra fuerza”: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*. México. Quito: Abya-Yala
- (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. España: Universidad de Granada.
- Dietz**, Gunther, Laura Selene Mateos Cortés (2010). *La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano*. Cuicuilco, México, N°, 48 Enero-junio.
- (2011). *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. Revista de antropología Iberoamericana. Madrid. Vol. 6 N° 1, enero –abril. 3-26.
- Dube**, Saurabh (2001). *Sujetos subalternos*. México: COLMEX.
- Durkheim**, Emilio (1982). *Historia de la Educación y de las Doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid:La piqueta.
- Dussel Enrique** (Et. al) (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”*. México:CREFAL, XXI.
- Dussel**, Inés y Marcelo Caruso (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Echeverría**. Bolívar (2010). *Definición de la Cultura*. México: ITACA, UNAM.

- Escobar**, Arturo (2003). *Mundos y conocimientos de otro. Tabula Raza. Bogotá, Colombia, N° 1, enero-diciembre.* 51-86.
- Feixa**, Carles (1996). *Antropología de las edades.* En: J. Prat & A. Martínez (eds). *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat.* Barcelona. 1-17. Disponible en la Web: www.cholonauta.edu.pe/biblioteca_virtual_en_ciencias_sociales.
- Follari**, Roberto y Lanz Rigoberto (Comp.) (1998). *Enfoques sobre Posmodernidad en América Latina.* Venezuela: Sentido.
- Follari**, Roberto (2007). *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo.* Argentina: Homo sapiens.
- Fornet – Betancourt**, Raul (2004). *Sobre El Concepto de interculturalidad.* México: CREFAL, CEAAL, CGEIB.
- Freire**, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Madrid. XXI.
- (2003) *Cartas a quien pretende enseñar.* Argentina. XXI.
- (2010) *El grito manso.* México. XXI.
- Gil**, Eusebio (Ed) (1992). *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. LA RATIO STUDIORUM.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Gómez Espinoza**, José Antonio (2006). *Saberes Agrícolas Tradicionales. Su incorporación en la educación agrícola.* México: UACH.
- Gómez Salazar**, Mónica (2009). *Pluralidad de realidades, diversidad de culturas.* México: UNAM.
- Gómez Salazar**, Mónica (Ed) (2010). *Reflexiones sobre la sociedad del conocimiento y la interculturalidad en México.* México: UNAM.
- Gómez Sollano**, Marcela (coord.) (2009). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate.* México: UNAM.
- Gorbach**, Frida, Carlos López Beltrán (2008). *Saberes locales. Ensayos sobre historia de la ciencia en América Latina.* México: El Colegio de Michoacán.
- Gutiérrez Serrano**, Norma Georgina (Coord.) (2010). *Relatos, conocimientos y aprendizajes en torno al cultivo del maíz en Tepoztlán, Morelos.* México: CRIM.UNAM.

- Grosfoguel**, Ramón (2006). *La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia. N° 4. Enero –junio. 17-46
- Hecht**, Ana carolina. (2006) *De la familia Wichi a la escuela Intercultural Bilingüe; procesos de apropiación, resistencia y negociación* (Formosa, Argentina). Cuadernos Interculturales. Argentina. Año 4, N° 6 Julio. 93-113.
- Hernández Sangermán**, Joel. (2006) Los saberes comunitarios en los pueblos y naciones originarias. En revista entre maestros. Vol. 6, núm. 16. México: UPN.
- Jacotot** Joseph (2008). *Enseñanza Universal Lengua Materna*. Buenos Aires: Cactus.
- Lafrancesco** V. Giovanni M. (2004). *Currículo y Plan de Estudios. Estructura y Planeamiento*. Bogotá: Magisterio.
- Lander**, Edgardo (Ed.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Leff**, Enrique (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- Lénkersdorf**, Carlos (1999). *Los Hombres Verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI.
- López** Austin, Alfredo (1985). *La educación de los Antiguos Nahuas 1*. México: El Caballito.
- (1985). *La educación de los Antiguos Nahuas 2*. México: El Caballito.
- López**, Gerardo & Sergio Velasco (1985). *Aportaciones Indias a la Educación*. México: El Caballito.
- Mato**, Daniel (Comp.) (2002). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Venezuela: CLACSO, CEAP, FASES.
- Maldonado**, Benjamín (2002). *Autonomía y comunalidad india: enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca, Oax.: INAH & Secretaría de Asuntos Indígenas.
- Martínez**, Luna, Jaime (2003) Comunalidad y desarrollo. México: CONACULTA.
- Mélich** Joan-Carles (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona. Paidós.
- (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona. Herder.

- Meyer**, Lois M., Benjamín Maldonado A. (Coords) (2011). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*. México: CSEIO.
- Mignolo**, Walter (2003). *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. España: Gedisa.
- Morín**, Edgar (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Nueva Visión.
- (2011) *La vía. Para el futuro de la humanidad*. España: PAIDÓS.
- Olivé**, León (1997). “*Pluralismo epistemológico: más sobre racionalidad, verdad y consenso*”, en: Velasco, Ambrosio (Comp.). *Racionalidad y cambio científico*. México: PAIDÓS-UNAM.
- (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós.
 - (2004). *Interculturalismo y justicia social*. México: UNAM.
 - Olivé León (Et. al) (2009). *Pluralismo epistemológico*. Bolivia: CLACSO.
- Pajuelo** Teves, Ramón. (2001) *Del “Poscolonialismo” al” Posoccidentalismo”: Una lectura desde la historicidad Latinoamericana y Andina*. Bolivia: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Panikkar**, Raimon (2006). *Paz e Interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
- Quijano**, Aníbal (2005). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En Edgardo Lander (Comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO. Argentina. Disponible en la World Wide Web:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Rapimán**, D. Q. (2007). *Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural*. Chile: Educar.
- Rendón** Monzón, Juan José (2003). *La comunalidad. Modo de vida de los pueblos indios*. México. CONACULTA.
- Robles** Hernández. Sofía, Rafael Cardoso Jiménez. (Comp.) (2007). *Floriberto Díaz. Escrito: Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: UNAM.

- Rivera** Cusicanqui, Silvia (2006). *Chhixinakaxutxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. En Mario Yupi (Comp.). Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria del Seminario Internacional. La Paz: U-PIEB – IFEA. pp. 3-16
- Santoni** Rugiu, A. (1994). *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU-UNAM.
- Skliar** Carlos, Jorge Larrosa (Comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: FLACSO.
- Stavenhagen**, Rodolfo (2010). *Los Pueblos Originarios: el debate necesario*. Argentina: CLACSO.
- Tapia** Mealla, Luis (Coord.) (2009) *Pluralismo Epistemológico*. La Paz, Bolivia: CLACSO, CIDES.
- Tedesco**, Juan Carlos (Et. al) (2005). *Por nuestra escuela*. Argentina: Diogenis.
- Tedesco**, Juan Carlos & Emilio Tenti (2007). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. México: SNTE.
- Varela, J. y F. Álvarez Uría** (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Velázquez** Castro, Marcel (2008). *Las promesas del proyecto decolonial o las cadenas de la esperanza*. En Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires Año 1, no.1 junio.
- Villoro**, Luis. (2006) *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Walsh**, Catherine (Ed.) (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.
- (2006). *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*. Quito: Académica de la Latinidad.
 - (2007) *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. Quito: Nómadas.
- Weber**, Max (2006). *Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México. Exodo.
- Wilde** y Schaber (Comp.) (2006). *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Argentina: San Benito

Yehia, Elena (2007). *Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad /colonialidad/decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red*. *Tabula Rasa* (6): 85-115.

Zemelman, Hugo (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: XXI, CREFAL.

Zuluaga Olga Lucía, (Et. al) (2011). *Pedagogía y Epistemología*. Colombia: Magisterio