



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

PEDAGOGÍAS CLANDESTINAS: PRÁCTICAS DE RESISTENCIA INDÍGENA EN
EL ISTMO DE TEHUANTEPEC, OAXACA. DISEÑANDO FORMAS OTRAS DE
CONSTRUIR LA IDENTIDAD CULTURAL.

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
GABRIEL VEGA TORRES

TUTORA
Dra. Gloria Elvira Hernández Flores
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Santa Cruz Acatlán, Estado de México Marzo 2020



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.

DEDICATORIA

A Rebeca, Leonardo y Paula por ser el faro que ilumina mi camino, que aunque a veces se torna confuso, siempre me conduce a ellos.

A mi madre que en su amor y cobijo me ha acompañado y que sin su apoyo este proyecto hubiera sido imposible; y a mi padre que desde algún lugar del universo me evoca su cálida presencia.

A mis hermanos Ana, Alberto, Perla, Mariela y Patricia porque a pesar de la distancia siempre hay un motivo para reencontrarnos y reafirmar el amor sobre todas las cosas.

A los pueblos indígenas de México y a las comunidades zapotecas del Istmo de Tehuantepec que luchan cotidianamente por volver a nombrar el mundo con voz propia.

AGRADECIMIENTOS

El producto de este trabajo no hubiera sido posible sin la voz, la presencia y las experiencias de Víctor Cata del taller “El Camino de la Iguana” y de Cosijopi, Lenin y Tony del colectivo JuchiRap. Gracias a este encuentro he descubierto que el mundo está hecho de otros mundos, y que la música y la palabra también son un acto de resistencia y símbolo identidad.

Agradezco a la Dra. Gloria Elvira Hernández Flores por su acompañamiento tutorial en la construcción de esta investigación, pero sobre todo por su amistad basada en el diálogo constante y el intercambio de experiencias que se reflejaron en cada una de las sesiones de trabajo; su amplia experiencia en el campo pedagógico me ayudó a mirar la realidad con otros ojos y a buscar comprenderla fuera de los lugares comunes.

Así mismo, doy las gracias a los directivos de la Unidad 203 de la Universidad Pedagógica Nacional encabezados por el Mtro. Hiram Matus Toledo por su apoyo incondicional para la realización de este posgrado y cuyos frutos se verán materializados en nuevos proyectos institucionales.

Finalmente, resalto el profesionalismo y los conocimientos compartidos por parte de los docentes del posgrado en pedagogía de la UNAM porque son la punta de lanza para la formación de profesionales de educación con un compromiso hacia las causas más justas y necesarias en nuestra sociedad.

RESUMEN

La conformación del campo de las ciencias sociales y humanas, entre ellas la pedagogía, se ha constituido sobre la base de visiones que parten de pensar la modernidad como el origen del pensamiento científico con patrones claramente establecidos que legitiman la manera de producir conocimientos así como los actores que los generan y los procedimientos que utilizan para tal fin. Sin embargo, existen espacios y agentes que desde la subalternidad y la clandestinidad generan prácticas que buscan señalar rutas alternas para la formación humana e identitaria y que persiguen fines distintos a los establecidos por las instituciones educativas dominantes y los programas que los acompañan. En este sentido, es importante visibilizar las pedagogías clandestinas y en resistencia que generan los pueblos indígenas en su lucha por hacerse presentes en el mapa epistémico global, con el cual sus diseños del mundo sean resignificados y dignificados para la interpretación con voz propia de sus distintas realidades.

Palabras clave: modernidad; pedagogías en resistencia; pedagogías clandestinas; identidad; pueblos indígenas; diseños locales.

ABSTRACT

The conformation of the social and human sciences field, including pedagogy, has been establish on a groud of views that depart from thinking modernity as the origin of scientific thought whit clearly stablsh patterns that legitimize the way to produce knowledge as well as the actors that generate them and the procedures they use for they purpose. However there are spaces and agents that since the subalternity and clandestinity generate practice that seek to point out alternate routes for human and identity formation wich pursue different objectives from those already established by dominant educational institutions and the programs that accompany them.

From this point of view, it is important to visualize the clandestine and the resistant pedagogies generated by the indigenous people in the struggle to be present on the global episthemic map, wich with their designs of the world are deputed and dignified for the interpretation whit own voice of their distint realities.

Key words: modernity, pedagogies in resistance, clandestine pedagogies, identity, indigenous people, local designs.

DIIDXA CHUCU'

Ra gutastí guendabiaani stica guendanazaca sti binni, casi guendabiaani ni ruya izidi xcuidi' huabí casi guendariene, ne rastí lo nacubi casi riale guendabiaani nirizaca, guendanirunibiaa ni maca no' runi racani casi lani ne rireche guendabiaani zaqueca ca ni runinií ne chura riquiñecani ruzizaca ca stidxaní.

Zaqueca no' razanda ne binni no xpiaani zanda gunica ra zugaca nica nagachi uyubica ne guluinaca sti' neza gadxe, ra izidi binni gatana ne ganaca xhinga laaca ne ni napaca ti ganaca zanda gunica ti neza cubi' idi cazi neza ni ruluica yoo niruzidi ni macano zaqueca ca guichi ni ne xhigunu ni rizaneca.

Caquiñe guyanu ca guendabiaani ni ruzidi xcuidi ni gachi, zaqueca ucanía dxichi' ni riale ndani xguidxi ni riquiñe ucalone nezaca iluininu ndani guidxilayu rooba' ra gutasti guendabiaani. Ti zaca ni aca gapa xpiaa ne ganda yencabe ne diidxa do'stica guira guendanabiani.

Diidxa rizaca: nabanigazi, guendabiani sti xcuidi zuga stipa ra nagachi, niruni lanu, guidxi stinu, niria'ndani xquidxinu.

ÍNDICE

Introducción.....	8
Capítulo 1	17
Construcción hegemónica de las ciencias desde la modernidad y procesos de subalternización epistémica.	17
1.1 Un acercamiento al análisis de la dimensión de realidad propuesta.....	18
1.2 Perspectivas de análisis.....	31
1.3 Metodología del estudio	34
Capítulo 2.....	36
Pedagogías en diálogo: el sujeto pedagógico en la modernidad y los procesos de construcción de las pedagogías en lucha.	36
2.1 Lógicas en conflicto en la formación de sujetos.	38
2.2 La ciencia y la pedagogía en el cambio de escenarios epistémicos: Una mirada desde la otredad.	47
2.3 Elementos para transitar de una pedagogía hegemónica a una pedagogía decolonial.....	56
Capítulo 3.....	65
La lengua zapoteca: Una puerta de entrada para la apropiación, transformación y creación cultural con pedagogías propias.	65
3.1 Tejiendo resistencias en el Istmo de Tehuantepec	69
3.2 Hacer-nos en el rap es relatar la historia desde la periferia.	73
3.3 JuchiRap: Pedagogía que morirá el día que muera el sol.....	84
Capítulo 4.....	92
La clandestinidad pedagógica frente a políticas lingüísticas confrontadas.	92
4.1 Nos hacemos en la lengua: hablando el idioma de las nubes	96
4.2 El Camino de la Iguana.....	105
A modo de cierre	113
Ladxidua ripapa, ladxidua ripapa, lade ti bacaanda, lade iraa' (guiraa') nii napa'	113
Mi corazón se acelera, mi corazón palpita, entre sueños que yo tengo mi cultura les grita.....	113
Diseñando pedagogías desde lugares otros.....	116
Tendiendo nuevos puentes de relación con el Otro	118

De cómo lo pedagógico se vehiculiza por otros medios y con otros recursos estéticos y didácticos	120
Referencias bibliográficas	124

Introducción

La investigación en educación ha recorrido un largo proceso histórico para lograr comprender las maneras que el ser humano ha ideado para formarse como sujeto social. Cada civilización ha conformado modelos propios para educar a sus miembros según sus necesidades y formas de pensamiento. Sin embargo, la revisión de estos modelos por parte de la ciencia moderna ha partido generalmente de ejercicios de traducción y explicación desde una visión parcial y hegemónica que deja de lado la versión de la propia comprensión de los procesos de parte de quien los originó, provocando con ello no solamente la exclusión de la palabra de los sujetos, sino sobre todo su exclusión epistémica.

La presente investigación aborda la producción de formas particulares de educarse y de formarse como sujetos a través de prácticas culturales, pedagógicas y políticas que se sitúan en el ámbito de la vida comunitaria del municipio de Juchitán de Zaragoza, una localidad indígena ubicada en el Istmo de Tehuantepec en el estado de Oaxaca. Con este trabajo se intenta dar cuenta de experiencias que aportan elementos para concebir que existen otros *locus* de producción de teoría pedagógica que ofrecen elementos para comprender realidades distintas a las que regularmente se asocia el fenómeno educativo, es decir, esta investigación centra su tesis en las pedagogías que se producen desde otros marcos de interpretación del mundo y que buscan a través de la lucha cotidiana un sitio en la legitimación de sus saberes, para decir que fuera de lo escolarizado existen agentes que promueven y diseñan recursos pedagógicos para educar-se en comunidad.

El proceso de constitución de los sujetos es atravesado por múltiples dimensiones que condicionan y en ocasiones determinan los roles sociales que las estructuras de poder diseñan para que el sistema hegemónico funcione y continúe reproduciéndose en las formas particulares de vida de las mujeres y hombres que luchan cotidianamente por ganarse un lugar en los espacios de participación que históricamente han sido negados a las masas y retomados por actores que defienden sus intereses de clase.

Es importante reconocer que la sociedad está constituida de manera heterogénea y que la multiplicidad de grupos que la habitan se ha profundizado por los procesos de globalización que en las recientes décadas han permitido un flujo constante no solamente de mercancías y bienes materiales sino que también en menor medida, pero igual de importante, es el flujo migratorio que se hace desde los países con un menor desarrollo

económico y en condiciones sociales en desventaja hacia aquellos que ofrecen un mejor futuro, aunque éstos países instrumentan acciones para impedir que crucen sus fronteras y se establezcan en sus territorios; y es importante mencionar que la migración también se da al interior de los mismos, donde los ciudadanos se desplazan a las ciudades que les posibiliten el acceso a niveles de vida superiores.

Dentro de los grupos que conforman la sociedad mexicana, los pueblos originarios constituyen el 10% de la población nacional (INEGI, 2006), e históricamente han sido desplazados socialmente para ocupar los espacios de mayor vulnerabilidad no sólo económica sino en todas las dimensiones de bienestar mínimo para cualquier sujeto. Las expresiones y producciones culturales que se originan en este segmento de la población han sido de la misma manera sometidas y negadas en un intento por homogeneizar las colectividades y las subjetividades de quienes las integran, sin embargo, a lo largo de más de cinco siglos los pueblos colonizados se han constituido como pueblos en resistencia y para ello han elaborado conscientemente estrategias que les han permitido adaptarse a los cambios contextuales sin perder los elementos que les confieren identidad frente al mundo, y en las últimas décadas estos signos de resistencia se han hecho presentes de manera más continua cuestionando de forma radical la pretendida unicidad del mundo como lo plantea el modelo neoliberal en su fase globalizadora, por ello es importante abrir espacios de análisis para entender las implicaciones pedagógicas que se entrecruzan en la conformación de los sujetos en resistencia en las comunidades indígenas.

Entender los actos de resistencia y comprender los procesos a través de los cuales se constituyen los sujetos en resistencia, ayudaría a pensar las motivaciones histórico-sociales que determinan una forma específica de pensamiento y expresión; implica reconocer espacios y formas otras de aprendizajes diferentes a las legitimadas como puede ser la escuela u otros espacios institucionalizados y en este aspecto los pueblos originarios tienen una vasta experiencia que es necesario recuperar y problematizar en el intento por pensar el mundo desde epistemologías otras que sitúen a nuestras alteridades en un diálogo permanente que nos toque y transforme cotidianamente.

En América, a partir de la conquista europea del siglo XVI se construyeron categorías que ayudaron no solamente a colonizar el territorio geográfico de los pueblos del sur, sino que también colonizaron el territorio epistémico de sus habitantes y la forma en que éstos traducían su mundo y se asumían frente a él. Se les inventó una nueva identidad que

cumplía con el nuevo rol que jugarían ante los colonizadores; esta identidad negaba la anterior y con ella se pretendió borrar de un plumazo los siglos de historia construidos por los indígenas.

Las nuevas relaciones sociales surgieron de una visión eurocéntrica totalizadora y homogénea, no existió la posibilidad de otras posturas más que las impuestas por la ideología dominante. Aspectos culturales como la lengua, la religión, el sexo, las expresiones artísticas, etcétera, fueron sometidos a un modelo “civilizatorio y moderno” ya que lo “descubierto” era bárbaro o contrario a la fe cristiana. Ante esto, el colonizador tuvo que implementar mecanismos de negación, exclusión y exterminio cultural que le facilitaran el dominio de las tierras conquistadas y la reproducción de las condiciones para su supremacía colonial.

Al paso de los siglos, los modelos sociales y económicos fueron evolucionando, pero las formas de colonización siguieron siendo las mismas y únicamente se adaptaron al momento contextual continuando con las prácticas colonizantes y de dominación establecidas desde la conquista del continente americano, es decir, podían cambiar los imperios que dominaban ciertos territorios, pero las formas de explotación y dominio político, económico y cultural continuaron siendo las mismas. El proceso de aculturación a que fueron sometidos los pueblos originarios y los esclavos provenientes del África transformó radicalmente la manera en que éstos se percibían a sí mismos, asumiendo la categoría europea de indio, negro, mestizo o cualquiera de las castas inventadas por el dominio colonial.

Durante este largo proceso de sulbaternización sufrido por las razas pensadas como inferiores, surgieron algunos intentos por reivindicar la presencia del indio en la vida de las colonias, estos intentos emprendidos por indígenas intelectuales fueron negados o silenciados por el poder central condenando su pensamiento a un supuesto olvido durante siglos y que ahora está siendo resignificado como forma de construir un *paradigma otro* que dirija la emancipación de los pueblos colonizados con una visión de lo propio recuperando los territorios epistémicos que les fueron arrebatados-silenciados durante siglos de colonización y que aún perduran en nuestros días a pesar de tener más de doscientos años de supuesta independencia como en el caso de nuestro país.

Podemos darnos cuenta que a pesar de las movilizaciones sociales dentro y fuera de nuestro territorio; las diversas reformas constitucionales que en el papel garantizan el

respeto a la diversidad cultural y la firma de tratados internacionales en materia de derechos de los pueblos indígenas, en la práctica y la vida cotidiana de estos, continúan las amenazas a sus referentes culturales sustrayendo los elementos más valiosos que les confieren identidad. El modelo económico y político de nuestro país tiene la intención de desarrollar, desde sus referentes, su concepción de progreso y modernidad en todos los rincones del territorio nacional sin importar que con ello se pongan en riesgo los espacios culturales y las prácticas que durante siglos han constituido la base de nuestra identidad nacional.

En tiempos recientes han cobrado notoriedad diversos movimientos campesinos e indígenas en América (Ecuador y Bolivia, el Ejército Zapatista en México, el Movimiento de los sin Tierra en Brasil) que pretenden formar un pensamiento crítico desde lo indígena que represente sus valores y el derecho que tienen a construir una visión de futuro sin la imposición de modelos ideológicos que continúen negando su presencia en el mundo. Estos movimientos se materializan en expresiones concretas como producciones artísticas y literarias en lenguas originarias, defensa del territorio geográfico y simbólico, resignificación de sus lenguas maternas, protección de su patrimonio tangible e intangible, entre otras acciones. Sin embargo, no ha sido fácil el desarrollo y puesta en práctica de formas de pensamiento que proponen distintas formas de relacionarse con el medio ambiente social y natural, ya que trastocan intereses económicos e ideológicos muy arraigados en las formas de producir mundo y en la manera en que los sujetos se constituyen como tales en sus relaciones con los otros.

Es precisamente en este sentido que no se pueden entender las acciones conscientes y organizadas de resistencia cultural si no nos adentramos en la comprensión de los elementos que dan origen al problema de colonización identitaria y su contraparte la decolonización de la identidad, de los cuales la formación del sujeto indígena en resistencia es la que ofrece una entrada específica a un segmento de realidad que permitirá localizar los procesos pedagógicos que transitan los miembros que conforman determinados colectivos que promueven a través de sus diversas actividades acciones de resistencia cultural.

Pareciera ser que hombres y mujeres adquieren experiencias que son acumuladas sin que exista un tratamiento consciente sobre ellas, y que los estímulos del medio ambiente son los que detonan impulsivamente las reacciones sin producir un conocimiento sobre lo

que se ha experimentado, sin embargo, tomar en cuenta que el sujeto no es una construcción ahistórica y apolítica, sino que su conformación como ser social es condicionada histórica y políticamente es reconocer el dinamismo de los grupos sociales para comprender que su evolución está ligada fuertemente ya no sólo a los cambios que se produzcan en su contexto más inmediato, sino en la evolución misma de la sociedad global que cada vez tiende puentes más complejos que permiten la conexión entre sujetos individuales y grupos culturales que se implican e interpelan reconfigurando su constitución para definir los rumbos que han de seguir en su devenir. En términos de Zemelman y Valencia (1990), “estudiar a los sujetos sociales en su proceso de constitución, como productos a la vez que productores de realidad, exige aprehender la articulación de los múltiples dinamismos en que se desenvuelve dicho proceso”, pero si por contrario, definimos esta categoría desde los discursos hegemónicos que se sedimentan y se fijan en el imaginario del colectivo académico, significa caer en determinismos que dejan sin opción la posición que puede ocupar el sujeto en el trayecto de la investigación y por ende el resultado de la misma.

Es importante pensar los elementos que habitan el concepto de sujeto y determinar los universos que atraviesan su constitución, para lograr articularlos y definir las perspectivas teórico-metodológicas idóneas que ayudarán en el intento de hacer inteligibles formas particulares de expresión social y de realidad. “Concebimos la realidad como una síntesis del pasado y posibilidades del futuro en el presente: como lo dado que contiene lo por venir. Por lo tanto, los sujetos deben ser vistos, en su proceso de constitución, como condensadores de historicidad. Historicidad entendida en una doble acepción: como fruto del pasado y como presente que contiene las posibilidades de futuro (Zemelman y Valencia, 1990: 90)

En este sentido, esta investigación pretende adentrarse en las experiencias e historias de vida de colectivos de la sociedad civil juchiteca que desarrollan actividades artísticas, culturales y educativas que se enfocan en la revitalización de su cultura y lengua materna que es el diidxazá o zapoteco del Istmo. Actividades intencionadas como la creación de música en zapoteco, la implementación de talleres para la enseñanza de la lengua o la producción de textos son ejemplos de que existen pedagogías alternas que surgen propiamente de las comunidades originarias y que deben pensarse fuera de las concepciones epistémicas y metodológicas sobre las cuales está fundamentado el mundo de la producción de conocimientos. Es decir, que los procesos pedagógicos por los cuales

atraviesa el sujeto en su conformación como agente político y social no son lineales, ahistóricos o apolíticos; las experiencias de vida, las prácticas comunitarias, las luchas por preservar el capital cultural, simbólico y social heredado generacionalmente, son mecanismos que atraviesan las subjetividades y delinear prácticas sociales que responden a lógicas e intereses particulares.

La intención central de esta propuesta es analizar el proceso de construcción de las categorías de experiencia, sujeto indígena, decolonización cultural, resistencia en y desde la alteridad, identidad y diferencia en las prácticas de resistencia cultural de particulares colectivos zapotecas (binnizá) del Istmo de Tehuantepec. Comprender las articulaciones pedagógicas que se entretajan desde diversas dimensiones para formar a los sujetos que conforman los colectivos cuyo interés se centra en presentar alternativas educativas y culturales desde sus referentes locales, puede clarificar las trayectorias particulares y colectivas que han seguido y desde las que pueden surgir formas de entender las alteridades.

Estos procesos identitarios y de resistencia se materializan en prácticas concretas dentro de la cotidianidad de estos colectivos y tienen su segmento pedagógico, es decir, que los intentos de mirar y decir el mundo con ojos y voz propias no es una actividad individual y aislada, sino que se forman y se transmiten desde las propias comunidades a sus miembros en espacios específicos promovidos por agentes culturales que han tomado la función de conciencia crítica de sus localidades y despliegan diversas acciones para reafirmar su identidad indígena y transitar hacia una ruptura epistémica que reconozca la capacidad de los pueblos originarios de producir su propio conocimiento desde el lugar donde estos se originan. Es importante mencionar que no se trata de posicionamientos cerrados que no permitan intercambio de saberes ajenos, al contrario de esta idea, es importante mencionar que en ocasiones se hace uso de estrategias y elementos culturales externos para promover y situar los propios en un plano desde el cual puedan ser visibilizados para su apropiación por los miembros de la comunidad y ajenos a la misma.

Desde los inicios del presente siglo, la región del istmo oaxaqueño ha sido escenario de importantes cambios en materia económica y social producto de la implementación del modelo de Zonas Económicas Especiales promovido por el Estado mexicano, donde empresas casi en su totalidad extranjeras han transformado radicalmente la dinámica

social de los pueblos poniendo en riesgo los elementos culturales que les confieren identidad. La llegada de empresas transnacionales, empresas eólicas y mineras han venido modificando la manera en que los sujetos miran su entorno y se relacionan entre sí. La expresión en lengua materna (diidxazá), las formas tradicionales de organización comunal, el uso y significado de la tierra y los recursos naturales, la producción interna y el autoconsumo son factores que de manera gradual han sido relegados por la incorporación de valores y simbolismos que de manera intencionada colonizan el pensamiento y debilitan el entramado social construido a lo largo de siglos de resistencia cultural.

Esta propuesta se justifica con el argumento de que hay que dar lugar a que los pueblos originarios escriban la historia con sus propias miradas, mencionen el mundo con su voz y se sitúen en la modernidad desde sus sensibilidades del territorio y de la vida. El paradigma que sigan será el que ellos mismos construyan reflexionando sobre sí mismos, no siguiendo *otro paradigma* ya diseñado y alejado totalmente de la historicidad de los sujetos, sino un *paradigma otro*¹.

La relevancia de este tema de investigación tiene varias vertientes; por un lado pretende identificar pedagogías construidas desde la alteridad y que quizá disten mucho de la forma en que de manera hegemónica se conciben los procesos de aprendizaje y enseñanza colectivos e individuales, que incluso quizá se enuncien de diferente manera por los pueblos zapotecas o tengan otras pretensiones que vayan más allá de la simple adaptación a la sociedad donde se inscriben; también aspira a entablar un diálogo con los colectivos que impulsan acciones que buscan resignificar los elementos culturales zapotecas para identificar puntos de convergencia en cuanto a sus intencionalidades y la importancia que para ellos tiene la identidad; así mismo, es parte importante en este proyecto indagar acerca de las estrategias que elaboran los sujetos indígenas para incorporarse a los procesos de formación subjetiva en un contexto globalizado sin perder los elementos fundantes de su grupo de pertenencia.

¹ Mignolo (2000) llama “paradigma otro” a la diversidad (y diversalidad) de formas críticas de pensamiento y de proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias marcadas por la colonialidad más que por aquellas, dominantes hasta ahora, asentadas sobre las historias y experiencias de la modernidad. El “paradigma otro” es diverso, no tiene un autor de referencia, un origen común. Lo que el paradigma otro tiene en común es “el conector”, lo que comparten quienes han vivido o aprendido en el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia –por

En el primer capítulo se hace una reflexión sobre cómo se han construido hegemónicamente las ciencias desde la modernidad y el rol que se le ha otorgado al pensamiento subalterno, en un intento por decir que es necesario cuestionar las bases sobre las cuales se ha edificado el pensamiento científico en aras de abrir espacios de enunciación de pensamientos otros. En el mismo espacio se explican los fundamentos, principios y perspectivas de análisis que guían esta investigación para hacer patente cómo se materializa esta crítica en la realidad.

Con los resultados del análisis que da inicio al presente trabajo se da comienzo en el segundo capítulo a la reflexión sobre las lógicas de construcción del campo de la pedagogía moderna para dialogar con algunos de sus principales teóricos e identificar los patrones que guían su pensamiento en la elaboración de sus principales categorías, su conceptualización, así como las prácticas educativas que deben llevarse a cabo para formar a mujeres y hombres. En contraparte, se expone desde la perspectiva del pensamiento decolonial, la urgencia de valorar las aportaciones que se hacen desde las comunidades indígenas y sus colectivos, que históricamente han generado saberes que funcionan en sintonía de su propia cosmovisión.

En el tercer capítulo se comienza con el diálogo con uno de los coautores de la investigación, a saber, el colectivo JuchiRap. Este ejercicio permite identificar en sus narrativas los acontecimientos que dan pie a su toma de decisiones y su posterior filiación cultural, política e identitaria, así como visibilizar su quehacer como agentes pedagógicos que le otorgan sentido propio a sus acciones en defensa de la lengua materna.

En el cuarto y último capítulo se continúa el trato con Víctor Cata del colectivo El Camino de la Iguana para conocer sus experiencias en la enseñanza de la lengua zapoteca (diidxazá). A través del diálogo emprendido, se muestran las situaciones de exclusión, negación e discriminación epistémica que viven cotidianamente los pueblos indígenas y que los han llevado a diseñar sus propias rutas pedagógicas para resignificar y dignificar los saberes que históricamente han construido y heredado de generación en generación.

En la última parte de esta investigación presento las conclusiones del trabajo, sus alcances y retos posteriores así como las fuentes de información que sirvieron de referentes para iluminar el proceso creativo y de construcción.

Las preguntas que servirán como eje de análisis para el desarrollo de este trabajo son las siguientes:

- ¿Qué lógicas y pedagogías otras se instrumentan en la formación de los sujetos que forman parte de los colectivos indígenas que trabajan en la promoción y resignificación de la identidad zapoteca?
- ¿Qué importancia cobran las experiencias, acciones y trayectorias de individuos y colectivos en la producción de saberes que redundan en lógicas distintas de entender el mundo social y natural y el rol que desempeñan en él?
- ¿En qué actividades de la vida cotidiana de los pueblos zapotecas se manifiestan las resistencias culturales ante formas de la modernidad que trastocan la constitución del entramado social local?
- ¿Qué discursos deben incorporarse al corpus teórico de la pedagogía que permitan resignificar la diversidad cultural y abrir diversos frentes que impidan la reproducción constante de la colonialidad?
- ¿Qué posicionamiento ético debe formarse la/el pedagoga/o ante un panorama adverso para los pensamientos subalternos?
- ¿De qué manera se articulan los estudios poscoloniales con la teoría pedagógica para proponer pedagogías otras que surjan de lugares específicos de enunciación?
- ¿Cómo se puede transitar de propuestas metodológicas verticales y univocistas a otras que posibiliten el diálogo horizontal y la coautoría de las investigaciones en el campo de la pedagogía?

Finalmente, es importante para la pedagogía considerar que existen discursos pedagógicos otros que buscan ser escuchados y puestos en la discusión sobre la formación humana, que recogen otras formas y fines de pensar la educación e involucran otros actores que han estado presentes históricamente en la formación de generaciones de mujeres y hombres que buscan por otros medios continuar transformándose y transformar el mundo.

Capítulo 1

Construcción hegemónica de las ciencias desde la modernidad y procesos de subalternización epistémica.

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

Eduardo Galeano.

Las ciencias como construcción social, son producto de las condiciones históricas que las determinan y de los sujetos que participan en su elaboración. Sin embargo, los referentes desde los cuales se ha cimentado la producción de conocimientos se han legitimado bajo relaciones de poder que son atravesadas por elementos políticos y culturales que posicionaron a ciertos saberes por encima de otros y con ello a los productores de esos saberes.

Este capítulo aborda desde una perspectiva crítica la manera en que las ciencias en general y las ciencias sociales en particular se han erigido sobre cánones de pensamiento que promueven ciertas epistemologías cuyo lugar de enunciación está históricamente delimitado y cuyo efecto se deja ver en el reconocimiento y promoción de maneras particulares de enunciar el mundo y de situarse en él. Ante este panorama, han surgido en el escenario global, movimientos sociales que buscan resignificar las maneras específicas de generar conocimientos por parte de las poblaciones, grupos y colectivos que han sido negados como sujetos de conocimiento. Estas luchas se han materializado en prácticas de resistencia cultural que intentan posicionarse en el mapa epistémico global y a partir de sus condiciones de realidad ser consideradas un lenguaje a través del cual interpretar el mundo.

1.1 Un acercamiento al análisis de la dimensión de realidad propuesta.

Haciendo una revisión del estado de conocimiento de las principales investigaciones que se han realizado en la década comprendida entre 2002-2011 en el área de Multiculturalismo y Educación que promueven la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), podemos encontrar que en las últimas décadas se han diversificado las temáticas que inicialmente se centraban en el análisis del campo de la comunicación y

la cultura para encontrar ahora otros espacios que abarcan ejes como políticas públicas, trabajo, medio ambiente, género, juventud, derechos humanos y pedagogías emergentes. En la revisión de la subárea referida a la “Infancia y juventud indígenas” (Bertely, Dietz y Díaz, 2013) encontramos que los estudios que retratan las identidades juveniles han visibilizado que los pueblos indígenas transitan por esta etapa de vida (que no ha sido fácil conceptualizar y ubicarla en un rango de edad) de manera distinta; además a esto se suma la interacción que tienen con los medios masivos de comunicación, las tecnologías, el fenómeno migratorio y la escolaridad, elementos éstos que también han sido ubicados en este trabajo.

De igual manera, de los estados de conocimiento ya mencionados dentro del subárea “Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena” se ha podido visualizar que cobran mayor relevancia dentro de los estudios de multiculturalismo y educación los que se ubican en la temática de “Procesos de hegemonía y contra-hegemonía: campos, arenas, redes y recursos”, esto adquiere amplio sentido porque el tema aquí abordado gira en torno a dialogar con experiencias de este tipo en el que la producción de saberes se genera de abajo hacia arriba y se construye bajo la lógica de sus creadores como un ejercicio de ir en contrasentido a la cultura artística y pedagógica dominante, y más aún, es un botón de que los propios actores sociales pueden emprender prácticas autónomas y conscientes para la transformación de sus realidades específicas.

Siguiendo con la revisión de las investigaciones que se han generado en los últimos años en el campo de la educación y la cultura y que se relacionan directamente con la temática que aquí se desarrolla, mencionaré finalmente que en la subárea “Movimientos decoloniales en América Latina: un debate necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia” más que identificar alguno de sus ejes con el que se desarrollada en mi investigación, diré que el esfuerzo realizado empata con los planteamientos decoloniales en el sentido de reflexionar con otras voces desde otros lugares de enunciación distintos a los legitimados desde la modernidad. Las prácticas, saberes y experiencias que fundamentan el quehacer de los sujetos que participan con su palabra en la coautoría de este trabajo, intentan ser un fiel testimonio de maneras otras de situarse y de ser-en-el-mundo, tanto así que sus acciones son un desafío a los patrones dominantes y del mismo modo, un ejemplo de cómo transitar en la modernidad haciendo uso de las creaciones que ofrece la cultura propia para crear alternativas otras que revitalicen los saberes de los pueblos indígenas.

Este trabajo se fundamenta en diversas perspectivas epistemológicas que parten de supuestos particulares de la labor de hacer investigación, así como del rol que desempeña el investigador y los sujetos que participan en la coautoría de la misma (lo que desde otros referentes se da por llamar sujetos de investigación). La lógica tradicional o hegemónica de producir y validar conocimiento se piensa como un proceso desde el cual el investigador se acerca a un objeto-sujeto de estudio para conocer su funcionamiento o las dinámicas que lo determinan. La fuente de conocimiento se presenta como un elemento pasivo e inmóvil, y la tarea del investigador consiste en acercarse a él con determinados instrumentos metodológicos que le permitan desentrañar los elementos que lo constituyen.

Más allá de un planteamiento del problema, se piensa en una didáctica de la problematización como proceso continuo para ir develando lo que se quiere investigar. En este sentido, este trabajo recupera la propuesta de Sánchez (1994) que gira en torno a una manera diferente de concebir la producción de conocimientos, se entiende por problematizar un proceso complejo a través del cual el investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. En palabras del autor, se puede caracterizar como:

- Un período de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador.
- Un proceso de clarificación del objeto de estudio.
- Un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación (Sánchez, 1993:4).

Siguiendo estos preceptos, se afirma que no es la formulación del problema de investigación sino la problematización lo que desencadena propiamente el proceso de generación del conocimiento científico. Este cambio de énfasis en el proceso (problematización), en lugar del producto (problema), no es un simple desplazamiento en el objeto de estudio; está en juego sobre todo el modelo práctico de aprendizaje (Sánchez, 1993, p.5).

Recuperando las ideas centrales de esta forma de hacer investigación, se puede determinar que no hay un planteamiento del problema como tal, esto no implica que no se busque llegar a conocer algo en específico, sino que las interrogantes que surgen en el proceso de investigación son las que guían la manera de acercarse a lo desconocido, al mismo tiempo que por un lado cuestionan los procedimientos que el investigador asume como “formas correctas de hacer investigación” y aún más importante, descoloca el objeto de estudio visualizándolo como dinámico y ligado a contextos específicos donde el sujeto

que lo habita cobra vida, se concibe como multidimensional y multireferencial para situarse como motor de la historia.

Continuando con la perspectiva que guiará esta propuesta de trabajo en el sentido de determinar y abordar el problema de investigación, es necesario recuperar las reflexiones que Boaventura de Sousa Santos (2009) hace desde Epistemologías del Sur, en el sentido de la crisis del paradigma dominante en el que el modelo de racionalidad a través del cual se establecen los parámetros de lectura del mundo natural y social se encuentra rebasado, ya que no representa la visión de otras epistemologías alternas e invisibiliza otros saberes sobre el mundo. Estas reflexiones recalcan también sobre el papel del científico social al determinar la manera de acercarse a un supuesto problema de investigación bajo la lógica imperante de hacer ciencia, naturalizando los procedimientos, roles y aportaciones de los participantes en el trayecto investigativo. Santos hace referencia en este punto cuando menciona que:

El rigor científico, al estar fundado en un rigor matemático, es un rigor que cuantifica y que, al cuantificar, lo que hace es descualificar, se trata de un rigor, que al objetivar los fenómenos, los objetualiza y los degrada, que al caracterizar los fenómenos, los caricaturiza. Es, en suma y finalmente, una forma de rigor que, al afirmar la personalidad del científico, destruye la personalidad de la naturaleza. En estos términos, el conocimiento gana en rigor, lo que pierde en riqueza y la resonancia de los éxitos de la intervención tecnológica esconde los límites de nuestra comprensión del mundo y reprime la pregunta por el valor humano del afán científico así concebido (Santos, 2009, p.37).

Es en este sentido, que el paradigma dominante, a partir de los procesos histórico-sociales que lo fundan, crea los mecanismos de selección y legitimación que por su naturaleza excluyen todo aquello que no cumple con el canon establecido, y somete a través de una relación hegemónica los intentos por romper el coto de poder de los círculos que dominan la producción de conocimientos.

Resultado de este proceso encontramos la otra cara de la decadencia del modelo dominante de producción de conocimientos, a saber, el modelo emergente, que no es otro modelo a través del cual legitimar el conocimiento y reproducir la misma lógica del que hasta ahora ha venido funcionando, sino partir de una lógica otra que reconozca la

subjetividad de las producciones, las situaciones en que se producen y sobre todo el lugar que los enuncia; es importante decir que no me refiero a una ubicación geográfica, sino al lugar epistémico, es decir, lo que en la posturas decoloniales se ha dado por llamar locus de enunciación.

El modelo emergente parte del supuesto de que por efecto del proceso histórico de colonización europeo iniciado a finales del siglo XV, se desarticularon los mecanismos a través de los cuales los pueblos sometidos construían sus referentes epistemológicos obligándolos violentamente a asumir otros que contradecían sus visiones de la vida y del mundo. En concordancia con este objetivo se establecieron instituciones que suplieron las que los pueblos originarios tenían a fin de formar el imaginario social que requería el nuevo imperio colonial. La iglesia, el Estado monárquico representado por el virrey, los nuevos modelos de producción y de organización social, entre otros, funcionaron como mecanismos de coerción y cohesión social para que las poblaciones sometidas y los esclavos traídos de África se situaran en las posiciones que para ellos determinó el colonizador europeo. Sin embargo, a pesar de la violencia con que fueron reprimidas las expresiones de los pobladores originarios y los que migraron forzosamente al continente, éstos supieron preservar en la clandestinidad, a través de la tradición oral o en forma de un sincretismo religioso con el catolicismo impuesto, la esencia simbólica de sus creencias adaptadas al modelo dominante como una muestra de resistencia e integración que se materializó en diversas formas políticas y económicas, es decir, que en América Latina hubo y hay resistencia desde lo propio, pero también internación de lo ajeno.

Una aportación más en este itinerario para pensar sobre el análisis de la dimensión de la realidad a abordar lo hacen Castro y Grosfoguel (2007) citados por Haber (2010, p. 15), desde su propuesta de la metodología indisciplinada. Esta manera de abordar la investigación hace una crítica a los supuestos metodológicos que determinan los procedimientos de producción de ciencia en la modernidad-colonialidad.

La ciencia social, protagonizada por personas con las mejores intenciones y provista de las más poderosas herramientas de análisis de la realidad social, de todas maneras aporta, muchas más veces de las que combate, a la reproducción del orden de desigualdad, injusticia y muerte -y es por eso que la 'razón descolonial' es una actitud que debe traducirse en una aptitud, un hueco que debe querer hacerse mundo- (Castro y Grosfoguel, 2007 en Haber, 2010, p. 15).

Haber, retomando al Colectivo Situaciones (2002) sitúa la investigación como un proceso sin determinismos metodológicos y sin el protagonismo exclusivo del investigador; esto redundaría en concebir una investigación sin objeto y sin investigador, es decir, plantea un giro epistémico en la relación con el otro y su mundo. En lugar de pensar al sujeto desde un marco epistémico específico y que el abordaje del problema sea un motivo para explicar al otro, la investigación indisciplinada propone que no se parta del principio de que existe un problema enunciado, por lo tanto, tampoco se piensa en un sujeto de la investigación, y esto redundaría, finalmente, en una reconceptualización del investigador.

De lo que se trata, pues, es de transitar una investigación sin objeto, es decir, una investigación indisciplinada que, focalizándose en los intentos de objetivación, los deconstruya, los desarticule, los conjure. Somos conscientes que, siguiendo el argumento desde el principio de este texto, una investigación sin objeto será, asimismo, una investigación sin sujeto, es decir, una investigación sin sujeto investigador, sin que la investigación esté protagonizada por un sujeto que por sí mismo se la atribuya. Abandonar la objetivación investigadora es también abandonar la pretensión de subjetivación investigadora. Será, entonces, una investigación sin investigador (Haber, 2010, p. 17).

Vivimos en tiempos en que la producción y legitimación de conocimientos está siendo cuestionada por el empuje de grupos sociales que históricamente han sido excluidos y negados por el poder hegemónico y que a través de la lucha y la resistencia hoy se hacen visibles y pugnan por un espacio en la configuración de formas múltiples de mirar, habitar y hacer mundo. Hablamos de pugnar no sólo por una justicia social, sino también cognitiva; por eso el paradigma emergente del que habla Santos, “se constituye alrededor de temas que son adoptados por grupos sociales concretos con proyectos de vida locales, sean ellos reconstruir la historia de un lugar, mantener un espacio verde, construir una computadora adecuada a las necesidades locales, hacer caer la tasa de mortalidad infantil, inventar un nuevo instrumento musical, erradicar una enfermedad, etc. (Santos, 2009:49). Por ello, diversos agentes de la sociedad se hacen presentes a través de sus producciones culturales, artísticas, científicas, como bien pueden ser los pueblos indígenas, los colectivos en defensa de la diversidad sexual, de la tierra y el territorio, los artistas y escritores en lenguas originarias, entre otros. Es decir, la defensa y la lucha se configuran como prácticas también de generación de conocimientos desde otras lógicas.

El punto central de este trabajo de investigación radica en explorar los procesos pedagógicos, políticos y culturales a través de los cuales se forman los sujetos indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca y que pertenecen a diversos colectivos que tienen como piedra angular de su trabajo la defensa, producción, legitimación y difusión de los elementos más significativos que conforman la cosmovisión de los binnizá (zapotecos). Reconocer sus trayectorias, prácticas, experiencias e historias de vida es importante para comprender sus producciones y posicionamientos frente al mundo en el cual se insertan y que cotidianamente les impone formas particulares de expresión que continuamente chocan y se contradicen con la mirada del sujeto indígena (no por ser antagónicos, sino por el descrédito que tiene la producción de saberes desde lo indígena), y que de cierta manera lo impulsan a diseñar estrategias de manera consciente y que se concretizan en acciones de resistencia que movilizan no sólo al sujeto que promueve el acto de resistencia², sino que vehiculiza conocimientos, simbolismos, significados y significantes en la colectividad que se relaciona directa o indirectamente en las acciones de los colectivos.

En este aspecto, es importante superar las nociones que apuntan a concebir al sujeto como un ente condicionado y determinado por las estructuras políticas y económicas que lo situarán en una posición de la estructura social para cumplir una función que ha sido determinada por los mecanismos que el modelo hegemónico establece para tal fin.

Para tal efecto, considero los posicionamientos de Giddens y Bordieu que ofrecen una postura distinta y que reconoce un papel activo del sujeto en su propia formación. Giddens se aleja de las propuestas funcionalistas y estructuralistas para ubicarse en un punto medio que recupere la riqueza de ambas aportaciones y descubra otros elementos en la constitución del individuo. Mediante la categoría de agente, el autor afirma que este se constituye como tal por acción del acto de reflexión que el agente hace sobre sus prácticas cotidianas. Para Giddens (1998) la reflexión no se debe entender como mera «autoconciencia» sino como el carácter registrado del fluir corriente de una vida social. Un

² En este sentido, comprendo la categoría de resistencia en términos de los teóricos de la pedagogía crítica como Giroux y McLaren, a saber, descarto entenderla como una práctica desviada de la conducta normalizada como apuntan los teóricos conservadores, que la sitúan en grupos sociales “inferiores e incivilizados”, sino que la pienso como un ejercicio consciente y que apunta a desarrollar actividades y prácticas sociales con significados políticos y culturales que se materializan en experiencias que contradicen la vida cotidiana como inmutable, en contraposición a los roles que se intentan imponer a los sujetos y colectividades desde las estructuras del poder hegemónico mediados por categorías como raza, clase y género.

ser humano es un agente intencional cuyas actividades obedecen a razones y que es capaz, si se le pregunta, de abundar discursivamente sobre esas razones. Es decir, que siguiendo la lógica del autor, los agentes se constituyen como tales bajo el esquema de un pensamiento razonado y motivado que obedece a determinados deseos que pretende alcanzar en lo individual y colectivo, y para ello es necesario que cuente con los recursos necesarios para alcanzar tales deseos.

El accionar del agente es histórico, en el sentido que obedece a corta tradición, lo que no implica la repetición mecánica de ciertos rituales, sino que le reconoce una intencionalidad al agente, cuyo fin último es por un lado reproducir la estructura de su sociedad, pero también su modificación continua, es decir, no sólo es estructura, sino estructurante.

Por su parte, para Bourdieu, al igual que Giddens, desde la categoría de agente entiende que toda sociedad se compone de actores/agentes que comparten su capacidad de agencia, de modo que, en esa constante relación, surgen los conflictos y la capacidad de condicionarse unos a otros desde distintos niveles. Las personas, la información, las instituciones, los grupos sociales, los movimientos sociales, entre otros, participan en la interacción social y la condicionan, todos ellos son actores/agentes con capacidad de agencia porque tienen voluntad, planifican y actúan con independencia, por sí mismos, dentro del margen de sus opciones.

El sujeto-agente está situado en contextos estructurados y estructurantes; no únicamente se adapta a la dinámica de reproducir formas y conductas históricamente establecidas, sino que en sus prácticas cotidianas las reestructura y las acondiciona a los requerimientos que el contexto demanda. Desde el concepto de habitus, Bourdieu nos habla que la subjetividad se conforma por estructuras que se transmiten generacionalmente y que determinan prácticas y representaciones sin que éstas se conjuguen en una obediencia ciega a las reglas que las determinan y tampoco se traducen en formas de pensamiento rígidamente organizadas que no permitan ser cuestionadas. “el habitus es la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a la prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato” (Bourdieu, 1991, p. 98). En esta conformación de las subjetividades, producto de la influencia del pasado que se une con lo presente, tiene una importancia relevante las transferencias que se hacen bajo ciertas formas de poder, de los capitales (social, económico, cultural y simbólico) con que cuenta

un agente o colectividad y que les permite conformar su espacio social como una arena de fuerza que cohesiona a sus miembros. En este sentido, la práctica es el motor cotidiano y reproductor del habitus.

El interés de ésta investigación se centra en conocer las implicaciones pedagógicas en el ámbito de la formación de los sujetos que se entretienen en los movimientos de resistencia cultural de las comunidades zapotecas del Istmo de Tehuantepec, prácticas estas que no son sólo una muestra de desacuerdo con políticas implementadas desde los distintos niveles de gobierno, sino que van en concordancia con formas particulares y colectivas de entender el funcionamiento del mundo social y del papel que juega cada uno de los agentes involucrados en la conformación del conglomerado, por ello se instrumentan desde otras lógicas que tienen como base la educación dialógica.

Las expresiones políticas y culturales que promueven distintos colectivos de esta región oaxaqueña se constituyen en el contexto económico, político y cultural de Istmo y en la contextualidad que construye las identidades de los sujetos que participan en estos movimientos y se concretizan en las acciones que se fundamentan en códigos propios de la cultura zapoteca, y que nos dan una referencia de que la realidad no se puede pensar desde una perspectiva singular y uniforme, sino que vivimos en planos de realidad distintos, condicionados por nuestras formas históricas de vida. Los agentes que componen estos colectivos no actúan de manera acrítica e irreflexiva; de alguna manera, sin necesidad de explicar discursivamente su actuar (aunque podrían hacerlo si se les pide) producen historias cargadas de valores que reafirman su identidad y origen.

Es en este sentido, que para tratar de entender las formas en que se revitaliza el ánimo colectivo para enfrentar las situaciones que a su juicio amenazan su continuidad cultural e histórica es necesario acercarnos a la idea de constitución del sujeto en resistencia, no como un sujeto determinado (pero sí condicionado por estructuras que intentan definir su historia), sino como un agente que es consciente de sus acciones y que tiene la capacidad de racionalizar su pasado, reflexionar su presente y proyectar esperanzas de futuro; podemos decir que la historia no está dada sino dándose, en términos de Zemelman, con las contribuciones que hace desde la cotidianidad.

La identidad cultural de los pueblos indígenas como eje problematizador remite a considerar cómo se concibe al sujeto indígena desde los discursos hegemónicos y a plantear el proceso de constitución de su identidad desde esta visión dominante, para en

un momento posterior contrastarla con las narrativas de los colectivos para recuperar su memoria histórica y colectiva, así como sus experiencias, en el afán de caracterizar la categoría de sujeto que los propios colectivos forman para situarse en y con el mundo. En este sentido, las narrativas expresadas por los coautores de la investigación se asumen no como un dato empírico más que posteriormente será traducido bajo un marco interpretativo, sino como una conversación que permita mantener las diferencias y no asimilarlas, es decir, asumir la identidad desde la alteridad.

La identidad se construye con elementos que le dan sentido de pertenencia al sujeto y que lo posicionan como constructor de su mundo dándole un toque original que lo distingue de los demás sujetos y de los demás mundos.

Esta investigación hace énfasis en elementos específicos de la cosmovisión binnizá que se presentan en forma tangible e intangible y se muestran como espacios en los que se escenifican formas de ser y de vivir; espacios que no pueden ser entendidos sólo como puntos que pueden ser ubicados cartográficamente o como conformaciones materiales, sino como espacios contruidos social e históricamente. Lindon (2010), ofrece un referente para entender el espacio desde una perspectiva que vaya más allá de la visión geográfica, es decir, comprenderlo no solo como una delimitación territorial (política, regional, natural, etc.) tomada con algún patrón de medida previamente validado, sino que también se puede entender como la composición material que se reúne en un área delimitada y que le otorga características específicas en cuanto se diferencia de otras, sin embargo para los fines de esta investigación, el espacio es pensado como una creación que va más allá de sus dimensiones y de su composición material.

La manera de entender el espacio con Lindon, se apoya en una visión holística del universo de significados y significantes que constituyen a los agentes en su inserción al mundo que habitan y que los habita, contempla ciertamente lo dimensional y lo material pero también lo vivido, lo experimentado, lo imaginado, lo espiritualmente heredado y que se re-elabora con las incorporaciones cotidianas que se hace según las demandas del contexto. Desde esta perspectiva global se entiende que los espacios no sólo se delimitan de forma dimensional y se llenan materialmente, sino que también se estructuran y se delinean con las aportaciones del “mundo interno” de los agentes, con las adquisiciones que históricamente ha hecho desde su subjetividad y desde la colectividad, todos estos elementos que le dan forma a su “geografía espiritual”.

Los colectivos en que se apoya esta investigación realizan sus intervenciones en el territorio geográfico de las comunidades zapotecas, pero se inscriben en la territorialidad de sus prácticas cotidianas, llenan los espacios que ocupan con algo más allá que sólo sus cuerpos sino también con la energía vital y el saber de su espiritualidad. Si los hombres y mujeres colonizamos los territorios, los poblamos y construimos en ellos para hacer vida en comunidad, es sensato decir que también colonizamos con la historia personal y colectiva que traemos auestas en la mudanza que nos ayuda a expandir nuestra geografía social.

El acto de hablar y escribir en didxa zaa, las expresiones culturales como la música y la re-edificación de las viviendas destruidas por los sismos de septiembre de 2017 con las características propias de la región del Istmo de Tehuantepec amplían de manera significativa la forma de entender el alcance geográfico del espacio como lugar de convivencia social y determinan el sentimiento de pertenencia del sujeto a la cultura zapoteca; cada vez que se realizan estas prácticas se intenta al mismo tiempo ampliar las dimensiones de la espacialidad zapoteca en el sentido del alcance cultural que tiene y de lo que podría tener, visto lo anterior como una visión de futuro y como una esperanza de tender puentes generacionales que aseguren la vitalidad del andamiaje que sostiene la cosmovisión de sus comunidades.

Uno de los procesos mediante los cuales se mantiene la memoria colectiva es la comunicación. Por ella es permisible que el significado de acontecimientos pasados permanezca, y es por ello que conviene aclarar que no se transmite el hecho en sí, ni la hazaña, sino el significado de ciertos eventos, lo que para un grupo, colectividad o sociedad está representando (Mendoza, 2005). Tomando como referente, esta afirmación de Mendoza, se hace énfasis en el carácter pedagógico del accionar del sujeto y de los colectivos; su acción es pedagógica porque es comunicativa; es dialógica en términos freirianos porque no sólo contiene la memoria del agente individual, sino que hay un diálogo activo implícito entre los agentes que resisten desde dos frentes, a saber, un diálogo interno que resignifica la memoria, que le da continuidad pero la transforma según las experiencias que va acumulando en su praxis de resistencia, pero también un diálogo con el modelo dominante, diálogo que le permite hacer manifiesta su presencia en el escenario social.

El diálogo establecido con el modelo dominante se establece desde la clandestinidad de la vida cotidiana (Reguillo,2000), es decir que a través de la lógica de lo cotidiano se naturalizan expresiones, acciones, lógicas, espacios y territorialidades que permiten la reproducción social de la resistencia cultural, y a su vez, este ejercicio nos da elementos para desmontar los discursos hegemónicos que describen ideológicamente a los grupos originarios como pueblos sin la capacidad de organizar filosóficamente sus reflexiones y prácticas, cuando en lugar de ello, cada una de estas reflejan su visión del mundo tomando como referentes los patrones de los paradigmas que históricamente han construido. Éste diálogo se continúa con otra visión de lo educativo y lo pedagógico, en el cual la educación se convierte en acción como vía para la libertad de pensamiento y la elección del rumbo que marca la ruta de los pueblos, y lo pedagógico se funda en los principios, valores, saberes, creencias e ideologías que explican el mundo que habita a los sujetos y que a su vez es habitado por ellos.

Ante la exigencia de resignificar la memoria colectiva de los pueblos a través de la conformación de diferentes agrupaciones que resisten desde su visión del mundo a la imposición de modelos externos que asechan su continuidad y vitalidad como comunidades originarias, es menester apropiarse de metodologías que sean éticamente viables en la búsqueda no interpretar la vida de las comunidades, sino de producir y enunciar los saberes producidos en esta investigación con una voz compartida que dé cuenta que el investigador no es el poseedor de la interpretación del mundo y sus significados, sino solo un elemento más en la construcción de los saberes que socialmente se producen en este mundo que es compartido aunque no se visualice desde la misma cultura de origen.

La práctica de una metodología que avance desde el plano de la horizontalidad ubicando en una misma perspectiva al investigador y al grupo que acompaña en la investigación es necesaria para que de alguna manera, los coautores de la investigación sean los productores del conocimiento y se pueda enunciar con diferentes tonos pero en una misma voz. Si se trata de nombrar y escudriñar las prácticas decoloniales que inventan los pueblos indígenas, también es éticamente responsable optar por una metodología que no colonice al sujeto ubicándolo sólo como informante para que la labor del investigador sea traducir su discurso a la luz de una teoría previamente escogida y que presente los datos como una verdad que no se pueda cuestionar porque está validada según los cánones que la epistemología hegemónica presenta como única vía para tal fin.

Si bien se puede hablar de prácticas culturales que tienden a la decolonización de la identidad cultural como un ejercicio que reafirma lo propio sin descartar lo ajeno, hay que decir también que es importante no insertar ideas o visiones que precisamente puedan convertirse en instrumentos coloniales desde lo conceptual sin un análisis más serio que permita vehicular categorías que sean pertinentes y éticamente viables para lo que se pretende abordar. En este caso existen múltiples mecanismos de socialización de las expresiones de resistencia cultural en las comunidades zapotecas de la región istmeña; algunas hacen uso de producciones culturales originales, es decir, que surgen precisamente de su propio capital (cultural, social, económico y simbólico), y otras que se generan desde un sincretismo cultural, pero que conservan elementos vitales de la cultura binnizá.

Es precisamente en la generación de estos mecanismos de socialización de las expresiones de resistencia que intervienen las tramas pedagógicas que permiten reproducir y re-significar las subjetividades individuales y colectivas al paso de los años adecuándose a los cambios del contexto. Sin embargo, en este ejercicio existen pedagogías propias de los pueblos originarios que a través de recuperar las textualidades en sus distintas formas narrativas pueden contribuir a darle un nuevo valor a las vías que legítimamente diseñan estos grupos en defensa de su tierra y territorio, conceptos éstos que sobrepasan los límites de lo geográfico y que se materializan de diferentes modos, a saber, lengua, vestido, formas de organización, tradiciones, etcétera.

Siguiendo a Gregorio López y López (1955), uno de los vocablos más importantes en la filosofía zapoteca es el concepto Diidxa. Significa palabra, idioma, razón, causa, concepto, discurso, asunto, plática, argumento, tesis, ciencia, proverbio, etc. Sin él jamás se postularía el pensamiento filosófico zapoteca; es el medio de explicación de toda realidad y el principio de estructuración de toda ciencia.

Xtiidxa' Layu, Diidxa' Nazaaca', Xtiidxa' Binni Laanu; Voz de la tierra, Palabra subalterna, expresiones éstas que no son solo una forma romántica de traducir una oración en castellano, sino que van cargadas de sentido y de cosmovisión de un mundo que es aprehendido desde la lucha cotidiana y que se vive de distintas maneras según el frente en el que se encuentre, sea músico, campesino, pescador, maestro, pintor, poeta o damnificado del sismo.

Siguiendo esta voz zapoteca, la presente investigación persigue que se enuncie con voz propia la pedagogía zapoteca de estas expresiones de resistencia y descubrir cómo se reafirman en la vida cotidiana las identidades que son transmitidas de generación en generación, recuperar los mecanismos pedagógicos que entran en acción en los distintos espacios que conforman el territorio binnizá y que cobran vigencia cuando sujetos y colectivos específicos deciden movilizarse en defensa de lo que consideran vital para la cosmovisión de sus pueblos y comunidades.

Finalmente, es necesario y legítimo enlazar la memoria histórica, las experiencias, las producciones culturales, los posicionamientos políticos y los segmentos pedagógicos que le han dado continuidad a las variadas formas de resistencia de los pueblos zapotecas del Istmo de Tehuantepec por vía de colectivos organizados previamente identificados y que quizá sin pretenderlo, en conjunto han constituido un frente contra la homogenización cultural y económica del modelo dominante. Entender en un primer momento la vida cotidiana desde lo pedagógico como referente de lucha puede permitir visualizar la direccionalidad que utópicamente se forman los colectivos como horizonte histórico y de futuro.

1.2 Perspectivas de análisis

Esta propuesta se asienta en la corriente teórica de los estudios decoloniales que son aquellos que buscan resaltar la diversidad cultural frente a una única forma de ver la realidad, postura esta monopolizada por el pensamiento único occidental. Los estudios decoloniales defienden la idea de que a partir de la colonización europea emprendida en el siglo XVI, los pueblos sometidos fueron colonizados no solamente en sus territorios geográficos sino que también en el ser y el pensamiento, es decir, epistémicamente, lo que redundó en una negación, exclusión, exterminio y supuesto olvido de las formas de pensamiento de los pueblos colonizados.

Dentro de esta corriente teórica podemos encontrar a pensadores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Boaventura de Sousa Santos, Frantz Fanon, Gloria Anzaldúa, Benjamín Berlanga, Catherine Walsh, entre otros. Sus posturas coinciden en cuestionar la matriz de poder eurocéntrica que ha negado los saberes emergidos desde los pueblos colonizados del sur. Podemos mencionar con ellos, que durante los siglos de dominación europea se implantaron mecanismos de cohesión social en torno a una única forma de asumirse como individuo; se inventaron categorías de raza

–indio, mestizo, negro-, clase y género que definieron la división social del trabajo, negaron las diferencias y las posibilidades de otras maneras de situarse frente al mundo.

Conceptos como “decolonialidad” y “colonialidad del poder” nos ayudan a superar los supuestos que plantean de que como resultado de los movimientos independentistas emprendidos por las antiguas colonias en América, África y Asia a partir del siglo XIX, vivimos en un mundo decolonizado e independiente, sin embargo, con las aportaciones de estos autores podemos descubrir que las relaciones de poder y jerarquización continúan trabajando para reproducir las condiciones de desigualdad y sometimiento de las subalternidades de la mano del avance de la modernidad/colonialidad y la evolución de los modelos económico-sociales.

Los estudios decoloniales afirman que las propuestas de formas *otras* de pensamiento no se sitúan fuera del modelo capitalista, pero sí desde los bordes, es decir, no están en el interior, sino en la exterioridad, a esa forma de pensamiento le denominan pensamiento fronterizo, a aquel que produce conocimiento desde lugares ubicados geográfica e históricamente y desde el cual se pueden trazar opciones decoloniales.

La relación que existe entre éste paradigma otro y la propuesta de investigación que aquí se plantea, es que con la entrada de corporaciones de capital privado a la zona del Istmo de Tehuantepec, se ha acelerado la dinámica de descomposición del conglomerado social y esto se ve reflejado en áreas sustantivas de la cotidianidad de las comunidades; como ejemplos, podemos mencionar los altos índices de inseguridad que se viven en la región, el problema del feminicidio que indica una alerta de género cada vez más profunda, el abandono del campo como consecuencia del cambio de uso que se le da a la tierra por la introducción de parques eólicos de compañías extranjeras para la generación de energía eléctrica, la escasa presencia de programas formales para el fortalecimiento de la lengua materna, disminución del poder adquisitivo de las familias de la región, lo que provoca que el segmento de población joven emigre a otras ciudades del país sin la seguridad de encontrar mejores condiciones de vida, y finalmente, la gradual destrucción del entorno ecológico también provocado por las industrias extractivas en complicidad con autoridades municipales.

Ante este panorama, las comunidades zapotecas del Istmo de Tehuantepec, desde diferentes colectivos, se han venido organizando para recobrar su presencia y poder de decisión en los distintos espacios de la vida pública, así mismo, tejen redes de formación

ciudadana a través de las cuales transmiten su decisión de desprenderse epistémicamente de la ruta marcada por el poder colonial, ya que como bien menciona Fanon: “El colonialismo no se conforma simplemente con imponer su dominio sobre el presente y el futuro de un país dominado. El colonialismo no se satisface con mantener a un pueblo entre sus garras y vaciar el cerebro del nativo de toda forma y contenido. Por una suerte de lógica perversa, se vuelve al pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, lo desfigura y lo destruye” (Fanon, 1961 en Mignolo, 2010).

Para que esta investigación tenga lógica y concordancia con la perspectiva de análisis que se propone, no está pensada sobre una forma específica de explicar la realidad, sino que la propuesta es explorar formas particulares de comprender los niveles de realidad en que se sitúan dichas producciones culturales y remitirnos a escalas específicas que surjan del trabajo conjunto los participantes de la investigación (investigador y colectivos) y no solamente de uno de ellos, es decir, que se busca la coautoría del trabajo de investigación. Finalmente, la pedagogía dentro de sus marco de responsabilidad ética, debe asumir una posición política de empoderamiento de los segmentos de las poblaciones más vulnerables y sumarse a la producción de conocimientos que generen pedagogías otras desde diferentes lugares de enunciación, lo que desde la postura teórica que proponemos se da a llamar “*geopolítica del conocimiento*”, es decir, que todo conocimiento producido es un conocimiento en situación. Por ello, la necesidad de desentramar estas formas de conocimiento para reproducir sus alcances y encaminarlas hacia nuevas experiencias y nuevos imaginarios.

En relación a los estudios poscoloniales y las propuestas que realizan en el sentido de dotar de presencia y validez a pensamientos otros que han sido subalternizados por la colonialidad del poder, he mencionado los trabajos de autores como Aníbal Quijano o Walter Mignolo que desde una posición americanista, defienden la tesis de que para crear espacios otros de emancipación desde los pueblos que históricamente han sido sometidos culturalmente como vía de reproducción de las condiciones de colonización del ser y del pensamiento generación tras generación, es necesario explorar las condiciones en que surgen estas epistemologías otras y cobran relevancia para quienes las producen y socializan, además de que es necesario reconocer su lugar de enunciación, es decir, que con este postulado se hace válido el concepto de “*geopolítica del conocimiento*” propuesto por Mignolo, que será un punto de partida para recuperar los saberes que las comunidades zapotecas del Istmo de Tehuantepec producen frente a las condiciones

sociales, económicas y culturales, gradualmente introducidas por la entrada de capitales privados y el olvido social cómplice de las autoridades estatales y federales en todos los niveles.

En este sentido, es importante decir que a pesar de que podemos catalogar a las comunidades que apoyarán esta investigación como parte de una misma rama cultural (zapoteca/binnizá), entre ellas existen diferencias en cuanto a su conformación social, códigos lingüísticos, formas de organizarse, ritos y rituales, así como las afectaciones que particularmente han sufrido por efecto de la invasión cultural y por ende, las acciones que como colectivos han puesto en marcha en defensa de su territorio e identidad. Este hecho, indudablemente garantiza encontrar una diversidad de producciones originales de pensamiento, así como condiciones específicas para su misma construcción en lugares ubicados geográficamente.

1.3 Metodología del estudio

Se ha mencionado anteriormente que esta propuesta de investigación parte de una postura que intenta romper con los disciplinamientos metodológicos que subyacen a las formas hegemónicas y racionales de producir ciencia, por ello la propuesta es no delimitar este ejercicio en un marco metodológico específico, sino recuperar la esencia de los estudios decoloniales en su intento por decolonizar las metodologías docolonizando al investigador. Ya se mencionó con Haber que la nometodología implica un no sujeto investigador, pero es importante aclarar, que si bien se propone indisciplinar las metodologías y los procedimientos legitimados tradicionalmente, esto no implica que no se persiga conocer algo, sólo que las rutas son distintas y sin un derrotero previamente estipulado. El propio trayecto de la investigación, el reconocer-nos dialógicamente con la otredad escogiendo al mismo tiempo las vías para lograr ese hecho, el visibilizar y no enunciar previamente a los sujetos que intervienen en la construcción del devenir histórico-social, y sobre todo, proponer una investigación dialógica que sea dicha por los actores implicados, es la apuesta que se persigue al recuperar un mundo que pueda decirse con muchas voces.

Partiendo de estas circunstancias es indispensable apoyarse de metodologías que precisamente reconozcan al participante como ser humano en condición y no únicamente como una constante que permanece determinada y sujeta a los efectos de las condiciones histórico sociales dentro de las cuales se desarrolla. Para ello este trabajo se

apoya en una visión de las metodologías horizontales. Corona y Kaltmeier (2012) proponen un cambio de paradigma en las ciencias sociales donde se piense a los sujetos en constante transformación a través del diálogo y las relaciones que establecen entre ellos; llevada al ámbito de la investigación, esta reflexión invita a pensar que los procesos de construcción de conocimiento no pueden entenderse separados de la alteridad como componente fundamental en la experiencia del descubrimiento, es decir que el resultado de la investigación no es conocer al otro, sino reconocer-nos en el descubrimiento y enunciación del otro, es decir un descubrimiento y enunciación mutuos.

No es interés de esta investigación partir de un paradigma específico o ya construido, ya que el hacerlo significaría una contradicción teórica con nuestro marco de análisis, que recordemos apunta a rastrear los discursos y lenguajes que epistemológicamente han sido negados o rechazados por otros paradigmas que históricamente se han posicionado como las únicas maneras de interpretar la realidad, delimitando los espacios utopísticos y nublando la posibilidad de dibujar otros escenarios y realidades.

Eso no significa necesariamente que no se pueda hacer uso de categorías o aportaciones venidas de otros marcos teóricos, pero sí hacerlo reconociendo sus fronteras y limitaciones al momento de tratar de utilizarlos en un determinado contexto. La aplicación de una teoría determinada para explicar un segmento de la realidad social no es neutra; con ella se incorporan formas específicas de mirar al ser humano y las sendas por donde se le quiere llevar. Si se ha de acompañar las rutas por donde quieren transitar dichas comunidades y sus colectivos, se debe hacer con sus producciones que innegablemente van cargadas de sus dolores, sufrimientos, vacíos y negaciones que durante siglos han callado y que en momentos como este surgen para hacer escuchar su voz que indique que son parte de la energía vital del mundo (su mundo).

Guardando la lógica de esta propuesta, cabe mencionar que no se parte de ubicar la investigación encasillándola en un grupo poblacional y pretender traducir a éste con planteamientos que desnuden su dinámica interna para posteriormente recetar remedios científicos iluminadores, sino que, como se ha venido mencionando, la intención es pronunciar-nos y hacer-nos presentes desde las experiencias que nos trastocan.

Es en este sentido que serán dos los colectivos que trabajen en la coautoría de esta investigación. Por un lado se encuentra el trabajo que promueve el Taller “El Camino de la Iguana” (Xneza Guchahi) cuya labor tiene por objetivo promover un acercamiento

literario, así como la lecto-escritura en lengua zapoteca entre los adolescentes zapotecos de la región del Istmo de Tehuantepec, así como del uso del Alfabeto Popular para el Zapoteco del Istmo, aprobado en la Mesa Redonda de 1956 en la Ciudad de México, otro objetivo principal es formar cuadros de jóvenes con aspiraciones literarias que coadyuven en la revitalización y el fomento de la lengua y la cultura zapoteca. El segundo colectivo se enfoca en la producción artística a través de la música en lengua zapoteca. Éste es el grupo de rap llamado Juchirap; está integrado por tres jóvenes varones que por medio de su actividad no solamente buscan crear música cantada en su lengua materna sino que ella es un instrumento de denuncia, resistencia e identidad. Durante más de cinco años este colectivo ha tenido una función social importante al servir de puente con las generaciones jóvenes para la producción artística y la revitalización de la lengua como símbolo de identidad.

Es importante mencionar que cada colectivo se posiciona desde diferentes áreas que conforman un frente de resistencia común reconocido en sus localidades, además, sería impreciso y reduccionista pensar que su labor únicamente se enfoca en lo que compete a su actividad, sino que la misma tiene efectos en la creación de un nuevo conglomerado social que se revitaliza incorporando las aportaciones y resignificaciones que producen cotidianamente por efecto de su trabajo consciente.

Capítulo 2

Pedagogías en diálogo: el sujeto pedagógico en la modernidad y los procesos de construcción de las pedagogías en lucha.

Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha para conseguir su libertad.

Paulo Freire.

La educación como fenómeno social además de práctica humana y cultural ha recorrido un largo camino para establecerse como un campo de estudio en la ciencia moderna y posmoderna. Cada sociedad, a través del tiempo ha decidido, -no sin enfrentar luchas y tensiones- conscientemente la manera en que educa a sus miembros y la finalidad de los métodos e instrumentos que utiliza para tal efecto, sin embargo, es importante considerar también que las decisiones sobre los mismos, se han definido en función de relaciones de poder históricamente establecidas, donde los grupos hegemónicos han condicionado la formación por la cual deben atravesar los sujetos en su inserción al mundo social.

El campo de las ciencias en general y de la pedagogía en particular se ha construido sobre bases histórica y contextualmente definidas. Cuando hablamos de modernidad, entendemos con Quijano (1992), la etapa histórica que se inaugura con la conquista de las sociedades y las culturas que habitaban lo que ahora se conoce como América Latina por los colonizadores europeos y sus descendientes euro-norteamericanos y que aún es un poder global que se articula en todo el planeta. Mignolo en entrevista con Walsh (en prensa), al explicar los procesos sobre los cuales se fabricó la modernidad, ofrece una lectura de ésta y argumenta que las producciones intelectuales surgidas en América Latina se enfocaron precisamente en alcanzar la pretendida calidad de ser “modernos”, cuando en la ruta seguida para arribar a dicho estatus se estaba reproduciendo la colonialidad de poder al mismo tiempo que su justificación.

La modernidad y sus avatares convulsionaron de tal manera la concepción del mundo de los pueblos colonizados que los forzaron a asumirse de una manera distinta en el mundo que habitaban y a adoptar lógicas ajenas para explicar su función en la nueva sociedad. Durante el mismo periodo en que se consolidaba la dominación colonial europea, se fue constituyendo el complejo cultural conocido como la racionalidad/modernidad europea, el

cual fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo (Quijano, 1992, p.14).

En el campo educativo podemos rastrear la genealogía epistémica de los principales paradigmas que han delineado la formación de sujetos en América Latina y determinar que en su mayoría comparten la raíz de la racionalidad/modernidad europea, y en ese sentido, se universalizó la concepción de sujeto y los mecanismos que habrían de implementarse en el intento por adaptarlo a una visión única de mundo que requería un perfil determinado de ser humano.

En este capítulo se pretende reflexionar sobre cómo la pedagogía se ha venido constituyendo como un campo de lucha en donde se debaten por un lado las formas hegemónicas de pensar la formación de sujetos, y en contraparte, las producciones que sitúan al Otro como constructor de su propia identidad y que se materializan en prácticas de resistencia específicas que se escenifican en la vida cotidiana. Es en ese sentido, que diversos colectivos organizados que surgen en las comunidades indígenas diseñan rutas otras para transitar de modelos impuestos de conformación identitaria a otros que privilegian sus códigos sin renunciar a aquellos que pueden enriquecerlos.

2.1 Lógicas en conflicto en la formación de sujetos.

Si en un principio, las imposiciones culturales que se hicieron a los habitantes de “Nuevo Mundo” fueron en nombre de un Dios y de un gobernante que se encontraba allende los mares y que reclamaban llevar la verdadera fe y la luz del conocimiento a los salvajes incivilizados; en tiempos actuales la dinámica no ha cambiado demasiado; la desechabilidad de la vida humana (y de los saberes que producen) en los países del sur y aún al interior de las sociedades europeas sigue el mismo curso, ya que en ellas existen segmentos de la población que son vistos como el “sur” del norte, de tal manera que significa solamente la continuación del patrón colonial que se perpetúa en las estructuras del poder hegemónico.

Desde una perspectiva general de la pedagogía, las diversas miradas, propuestas, prácticas y discursos se han proyectado desde una mirada occidentalizada a partir de la versión moderna del mundo. En tal sentido conviene hacer una breve reflexión sobre la manera en que se ha construido epistémica, teórica e históricamente el campo de la pedagogía desde sus distintos referentes y postulados, a partir de los cuales, se han fincado maneras particulares de concebir al sujeto, y por ende, los procesos educativos y

pedagógicos en los cuales se ha visto insertado, sin embargo, hay que acotar que, no se puede hablar únicamente desde una perspectiva historicista porque sería reducir la comprensión de la educación a una visión lineal y determinada, y situar a la pedagogía desde una pretendida neutralidad de las ciencias que la aleje de toda presunción ideológica, parafraseando a Sánchez Vázquez (1975).

La producción de saberes sociales ha funcionado como espejo de las realidades que se materializan en prácticas concretas de los seres humanos; las condicionantes histórico-contextuales configuran la manera en que éstos se presentan en y con el mundo, así como los alcances de sus producciones intelectuales que responden a situaciones y problemáticas concretas.

Wallerstein (1996) afirma que la ciencia social es una empresa del mundo moderno y que desde el siglo XVI es parte inseparable en la construcción del mundo moderno. Wallerstein enuncia en su obra cómo la noción racional de mundo y de la ciencia se fundó una concepción newtoniana y cartesiana que buscaba construir leyes generales que permitieran controlar procesos y replicar resultados. Históricamente estos principios fueron utilizados para explicar el mundo natural a través de rigurosas y sistemáticas formulaciones matemáticas que permitieron al hombre controlar el medio ambiente y modificarlo en el afán de obtener ganancias en un incipiente capitalismo primitivo. Sin embargo, en la misma evolución de las reflexiones epistemológicas y el perfeccionamiento de los procedimientos científicos dichas formulaciones se transpolaron a los estudios sobre el hombre y la sociedad en el intento por descubrir leyes que permitieran definir y controlar la conducta humana en el contexto de la primera revolución industrial.

Este tránsito ha sido conflictivo en el sentido de cómo se ha concebido a los hechos humanos, el tratamiento “científico” positivista que debe dárseles y primordialmente, el lugar epistémico desde el cual debe mirarse al sujeto. Históricamente, los lugares de enunciación del sujeto han sido definidos por relaciones de poder que condicionan la formación del sujeto, más no la determinan, en el mismo sentido, la producción de saberes se ha sustentado en un paradigma hegemónico moderno en el sentido occidental y positivista través del cual se han legitimado las maneras por las cuales los hombres y las mujeres reflexionan sobre sí mismos y el mundo que les rodea.

Sin embargo, es importante mencionar que los procesos históricos y sociales no son lineales e inmutables, éstos deben considerarse con quiebres, desequilibrios y rompimientos que cuestionan las posturas univocistas que perfilan a un sujeto determinado, definen una única manera de habitar el mundo y ser habitado por él así como una única vía de conocer y acceder al mundo y sus producciones a través de formas específicas de escolarización, cuando es necesario reconocer y legitimar procesos educativos, pedagógicos y formativos que rebasan las lógicas y el modelo de la escuela moderna; por ello es necesario hacer ejercicios de reflexión problematizadora de las condiciones sobre las cuales se ha edificado el campo de la pedagogía y de la ciencia desde el paradigma dominante.

El mismo Wallerstein advertía que las principales producciones de la ciencia social se enunciaban en cinco países: Gran Bretaña, Francia, Alemania, Italia y Estados Unidos, es decir, que la investigación y la producción de conocimientos científicos se institucionalizaron en las universidades de estas sociedades restándole importancia a las que emergían de otros lugares no sólo de Europa o América, sino invisibilizando otras lógicas a partir de las cuales se podía comprender el hombre a sí mismo y el mundo que le rodea. En el mismo sentido, se pronuncia Grosfoguel cuando interpela a la decolonización de las ciencias sociales; incluso va más allá al cuestionar la matriz de poder que surge de una visión eurocéntrica, colonial, patriarcal, helénica, judeocristiana; hace espacial énfasis en que nunca se teoriza desde un “no lugar”, sino que se teoriza desde experiencias histórico sociales concretas, por ello, las teorías que surgen de las sociedades anteriormente mencionadas tienen un carácter imperial/colonial/racista/sexista.

En este sentido, es importante decir que las teorías decoloniales no están en contra de lo occidental, sino de lo occidentalizante, es decir, de las teorizaciones que buscan presentar una forma única de producir conocimientos, es decir, el paradigma racional hegemónico; así como un lugar de enunciación legítimamente establecido, a saber, occidente. Pero si pensamos el lugar que ocupan los saberes de las sociedades que no figuran dentro del grupo de los países arriba mencionados, y cuyos saberes se posicionan por encima de los demás como la vía legítima para acceder a la racionalidad/modernidad, podemos descubrir que ésta lógica de exclusión se refleja no solamente en las producciones científicas sino incluso en las formas específicas de producir mundo, y en

consecuencia, en las prácticas específicas y de mayor intimidad de los sujetos y sus grupos de pertenencia.

En este sentido, Grosfoguel (2013) menciona que “Esa jerarquía epistémica a nivel global donde se privilegia las teorías sociales, la historia, la filosofía, el pensamiento crítico, la teoría crítica, teoría científico social de hombres de cinco países es lo que le llamo, como estructura global de poder a nivel epistemológico: racismo/sexismo epistémico, porque es una estructura que superioriza el pensamiento de los hombres de éstos cinco países e inferioriza el del resto del mundo”.

Haciendo un breve repaso sobre la historia de la pedagogía como disciplina y sobre la manera en que sus planteamientos han condicionado la historicidad de los sujetos, es importante observar que la construcción del campo de la pedagogía es problemático, pero es aún más problematizador, porque al revisar cómo se ha venido constituyendo nos ofrece diferentes aristas de análisis para tratar de entender las intencionalidades que han dirigido sus principios y prácticas. Volviendo a la problematización de cómo se ha construido el campo de la pedagogía, sin hacer un análisis extenso, sino en algunos derroteros que resultan importantes en la consolidación de la pedagogía como ciencia se pueden repasar los planteamientos de importantes pensadores que han aportado sus visiones a la construcción del quehacer pedagógico.

Desde la antigüedad, cuando se inaugura en Grecia lo que se nos presenta hasta ahora como el basamento del pensamiento racional sobre las múltiples dimensiones que explican al hombre y a la mujer, se comienzan a edificar planteamientos filosóficos acerca de su deber ser y las prácticas que debe llevar a cabo para constituirse como sujeto en la sociedad. En ese momento histórico, la lógica de la formación del hombre obedecía a situarlo como centro del universo y en donde el cultivo de la espiritualidad a través del cuidado corporal; el desarrollo de la capacidad de argumentación; la preocupación por la práctica de valores como la amistad, el valor, el orgullo, el honor, entre otros; el dominio de habilidades y estrategias para la guerra, fueron elementos clave para entender que lo que se buscaba a través de la educación era coadyuvar en la formación del hombre virtuoso de las polis, y sobre todo formar al ciudadano que estuviera moralmente maduro para desempeñar los roles que el Estado necesitaba para su funcionamiento; en ese aspecto, habría que definir quiénes serían los hombres que por condiciones de clase,

origen y sexo, podrían desenvolver tales funciones, a saber, los hombres libres, varones, de clase social alta y educados en la aristocracia.

Comenio, cuyo contexto histórico coincide precisamente con la colonización europea de lo que dieron en llamar América y en la fase inicial de la modernidad, plasma en su obra *La Didáctica Magna*, una manera particular de ver al sujeto profundamente ligado a la religión dominante en Europa, donde la formación del hombre virtuoso es la meta de su propuesta educativa. En su pensamiento define al hombre como un microcosmos, imagen y semejanza de Cristo, es decir, que la belleza y la perfección de la creación del dios cristiano se encuentra en su interior, y por ello, hay que educarlo para que florezca la virtud. Comenio incorpora en su discurso medios y métodos pedagógicos como la escuela institucionalizada, en la que habrán de educarse los niños para aprender los principios básicos de la educación cristiana; no hace distinción de condición social ni género, la escuela es un espacio abierto y los libros deben ser el recurso ideal para aprender y acercarse al estatus de perfección que representa la naturaleza. La delimitación de la duración de los tiempos de escuela, el ordenamiento en grados escolares como símbolo de mayor aprendizaje, el papel de los padres y maestros en la educación y el énfasis en la educación de los infantes como garantía de contar con adultos maduros en un futuro, son elementos que perviven hasta la actualidad y que ofrecen una visión del impacto que han tenido el modelo hegemónico de educación y de formación de sujetos.

La realidad social no puede entenderse como una simple sucesión de hechos que atan a los sujetos a condiciones de existencia ya establecidas y de las cuales es imposible desprenderse. Los sujetos sociales articulan sus experiencias y sus condiciones contextuales para transformar sus referentes y materializar sus efectos a nivel microsocial; por otro lado, si pensamos ésta lógica en relación a la producción de saberes, podemos descubrir que la orientación que desde el conocimiento socialmente legitimado se ha dado a la formas particulares de existencia de mujeres y hombres, no ha sido producto de una inevitable causalidad a la cual se han tenido que someter los colectivos y las individualidades, sino que su origen tiene un lugar desde el cual emerge, se posiciona, se socializa y se subjetiviza en prácticas concretas.

A este respecto, De la Garza (2001) afirma que:

[...] esta creación de la coyuntura tiene límites –que a veces pueden ser traspuestos- porque los sujetos en interacción tienen comúnmente

relaciones asimétricas de poder y por tanto de imposición o convencimiento desiguales y porque la acción de un sujeto particular no siempre abarca todos los niveles de lo real. Por tanto, en la coyuntura los sujetos no están siempre sujetos, pero tampoco son absolutamente libres para tomar decisiones y actuar. Y lo son porque sus maneras de percibir la realidad no son sistémicas ni la sociedad lo es tampoco.

Las configuraciones teóricas que acompañaron al campo pedagógico en los inicios de la modernidad se sustentaron en una transformación de la sociedad medieval en tránsito a un capitalismo primitivo acompañado del empuje de una naciente clase burguesa que requería los medios e instituciones para formar al sujeto que se incorporaría al nuevo modo de producción. La sociedad medieval debilitada en su monopolio religioso, económico, político, cultural, es decir, los patrones de significado que se le atribuyeron a la educación, y particularmente, el monopolio pedagógico, dieron paso a una sociedad moderna que pugnaba por detentar o por lo menos compartir el poder y los medios a través de los cuales se legitimaban los modelos de subjetivación.

La referencia a una sociedad libre, igualitaria y fraterna –postulados éstos de la Revolución Francesa- sólo hacía alusión a la igualdad entre aquellos que tenían las oportunidades para comerciar, para involucrarse en asuntos políticos; la igualdad de derechos para los que eran sujetos de derecho, pero que al mismo tiempo excluía a las grandes masas; y fraternidad con aquellos pueblos que compartían intereses económicos y políticos, pero que se reservaba el derecho a colonizar los territorios de aquellos que eran diferentes. Por ello Locke y Rousseau desde sus respectivos contextos hacen referencia, éste, a la libertad del sujeto, a la naturaleza buena del hombre que debidamente orientada llevará a una sociedad que a través de contratos implícitos constituyan una sociedad que pueda convivir democráticamente; aquél, concibiendo al sujeto como una *tabula rasa* la cual hay que ir dándole estructura sin importar los medios y que la finalidad es formar al *gentleman* que se articule noblemente a los deberes de la sociedad educada.

En un momento posterior, en los albores de la matematización de la ciencia y la inclinación a concebir el mundo desde una lógica cartesiana, se dudaba de la posibilidad de que el quehacer humano fuera un espacio de problematización bajo el argumento de que no se podía estudiar lo inmaterial, lo intangible (las emociones, el carácter, las subjetividades, etcétera); cuando se aceptan los hechos humanos y las complejidades

que como seres humanos compartimos, como aspectos dignos de ser abordados por la ciencia, éstos se trabajan desde la lógica hegemónica impregnada por la esencia positivista, es decir, lo medible, lo verificable, lo cuantificable, lo predecible, en resumen, se le resta el componente social y humano al sujeto y se le inserta en la lógica de la producción y el control.

La ciencia, es decir la ciencia natural, estaba mucho más claramente definida, que su alternativa, para la cual el mundo nunca se ha puesto de acuerdo en un hombre único. A veces llamadas artes, a veces llamadas humanidades, a veces las letras o las bellas letras, a veces la filosofía y a veces incluso la cultura (...) la alternativa de la “ciencia” ha tenido un rostro y un énfasis variables, una falta de coherencia interna que no ayudó a sus practicantes a defender su caso ante las autoridades, especialmente debido a su aparente incapacidad para presentar “resultados” prácticos. Porque había empezado a estar claro que la lucha epistemológica sobre qué era conocimiento legítimo ya no era solamente una lucha sobre quién controlaría el conocimiento sobre la naturaleza (...) sino sobre quién controlaría el conocimiento sobre el mundo humano (Wallerstein, 1996, p. 8).

Sin embargo, el proceso histórico de las sociedades no se detiene y los paradigmas científicos -recuperando el sentido que le otorga Khun al concepto antes mencionado- deben responder rápidamente a las transformaciones sociales producidas por los saberes que el mismo hombre produce y que les impone formas particulares de existencia. Los quiebres históricos y los cambios en las estructuras sociales resultaron en grandes inventos tecnológicos como la máquina de vapor, los avances en medicina que garantizaron una mayor tasa en el promedio de vida de los sujetos, la estructuración y sistematización de la ciencia para otorgarle un mayor estatus de cientificidad; pero también se segmentó la población en clases sociales aún más delimitadas por sus condiciones de vida, la acumulación de los bienes de producción en pocas manos inventó nuevas categorías sociales que se insertaron en estructuras fuertemente fijadas a los roles que cada sujeto debía desempeñar.

Siguiendo con esta reflexión donde se han relacionado categorías y conceptos como ciencia, educación, el campo de la pedagogía y su relación histórica con la evolución social y la historicidad de los sujetos, es necesario mencionar, que en este momento, la

producción de saberes pedagógicos se vio influenciado por corrientes de pensamiento que buscaban precisamente la concreción de una sociedad que se identificara con los valores, las normas y los imaginarios que orientaban a los Estados nacionales recién conformados o en proceso de consolidación, además, es importante considerar, que la geopolítica se agrupaba en dos grandes paradigmas y formas de producción no sólo económica sino social y cultural, a saber, los postulados liberales representados por el bloque capitalista y, por el otro, la corriente marxista con el bloque socialista; cada uno de ellos supuso una visión antagónica del mundo, y los fines de la educación atravesados por teorías pedagógicas específicas daban cuenta de ello. Hasta este momento, los postulados pedagógicos surgidos como producto de la modernidad eurocéntrica, habían definido lo que era o no educación, los métodos y sentidos educativos, y sobre todo, los sujetos de la educación, la forma de definirlos y categorizarlos.

Los nuevos campos científicos y sus producciones, al emerger a la par de los cambios contextuales en el plano mundial, rediseñaron la geografía global no sólo territorial por efecto de la invasión/ocupación euro-norteamericana en los pueblos colonizados del sur, sino que se comienzan a elaborar estrategias de ocupación neocolonial tomando como base ya no la vía explícita y violenta, sino una colonización que se inserta sutilmente a través de dispositivos de control de la vida de las poblaciones, en donde el saber científico hegemónico, corporativo y empresarial se convierten en puerta de entrada a la manipulación de los grupos y la imposición de un modelo sistema-mundo a través del cual se condicionan las filiaciones y sus representaciones.

Las nuevas ciencias se insertaron en una riquísima cultura del poder que por lo menos arranca de Bacon y de Hobbes. También se insertaron en la cultura de la mediación, la cooptación y la redefinición de la ciudadanía, de la clase obrera industrial, de la socialdemocracia y de los movimientos de liberación. Afinaron sus artes de redefinir, de desintegrar, de desestructurar esas categorías desestructurando y reestructurando a los individuos y grupos de las mismas: líderes, clientelas, nuevos ricos, aristocracias obreras, elites del Tercer Mundo. (González, 2004, p. 253)

En esta redefinición del paradigma hegemónico la lógica continuó siendo la misma implantada por la tradición moderna colonial, a saber, la univocidad de las representaciones sociales y las explicaciones que del mundo se hacen a través de ellas. Trasladando esta visión epistémica de la ciencia social, y en particular al ámbito

pedagógico, en el bloque occidental, la corriente funcionalista con Durkheim y el pragmatismo de Dewey se enfocaron desde sus campos disciplinares en la necesidad de reproducir las normas sociales a través de un énfasis en la formación del sujeto, y la escuela sería la institución que cumpliría con esa encomienda. Durkheim desde la escuela francesa hace una distinción entre las ciencias de la educación y la pedagogía, aquella era la encargada de producir los saberes que orientaran científicamente el actuar de la segunda, ya que la pedagogía, era entendida por este autor, como la puesta en práctica de los postulados educativos surgidos de ciencias como la sociología y la psicología; basta decir que para Durkheim (1990) la educación:

Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que se está específicamente destinado.

En un sentido similar se enfocó Dewey (1968), que en un contexto como el estadounidense de mediados del siglo pasado, se preocupaba por exaltar el carácter democrático de la sociedad y de ahí que la educación sea el medio para alcanzar cierto estatus por vía de la formación pragmática del ciudadano. La diferencia más notable entre estos dos pensamientos fue que mientras para Durkheim la educación apuntaba hacia determinar la función social de los sujetos a través de un proceso de reproducción; para Dewey, era un trampolín para el ascenso social en virtud de que la escuela era el laboratorio donde se desarrollaban las virtudes de la ciudadanía y la democracia a través de experiencia como práctica concreta de la vida social.

Sin embargo, en relación al campo educativo, ni para Durkheim o Dewey existía una ciencia de la educación constituida como tal, ésta era un proyecto que aún estaba en construcción. Ya en 1895, Durkheim en la introducción a su obra *Las reglas del método sociológico*, nos ofrece un panorama general de cuáles deberían ser las bases de la ciencia que se constituyera para tal fin.

Efectivamente, nuestro- objetivo principal es extender a la conducta humana el racionalismo científico, haciendo ver que tal como se la consideró en el pasado, es reducible a relaciones de causa-efecto que una operación no menos racional puede luego

transformar en reglas de acción para el futuro. Lo que han llamado nuestro positivismo es solo una consecuencia de este racionalismo (Durkheim, 2001).

Por otro lado, Dewey, sobre la lógica del pragmatismo estadounidense, en el mismo sentido que Durkheim, afirma que la educación no es una ciencia en sentido estricto y la caracteriza como ciencia, otorgándole a la pedagogía un carácter específico que guía el aprendizaje a través de una guía práctica.

Es incuestionable que en la aplicación concreta, la educación es un arte, sea un arte mecánica o una bella arte. Si existiera una oposición entre la ciencia y el arte, me vería obligado a ponerme de lado de aquellos que afirman que la educación es un arte (Dewey, 1968).

En ambos casos, Durkheim y Dewey apuestan a la lógica racionalista de la ciencia moderna y a los mecanismos que deben impulsarse para que las aportaciones hechas por las nascentes disciplinas sociales obtengan el carácter científico del que adolecen, y solamente los investigadores poseen la técnica intelectual para organizar los materiales y descubrimientos producto de sus indagaciones, es decir, que se le resta validez y legitimidad a los saberes producidos en el aula por ser conocimientos que se producen individualmente y no trascienden más allá de las habilidades y experiencias personales.

Haciendo una recapitulación de lo hasta aquí expuesto. Podemos identificar que el campo de la pedagogía ha sido edificado esencialmente desde una visión unilateral con una perspectiva eurocéntrica y racionalista, y que la modernidad ha representado no únicamente una etapa histórica, sino el medio y el fin mismo a través del cual las sociedades dominantes han establecido los parámetros por los cuales se debe transitar para acceder al estatus de civilización moderna, civilizada y con la cultura suficiente para traducir los códigos de entrada al lenguaje de la ciencia y el conocimiento. Todo el cúmulo de experiencias globales debe pasar por el filtro de la modernidad europea para obtener su reconocimiento y legitimidad en los escenarios donde se moldea la identidad de los sujetos y se determina su categoría de adscripción, mientras tanto, los marcos epistémicos que obedecen a otras lógicas de construcción y que son ajenos a la genealogía dominante, permanecen invisibilizados y su presencia en los mismos escenarios es prácticamente nula.

2.2 La ciencia y la pedagogía en el cambio de escenarios epistémicos: Una mirada desde la otredad.

El avance de posturas teóricas y epistemológicas críticas ayudaron a visibilizar dimensiones de la humanidad que habían sido ignoradas con una intencionalidad ideológica que buscaba la reducción de la categoría de sujeto a una condición determinada y condicionada; con estas aportaciones se amplió el panorama desde el cual se miraba al sujeto para poner atención en las condicionantes sociales, económicas, políticas y culturales que impulsan el rumbo que trazan los pueblos en la construcción de su propia historia.

Las dinámicas políticas, económicas y sociales que han dominado a lo largo del siglo pasado y aún en el presente, han profundizado las desigualdades sociales encasillando al sujeto en su propia individualidad y restándole potencialidad en su conexión con la comunidad, lo que ha provocado, entre otras cosas, una progresiva desarticulación del conglomerado en el ámbito de las relaciones sociales, que se materializa en pauperización de la economía de masas, altos índices de inseguridad, incertidumbre y desesperanza en los egresados de las universidades, inestabilidad laboral y falta de expectativas para el futuro; y en el plano específico de la ciencia, los principios reguladores neoliberales han penetrado en el perfil del científico social y sus producciones, que tienden a centrarse en la maximización y excelencia de la productividad individual y en mecanismos de adaptación a la coyuntura de la globalización desde una perspectiva multicultural, abandonando formas subjetivas de producción de conocimientos y las luchas que históricamente han perseguido.

En este sentido, de la Garza (2001), nos da elementos para entender cómo las posturas epistémicas críticas han puesto énfasis en comprender los procesos de constitución de sujetos sociales transformadores que apuestan por un cambio social desde sus experiencias y trayectorias, y que a la par, desde la academia se hacen esfuerzos por organizar estos saberes para dotarlos de una estructura que permita su uso en la problematización de problemáticas sociales específicas.

Este autor, apuesta por comprender la ciencia social con una estructura distanciada de la que caracteriza a las ciencias naturales, en un intento por decir que no se pueden fijar leyes universales para comprender a los sujetos ni predecir situaciones futuras en el afán de controlar procesos y subjetividades. De esta reflexión, podemos retomar elementos

para pensar cómo las teorías educativas han evolucionado y la pedagogía se ha configurado como ciencia en la modernidad bajo esta lógica dominante, y que en la actualidad, la resignificación de epistemologías críticas otras, está conformando un *corpus* teórico que desde las aportaciones decoloniales articuladas con experiencias concretas ponen de manifiesto que existen otras formas de pensar el acto educativo, sus actores y sentidos.

Por esto las epistemologías críticas no pueden partir de las ciencias naturales y de ahí extrapolar hacia las ciencias sociales, porque el problema principal no es dar cuenta de lo dado, sino de lo dado-dándose y no como simple devenir, sino como la articulación de la voluntad con condiciones dadas-dándose. Una epistemología crítica no puede plantearse resolver o fundar cualquier tipo de conocimiento, aunque analogías pudieran ser válidas. Por ejemplo, el interés por la constitución de sujetos y la transformación de la realidad no obedece a los mismos supuestos de realidad y sólo parcialmente a los conocimientos que la resolución de un problema clásico de física o de química (de la Garza, 2001, p. 112).

El sentido que de la Garza le imprime a su ejemplo de las reflexiones sobre la constitución de los sujetos hace referencia a que desde las epistemologías dominantes las explicaciones que se hacen del *otro* parten de una lógica que se enmarca en una concepción hegemónica de producir ciencia, y que las epistemologías críticas deben mirar hacia otros lugares para buscar, no necesariamente explicar al *otro*, sino para comprenderlo como sujeto que se reelabora cotidianamente y que no puede concebirse como un ser definido, sino que se reelabora constantemente en función de su manera particular de ser en el mundo; y retomando esta reflexión, es importante decir que las epistemologías críticas de las que habla de la Garza no necesariamente deben emerger de la academia o de los espacios legitimados por el pensamiento racional, sino sería una contradicción de su propio argumento, sino decir que para los propósitos de esta investigación, la educación es vivida por otros agentes o colectivos desde lógicas distintas que rompen con el canon del pensamiento tradicional, los procesos pedagógicos se desarrollan en otros espacios, se instrumentan a través de prácticas concretas que no tienen relación con los métodos tradicionales, y más importante aún, están enfocados a otros fines que tienen un interés comunitario que se materializa como se ha mencionado,

en otras expresiones que bien pueden ser artísticas, culturales o de trasmisión de conocimientos usando métodos que bien pueden ser tradicionales pero cuya intencionalidad no es la de compartir un saber académico, sino posicionar y hacer explícita una manifestación identitaria y de resistencia cultural.

En contraste con las posturas liberales de los autores antes mencionados, también encontramos al pensamiento que emerge desde los planteamientos marxistas que hacen una fuerte crítica a los medios de producción capitalista y desnudan desde su lógica los mecanismos de explotación de las masas por la clase social burguesa. En esta corriente encontramos a Anton Makarenko (1999), que en un contexto de posguerra después de la Revolución Rusa, hace frente a una sociedad devastada por el conflicto armado, lo que da lugar a que grandes segmentos de la población infantil se encuentren en abandono u orfandad y que deben ser educados bajo los ideales del hombre nuevo que la sociedad soviética demandaba. Ante esa necesidad y con las condiciones totalmente en contra, Makarenko comienza a construir una pedagogía basada en el colectivismo y la disciplina militar, que en este contexto, concretamente, resultaron necesarios en la formación de un sujeto que respondía a intereses estatales, y se comprometía con los ideales de la sociedad rusa.

Continuando con este repaso analítico desde las historias, las teorías y las epistemologías a través de las cuales se ha construido el campo de la pedagogía, es importante no dejar fuera el contexto latinoamericano, que generalmente ha sido concebido como un campo donde se han puesto en práctica las más diversas posturas pedagógicas y que no necesariamente han emergido de su realidad concreta, sino como una imposición hegemónica que ha buscado el control político a través de la educación como aparato ideológico del Estado, recuperando los postulados de Althusser (1968).

A pesar de las constantes luchas de resistencia que han emergido en diferentes frentes y encabezadas por diversos actores, la historia latinoamericana ha tenido como constante, la invasión, el sometimiento, la pobreza, el exterminio y la imposición. En el plano pedagógico y educativo, durante el siglo pasado, los principales proyectos se han caracterizado por ser todo menos eso, educativos y pedagógicos. La subordinación de la pedagogía como campo específico a otros ámbitos disciplinarios, dio pie a fijar la mirada en la formación de sujetos en ámbitos como las capacidades para desempeñar actividades que coadyuvaran en la consolidación económica de una sociedad; en la

reproducción de valores, normas y creencias que permitieran el funcionamiento y reproducción social; o simplemente como el reflejo de las condiciones objetivas de la sociedad.

La educación como campo problemático se caracteriza por una serie de dificultades que a lo largo del siglo pasado han dejado sentir su influencia en la constitución de ciencia pedagógica.

En realidad, uno de los síntomas es precisamente una vuelta al localismo y una fragmentación de los lazos político-culturales que mantuvieron a las masas populares articuladas al Estado, pero también entre sí, lo que ya empieza a notarse en algunos países. [...] Otro de los síntomas de la crisis es la pérdida del sentido histórico. No es una casualidad que en los colegios latinoamericanos se haya deteriorado profundamente el aprendizaje de la historia. Existe una real pérdida de la memoria, que incide en la formación de una juventud sin lazos culturales conscientes con su pasado y, por lo tanto, sin la perspectiva necesaria para proyectar su futuro (Puiggrós, 1995).

La continuidad del modelo educativo impuesto por la modernidad europea, prácticamente no sufrió ninguna resistencia que alterara o amenazara su proyecto colonial, es más, se vio reforzado por el seguimiento puntual que hicieron los intelectuales latinoamericanos a los principales fundamentos de la pedagogía eurocéntrica.

El liberalismo latinoamericano se expresó como racionalismo, positivismo o liberalismo radicalizado, y otorgó diferentes sentidos a la educación, pero vinculándola con la política. En los dos primeros casos se identificó instrucción pública con educación, se remitió a los modelos de Estado y de sistema educativo europeos y se expresó el proyecto de dominación de las oligarquías nacionales. Educar al soberano (Sarmiento); la formación del hombre positivo (José María Luis Mora); la educación positiva (Ramón Rosa); la educación para el progreso en orden (Gabino Barreda); son algunas de sus expresiones. Simón Rodríguez inauguró un liberalismo radicalizado en la educación latinoamericana, cuyo contenido democrático funcionó como denuncia de la subordinación de la educación a la lógica del poder. (Puiggrós, 1995, 33).

El derrotero que han tenido que recorrer los distintos pueblos que conforman Latinoamérica ha tenido similitudes más allá de las condicionantes históricas que identifican a cada experiencia, y, en el aspecto pedagógico, también ha compartido tendencias y estilos; por ejemplo, en el caso de los pueblos originarios, las políticas educativas han evolucionado en sus planteamientos y objetivos, desde aquellas que pretendían asimilar al indígena a la población nacional, los discursos que tendían al bilingüismo-biculturalismo, hasta las actuales que intentan aprovechar lo más valioso de las culturas originaria y mestiza para crear espacios de tolerancia, respeto e inclusión desde la alteridad.

Sin embargo, también han surgido posturas teóricas y experiencias educativas que han emergido precisamente de las historias de dolor y sufrimiento de los segmentos de la población más vulnerados y oprimidos por el sistema dominante. Las otras historias; las de los vencidos, parafraseando a Miguel León Portilla; las de los condenados de la Tierra de los que habla Fanon; las de los desarraigados del mundo, como los nombra Freire son historias que se presentan no sólo como narrativas experienciales, sino como narrativas de resistencia y de posicionamiento político frente a la pretensión de una única manera de vivir y de asumirse frente y en el mundo. Son múltiples voces diciendo su palabra en una tonada diferente, ritmos que se corporizan con movimientos originales y caminos que trascienden más allá de las fronteras impuestas.

Una de esas experiencias y aportaciones teóricas la encontramos en Paulo Freire, el pedagogo brasileño que es referente en América Latina y el mundo por su manera de concebir la educación y visibilizar en ella los mecanismos a través de los cuales se ejercen relaciones de poder entre opresores y oprimidos, pero aún más importante resulta su visión de la educación como una práctica de la libertad, no solamente para los oprimidos de la Tierra sino para los opresores, a través de un proceso de sensibilización y concientización donde el diálogo y la dialogicidad son las herramientas esenciales para establecer una praxis revolucionaria que posibilite la pronunciación del mundo para transformarlo en comunión. La ciencia y la pedagogía de Freire rompen el esquema de la modernidad y posibilitan, a través de una praxis dialógica, una alternativa a la colonialidad.

Desde esta perspectiva se concluye que el retorno actual al pensamiento freireano asume la condición colonial como el lado oscuro de la

modernidad y la entiende como intrínsecamente anudada a ésta. Con la “*educación liberadora*” se asume la ética y la política dejando atrás la “*no-ética colonial*”, se transita hacia una praxis de descolonización, inspirada en una “*ética otra*”, ética de generosidad humana y la responsabilidad. Es la ética que restituye la palabra negada y silenciada de los pobres, de los desarraigados del mundo, de los “*condenados de la tierra*” (Fernández, s/f).

La pedagogía de Freire es una pedagogía que persigue recuperar los procesos de subjetivación que han sido sustraídos por el opresor en su intento por legitimar la dominación que históricamente ha ejercido sobre los pobres. En palabras del autor:

La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Sólo ella, animada en su auténtica generosidad, humanista y no humanitarista, puede alcanzar este objetivo. Por el contrario, la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos objeto de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización (Freire, 2005).

Como se puede observar, los postulados de Freire enuncian una manera radical de practicar el acto educativo; es una práctica no sólo humana, sino humanizante, visualiza a la otredad en una relación problematizadora mediada por las condiciones sociales (el mundo) y que a través del diálogo horizontal hace de la palabra no un privilegio de unos cuantos sino un derecho de todas las mujeres y hombres en la perspectiva de construir sueños y utopías.

Si nos detenemos en este momento, podemos identificar que las prácticas educativas y los postulados pedagógicos hasta aquí enunciados, responden no solamente a una manera de administrar la educación como función y práctica social, sino a intereses particulares del grupo que detenta el poder y que en su ejercicio del mismo, produce conocimiento y prácticas legitimadas para mantener el control del *status quo*, por otro lado, están aquellos que intentan liberarse de las cadenas de opresión y que apuestan a una contracultura epistémica que posibilite situarse en el mundo en lógicas distintas. En precisamente, en esta lógica, que podemos ubicar la pedagogía de frontera que propone Giroux, en la que intenta ligar una noción emancipadora del modernismo con un posmodernismo de resistencia y en ese intento habla de reconstruir y redefinir los

territorios fronterizos que delimitan las configuraciones de la cultura, el poder y el conocimiento. Es en este sentido que los límites epistemológicos son fijados desde una visión hegemónica que impone los lugares a través de los cuales transitan los sujetos enmarcándolos en ciertos territorios que les posibilita acceder a determinados saberes al mismo tiempo que le confiere legitimidad.

La pedagogía de frontera cambia el énfasis de la relación conocimiento poder, del limitado énfasis en la territorialidad de la dominación a la cuestión políticamente estratégica de involucrarse en los caminos en los cuales el conocimiento puede ser reubicado, reterritorializado y descentrado en los intereses más amplios de reescribir las fronteras y coordenadas de una política cultural opositora. (Giroux, 1992, p.2)

En términos concretos, la propuesta de Giroux gira en torno a formar estudiantes (sujetos) fronterizos que entren y salgan de los límites creados por la diferencia y el poder; a través de recuperar la memoria social como instrumento emancipador se podrían reconstruir las nociones de historia, ciudadanía, sexo, raza, origen y etnicidad, desafiar las fronteras de conocimiento y crear otras que puedan ser redefinidas constantemente. En este plano, los estudiantes son cruzadores de fronteras que habitan otras tierras y reconfiguran constantemente los límites epistémicos que la cultura dominante impone como legítimamente válidos. Para conseguir esta movilidad transfronteriza, el diálogo y el reconocimiento de las narrativas de los otros es un elemento importante no sólo para hablar de los otros, sino sobre todo para hablar a y con otros.

La finalidad de esta reflexión no gira simplemente en enunciar las corrientes pedagógicas y los autores que las han personificado en un espacio de tiempo determinado, sino problematizar sobre la pedagogía como un escenario conflictivo y como una arena de lucha constante entre intereses diversos que han utilizado a la educación como instrumento político y a los intelectuales (recuperando el sentido gramsciano), como promotores de la conciencia ideológica de la clase a la que representan.

La pedagogía se encuentra constantemente en momentos de definición que la interpelan a pronunciarse por el tipo de sujeto que persigue formar. En un contexto neoliberal globalizado donde el consumo y la desechabilidad han penetrado a lo más íntimo del ser humano, la pedagogía debe continuar cuestionando prácticas individualistas que disuelven los lazos sociales que significan una oportunidad para recuperar la esencia de

lo que significa la categoría de ser humano, sin embargo, las tendencias hegemónicas permean cada vez más a nuestra disciplina y eso obliga a hacer un juicio crítico sobre las bases que actualmente soportan el aparato crítico de la pedagogía, pero eso será en otro espacio dada la importancia que ello amerita.

Sin embargo, el lugar de enunciación³ continúa siendo el mismo. Desde una posición eurocéntrica, norteamericana, blanca, patriarcal, judeocristiana, helenocéntrica, se han construido los grandes paradigmas que han permeado la manera hegemónica de ver y situarse en el mundo. Ante ello, han surgido planteamientos que cuestionan precisamente al paradigma hegemónico y reconocen un paradigma emergente que desde lógicas otras proyectan maneras diferentes de producir conocimientos y otorgarles legitimidad ante quien los posee y la utilización que de ellos se hace.

En este aspecto, es necesario recuperar las reflexiones que Boaventura de Sousa Santos (2009) hace desde Epistemologías del Sur, en el sentido de la crisis del paradigma dominante en el que el modelo de racionalidad a través del cual se establecen los parámetros de lectura del mundo natural y social se encuentra rebasado, ya que no representa la visión de otras epistemologías alternas e invisibiliza otros saberes sobre el mundo.

Cabe recordar dentro de esta reflexión sobre la evolución epistémica de las ciencias sociales, que a principios del siglo pasado, las principales ciencias que abordaban el conocimiento humano fueron cinco, a saber, historia, economía, sociología, ciencia política y antropología; cada una de ellas definía su objeto de estudio guardando los principios que se habían institucionalizado en las principales universidades del mundo, pero es preciso reflexionar en el caso específico de la antropología, que a decir de Wallerstein (1996, p. 23) se edificó durante la colonización y conquista Europea de los pueblos del sur en un primer momento por exploradores, viajeros o funcionarios de los países colonizadores para posteriormente constituirse como disciplina. La intencionalidad de esta nueva ciencia era acercarse a comprender a las “tribus” o “razas” de los pueblos colonizados y explicar por qué no habían alcanzado el grado de desarrollo de las

³ El lugar de enunciación de las disciplinas es, precisamente, un lugar geopolíticamente marcado. Grecia [como el lugar occidental por excelencia del surgimiento del saber auténtico no sólo está lejos geográficamente de América Latina. Lo está geopolíticamente. Entre Grecia y América Latina se interponen quinientos años de diferencia colonial. Sin embargo, Grecia parece estar geopolíticamente [es decir, como imaginario hegemónico] más cerca de América Latina que Anáhuac y Tawantisuyu [que son construcciones del imaginario subalterno]. Mignolo (2003).

sociedades capitalistas europeas, que ha sido considerado históricamente, el estándar para concebir a una sociedad como moderna y desarrollada. A este aspecto habría que añadir, que la interpretación de las culturas colonizadas se hizo desde un extremo de la relación y con un sentido extractivista, es decir, que los estudios realizados justificaban explícitamente la colonización en el afán de llevar la modernidad y la calidad moral europea a los salvajes, los no desarrollados, a los incivilizados, a los que no tenían cultura porque no tenían una religión o escritura, incluso en los estudios que llamaron “orientales” se referían a civilizaciones como China, el mundo musulmán o la India como un estadio en el tránsito de la antigüedad a la modernidad.

A este aspecto se le puede añadir que los estudios sobre las poblaciones conquistadas también se centraron en descubrir qué conocimientos tradicionales podrían servir para incorporarlos a la dinámica comercial capitalista europea-estadounidense sin dar crédito al origen de los conocimientos y mucho menos compartir los beneficios comerciales.

Estas reflexiones recalcan también sobre el papel del científico social al determinar la manera de acercarse a un supuesto problema de investigación bajo la lógica imperante de hacer ciencia, naturalizando los procedimientos, roles y aportaciones de los participantes en el trayecto investigativo. Santos hace referencia en este punto cuando menciona que:

El rigor científico, al estar fundado en un rigor matemático, es un rigor que cuantifica y que, al cuantificar, lo que hace es descualificar, se trata de un rigor, que al objetivar los fenómenos, los objetualiza y los degrada, que al caracterizar los fenómenos, los caricaturiza. Es, en suma y finalmente, una forma de rigor que, al afirmar la personalidad del científico, destruye la personalidad de la naturaleza. En estos términos, el conocimiento gana en rigor, lo que pierde en riqueza y la resonancia de los éxitos de la intervención tecnológica esconde los límites de nuestra comprensión del mundo y reprime la pregunta por el valor humano del afán científico así concebido. (Santos, 2009, p.37)

2.3 Elementos para transitar de una pedagogía hegemónica a una pedagogía decolonial.

Catherine Walsh (2014), en la apertura de su obra “Lo pedagógico y lo decolonial” hace referencia al argumento de Hall cuando éste afirma que los movimientos políticos producen movimientos teóricos. Walsh hace la lectura de que el interés de Hall se centra

en la práctica de la teorización que se escenifica y materializa en los diversos frentes de lucha social, política y cultural que emergen en contextos concretos. Recuperando la reflexión que de Hall hace Walsh, y tratando de conectarla hacia los fines de esta investigación, se puede decir que los movimientos culturales y artísticos explorados en este trabajo, son concebidos como un *performance* que posiciona política e identitariamente a un grupo de actores sociales en específico que a través de sus trayectorias, prácticas y narrativas, ejemplifican diversas situaciones, entre ellas, podemos encontrar maneras otras de diseñar y habitar el mundo, al mismo tiempo que visibilizan lógicas distintas en el proceso pedagógico de formación de los sujetos; también se pueden señalar las diferentes intencionalidades que subyacen a los proyectos que cada colectivo aquí abordado ha generado, así como las estrategias que han seguido para que sus producciones tengan sus puntos de anclaje con sus respectivas comunidades de origen o destinatarios, así como buscar que aquellas tengan un fuerte impacto social no solamente mediático, sino que atraviesen las subjetividades de quienes se ven implicados de alguna manera en cierto momento del desarrollo del proyecto.

Es en ese sentido, que se retoma lo mencionado por Hall y Walsh para advertir que estos proyectos colectivos son situados como movimientos sociales que producen teoría para comprender las imbricaciones no solamente culturales y políticas, sino pedagógicas en el sentido de formas de constitución de sujetos a través de sus producciones y la relación directa que éstas establecen con los movimientos de resistencia cultural que continúan surgiendo alrededor de las comunidades indígenas en diversas partes de México y de América Latina. Pero hay que precisar, que cuando se hace referencia a la producción teórica a partir de la comprensión de dichos movimientos sociales, se está aludiendo a un modo específico de producción teórica distinto al procedimiento que se plantea desde el paradigma de la racionalidad científica que permea a las ciencias. El uso que aquí se da al concepto de teoría no es en el sentido estricto de una elaboración racional, ordenada, lógica, procedimental, positiva que nos permite acceder a la explicación de un segmento de la realidad con la finalidad de controlar, predecir y replicar procesos; más bien, el concepto de teoría aquí utilizado hace el intento por desmontar las lógicas y los procedimientos impuestos por la racionalidad moderna y el modelo galileano-positivista, no por considerarlos erróneos o inexactos, sino porque la aplicación a raja tabla de las metodologías, instrumentos, formas de determinar el objeto o el sujeto de estudio, los marcos teóricos y demás elementos, no tienen el alcance para desentramar en toda su

complejidad los saberes producidos en otros lugares epistémicos; bajo su esquema se invisibilizan determinadas lógicas de producción y socialización de conocimientos y se objetiva al sujeto en un marco dominado por relaciones de poder que condicionan la libertad de situarse en el mundo.

De modo alguno se descartan las aportaciones que se han hecho desde la ciencia configurada desde la modernidad a la comprensión de la humanidad y las relaciones que establecen los sujetos entre ellos y su medio, al contrario, es necesario mencionar que éste es considerado como parte de los múltiples códigos epistémicos que configuran el mundo social y su interpretación, al mismo tiempo que se enriquece con las configuraciones de otras visiones surgidas fuera del patrón de la modernidad que no tengan como base genealógica el conocimiento científico. Como bien menciona Santos:

Como una epistemología posabismal, la ecología de saberes, mientras fuerza la credibilidad para un conocimiento no científico, no implica desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su uso contrahegemónico. Ese uso consiste, por un lado, en explorar la pluralidad interna de la ciencia, esto es, prácticas científicas alternativas que han sido hechas visibles por epistemologías feministas y postcoloniales y, por otro lado, en promover la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos (Santos, 2010, p.35).

Este posicionamiento epistémico obedece al sentido decolonial de las ciencias, que propone, no el rechazo del canon galileano, por el contrario, es una apuesta a resignificar los conocimientos a partir de su ubicación epistémica y geográfica, es decir, su *locus* de enunciación; significa reconocer que los saberes producidos por los grupos sociales en sus prácticas cotidianas pueden ofrecer recursos de inteligibilidad a través de los cuales reconocer que el mundo social no puede ser explicado únicamente desde los marcos reguladores que surgen como producto de la modernidad, y que a la par de ellos han existido paradigmas otros que han permitido la continuidad de formas de vida ancestrales que al mismo tiempo que se adaptan al contexto dominante, se modifican o no en busca de su trascendencia. Es en este ámbito, que los movimientos sociales aquí abordados, en tanto movimientos políticos, muestran la dimensión pedagógica que bajo el esquema de la lógica dominante ha permanecido oculta y silenciada pero que en los microespacios donde se generan han cumplido con una función de rebeldía y resistencia a las formas de concebir y producir mundo, que el modelo neoliberal ha intentado corporativizar con un

diseño global mercantil, individualizado y centrado en relaciones de poder; es por ello que las pedagogías otras que envuelven las producciones con las cuales se dialoga en este espacio, se encuentran en una disputa epistémica con los pedagogías dominantes en un esfuerzo por ser resignificadas en el ámbito académico como material de inteligibilidad para acceder a la comprensión de determinadas dimensiones de la realidad.

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial (Walsh, 2014, p.7). Por ello, dentro de las intencionalidades de esta investigación, se pretende mirar otras lógicas que giran en torno a las elaboraciones y prácticas de los colectivos que sobrepasan la simple atención a demandas sociales que el Estado no ha cubierto; más bien, los destinos y rutas que se dibujan son diferentes, transitan por el reconocimiento identitario, la lucha por el territorio y el espacio, es como se dijo anteriormente, una disputa epistémica por ser reconocidos como productores de un cúmulo de saberes geográfica y contextualmente situados que así como funcionan como marcos de interpretación de un mundo en particular, pueden conectarse con otros para ampliar su referentes y continuar con su proceso de transformación e incorporación a otros saberes globales, buscando lo que Santos (2010, p. 33) conceptualiza como ecología de saberes, en donde se reconozca la diversidad epistemológica del mundo y en donde el conocimiento científico sea una vía de acceso más para entrar en diálogo con el otro, buscando el contacto y la transformación mutua.

Como una ecología de saberes [...] se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general. 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. En el periodo de transición en que estamos entrando, en el cual las versiones abismales de totalidad y unidad de conocimiento todavía resisten, probablemente necesitemos un requisito

epistemológico general residual para avanzar: una epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general. (Santos, 2010, p. 184).

Es en esa tesitura, que los procesos formativos del sujeto, la constitución de subjetividades y los significados que se otorgan a las prácticas no pueden pensarse exclusivamente bajo un marco referencial surgido desde la modernidad colonial, sino que se configuran desde lógicas intelectuales *sui generis* que no se explican con una *doxa* individual aislada del contexto, sino que responde a un argumento colectivo que conecta elementos sociales y naturales que trasciende muchas veces el mundo material para situarlo en una dimensión que difícilmente podría ser aceptado por el canon hegemónico del pensamiento científico.

Teniendo como trasfondo este planteamiento, es necesario insistir que las elaboraciones, prácticas y experiencias aquí abordadas responden a fines y necesidades situadas contextualmente, por lo tanto, es necesario dialogar con ellas con códigos otros que permitan reconocer-nos en el trato horizontal, de tal manera que la comprensión del otro nos implique a ambos y que en el reconocer-nos se dé el encuentro de dos o más *logos*. Enunciar pedagogías construidas con diseños distintos es propiciar el reconocimiento de políticas de empoderamiento distintas a las hegemónicas, así mismo es reconocer a otros actores de la educación que intervienen en el proceso formativo con otros planes y proyectos que rebasan el concepto moderno de educación y los fines que éste persigue.

Las pedagogías contrahegemónicas van en otro sentido. Éstas cuestionan el estatus que históricamente se les ha sido asignado en la historia del pensamiento humano y la categoría dada a los sujetos que por ellas han sido formados así como los roles que les ha tocado desempeñar. Son pedagogías que resisten y en resistencia; que no han permitido el avasallamiento de la memoria histórica. Sus reductos son otros, a saber, la palabra viva, la historia oral, la danza, el cuerpo, la música, la gráfica, la poesía, la lectura del mundo es con alfabetos otros y con textos otros.

Los mediadores de los contenidos no están afiliados a las instituciones reconocidas hegemónicamente para tal función educativa, sino que su labor está enfocada a socializar otro tipo de saberes que pretenden revitalizar la base social de la comunidad y posicionar políticamente la composición epistémica de su pensamiento.

La insumisión es en ellas no sólo un acto de rebeldía o resistencia, es también una forma de producción e inscripción de algo propio que deviene

en proyecto y configura un horizonte para que la formación sea posible. Proceso complejo no sólo porque implica arriesgarse a romper con la inercia y la injusticia en la que se asientan muchas de las estructuras de poder y “regulación” de la vida social, económica y política, sino además porque implica crear las condiciones para que algo diferente sea posible (Medina, 2015, p. 14).

Finalmente, la pedagogía dentro de su campo de acción y de los estudios multireferenciales necesita encaminarse a reflexionar sobre otras posibilidades de formación distantes de las maneras tradicionales, no se hace referencia a estrategias didácticas para la formación, sino a lógicas o diseños otros que utilizan los sujetos para formarse en comunidad al mismo tiempo que construyen sus identidades con pedagogías propias, y que a final de cuentas, responden a contextos específicos y a demandas que sitúan a los individuos y colectivos en conflicto con los modelos hegemónicos y los intereses de los grupos de poder. La urgencia de reconocer la presencia de pedagogías inscritas en los movimientos sociales o los colectivos que luchan cotidianamente contra la imposición de formas específicas de existencia, es abrir la discusión sobre formas alternas de producir conocimientos que soportan maneras particulares de construir y enunciar el mundo.

Los sujetos que históricamente han sido subalternizados, como los pueblos indígenas, las jóvenes, los movimientos sociales, los colectivos feministas, entre otros, se han constituido generacionalmente desde otros lugares que les han permitido subsistir y replantear sus estrategias de lucha y resistencia; en dichos lugares, se producen prácticas y discursos que bien pueden ser fuente de teoría para entender las identidades en resistencia política, cultural y epistémica.

Víctor Cata, escritor, narrador, historiador y lingüista zapoteco, nacido en la ciudad de Juchitán de Zaragoza, Oaxaca, ha sido un activista en la resignificación de la lengua y la cultura zapoteca. Desde hace algunos años desarrolla junto con Natalia Toledo el taller “El Camino de la Iguana”, que promueve un acercamiento literario, así como la lecto-escritura en lengua zapoteca (diidxazá) en adolescentes y niños de la región del Istmo de Tehuantepec. Su formación, más allá de la preparación académica que tuvo en instituciones educativas legitimadas por el Estado y reconocidas tradicionalmente como los espacios donde los sujetos adquieren los rudimentos de la sociedad moderna, también ha sido atravesada por otras prácticas y mediada con otros actores que indudablemente

han dejado profunda huella pedagógica en la trayectoria. En su narrativa se pueden reconocer las vicisitudes en su trayecto formativo que inicia en el hogar familiar y que lo enfrentan con las políticas de nombrar el mundo con la lengua dominante, mientras que por otro lado, la identidad y la auto-adscripción a su grupo cultural lo han llevado a reconocer precisamente que existen otras formas de habitar el mundo.

Testimonios como los que se mencionarán en éste trabajo, pueden ofrecer otras miradas a las rutas formativas que atraviesan los miembros de los colectivos que aquí se enunciarán, y que entrarán en diálogo a lo largo de la investigación para decir que sus saberes están en la exigencia de ser reconocidos como el currículo que se elabora y reelabora en comunidad en paralelo a un currículo dominante que intenta monopolizar las formas y los contenidos a transmitir. Es en este sentido que Santos (en Chavarría y García, 2014) menciona que:

Pero estos conocimientos alternativos, así como el propio conocimiento científico, no existen desarticulados de la sociedad, son conocimientos de grupos sociales. Entonces, cuando se desacredita un conocimiento o cierto tipo de conocimiento, por ejemplo el campesino o indígena, se desacreditan también las prácticas sociales y los grupos sociales que crean y utilizan ese tipo de conocimiento. Por esta razón, parto de la idea de que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global, vale decir, debe haber más justicia entre los distintos conocimientos (Chavarría y García, 2004, p. 103)

Reconocer las condiciones en las cuales se producen éstas pedagogías específicas, implica reconocer que cada elemento que en ellas interviene es un elemento de lucha que se genera desde diferentes perspectivas y para fines específicos, que en muchas ocasiones superan la concepción instrumental de la educación, que necesariamente debería tener un uso funcional, comprobable y visible, sin embargo, existen pedagogías que ponen a jugar su capital cultural en los distintos escenarios donde se confrontan con otros capitales en busca de situarse en una posición de poder. Por ello, resulta importante regresar a la trayectoria de Víctor Cata cuando menciona:

“El zapoteco lo usé con toda libertad detrás de la casa y en los callejones con los vecinos. También cuando visitaba a mi abuela materna que vivía al sur,

detrás del río. Ella no hablaba español y además, no tenía parientes que estuvieran sublimados por este idioma”.

Cuando me acercaba a su cocina para pedirle un pocillo de café me respondía:

Rari' gaxti' posiu, xiga nga nuu ne rari' qué rinidu diidxastia, cadi dxu'di' laanu, guni' diidxazá ti nganga laanu.

“Aquí no hay pocillos sólo jícaras y aquí no se habla el español sólo el zapoteco, no somos extranjeros, somos nuestro idioma, háblalo”.

Situaciones y experiencias de vida como las acontecidas a Víctor Cata, son las que regularmente se encuentran en las trayectorias de los sujetos que integran los diversos colectivos de la sociedad civil que se organizan en la región del Istmo de Tehuantepec en defensa del territorio, del espacio, de la cultura y la identidad, y que finalmente se concretizan en proyectos políticos escenificados de diversas maneras (grupos de campesinos, indígenas, colectivos de arte, asociaciones contra proyectos mineros o eólicos, poetas, músicos, educadores populares y comunitarios, entre otros) y que entran en disputa no sólo política, sino sobre todo, epistémica. Es aquí donde las pedagogías puestas en juego se convierten en políticas públicas que educan colectivamente el sentir en torno a un aspecto de la vida comunitaria, sin embargo éstas políticas públicas se generan a partir de los actores sociales, no emergen de algún ente externo, sino que la matriz se haya en la propia experiencia personal, pero que en el diálogo con los demás, se proyecta para constituir subjetividades.

Hacer del suceder, del pasar, del transcurrir, experiencia, es producir acontecimiento de lo que me está pasando: saber de ello, saberme en ello: dar-me cuenta. Hacer la experiencia es poner el cuerpo, saberme afectado. Se trata de un saber de la vida, un saber la vida como mi vida, pero también y al mismo tiempo se trata de un querer la vida, desear la vida como mi vida, como vida. La experiencia es propia, siempre de alguien, es un acontecimiento que me atraviesa y por ello un saber mi vida como vida. Quien hace la experiencia relata, narra, dice con el dulce lenguaje de los cuerpos desnudos lo que le pasa, porque lo que pasa le pasa. Y al estar junto con

otro, con otros, se da la posibilidad de que en la elaboración de la experiencia del singular, el relato, la narración, la palabra y la escucha permitan lo común, lo que sin perder lo mío es común: lo que nos está pasando, el dar-nos cuenta (Berlanga, 2014, p. 2).

Antonio Sánchez Ruíz, Cosijopi Ruiz López y Carlos son tres jóvenes juchitecos que integran el grupo de rap bilingüe JuchiRap, a través de sus canciones expresan de múltiples maneras sus historias personales, la vida en el Istmo de Tehuantepec, su identidad como zapotecos (binnizá) y sobre todo, su propia versión de lo que es Juchitán. Su formación como músicos bilingües y artistas está atravesada por acontecimientos, lugares, actores, símbolos, e identificaciones que dan a entender que su proceso de constitución como individuos y como colectivo artístico, se definió desde lugares con dinámicas propias que dejaron huella en sus trayectorias, aunado a esto, la influencia del territorio (geográfico, político, espacial, cultural, epistémico) se deja ver en la manera en que éste es habitado, es decir, existe una relación dialéctica entre el territorio y quienes lo habitan, en donde ambos son afectados, dicho de otra manera, existen formas determinadas en que los sujetos utilizan, viven, habitan y son habitados por una parte del territorio, construyendo así, una territorialidad.

Decir que la educación que recibieron los integrantes de Juchirap a lo largo de sus propias experiencias tiene diseño propio, significa reconocer la multidimensionalidad de lo pedagógico, en donde cada proceso emprendido supone una pedagogía original, pero también significa que ellos mismos se convierten en agentes educativos que transmiten sus propias experiencias a través de su *performance cultural*, diseñando sus propias estrategias y herramientas para acceder al otro y conformando su propio currículo que se expresa en cada composición, en cada ritmo y el contexto que rodea a éstos. Antonio, comenta sobre su trayectoria en el grupo:

“Se llama JuchiRap el grupo, ¿no?, pero es más como inspirado o dedicado a nuestras mamás, a las personas. Realmente todo el rap que traigo es como... no en todas las canciones canto en zapoteco porque yo crecí hablando castellano, pero cuando canto en zapoteco es porque siento que estoy hablando con los mismos niños de ese día (con los que convivió en su niñez), entonces cuando hago una canción, siento que se la dedico a mi mamá, en ese momento, a mis hermanitas, a mi primo, a mi abuela, o sea, es dedicado a ellos porque de lo único que puedo escribir es de mi vida, ¿no?, porque no

conozco más que no sea yo, mi familia, mi calle, entonces lo que hago es escribir sobre ellos”.

Es así, que a través de la comprensión de los trayectos formativos de los miembros de estas agrupaciones, se configura y emerge toda una teoría que posibilita la enunciación de pedagogías propias que guían a los colectivos en resistencia, y que abren un eje de discusión en torno a pensar la constitución de los sujetos sociales, a partir de diseños y lógicas otras, distintas a las hasta ahora reconocidas por los modelos de conocimiento dominantes.

Capítulo 3

La legua zapoteca: Una puerta de entrada para la apropiación, transformación y creación cultural con pedagogías propias.

“Entendía el zapoteco pero no lo hablaba, porque ellos como que me hicieron sentir que yo era el niño que hablaba castellano, porque yo era la puerta al otro mundo y entonces ellos eran otro mundo”

Antonio Guadalupe Sánchez Ruíz.
Integrante de JuchiRap.

En los capítulos anteriores, he hecho el intento por exponer de alguna manera la lógica de construcción de la ciencia como un producto de la modernidad. Con ello he dado cuenta de cómo los paradigmas que han permeado a las ciencias sociales fueron gestándose bajo una dinámica de sometimiento de otros saberes geopolítica e históricamente situados. Con el proceso histórico de conquista y colonización de los pueblos del Sur, las formas específicas de vida social, de organización, de producción económica y sobre todo de producción de saberes se vio en la mayoría de los casos eliminados por representar un choque con el patrón de pensamiento del conquistador.

Ante ello, las formas de hacer y representar el mundo y los mecanismos para traducirlo fueron impuestos violentamente, y los procesos de formación humana giraron en torno a un ideal de hombre determinado por modelos eurocéntricos. Las propuestas educativas y pedagógicas, por lo tanto, se conformaron históricamente bajo los principios del colonizador y de éstos he expuesto algunos ejemplos en el capítulo anterior.

En el presente capítulo, se dialogará con una parte de los coautores de la investigación, a saber, el colectivo JuchiRap que es una agrupación musical conformada por tres jóvenes que hacen rap en lengua diidxazá y en lengua castellana. La intención de este encuentro, representado en esta parte del trabajo, consiste en visibilizar las pedagogías propias a través de las cuales se han formado como sujetos los integrantes del colectivo y, de la misma manera, acercarnos a entender los procesos pedagógicos que se elaboran colectiva y comunitariamente para que sus producciones funcionen como instrumentos formativos hacia los demás. Es decir, que el diálogo aquí presentado y su consiguiente

problematización ofrecerán elementos para enunciar pedagogías otras que convierten a JuchiRap en un agente pedagógico con carácter formativo social que se proyecta hacia la consolidación de un proyecto no únicamente artístico, sino sobre todo político-pedagógico, en el sentido de constituirse en un puente que vehiculiza los saberes producidos desde la subjetividad creativa, pero que encuentra en la memoria histórica y social, una fuente inagotable de recursos pedagógicos que sirven para formar la consciencia social, la pertenencia y la identidad que se articulan al mismo tiempo con prácticas de denuncia ante la violencia, la exclusión y el olvido.

Desde una visión simplista podría pensarse que la función de la lengua se limita a permitir el intercambio de signos y significados comunicacionales entre dos o más sujetos que buscan entenderse en contextos determinados. Para fines prácticos quizá pueda resultar suficiente con lograr el entendimiento con el otro y satisfacer lo que se busca obtener utilizando un código que sea común a las partes. Sin embargo, en el amplio espectro social existen formas particulares de convivencia y de existir que se vehiculizan a través de la lengua y de otros dispositivos permitiendo la circulación de los insumos que animan expresiones sociales y comunitarias concretas donde la lengua es sólo uno más de los elementos que permiten la socialización de los saberes que dan continuidad y al mismo tiempo transforman la vida cotidiana de los sujetos. Pensar en el uso, valor, significado, tiempo, temporalidad, territorio, territorialidad, espacio y espacialidad de la lengua, significa abordarla desde otras coordenadas para acceder a lecturas otras de la realidad que permitan iluminar los intersticios que se abren frente a las experiencias de formación de sujetos que responden a dinámicas distintas a las que plantean tradicionalmente los postulados de la ciencia pedagógica y social hegemónica y sus modelos de educación individual y colectiva que los engloban.

En esta medida, como lo señala Katherine Walsh:

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. (Walsh, 2014, p. 3)

Los puntos de referencia desde los cuales se enuncian las prácticas aquí recuperadas, responden precisamente a un sentido de vivir y de ser distinto que posibilita desmontar los discursos deterministas de la ciencia social y abrir la discusión en otros frentes que permitan visibilizar procesos formativos que se nombren a sí mismos de un modo otro, y tengan otros fines distintos a los de la simple integración al funcionamiento de un modelo social determinado.

Adentrarnos a la comprensión del otro y de sus experiencias específicas de formación humana que se materializan en prácticas concretas, es un ejercicio necesario para romper el monopolio de producción y legitimación de saberes científicos que el paradigma de la modernidad euronorteamericana impuso globalmente bajo un esquema de violencia, negación y exterminio epistémico; sin embargo, intentar centrar la comprensión del otro, sus prácticas y experiencias bajo una relación de intervención, en los términos que plantea Berlanga (2014), presupone situar el papel del investigador por encima de los demás participantes en el quehacer de la investigación. El puente que conecta la experiencia del narrador con el investigador no puede cimentarse sobre una relación de intervención.

La relación con la realidad y con el otro que hay en la intervención no es una relación de donación, es un relación de dominio, de uso instrumental: se interviene desde fuera para transformar al otro, lo otro, y aun cuando se presente como relación de donación (*te doy mi tiempo, te doy mi ayuda para que superes tu condición de postración...*) en verdad no importa el otro como otro, como alteridad, sino el otro tematizado a quien conozco porque lo nombré, porque lo hice inteligible para los propósitos de la intervención (Berlanga, 2014, p. 4).

Es por ello, que recuperando la esencia de los planteamientos de Berlanga, se vuelve necesario resignificar las experiencias del otro en relación con las experiencias del investigador para encontrar el punto en que éstas se encuentran y se articulan en el complejo ejercicio de enunciar mundos otros. Es así, como se intentará en los capítulos posteriores dialogar con las trayectorias de los coautores de esta investigación que trata de visibilizar en el escenario social maneras distintas de leer la realidad y, en particular, ampliar el concepto de lo educativo desmontándolo de los márgenes tradicionales de lectura en los cuales ha sido fijado, para obligar a un giro lingüístico y epistémico que nos

ofrezca miradas distintas de los sujetos pedagógicos que en la cotidianidad se desenvuelven con todo un arsenal pedagógico (historias de vida individuales y colectivas, manifestaciones artísticas, proyectos de difusión cultural, movimientos políticos y sociales, entre otros) que en conjunto con otros, configura y da sentido a la vida individual y colectiva.

Este compromiso, implica desarrollar la capacidad de escucha y privilegiar el trato sobre el acto de la intervención (Berlanga, 2014, p. 1), finalmente, igual de relevante es observar que resignificar las prácticas y trayectorias de los sujetos pedagógicos que se mencionarán no implica visualizar sus actos como mero pragmatismo que enumere o narre el comportamiento del otro en una práctica etnográfica vacía y acrítica, sino reconocer la riqueza de la narración como fuente de saber legítimo y con la calidad de asumirse como generador de teoría pedagógica y social por el hecho de que permite comprender una porción de la realidad que no puede ser explicada con diseños estándar que solo se encarguen de traducir las experiencias ajenas ajustándolas al canon dominante, por el contrario, el resultado que se espera es el de identificar las categorías y métodos propios que entran en juego en la construcción de las pedagogías que emergen de las comunidades originarias para la formación de sus miembros y que obedecen a propósitos distintos, o dicho con otras palabras, que se tejen en otras lógicas.

3.1 Tejiendo resistencias en el Istmo de Tehuantepec

El presente trabajo recoge experiencias de dos colectivos oaxaqueños que desarrollan sus actividades pedagógicas y culturales en la región del Istmo de Tehuantepec. Esta porción del sureste mexicano se ha caracterizado históricamente por ser una región en la que históricamente se han gestado movimientos sociales, políticos, culturales y pedagógicos que han representado resistencias ante la imposición de modelos civilizatorios que trastocan las formas de vida que se han construido ancestralmente.

No es de interés de este estudio hacer un repaso histórico por cada una de ellas; sin embargo, habrá que mencionar que en la zona se han suscitado hechos históricos como la resistencia de Cosijopi, último rey zapoteca en el siglo XVI; la derrota del ejército francés en Tehuantepec a manos de los juchitecos en 1866; la rebelión del general Heliodoro Charis durante la época revolucionaria de principios del siglo pasado; igualmente es importante señalar que en 1981 la Coalición Obrero Campesino Estudiantil del Istmo de Tehuantepec (COCEI) gana las elecciones municipales en Juchitán siendo el

primer municipio gobernado por otro partido que no fuera el PRI. A esto se suman los movimientos de organizaciones civiles en defensa de la tierra y el territorio ante el despojo sufrido por la puesta en marcha de los megaproyectos económicos impulsados por el gobierno federal a través de lo que se dio por llamar las Zonas Económicas Especiales, finalmente, no puede dejarse de mencionar el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO-Sección 22) que es parte de la disidencia sindical aglutinada en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) que desde la década de los ochenta del siglo pasado, según su declaración de principios rectores, ha luchado contra la imposición de líderes sindicales en el magisterio así como ampliar los alcances de la labor educativa a dimensiones comunitarias que se vean reflejadas en proyectos político pedagógicos que persigan satisfacer las demandas de los pueblos. Una de las más importantes propuestas en el plano pedagógico que ha hecho este colectivo es el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO).

La región del Istmo de Tehuantepec es habitada por cinco grupos étnicos, a saber, Binizaá (zapotecos), Ayuuk jaáy (mixes), Ikoots (huaves), Slijuala Xanuc (chontales) y Zoques. Cada uno de estos pueblos a lo largo de su historia ha sabido construir y conservar sus referentes identitarios expresados de diferentes maneras. Dentro de los dispositivos que los pueblos utilizan para ello, las expresiones artísticas han sido tradicionalmente un vehículo de socialización de los saberes comunes que se heredan de generación en generación conservando los elementos más significativos de cada comunidad, y que para fines pedagógicos se materializan en estrategias educativas particulares que surgen a partir del interés ciertos actores dedicados a diversas actividades como la música, la poesía, líderes sociales o comunitarios, maestros, etcétera, y que permiten la transmisión de símbolos, significados y significantes que dan unidad a los saberes que se producen localmente y pertenencia a un territorio sin perder de vista la territorialidad, ya que a pesar de hablar de una unidad territorial que bien puede ser una región, un municipio o una colonia, las expresiones artísticas y culturales se ven influenciadas por la huella que el territorio y el espacio deja en cada sujeto pedagógico.

En general, el estado de Oaxaca representado en sus ocho regiones: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Norte, Sierra Sur y Valles Centrales se caracteriza por ser un mosaico en cuanto a diversidad natural, cultural y étnica. Cada una de sus regiones reúne la riqueza ancestral representada en sus poblaciones, en donde la música,

la danza, la pintura, la gastronomía, la alfarería, la orfebrería, la literatura, entre otras expresiones, dan cuenta de los saberes socialmente productivos (Puiggrós, 2004) que construyen y modifican cotidianamente el sentido de la vida y la trascendencia individual y comunitaria hacia un futuro que se conecta globalmente con el exterior sin renunciar de ninguna manera a los proyectos y narrativas que se producen localmente. La autora referida ofrece un acercamiento este tipo de saberes al mencionar que:

Un primer intento de aproximación a la categoría de saberes socialmente productivos permite reconocerlos en aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su “*habitus*” y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. (Puiggrós, 2004).

Como bien lo plantea Puiggrós, los saberes que generan los trabajadores, colectivos, agrupaciones o comunidades a través de su trabajo cotidiano, no es un ejercicio que tenga la finalidad de ser presentado para diferenciarse de aquél que no lo posee, sino que es un bien producido socialmente y que enriquece el patrimonio de la comunidad en un doble sentido; enriquece las subjetividades que lo producen pero también conlleva el empoderamiento de la estructura social porque es un saber permeable, es decir, que no es exclusivo de un estrato social, sino que fluye por distintas vías para ser llevado a las capas más profundas del conglomerado, de ahí su carácter democrático. Los saberes originados en la comunidad (como los que produce JuchiRap) transforman el conglomerado social, pero también tienen la capacidad de transformarse a sí mismos y transformar a otros saberes con los que entra en contacto; de ahí su capacidad de ser generador de teoría educativa porque a través de su narrativa se puede comprender la vida, el ser y el estar en el territorio que ellos habitan. Los conocimientos que emergen de las pedagogías comunitarias tienen un vínculo con los saberes socialmente productivos de tal manera que transforman tanto a la comunidad como al sujeto. A decir de Dacuña (2006, p. 2)

Los saberes socialmente productivos son aquellos que crean tejido social, ya sean patrimonio de una clase o de un sector social, cultural o productivo; conocimientos; capacidades; experiencias distribuidas ampliamente en la sociedad sirviendo al desarrollo del conjunto en un

momento histórico determinado. Es decir, son producto de múltiples articulaciones entre diversos sectores involucrados en los procesos productivos materiales y/o simbólicos que conforman el tejido social.

Las experiencias y trayectorias con las que se dialoga en este trabajo son indudablemente aportaciones a la formación de tejido social porque a través de sus producciones se afirma conscientemente la certeza en un proyecto de vida personal y comunitario que busca ser transmitido a otros sectores y que para ello hace uso de estrategias propias en busca de ser reconocido por los otros e identificado como parte de los recursos formativos de una comunidad.

Como se mencionó anteriormente, el estado de Oaxaca es una sociedad pluriétnica con una vasta amalgama de conocimientos ancestrales que se funden con los propios de la modernidad y que resultan en expresiones *sui generis*. La región del Istmo de Tehuantepec está conformada por cuarenta y un municipios, de los cuales la investigación se realizó en el municipio de Juchitán de Zaragoza por ser el lugar donde los colectivos que participan en la investigación tienen su origen.

La intención central de este trabajo radica en recorrer los procesos formativos de los sujetos que conforman estos colectivos, para poder visibilizar cómo desde la resistencia (cultural, política, artística y sobre todo pedagógica) se constituyen las identidades locales sin perder la conexión con los modelos globales de la modernidad euronorteamericana.

Todo esto para decir que existen pedagogías alternativas, que son aquellas estrategias formativas que diseñan las comunidades o colectivos en resistencia para transmitir los saberes que han producido históricamente y que identifican a sus miembros, estos saberes se transforman constantemente adoptando nuevas formas de lucha pedagógica que posibilitan la educación de los sujetos utilizando diversos métodos.

Las pedagogías alternativas nacen producto de la exclusión, el racismo, la negación del otro y la subalternización; pedagogías otras que buscan los espacios para hacerse presentes en un mundo que les niega su espacio y derecho a ser pronunciadas con voz y nombre propios; esas pedagogías que no tienen un lugar en los grandes enmarcados de las teorías pedagógicas pero que funcionan y dan cuenta de los procesos de constitución de los sujetos en resistencia y, que finalmente, desde una perspectiva decolonial de la ciencia, deben ser consideradas como productoras de teoría pedagógica porque dan

cuenta de cómo se recuperan las trayectorias y las historias vida en la elección de proyectos personales que recalcan en propuestas que amplían el alcance de lo educativo en su manera más tradicional y lo llevan a manifestaciones que se expresan fuera de los marcos normativos e institucionales, la elección de los materiales con que se educa al otro son producto del análisis consciente de la vida cotidiana y sus vicisitudes que obligan al sujeto a emprender esfuerzos colectivos para salir de su condición y visualizar escenarios en donde las utopías se pueden construir y palpar porque son ellos mismos los que las diseñan con retazos de sus experiencias, sus memorias y las luchas de su pueblo.

3.2 Hacer-nos en el rap es relatar la historia desde la periferia.

La temperatura en Juchitán generalmente está sobre los treinta grados todo el año, sin embargo esta ocasión nos recibe un día “fresco”, si es que se puede hablar de “frescura” en el Istmo de Tehuantepec. La cita estaba pactada un poco antes de mediodía en el cruce a las afueras de la ciudad. Me recibe Cosijopi en el lugar acordado y abordamos un mototaxi que nos llevará a la galería El Ocote ubicada en la Segunda Sección de Juchitán. Recorreremos las calles y los callejones del municipio hasta llegar al recinto cultural que recientemente ha abierto un particular para dar cabida a las diferentes manifestaciones artísticas que florecen ininterrumpidamente en el municipio juchiteco y en las comunidades vecinas. Ahí nos ya nos esperan Antonio y Lenin, los otros dos integrantes del colectivo JuchiRap. Sus edades no rebasan los veinticinco años y ya llevan en sus historias una larga trayectoria no sólo artística sino de vida que los ha definido como sujetos y como grupo artístico.

Nos acomodamos en un espacio de la galería mientras nos reconocemos y recordamos el día que nos conocimos semanas atrás en un evento de clausura de cursos en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 203 ubicada en el cercano municipio de Ciudad Ixtepec, y recuerdo que mientras se presentaban en esa ocasión con sus letras de rap en zapoteco, los jóvenes de la generación que egresaba de la institución parecían no identificarse demasiado con su estilo musical, quizá porque en esa localidad la lengua zapoteca está casi extinta y son contadas las personas, generalmente adultos mayores, los que la hablan. Comenzamos el diálogo y busco identificar-me en sus experiencias personales al mismo tiempo que narran los pasajes que los llevaron a encontrar en la música y en el rap un espacio para decir las historias que constantemente se conectan con las de otros que en distintos tiempos y lugares han influido en su formación como sujetos.

La niñez, la violencia, el abandono familiar, el alcoholismo, la drogadicción, el papel de las madres y familiares más cercanos, la comunidad, la lengua materna, la amistad, la música y en muchos casos el azar, han sido factores que alimentan cada capítulo de sus trayectorias y que se concretizan en un ejercicio de resistencia en escenarios poco convencionales; la resistencia que se enuncia no busca el enfrentamiento tácito con las fuerzas opresoras, sino más bien, son prácticas de convivencia que se manifiestan en la intimidad de espacios bien definidos, que bien pueden ser la banquetta de una esquina en la periferia de Juchitán o un evento político para recordar a las víctimas de desaparición forzada de la llamada Guerra Sucia que en los años setenta dejó una marcada huella en muchos municipios y organizaciones en México.

Comenzamos el encuentro y Antonio (Tony) es el primero que participa en el diálogo para decir lo que es JuchiRap, pero sobre todo para narrar cómo su vida personal lo llevó al rap de la mano de los aprendizajes que obtuvo del barrio y sus personajes, pero también de las enseñanzas que ha dejado en los demás en el momento en que convergen su realidad con las realidades de otros agentes cuyo punto de conexión es su carácter marginal que lucha por hacerse visible en un contexto donde lo subalterno carece de legitimidad, y las prácticas que describen, explican y justifican su manera de vivir son vistas bajo el lente de marcos de inteligibilidad que minimizan su valor epistémico.

Tony creció en el seno de una familia disfuncional de bajos recursos en el que el alcoholismo de su padre y posterior muerte obligó a su madre a trabajar para sostener a su familia para poder ofrecerle a él y a su hermana una oportunidad de vida en un contexto de discriminación por hablar una lengua indígena. Tony rememora y dice: *“Aparte de mi historia, mi mamá tenía su historia y entonces ella me heredó su historia y su historia fue de que cuando ella era pequeña y buscó trabajo, ella quiso estudiar pero no pudo, porque era la mayor de once hermanos y el problema es que ella era mujer, entonces el ser mujer y zapoteca, como que te discriminaban; ella me contaba que iba a una tienda y le decían, ¡no! porque tú hablas zapoteco, necesitamos gente que hable castellano, que hable español, no te vamos a poder ocupar, entonces ella tuvo tanto miedo que lo primero que hizo fue enseñarme castellano, o sea tuvo tanto miedo de que nos trataran igual, que lo primero que hizo fue enseñarnos castellano”*.

Las políticas lingüísticas promovidas en la sociedad no se manifiestan únicamente en las macroestructuras que el Estado diseña para consolidar su ideal de Nación, sino que éstas

tienen expresiones concretas en los micrositios donde la vida cotidiana se materializa, es decir, que las prácticas de discriminación no son exclusivas de los diseños institucionales oficiales, sino que sus alcances se hacen visibles en el diario hacer de los sujetos como bien puede ser el simple hecho de buscar empleo. La negación del derecho humano a contar con un empleo digno que permita a los sujetos satisfacer sus necesidades más inmediatas, es atravesado por diversas condiciones que sobrepasan la pretendida capacidad para desempeñar el trabajo, a éste elemento podemos añadir otros como el origen étnico del solicitante, la lengua que habla, su escolaridad y la imagen que el individuo proyecte hacia el exterior, es decir, si es funcional o no para la dinámica del trabajo, en esta caso, para el comercio.

En el caso de Tony, las prácticas discriminatorias que vivió su madre la obligaron a educar a sus hijos en lengua castellana y no en diidxazá, y no por decisión propia, sino movida en un primer momento por la necesidad de encontrar el sustento económico para la familia pero también como una estrategia de protección a sus hijos ante la exclusión por ser hablante de una lengua indígena buscando asegurar que no tuvieran los obstáculos que ella tuvo que surcar. En ese sentido, podría decirse que frente a las prácticas de discriminación, los sujetos diseñan pedagogías particulares para que los suyos se adapten a las demandas de los modelos dominantes aún incluso en contra de sus propias formas de vida, dicho en otras palabras, se invisibilizan o eliminan ciertos elementos de la propia subjetividad en aras de ser incluido en el aparato productivo.

Ante este escenario, socialmente se proyectan rutas alternativas que permiten a los individuos seguir anclados a aquello que les otorga pertenencia e identidad; recuperar los espacios y las enseñanzas que da el origen es posible gracias a otros agentes que adquieren un carácter pedagógico y permiten el desarrollo de habilidades sociales fuera del ámbito institucional. Tony encuentra ese momento cuando las circunstancias de su vida lo llevan a mudarse con su familia a la periferia de Juchitán y entre el vínculo con su familia, los amigos del barrio, las representaciones culturales propias de la región, entre otros elementos, aprende y descubre en la música y la lengua zapoteca una manera específica de insertarse en la vida social y comunitaria. En su relato menciona que:

“Estaba ella (su madre) en eso cuando nos cambiamos a la periferia y ahí todos los niños hablaban zapoteco, pero lo bueno es que lo entiendes, ¿no? Y algo así pasó conmigo porque crecí con mi abuela mucho tiempo y entonces como que le entendía. Porque

cuando yo los conocí a ellos fue increíble porque eran niños muy diferentes a mí, yo según vivía en la séptima (sección), pero los niños de la periferia son niños muy diferentes a los de la séptima, son niños que todo el día están descalzos, no les importa si andan desnudos. Como no les importaba nada, era como...“ah, entonces no está mal andar de traza”. Los veía en un momento estar cortando almendras, en otro momento estar cortando cocos, estaban como que en un rollo muy diferente”.

La formación del sujeto pasa por múltiples dimensiones; en el caso de los miembros de JuchiRap, el primer acercamiento a los significados de la cultura local proviene de sus círculos más cercanos, y las mediaciones no se realizan necesariamente en espacios institucionalizados, sino que el contacto y el intercambio con otros niños con los cuales se comparten ciertas realidades es el motor para la enseñanza de lo propio y el aprendizaje de lo que pareciera ser ajeno, pero que en cierto momento pasa a ser aprehendido para volverse parte de la individualidad.

Si bien es cierto que Tony inicialmente era monolingüe en lengua castellana, los niños con los que convivió lo acercaron a la lengua diidxazá y a las prácticas de la periferia a través del intercambio de experiencias y el contacto directo con las realidades que sufrían en carne propia y que se tenían que decir, pronunciar, denunciar de alguna manera. En ese sentido, hacen eco las palabras de Freire (1984) cuando hablando de la importancia del acto de leer enuncia éste no se agota en la simple palabra escrita o el lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo.

En la narración de Tony se puede descubrir que la lectura del mundo se da en dos sentidos; tanto aporta su lectura el propio protagonista como los demás agentes que circundan la historia, de esta manera, del encuentro de historias, resulta otra que se comparte y que posteriormente, a través de la música se volverá inteligible a los demás porque recoge experiencias y trayectorias que son compartidas por otros, en relación a esto, el pedagogo brasileño remata diciendo:

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (Freire: 1984, p. 1).

La lectura del mundo se hace en colectivo, el contexto resulta de la vida cotidiana en la que están inmersos los que construyen las historias, éstas se articulan y le dan forma con los dramas que acompañan a cada aportación, para finalmente presentarse en un texto que cobra forma a través de la música. En ese encuentro con los niños de la periferia se desarrolla una pedagogía muy íntima que permite apreciar lo que ya refería Freire al decir que “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo; las personas se educan entre sí con la mediación del mundo”. Cada aportación que se hacía en el diálogo establecido, permite vislumbrar que en un acto que pareciera ser tan simple como las andanzas de un grupo de infantes, se asoma la complejidad de la traducción del mundo y los intentos conscientes por transformarlo. Tony lo expone diciendo:

“O sea, los niños empezaron a..., tenían su mundo muy aparte, y entonces ahí fue como que me involucré mucho en Juchitán, en el zapoteco. Era chistoso porque yo aprendí a hablar zapoteco, entendía el zapoteco pero no lo hablaba, porque ellos como que me hicieron sentir que yo era el niño que hablaba castellano porque yo era la puerta al otro mundo y entonces ellos eran otro mundo, ellos hablaban zapoteco y decían cosas como, no sé, lo que les pasaba, ¿no?; todas las anécdotas eran en zapoteco y les gustaba porque, yo tenía tele y entonces les decía de dónde la música viene”.

Es de resaltar que en este caso la lengua juega un papel un papel central en el intercambio de experiencias; es la puerta de acceso a mundos cercanos en el territorio, pero lejanos epistémicamente; es decir, que a pesar de que Tony vivía en el mismo municipio, no hablaba diidxazá, y al encontrarse con los niños de su infancia, el mundo (contextual, lingüístico, epistémico) se abrió para ambos transformándose mutuamente. En un sentido estricto se realizaba una traducción e interpretación del mundo con un lenguaje propio (y no me refiero a la lengua diidxazá), es decir, que se creaban y utilizaban artilugios lingüísticos para decir al otro lo que pasaba y lo que se sentía; esta relación invoca más que un intercambio comunicacional; implica ponerse en el lugar del otro para hacerse uno en el sentir compartiendo el dolor ajeno, pero que se vuelve propio en tanto que uno padece de los mismos dolores. Cobra notoriedad el tipo de relación que establecen los sujetos que se encuentran y a través de la experiencia se reelaboran, en lo que Berlanga hace notar cuando nos interpela a un desplazamiento lingüístico y epistémico que no sea el de intervención sino de “trato”.

Una relación así, una relación que nace como “trato” y no como intervención, da lugar a la posibilidad de elaborar la experiencia de los que se juntan, de los que se encuentran, como posibilidad de **elaborar un “dar me-nos cuenta”** desde el “decir lo que me-nos pasa”. Por otra parte, el trato como entrega se abre a la manifestación del don en el dar la palabra y dar la escucha, es decir, se dispone al reconocimiento de la alteridad y a un **“hacernos juntos”** en el que no se pierde lo singular. Finalmente, el trato no solo es un modo de estar junto con, sino un modo de comenzar, de hacer lo nuevo y por ello de implicarse, de comprometerse (Berlanga, 2014, p. 2).

Realizar una lectura crítica de las narrativas aquí expresadas ofrece la oportunidad de encontrar en ellas todo un conjunto de herramientas teóricas que permiten comprender que las prácticas de resistencia se construyen desde abajo y con producciones propias que se nombran a sí mismas según contra qué se intente resistir. Es importante mencionar que las acciones de resistencia no implican simplemente resistir los embates de aquello que aqueja o parapetarse en espacios de confort esperando que se decida la lucha, sino de movilización activa y de creación de frentes comunes. La resistencia se nutre de las historias de vida que dan motivos para *rapear* aquello que se quiere denunciar, es un acto de pararse sobre sus propios pies y trazar caminos que proyecten nuevas utopías. Los sujetos pedagógicos con los que aquí se dialoga, se hacen cargo de la enseñanza entre pares para enfrentar situaciones límite que vulneran su dignidad como sujetos históricos y con ello buscan alertar a los otros sobre los riesgos de vivir en una sociedad injusta que les niega su presencia en el mundo.

Mientras prosigue el encuentro con JuchiRap, Tony habla de cómo los niños de su barrio descubrían la música y el rap a través de sus enseñanzas y cómo él se convertía en una suerte de trovador de aquellas historias que nadie cuenta porque pareciera que el dolor es una carga que debe soportarse en la soledad.

“Esto es rapear, tú rapeas, tú escribe más sobre nosotros”. Y así es como conocí más las historias de ellos, ellos sacaban sus historias, así como de ellos; de repente veía a mi amigo enojado y le decía ¿por qué estás enojado?; escribe esto Tony, me decía, escríbelo, “que los chavos de la colonia no confíen en sus padres”, porque ya me contó que su papá le robó el dinero que estaba juntando para comprar sus tenis, dice,

“escribelo, escribelo”, estaba llorando, dice, “habla sobre esto” y decían (los demás niños), “sí Tony escribe sobre eso”.

La mediación del mundo es lo que afirma el carácter educativo y pedagógico de éstas prácticas y de los vínculos que de ellas emanan; por medio de su conocimiento se puede desentrañar el por qué y el cómo las comunidades persisten en su intento por conservar sus referentes culturales más significativos, al mismo tiempo que actualizan sus luchas utilizando los productos que ofrece la modernidad. Las estrategias de resistencia se materializan desde los lugares más comunes hasta los diseños comunitarios más elaborados, sin embargo, independientemente de los espacios en donde se desarrollen, el elemento común es la urgencia de los sujetos por hacerse visibles, ya sea como grupo de niños en una calle, como comunidad indígena o como colectivo artístico.

Todo este bagaje pedagógico hace suponer que existen maneras otras de educarse que rompen con los postulados neoliberales que hacen énfasis en la educación desde la individualidad y persiguiendo fines mercantiles; siguiendo estos preceptos, la única vía posible para superar la marginalidad recae en los esfuerzos que se hagan personalmente y los saberes comunitarios pasan a ser categorizados en relación a su utilidad para alcanzar las metas. Su cosificación implica valorarlos en su relación costo-beneficio y si no son útiles en la generación de ganancias, simplemente se les desecha o inferioriza.

Por el contrario, cuando se asumen los saberes comunitarios como parte imprescindible del funcionamiento social, los individuos y colectivos se organizan para dinamizar los sentimientos de pertenencia y trabajar en la creación de sus propios espacios para difundir las prácticas que les confieren identidad. En el caso de Cosijopi, otro integrante de JuchiRap, la influencia de la música proviene de su padre, ya que éste se dedicó a promover la creación de espacios culturales (Casas de Cultura) en diversas comunidades de la región del Istmo. Cabe decir que su actividad iba respaldada por su militancia en la COCEI, que durante su etapa más consolidada se preocupó por fortalecer su presencia política a través de la promoción y fortalecimiento cultural de los pueblos del Istmo de Tehuantepec.

Cosijopi en su relato habla de su inclinación por la música y comenta que: *“Creo que la máxima influencia que tuve hacia eso (la música), por lo que estoy haciendo ahorita rap, fue por mi padre. Él trabajaba mucho el área de teatro, música, no sé, tenía su propia lucha; él, a pesar de que no tuvo estudios, no tuvo mucho. Él, por ejemplo, quería estudiar*

artes, él quería terminar una carrera de artística y todo eso porque era lo que lo apasionaba, pero era el mayor de los hermanos así que tuvo que trabajar; pero, él iba a varios pueblos cuando empezó, igual él estaba antes en el movimiento de la COCEI durante un tiempo, empezó a reunirse con amigos que igual compartían la misma idea y hacían como Casas de Cultura en los pueblos, y decía “me voy a ir a un pueblo a hacer una Casa de Cultura”. Entonces mi papá es maestro de artísticas, casi no lo veía mucho porque él salía a trabajar, igual llegaba ya noche o llegaba borracho, igual no tenía mucho tiempo”.

En el caso de Cosijopi se pueden identificar los rasgos de un padre que se vincula de una manera muy particular con la comunidad a través de la gestión de espacios culturales y la creación de grupos musicales en la comunidad rescatando los ritmos tradicionales como los sones o la música prehispánica, sin embargo, para la generación de Cosijopi las necesidades y formas de expresión son distintas, ya que la temporalidad determina la manera en que se traduce el mundo así como los agentes de los cuales hay que auxiliarse para percibir esa realidad. La labor pedagógica se manifiesta de otra manera pero conserva su sentido original que es el de servir de herramienta, a quienes accedan a ella, para pensar que se es parte de un todo social conservando la subjetividad. Las miradas de futuro de los proyectos no tienen una certeza firme, porque no hay ninguna circunstancia que asegure su éxito, pero eso no sustrae en ningún momento las esperanzas depositadas en consolidar una tarea que involucre a una comunidad y que resulten en la aprehensión de valores y significados que son comunes. Las utopías se construyen en relación a los otros, sin los cuales el trabajo realizado no tendría sentido, ya que el cambio incumbe a todos y un proyecto que surge de la marginalidad y se niegue a abrirse a los demás, está destinado al fracaso.

Cosijopi tiene claro lo que persigue como integrante de JuchiRap, pero también da a conocer lo que espera del proyecto: *“Yo lo veo como que son mis raíces, es lo que soy, es lo que viví, es lo que estoy viviendo, es lo que me enseñaron mis abuelos, es lo que estoy tratando de hacer con todos los niños que viven en la cuadra, que sepan valorar sus raíces, que sepan de dónde vienen, que no se sientan avergonzados porque pues por todo lo que está pasando, a los niños ya casi no les interesa. Lo que vi es que ellos agarraban el celular, entraban a Youtube y buscaban las canciones, y ahí empezaban a escuchar eso, escuchaban rap en zapoteco en un celular y son muy pequeños; yo a esa edad no tenía ni celular, es algo muy chido que esté ese movimiento, y pues rap en*

zapoteco porque soy de Juchitán, soy zapoteco y es como...trato de ser la voz de la sección, de las inconformidades o de todo lo bueno que hay en la sección, porque no todo está perdido”.

Hacerse cargo de tal tarea no puede considerarse sólo un *performance* cultural; es ante todo una recuperación de la memoria histórica y una reflexión crítica sobre las maneras específicas de transmitir los saberes que se consideran necesarios para mantener el andamiaje que soporta toda una forma de vida social y comunitaria. Ampliar la mirada sobre fenómenos como el que se presenta, significa superar la visión *folclórica* de la cultura que en gran medida es herencia de la ciencia social hegemónica. La problematización sobre estas memorias nos interpela a dialogar sobre las representaciones sociales de categorías como esperanza, utopías, transmisión, enseñanza, futuro, lengua, resistencia. En las narraciones de JuchiRap se puede distinguir en cada una de ellas una concepción decolonial que desobedece a la manera en que se presentan generalmente en los estudios sociales centrados en la perspectiva de quien investiga. Desmontar los marcos metodológicos a través de los cuales transita el investigador para acceder al otro nos permitirá el encuentro en el trato, al mismo tiempo que implica un compromiso ético al momento de ser fieles con la narración ofrecida, es decir, que se intenta romper con la imagen mesiánica del investigador en tanto que es él quien da a conocer al otro a través de su palabra.

Un factor importante que se debe mencionar, es el hecho de que las formas de transmisión y de análisis de la realidad, no solamente alcanzan a quienes nacen o pertenecen a la comunidad, sino que son socializadas con aquellos que se incorporan al proyecto original y que comparten en cierto sentido los objetivos y sobre todo las historias que identifican a los miembros de la colectividad. Las pedagogías que forman las identidades y los mecanismos de socialización al interior de colectivos como JuchiRap comparten una esencia democrática, está al alcance de todos y se nutre con las vivencias que mueven y conmueven las subjetividades. No existe un solo patrón o canon dominante para compartir las experiencias; no hay medidas o escalas para legitimar el conocimiento adquirido; tampoco hay personajes autorizados que dicten los contenidos a aprender.

Lenin, es el tercer miembro de JuchiRap y su historia personal es distinta a la de Cosijopi y Tony. Él no habla zapoteco y su historia personal no está tan arraigada a Juchitán como los demás. Sin embargo, es aquí donde entran en diálogo las formas de enseñanza y

aprendizaje que van creando para incorporarse a la comprensión del mundo. A partir de ciertas situaciones, se encuentran las realidades, se comparten experiencias y se construyen proyectos conjuntos para transformar situaciones conflictivas que inhiben el quehacer político y transformativo de los sujetos. Cuando narra su encuentro con la lengua diidxazá Lenin lo expone diciendo: *“Cuando llegué a Juchitán vi a todos los niños hablando zapoteco y ahí creo que ahí fue donde tuve mi mayor acercamiento porque siempre estuve con los niños hablando y traté de asimilar el acento y traté de aprender algunas palabras, aprendí muchas cosas cuando llegué a Oaxaca, cuando llegué estuve aquí estudiando segundo grado de primaria y en todo ese año yo creo que aprendí un poquito y un poquito del acento, y cuando llegué a la primaria lo vi diferente”*.

Las historias se vuelven a encontrar y se presentan a los demás con los dolores que marcan las trayectorias propias y ajenas. Lenin al igual que Cosijopi y Tony, deja ver en su narrativa la experiencia de la discriminación ante la diversidad, pero esta vez él la descubre en el sistema escolar. Su paso por la enseñanza primaria tiene episodios en un aula multicultural donde los niños deben esconder sus identidades y adaptarse a modelos lingüísticos y pedagógicos para evitar ser estereotipados y lograr transitar con “éxito” en esta atapa. Sin embargo, a pesar de la discriminación sistémica que se experimenta en la escuela, los niños de la escuela de Lenin, y los niños del barrio de Tony y Cosijopi, realizan un acto de mediación pedagógica a través del cual transmiten al Otro la esencia de su ser y, sobre todo, los códigos para acceder a la otredad.

Mientras Lenin lo repasa en su mente, dice: *“Me di cuenta que había muchos niños que también hablaban un dialecto, muchos Mixes, en mi salón había como seis Mixes pero nadie decía que hablaba Mixe o que era Mixe porque era como ponerte un punto y ¡aaah! Se burlaban de ti y te señalaban, entonces muchos tenían ese miedo; entonces yo llegué a la primaria (y les decía) ¡Yo sé hablar zapoteco!, y les decía las poquitas palabras que sabía hasta que una niña me dijo: ¡Yo también sé hablar zapoteco! Y dije: “Ah sí pero no sé hablar muy bien”, y me dijo: “Pero yo soy de acá”; ¡Yo hablo zapoteco de Juchitán! (respondí), y ella era de Los Valles, era diferente”*.

Reconocer en lo narrado por los actores una fuente saber, es reconocer su posición como agentes pedagógicos que al encontrarse en una coyuntura que vulnera su dignidad y su estar-en-el-mundo, son capaces de transformarse mutuamente para resistir y accionar en busca de ser-en-el-mundo. En este sentido, es importante reflexionar sobre las

interrogantes que plantean Blázquez y Lugones (2016) cuando nos interpelan sobre la obligación ética de cómo no infamar en el ejercicio de escribir sobre vidas ajenas. ¿Cómo no infamar esas experiencias sin a la vez censurarlas, evitando la exposición que implica textualizarlas? ¿Somos capaces, al recontar, de actualizar los saberes que portan estos cuentos sin congelarlos en los marcos interpretativos provistos por las ciencias sociales? ¿Estamos a la altura de esos narradores, o seguimos actuando como enanos montados sobre hombros de gigantes?

Ante los cuestionamientos que provocadoramente ofrecen los autores, es necesario reconocer que sucesos como los aquí vertidos, recuperan toda una lógica de explicación causal de un contexto e instrumental de un proceder que deviene en acción pedagógica, en tanto que advierte al sujeto (y aún más, a un conjunto de sujetos que comparten tiempo, territorio y espacio) de las capacidades a desarrollar para enfrentar situaciones de vida concretas, y forma en él (ellos) la capacidad de proyectarse al futuro con miradas propias. Recuperando las interrogantes planteadas anteriormente, se hace visible todo un proceso de problematización y de lectura de la realidad bajo marcos interpretativos que surgen de lógicas de pensamiento propias y que se materializan en formas culturales específicas, que en el caso de JuchiRap es la música.

En su expresión, Lenin aborda que: *“Lo que me di cuenta es que en muchos empieza la educación, eso te van dando, por ejemplo, en las grandes ciudades te dicen: ¡Tú debes hablar inglés, alemán u otra cosa! Nunca te dicen que lo tuyo, lo que a ti realmente te pertenece es esto, ¿no? No te dan esa educación y eso es lo que te van sembrando, es lo que te dicen ¡Esto es malo! ¡Esto no porque te va a ir mal si lo hablas!”*.

Desde su relato, se pueden reconocer categorías como discriminación, exclusión, educación, infancia, lenguaje, relación centro-periferia, pertenencia, territorio, etcétera. En ellas se conjugan lógicas de deconstrucción distintas que ofrecen una lectura del aprendizaje en un sentido que no pasa solamente por la formación intelectual, sino que es preciso que el aprendizaje atraviese las corporeidades. El cuerpo deja de ser el receptáculo de la conciencia para transformarse (o deformarse) en la medida que el conocimiento legítimo exige una corporeidad determinada que se adecúe al conocimiento ofrecido. Dicho en otras palabras, los procesos educativos por los que atraviesan los sujetos los exponen a contenidos que moldean no solamente el pensamiento, y su resultado evidente no se puede resumir exclusivamente en conductas específicas, sino

que los aprendizajes forzados que experimentan ciertos grupos sociales (como las comunidades indígenas que tienen que adaptarse a un currículo nacional homogéneo) los obliga a corporizar los saberes hegemónicos que como resultado ofrecen nuevas corporeidades que se adaptan a las exigencias del modelo social dominante.

El miedo a hablar el idioma Mixe o el Zapoteco en las escuelas, los espacios oficiales o los centros de trabajo, modifican no sólo el lenguaje de quienes lo hablan, sino su manera de moverse y posicionarse en el entorno social. Es en ese sentido, que los miembros de Juchirap, desde su historia personal, han construido una manera específica de educarse entre ellos y volver sus saberes a la comunidad. Es precisamente en esas experiencias donde se fraguan las pedagogías en resistencia en clave decolonial. Existe un ejercicio claro de problematización desde la realidad misma, los referentes son los participantes en las situaciones de conflicto, los que viven las condiciones de pobreza, de marginación, de subalternidad; se realizan comparaciones con quienes no viven esas condiciones y tienen más oportunidades de sobresalir; se llega a conclusiones que explican la propia condición. Hacen eco nuevamente las palabras de Lenin al recriminar el funcionamiento de la escuela: “Nunca te dicen que lo tuyo, lo que a ti realmente te pertenece es esto”.

3.3 JuchiRap: Pedagogía que morirá el día que muera el sol.

La pedagogía que proyecta JuchiRap es una práctica consciente que pone de manifiesto la riqueza y validez de los saberes que los llevaron a constituir sus subjetividades, y que en el proceso de su encuentro como colectivo, se conjugan para sumarse y afectarse mutuamente. Recoge las vivencias personales pero al mismo tiempo se nutre de las dinámicas que atraviesan la comunidad y el barrio; de los espacios y sus personajes; de las historias que van recogiendo por pedazos y que en conjunto conforman todo un lienzo con múltiples nodos de aprendizaje. Cada punto hace converger los saberes aprendidos durante las trayectorias y le otorga un significado. Finalmente, las conexiones no están cerradas a lo ya aprendido, sino que buscan permanentemente otros puntos de unión que les permita expandir su labor pedagógica.

En la manera en que se configuran y socializan los saberes producidos por JuchiRap, hace eco la Pedagogía de Frontera de la que habla Giroux. El autor entiende que “como parte de una práctica pedagógica radical, la pedagogía de frontera apunta hacia la necesidad de crear condiciones que permitan a los estudiantes escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el cual el significado se convierte en multiacentuado, disperso y

resistente a una clausura permanente. Éste es un lenguaje con el cual uno habla "con otros" más que exclusivamente "a otros". (Giroux, 1992, p. 1)

Aunque JuchiRap no pertenezca en estricto sentido al ámbito de la educación escolarizada, pero sí a la educación como producción humana, no se diferencia en ningún aspecto esencial de la categoría de estudiante a la que se refiere Giroux en términos del alcance pedagógico de su acción frente a los demás. Tanto el estudiante escolarizado, como JuchiRap, transitan entre las fronteras que el poder establece para legitimar las historias y las diferencias. Sin embargo, este tránsito por la frontera no es pasivo, sino que se moviliza con las producciones que surgen de cuestionar el *estatus quo*; trasgrede las fronteras ocupando nuevos territorios que antes fueron negados a su presencia y los territorializa con las experiencias recogidas durante el trayecto. La memoria social e histórica se convierte entonces en el componente principal que orienta las luchas de los colectivos que, como JuchiRap, buscan cruzar las fronteras con prácticas inéditas que, como en este caso, a través del rap, se dispersan por toda una comunidad que hace las veces de caja de resonancia, buscando encontrar receptores que de la misma manera se encuentren cruzando fronteras.

Experiencias traumáticas como las acontecidas a raíz de los sismos de septiembre de 2017 que asolaron la región del Istmo de Tehuantepec, son las historias de vida que se sufren colectivamente a fuerza de "golpes de martillo" y se comparten comunitariamente con mecanismos diseñados exprofeso por *expertos pedagogos de la palabra*. Ellos saben transmitir el aliento y la fortaleza a los Otros para soportar la tragedia de ver caer su ciudad hasta los cimientos, para levantarse nuevamente y resurgir de entre los escombros. En la canción titulada "Xu" (temblor), escrita por Cosijopi se expresa lo siguiente:

Letra en diidxazá	Letra en Castellano
<p>Ma bedanda' dxi, Napu' xhi guzubalu' Diidxa' Diuxhi Bidii lii sti bieque gu'yalu Gubidxa Yanna huaxha Bicaa í'cu, Qui ga'cu' Ti Binni Guidxa Chigusulunu de xhaguete', Ne Stale Stipa</p>	<p>Ya llego el día, tienes que entender Dios te dio otra oportunidad para ver el sol Ahora piensa muy bien, y no seas un tonto Empezaremos desde abajo con muchas fuerzas</p>
<p>Neca Layú Biniibi, Ne Li'dxu' Biaba Lii Bizuhuaa Naguidxi', Guenda Stinu Guiruti' rusaba</p>	<p>Aunque la tierra se movió y tu casa se cayó Tú párate firmemente, nuestras raíces nadie podrá tumbar</p>
<p>Ma Biyatu' Cadi caquiñedu' xhaíque guidxi' Stipa Binnizá, Nirusaa iza Naguidxi'</p>	<p>Ya vieron que nosotros no ocupamos de presidentes</p>
<p>laguiasa, laguiasa, Bitopa Nisalulu' na' nanna' xhinga Guendanana' nuulu' Bietenala'dxi Guidxilayú Cadi stinu' lacaa Laanu' cayuni nanu', cayutii sanuu'</p>	<p>Porque la fuerza de los juchitecos que avanzan es muy firme</p>
<p>Xavizende Zati Dxi Gati' Gubidxa runi xu bichaa xpiaani' binni Zulua' caquiñeni', zulua' ma bienenu' Zulua' ma cazubanu' diidxa'</p>	<p>Levántense, levántense, y sequen su llanto Yo sé cuán grande es el dolor que te aqueja Recuerda que este mundo no es de nosotros Nosotros mismos nos lastimamos, nos matamos</p>
	<p>San Vicente morirá el día que muera el sol. Por el temblor la gente cambió su forma de pensar Yo creo que lo necesitamos, yo creo que ya entendimos Yo creo que ya estamos obedeciendo.</p>

Ante el letargo y la indiferencia de las autoridades, los colectivos de la sociedad civil juegan un rol muy importante en la reconstrucción del tejido social, e indudablemente los

pueblos originarios no se encuentran en la pasividad esperando la benevolencia del Estado benefactor para reconstruir lo que fue derribado por las fuerzas de la naturaleza. Existen fuerzas otras capaces de reconstruir socialmente las comunidades antes de que se levante cualquier muro físico. Las colectividades con las que aquí se dialoga, se reconstruyen desde adentro y con sus propios recursos materiales, humanos y sobre todo epistémicos; utilizan sus propios códigos y estrategias didácticas; los conocimientos se encarnan y corporizan de tal manera en quienes los aprenden, que sus *efectos pedagógicos* se expresan en la consolidación de una memoria histórica compartida que hace frente a los avatares que ponen en riesgo la transmisión de los saberes producidos localmente y amenazan con destinarlos al olvido social.

En la expresión: *“Xavizende Zati Dxi Gati’ Gubidxa/San Vicente morirá el día que muera el sol;* se expresa el anhelo, la esperanza y sobre todo la firmeza de continuar siendo intemporalmente, y es responsabilidad de todas y todos la preservación de lo que se es; es decir, que se comparte el deber de enseñar al Otro de dónde se viene y a dónde se va; con qué se llega al mundo y con qué se abandona. En otro lado dice: *“Laguiasa, laguiasa, Bitopa Nisalulu’ na’ nanna’ xhinga Guendananá nuulu’ Bietenala’dxi Guidxilayú Cadi stinu’ / Levántense, levántense, y sequen su llanto / Yo sé cuán grande es el dolor que te aqueja / Recuerda que este mundo no es de nosotros”*. El alcance de la palabra que aquí se vierten va más allá de tocar las emociones más inmediatas de quien escucha. Es un llamado al Otro que atraviesa las mismas circunstancias y padece de los mismos dolores; no se le dice que olvide y que siga adelante, se le interpela a llorar, a sacudirse el polvo y a compartir el mundo que les (nos) toca vivir. En un sentido profundo de la pedagogía, el acto de educar consiste en compartir mundos, vivir-lo-que-nos-acontece y construir nuevos caminos pero con las mismas manos; por ello es importante afirmar, que frente a la adversidad surgen desde la clandestinidad formas otras de organización y de producción de saberes que dan cuenta de que existen maneras otras de formar las subjetividades, por la simple razón de que quien las propone y ejecuta, se formó de una manera otra.

La palabra de Tony, Lenin y Cosijopi se convierte en un portal de entrada al génesis de sus subjetividades. Sus historias personales que parecieran lejanas una de otra se encuentran en un diálogo articulado y permanente cuando son atravesados por las mediaciones sociales y las experiencias que los marcaron y les dieron forma en su

incorporación al mundo social. Por subjetividad comparto la noción de Reguillo (2007) que la entiende como:

La compleja trama de los modos en que lo social se encarna en los cuerpos y otorga al individuo históricamente situado tanto las posibilidades de reproducción de ese orden social, como las de su negación, impugnación y transformación-, es el intento por hacer salir de la clandestinidad los “dispositivos de percepción y respuesta” con que los actores sociales enfrentan la incertidumbre y los riesgos epocales.

Son precisamente las subjetividades quienes determinan las maneras de comunicarse con los Otros. El rap que se hace está directamente relacionado con lo que se ha vivido y con aquello que se quiere compartir para que no vuelva a repetirse en la vida de alguien más o como una voz de alerta ante lo que pudiera pasar si se actúa de cierta manera. Las narrativas del rap recalcan en la conciencia y el cuerpo al mismo tiempo que adquieren forma de dispositivo pedagógico porque educa y lleva implícita la enseñanza de quien ha vivido aprendiendo con los demás mientras comparte y busca transformar el mundo. Las experiencias que se recogen en el rap de JuchiRap y en las historias de vida de sus integrantes abren la posibilidad de educar-nos y pensar-nos en palabras de Reguillo (2007, p. 3) “desde otro lugar, el de las narrativas, el de la historia con minúsculas, el de la verdad subjetiva que no tiene vergüenza de su posible condición apócrifa porque se elabora desde la experiencia cotidiana (social y culturalmente orientada) y se comparte con el vecino o con el furioso locutor en turno”. En suma, los caminos que la pedagogía trace para abrir sus fronteras a nuevos campos de entendimiento de lo educativo, deben transitar por establecer nuevas teorías a partir de las narrativas de los sujetos que históricamente han sido interpretados con voces ajenas y que hoy reclaman su lugar en la elaboración de su propia historia.

Tony cambia de rostro en cada escena que retrata su vida y reconoce el papel que han jugado las personas que han formado parte de su trayectoria y los han enseñado a ver cosas que no se perciben con la simple mirada, esas cosas que como él mismo dice: *“Solamente existen para los que saben ver y entonces como que esas personas nos fueron como tallando los ojos poco a poquito, a golpes, a violencia, a discos, nos fueron tallando los ojos, para ir viendo, entonces fue como que partir de todo eso fue como un punto de partida”*. Ante estas historias, es justo pensar que la formación humana no puede entonces pensarse siempre como un acto bueno, sutil, racional, lógico, civilizado,

reservado para determinados actores, sino que los trayectos formativos de ciertos grupos se construyen con diseños otros, participan agentes pedagógicos con características diversas y tienden a objetivos muy diversos y en ocasiones totalmente alejados de los modelos civilizatorios producidos por la ciencia moderna.

Las pedagogías de y en resistencia emergen con el ariete de la historia colectiva como punta de lanza que derriba los discursos que asumen perspectivas deterministas y que tienden a concebir las formas sociales de los pueblos desde un sentido evolucionista, que busca alcanzar estadios superiores cuyos referentes se encuentran en las llamadas sociedades civilizadas y modernas. Sin embargo, es pertinente reconocer la diferencia en cuanto a trayectorias y procesos formativos. El elemento vital que caracteriza a JuchiRap como agente pedagógico es la memoria social, que sirve como sustrato de sus prácticas, es el medio y el fin al mismo tiempo, es la recapitulación de la historia personal que se vuelca a los demás buscando trascender. Es aquí donde hacen sentido las palabras de De Lauretis (1987) citado por Giroux (1992a, p. 7), cuando dice que:

“Como una práctica pedagógica, la memoria social intenta establecer los fundamentos epistemológicos y éticos para una política de solidaridad dentro de la diferencia. Dirigida hacia la especialidad y la lucha, resucita los diversos legados de acciones y sucesos, apunta hacia la multitud de voces que constituyen la lucha sobre la historia y el poder. Su enfoque no está en lo ordinario sino en lo extraordinario. Su lenguaje presenta lo irrepresentable, no como una mera voz aislada sino como una interrupción subversiva, como un espacio discursivo que se mueve "a contrapelo" a medida que ocupa "una visión... esculpida en los intersticios de las instituciones y en las grietas y hendiduras de los aparatos de poder-conocimiento".

Lo narrado por los integrantes de JuchiRap desvela ante el buen observador, que cuando expresan en su rap titulado *Mi Gente* (2017) que “*se cayó la casa pero no la fe*” no se refieren únicamente a las viviendas destruidas por el sismo del 7 de septiembre de 2017, sino a las múltiples ocasiones en que han tenido que levantar la casa propia y la ajena, otorgándole al sustantivo “casa” diferentes significados además del literal, a saber, la familia, el barrio, la cuadra, los saberes locales, los símbolos y significados y, en general, todo aquello que ha caído en algún momento y que se considera pilar en el

funcionamiento social, por lo cual habrá que levantarlo y apuntalarlo con una solidez que asegure su fortaleza.

Considerar a JuchiRap como un agente que vehiculiza saberes socialmente legitimados, supondría reconocer su valor como generador de teoría social y pedagógica. En este sentido, sus prácticas culturales, políticas y sobre todo pedagógicas se encaminan a buscar receptores que le otorguen valor a lo que ellos producen y que en el mismo proceso, reelaboren lo aprendido para traducirlo con sus propias experiencias. Finalmente lo que se busca, es darle un sentido común a la música y empoderar a todo aquél que se sienta tocado por ella; la música como un remedio contra la amnesia histórica, comprueba con JuchiRap, que existen otras formas de ver el mundo, de nombrarlo y buscar transformarlo.

Los efectos de estas formas otras de estar-con-el-mundo pueden ser visibilizadas en el descubrimiento que relata Lenin al describir su labor como músico y rapero en lengua diidxazá: *“Pero sí es el punto en el que yo sé que tengo la sabiduría, de que ésta es mi herencia, éste es mi don, éste es mi poder, yo lo estoy reflejando en lo que hago; lo que sea que hago yo lo reflejo y eso es chido porque ahora nosotros desde nuestro punto, desde el rap eso es lo que tenemos que decirle a los niños, que no sean tontos, que ésta es su fuerza; entonces ellos solitos tienen que aprovechar su fuerza, quererla, agarrarla”*.

Recuperando lo expuesto a lo largo de este capítulo, la pedagogía alternativa que pone en práctica JuchiRap parte de las luchas que generacionalmente han emprendido múltiples jóvenes juchitecos e istmeños que han vivido en carne propia las vicisitudes que produce la diferencia, la discriminación y la violencia. Sin duda alguna, los movimientos sociales y artísticos que se han gestado históricamente en la región han sabido transmitir formas legítimas de lucha que tienen su segmento pedagógico, es decir, que las formas de resistencia no se dan por sí solas, sino que se aprenden por diversos medios utilizando métodos adecuados a las necesidades, al contexto histórico y sobre todo al tipo de sujeto a formar. Las narrativas de la vida cotidiana aquí expresadas, se pueden pensar como una continuación de las historias contadas en otro tiempo por otros actores, sin embargo hay que decir que las experiencias de Cosijopi, Lenin y Tony se inscriben en su propio tiempo y con su propio ritmo; el diseño de sus enseñanzas se teje de un modo otro y con recursos propios y comunes.

Sus métodos son los que la vida con todo y sus rudezas e injusticias les ha enseñado, pero han sabido transitar de la imposición de una forma de aprendizaje violento a otro donde la música devuelve la esperanza en el Otro como cómplice en la construcción de un mundo mejor. El valor de sus enseñanzas lo podrá distinguir aquél que comparta la necesidad de verse a sí mismo con ojos y ritmos propios. Es en este sentido, que su rap no se agota en la duración de una canción porque el material del cual surgen sus canciones es inagotable socialmente como la memoria histórica, siempre habrá algo nuevo que cantar, que rapear, que denunciar, y el sentido creativo de JuchiRap podrá definirse como una pedagogía alternativa y en resistencia que se construye al ritmo del rap.

La clandestinidad de sus luchas no implica que sus manifestaciones se den entre las sombras y permanezcan en un permanente ostracismo con alcances limitados y enmarcados en un espacio territorial. La clandestinidad se desmonta en el preciso momento en que JuchiRap se apropia de las producciones de la modernidad, como la tecnología, y haciendo uso de ella irrumpen en la escena global con sus producciones locales, de tal manera que su influencia pedagógica, cultural y política no se limita al espacio geográfico de la comunidad, sino que se proyecta a otros lugares ampliando las fronteras de lo pedagógico, es decir, que el mapa de lo educativo está en constante rediseño y territorializa nuevos lugares.

Finalmente, un elemento clave para entender a JuchiRap como productor de teoría pedagógica y agente educativo que promueve a través del rap la memoria histórica y cultural de la región, es comprender que sus métodos obedecen a maneras distintas de representar lo pedagógico, son esteticidades juveniles que rompen con las formas tradicionales de visualizar aquello que se piensa debe educar y formar al sujeto. Las formas verbales implícitas y explícitas que utilizan en su *performance* artístico, los escenarios donde se desenvuelven, los códigos y símbolos que usan y transmiten, los destinatarios de su música, las plataformas digitales a través de las cuales hacen llegar su mensaje, etcétera, nos ofrecen una muestra de que existen procesos formativos que siguen otro curso y eligen diseños propios porque persiguen otros fines. La propuesta juvenil de JuchiRap se apropia de los elementos que le ofrece su tiempo y los utiliza para crear toda una modelo que recoge su capacidad de inventiva que en sincronía con los saberes de la comunidad se constituyen en una cultura híbrida (Canclini, 2009) que es por sí misma y en función de otras.

Nos encontramos ante nuevas formas de sociabilidad en los términos que Reguillo (2007) plantea, es decir, la manera en que la sociedad se estructura y organiza a través de formas comunicativas, rituales o performativas como en este caso lo hace JuchiRap, es en concreto, una manifestación de las subjetividades que en su conjunción plantean a la sociedad a través del diálogo, nuevas formas de estructurar-nos y de diseñar-nos. No cabe duda que siguiendo con atención las prácticas que configuran los jóvenes, podremos visibilizar pedagogías otras que surgen de la resistencia y en resistencia, asumiendo la lucha constante por hacer-nos un lugar en la transformación del mundo.

Capítulo 4

La clandestinidad pedagógica frente a políticas lingüísticas confrontadas.

Todo lo bilingüe que ustedes
quieran, pero de lengua materna
diidxazá.

Víctor Cata. Lingüista zapoteco.

En el capítulo anterior resalté los procesos formativos que definen al colectivo JuchiRap como un agente pedagógico de alcance social que transmite parte de los saberes que tradicionalmente han funcionado como soporte de la resistencia cultural de los habitantes de Juchitán, y en donde la memoria histórica y las historias de vida funcionan como generadores de teoría acerca de cómo se comprende el mundo en una realidad concreta que comparten ciertos sujetos.

En este capítulo se dialogará con otro actor que a través de diversos proyectos ha impulsado fuertemente la cultura zapoteca no sólo en el estado de Oaxaca sino que sus alcances tienen proyección nacional e internacional. Víctor Manuel Vásquez Castillejos, conocido como Víctor Cata es escritor, historiador, traductor y lingüista zapoteco. Licenciado en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México y Maestro en lingüística indoamericana por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Ha recibido diversos reconocimientos a su trayectoria, entre ellos, en 2015 recibió la medalla Andrés Henestrosa, otorgada por la Secretaría de las Culturas y Artes de Oaxaca y la LXII Legislatura del Congreso del Estado y en 2019 ganó el Premio a la Creación Literaria en Lenguas Originarias, Cenzontle 2019.

Dentro de las diversas actividades que ha emprendido para resignificar la lengua y la cultura zapoteca, en coordinación con Natalia Toledo ha impulsado el Taller de lecto-escritura y literatura “El Camino de la Iguana” que ha recorrido diversas comunidades del Istmo de Tehuantepec impulsando la lengua diidxazá no sólo como un instrumento de comunicación, sino como parte de toda una caja de herramientas que resignifica la cultura de los binnizá.

La intención del capítulo se centra en visibilizar las pedagogías que desde la clandestinidad y bajo otras lógicas de poder y de resistencia vehiculizan saberes a través de prácticas cotidianas y que permiten la reproducción y re-creación de los símbolos y significados más profundos de la cosmovisión zapoteca. Será un intento por decir que desde los espacios de la intimidad (familiar, del barrio, el grupo de pares, las redes y medios de comunicación locales, etc.) se construyen conocimientos que se articulan entre sí y que al final se convierten en un bien público porque funcionan como soporte de todo el entramado histórico de una sociedad que evoluciona y se transforma al mismo tiempo que conserva su esencia a través de la memoria social e histórica.

Es en la clandestinidad y la intimidad de la vida cotidiana donde emergen formas de vida concretas que se entremezclan con otras producciones y que permiten comprender los actos de resistencia como actos políticos porque buscan hacer presente al sujeto en la vida pública concibiéndolo como poseedor de una serie de prácticas que estructuran su subjetividad a través de su quehacer cotidiano y al mismo tiempo estructurante de su realidad, concebida ésta no sólo como el presente ya dado, sino como el futuro que se proyecta por medio de sus acciones.

Como parte de los componentes clave en el tejido de las prácticas pedagógicas que se socializan en la clandestinidad encontramos las historias que acompañan la vida de los miembros de los colectivos con los que se dialoga en esta investigación y que nos dan elementos para pensar que la formación de los sujetos es atravesada por dinámicas distintas a las que convencionalmente son enunciadas por las miradas de la ciencia social dominante y que, como ya mencioné en el primer capítulo, han sido explicaciones de lo educativo y lo pedagógico que parten de una visión que nace en la modernidad, y que también explican que a partir de la conquista europea no sólo se colonizó el territorio sino también el pensamiento, sin embargo, no fue este suceso el colapso de las civilizaciones y las culturas prehispánicas, sino que dio pie a que la historia y todo lo que ello implica se contara y se socializara de otras maneras. Es aquí donde entran en juego los sucesos y los acontecimientos de los que nos habla Mèlich (2006) y que como pueden reconocerse en las narraciones aquí expuestas, han significado puntos de quiebre en las vidas de sus protagonistas y que los han llevado a situarse en la vida y el mundo de una manera en que han transformado radicalmente su cotidianidad y las de los demás con los que han convivido.

Las narraciones contienen un fuerte componente político y pedagógico cuando ubicamos los acontecimientos que desestabilizan las trayectorias de los sujetos y los proyectan hacia escenarios que los interpelan a actuar de tal manera que su mundo ya no será el mismo una vez que han tomado ciertas decisiones. El encuentro o desencuentro con algún pariente, la desarticulación de los lazos familiares, la vida después de sufrir un desastre natural, el descubrimiento de algún ritmo musical, la convivencia cotidiana con la violencia o las adicciones, son sólo algunos de los acontecimientos que le imprimen un valor formativo a las trayectorias de los coautores de este trabajo.

Al referirse a estos pasajes que condicionan la vida de los sujetos, el autor señala que:

“El acontecimiento rompe el tiempo y el espacio, abre una brecha en la situación, y provoca en la vida del personaje una escisión y una transformación radical de su identidad. El acontecimiento es una irrupción que transforma radicalmente la personalidad del que lo ha sufrido. [...] el acontecimiento fragmenta la secuencia de formación, transforma el trayecto vital de los que lo han sufrido hasta el punto de que les obliga a un radical replanteamiento de su modo de ser en el mundo”. (Mèlich, 2006, p. 117)

Es así que, las palabras de Mèlich resuenan en el planteamiento central de esta investigación al reconocer con ellas que los acontecimientos que narran los agentes aquí presentados marcan las rutas de vida que se transforman en proyectos políticos y pedagógicos, y para decirlo de manera más contundente, vuelven a sus protagonistas militantes de un proyecto comunitario con filiaciones muy particulares.

Dentro de los múltiples escenarios que participan en la formación de las subjetividades, el hogar, la comunidad, los proyectos que ésta crea con sus respectivas prácticas y sobre todo la memoria, son elementos fundamentales en la conformación identitaria de los pueblos en resistencia. Es así como uno de los propósitos del capítulo se remite a explorar cuáles son las creaciones y prácticas que se construyen desde los sitios que parecieran ser comunes y obvios, pero que sin embargo, en la cotidianidad pareciera perderse su riqueza y vitalidad, cuando por el contrario es ahí, en la cotidianidad, donde se reproducen activamente las formas de vivir, de hacer y de ser que soportan las resistencias de un pueblo y la construcción de alternativas como el propio Camino de la Iguala que se constituye en defensa de la lengua y la identidad de los binnizá.

Considero que los ejercicios conscientes que ejecutan las comunidades indígenas en miras de formar a sus miembros a través del papel activo de agentes en específico, es el resultado de las experiencias vividas por éstos en el choque cultural con el modelo hegemónico promovido por los paradigmas civilizatorios y modernizadores que transitan definitivamente por la imposición de una lengua nacional y de formas de organización que pasan necesariamente por lo instituido, dejando de lado o minimizando las elaboraciones que históricamente han configurado el sentir de aquellos que van en contra corriente de una historia impuesta.

Las pedagogías aquí descritas habilitan al sujeto para no perder el contacto y el diálogo con aquellos significados que son parte de la cosmovisión comunitaria y al mismo tiempo, el dialogar con estas pedagogías nos habilita para comprender que existen formas otras de educar, con otros medios y con otros fines, y es en ellas donde la memoria, entendida ésta en un sentido crítico, juega un papel significativo en la articulación del pasado y el presente con miras a la acción y la transformación social, porque la memoria no es sólo pasado, ya que habilita el presente.

Ampliar los márgenes de lo educativo permitirá abrir nuevas discusiones en torno a la producción de teoría pedagógica, ya que al visibilizar nuevos agentes pedagógicos podremos entrar en contacto con maneras distintas de pensar en el para qué se educa y en los medios que para tal fin se diseñan, a esto se suma el reconocimiento a la originalidad de quien los crea, ya que la diversidad de plataformas a través de las cuales se proyecta lo propio, se convierte en una posibilidad de hacerse presente en el mundo incorporando lo que en él se encuentra, abriendo la posibilidad de compartir lo que se trae auestas.

4.1 Nos hacemos en la lengua: hablando el idioma de las nubes

Haciendo una recuperación del contexto que rodea esta investigación, es importante mencionar que tanto JuchiRap como el taller de El Camino de la Iguana son proyectos que se desarrollan en el municipio de Juchitán de Zaragoza que se ubica en la región del Istmo de Tehuantepec. Juchitán es una comunidad que se comunica en lengua diidxazá y que comparte ciertos rasgos identitarios con los pueblos que le rodean, pero que se ha distinguido por ser punto geográfico central en la lucha por la resignificación de la cultura y la identidad zapoteca. Tales prácticas de resistencia cultural se han materializado de diversas maneras, a saber, la música, las artes, la lucha social, proyectos educativos,

entre otros. A pesar de los constantes esfuerzos colectivos que se han emprendido en la comunidad, las identidades continúan en transformación generando inquietud principalmente por la pérdida de la lengua materna en las poblaciones más jóvenes, es por ello que constantemente se renuevan los proyectos que han permitido que las prácticas se renueven y se reproduzcan con las aportaciones de los agentes que las promueven, como es este caso El Camino de la Iguana.

El encuentro con Víctor Cata ha sido una constante en los últimos años. Lo conocí hace pocos años cuando ingresé como docente en la Unidad 203 de la Universidad Pedagógica Nacional que se encuentra en Ixtepec, Oaxaca. Su trato sencillo resalta más cuando te enteras de su trayectoria académica, literaria y cultural que se ve reflejada en los diversos proyectos que ha emprendido buscando siempre impulsar la cosmovisión de los binnizá. Talleres de lectoescritura del zapoteco, estudios lingüísticos y antropológicos sobre su cultura, producciones literarias, participaciones en diversos eventos culturales, y recientemente emprendiendo a través de redes sociales un proyecto denominado Yoo Dachi (Casa Yerma) que pretende difundir la lengua y la herencia de sus ancestros zapotecos no sólo de Juchitán sino de los pueblos vecinos del Istmo de Tehuantepec, son sólo algunos de los detalles de la biografía y trayectoria que hacen de este personaje un referente si de resignificar los pensamientos que históricamente ha producido su pueblo se trata.

Sin embargo, no es pretensión de este trabajo referirse a los logros de Víctor Cata, que indudablemente valen por sí mismos, sino que se busca indagar a través de su narrativa, en su trayectoria y en sus experiencias para identificar qué procesos formativos ha transitado desde el ámbito familiar hasta el comunitario y que lo han llevado a constituirse como un sujeto con un determinado posicionamiento político frente a su lengua materna y alrededor de los elementos que han configurado su subjetividad, y que pudieran identificarse con las pedagogías que se desarrollan en las comunidades como estrategias de resistencia y de reproducción de formas de vivir y de ser.

Considero que las memorias aquí esbozadas darán cuenta de que las lenguas originarias, a pesar de que históricamente han sido obligadas a hablarse en tonos bajos han sabido resonar con estruendo en los espacios en que no han sido acallados, y a pesar de que se han documentado históricamente los maltratos y castigos que infligían los conquistadores europeos a aquellos que osaran hablar en su lengua materna, los pueblos indígenas han

sabido conducirse sabiamente para no perder el camino que es iluminado por la palabra de sus ancestros, palabra y verbo que hasta el día de hoy continúa trazando el sendero de las comunidades que cargan con orgullo sobre sí el peso de lo que son y la responsabilidad de llevarlo consigo esperando generación tras generación el relevo que asegure su conservación y enriquecimiento con las añadiduras que le pueden hacer según los tiempos.

Cuando Víctor Cata recuerda sus andanzas familiares con la lengua didxa zaá lo hace sobre dos extremos. Por un lado narra los instantes en que la lengua de las nubes, como él la llama, parecía estar proscrita por los adultos porque era un signo de atraso e incivilidad que no iba a permitir que los jóvenes se superaran y se sumaran a las bondades de la modernidad; y por otro, aquellos que insistentemente le hacían ver que su lengua materna era un reflejo de su origen, de su identidad y lo animaban a seguir hablándola para no perderse en la vida y andar sin rumbo. En su narración recuerda al tío Andrés, hermano de su abuela paterna, que cuando se refería al zapoteco y a su uso en casa decía: *“Si yo supiera quién inventó el zapoteco lo colgaría del árbol más alto de Juchitán. Escúchenme, es la última vez que se los digo: ¡No quiero que lo vuelvan a hablar! Es un dialecto. No sirve para nada. Apréndanse el español y podrán caminar por el mundo sin renquear”*.

Las lenguas originarias en México y en América Latina parten siempre en desventaja frente a un sistema que funciona en un solo idioma y que está diseñado para ser traducido con códigos específicos, y aquellos sujetos que no los dominan deberán renunciar a incorporarse a él o a vivir siempre con el déficit que resulta de no manejarse en el ámbito de la lengua oficial con todo lo que acarrea. La modernidad y la modernización se han introyectado de tal manera en el imaginario colectivo que se proyectan como las fases naturales de la evolución social del ser humano y por lo tanto hay que transitar en ellas, es así que se deben superar ciertos rasgos y comportamientos que limitan la incorporación de los pueblos y sus miembros a las nuevas dinámicas que se producen por efecto del impulso civilizatorio.

Esta situación se ha convertido en una constante en los hogares indígenas de nuestro país, y es precisamente en estos espacios donde se reproducen tanto las prácticas de resistencia como los intentos por silenciar las lenguas originarias y las expresiones que junto a ella conforman toda una serie de dispositivos de los cuales apropiarse para

hacerse presente en el mundo. Como se puede advertir en la narrativa de Víctor Cata, la convivencia con familiares que han experimentado la vida en ambientes urbanos y tenido contacto con la multiplicidad de opciones para transitar en la modernidad (los escaparates de la moda, el acceso a la tecnología, el consumo de mercancías, la conectividad global a través de las redes sociales, entre otras) ha sido un factor importante que ha transformado la cohesión identitaria y lingüística en las comunidades originarias e incorporado el patrón colonial de pensamiento que obliga a traducir la manera en que nos desenvolvemos en el mundo.

En ese sentido se expresa Mignolo (2010, p. 9) cuando afirma que “La torcida retórica que naturaliza a la *modernidad* como un proceso universal, global y punto de llegada oculta su lado oscuro, la reproducción constante de la *colonialidad*”. Es en este proceso que la modernidad como una de las caras de la colonialidad se presenta a las comunidades indígenas como una fase a la que hay que arribar para superar su condición de subalternidad, y en ese tránsito se deben asumir las reglas de pensamiento, organización y maneras de expresar e interpretar el mundo que han sido impuestas por medio de la violencia física y simbólica. Es decir, que así como comunitariamente se constituyen prácticas de resistencia, sistémicamente también se reproducen prácticas de apropiación a través de las cuales se aprehenden estas reglas por mediación de procesos sociales, políticos, culturales y educativos.

Un ejemplo de estas prácticas de apropiación la encontramos cuando el tío Andrés menciona que el zapoteco no sirve para nada, lo dice en el sentido de su función en el mundo que él habitaba y que llegó a habitarlo corporal y epistémicamente, es decir, que el nuevo territorio geográfico que en determinado momento habitó, le demandó un cambio en el cuerpo y en la manera en que su corporeidad manifestaba las nuevas formas de expresarse y de asumir el mundo. Cata, con cierta nostalgia recuerda que: *“El tío Andrés estuvo de visita ese año de 1983, vino para llevarse a otro sobrino más a Matías Romero, la ciudad ferrocarrilera, pueblo de habla española que ofrecía trabajos estables en el gobierno, con sueldos fijos y constantes, ya fuera como maestro, como intendente, como oficinista o como maquinista. Una ciudad aventajada y floreciente nacida de las costillas de los Petapa, tierra de indios”*.

Los proyectos modernizadores han requerido una transformación de la geografía física ya que para la edificación de la infraestructura (presas, puentes, vías férreas, parques

eólicos, minas, carreteras, etc.) se debe modificar el espacio geográfico, sin embargo, un elemento fundamental y que pasa desapercibido es el efecto en el cuerpo y la corporeidad de los sujetos que habitan ese territorio; la modernidad y la modernización tienen su derivación corporal y epistémica.

Es necesario que hombres y mujeres deban mutar en la manera en que físicamente se expresan ante el mundo, es decir, deben modificar su manera de vestir, de hablar, se incorporan nuevos lenguajes y palabras para describir el mundo, se modifica la dieta alimenticia por efecto del establecimiento de nuevas relaciones comerciales, las formas de organización comunitaria se transforman siguiendo otros modelos, y de la misma manera, los procesos a través de los cuales se corporiza la pertenencia a un grupo cambian; se establecen cambios en las categorías axiológicas que permean el conglomerado en cierto momento histórico, las formas de transmisión de saberes locales son sustituidas por esquemas institucionalizados como la escuela, los roles de los agentes pedagógicos (ancianos, curanderos, artesanos, músicos, etc.) que cumplen un papel fundamental en la reproducción de los conocimientos y tradiciones que históricamente han funcionado como un elemento socialmente coercitivo, se debilita y da paso a otros agentes educativos que transmiten elementos culturales desde una visión hegemónica y que en pocos casos se identifica con el *logos* local causando un conflicto que orilla al sujeto a privilegiar aquél que es más necesario para su incorporación a la vida moderna, como en el caso de las lenguas indígenas en contraposición con el español.

Al exigir el tío Andrés a sus familiares que no hablasen el *didxa zaá* produce el efecto de silenciar los códigos de comunicación, cierra los espacios que en mediación con la lengua permiten aprender los significados y significantes del mundo familiar y comunitario y aprehender el sentir-se parte de la construcción de ese mismo mundo. Es en ese sentido, que las dinámicas sociales que se desarrollan bajo los esquemas del capitalismo global impactan aún en las relaciones familiares obligando a modificar las prácticas educativas a través de las cuales se forman los sujetos y los principios pedagógicos que las sustentan. Podemos decir con Reguillo (2000) que la conformación de las identidades culturales también transita por la imposición forzada de silencios a aquellos que desde la diferencia parecen no ser elegibles para la vida y la participación en un mundo en que lo moderno está legitimado por categorías de raza, clase, género o pertenencia religiosa.

Al silencio fueron condenados los otros, los diferentes, los “incapaces”, los no blancos, los no hombres, los no adultos, los no letrados. Por negación el silencio se convirtió en un antídoto para mantener las certezas, la seguridad de los blancos, los hombres, los adultos, los letrados. Afuera, en silencio permanecieron los otros. Enmudecieron las historias paralelas que narraban de otro modo los sentidos de la vida. La voz del conquistador se levantó sobre los mares y ciudades, en el campo de batalla quedaron los cadáveres silenciados para siempre y los vencidos aceptaron el silencio como una forma de sobrevivencia. Entonces nacieron los susurros, la negación más poderosa del silencio (Reguillo, 2000, p. 75).

La actitud del tío Andrés ante el uso de la lengua zapoteca es el reflejo del silencio impuesto que se asume como una regla ante el mundo civilizado; para poder ceñirse la categoría de racional es necesario guardar silencio y hacer callar la lengua madre y hablar la dominante, porque de otra manera, los personeros del orden y el progreso podrán negar el ingreso a los espacios reservados de la modernidad a aquellos que no acrediten corporal, lingüística y epistémicamente que son aptos para intentar superar su condición de marginalidad. En ese sentido, Víctor Cata continúa su relato añadiendo que:

Gracias al tío Andrés se le puso una mordaza al zapoteco en casa. Cuando no estaba papá, ni sus hermanos y sus tíos, lo usábamos a media voz y oíamos una estación de radio clandestina llamada XEAP Radio Ayuntamiento Popular. Allí aprendí un diálogo, un poema-canción que dice:

- *Palomita blanca paraape' nga cheu'*
- *Chicaa ti rii nisa, guidxaahui' ni gueu'*
- *Guná' moliniu, guna batidor bidubi dxuladi gudó Lipe Guiu*
- *Gudide' ra steru gudide' ra zia' raque nexhe' ti be'ñe' bilá ñome naa.*

- *¿Palomita blanca, dime exactamente a qué lugar vas?*
- *Voy por un cántaro de agua, para batir un chocolate que beberás.*
- *¿Y dónde está el molinillo, dónde está el batidor si todo el chocolate se lo ha comido Felipe Guiu?*
- *Atravesé un estero, atravesé su hondura donde un lagarto estuvo a punto de tragarme.*

Amordazar la lengua, hablar entre susurros, entre dientes, usarlo a media voz como dice Cata, es la estrategia ideada para mantener viva la llama comunicacional que le da sentido al circuito lingüístico que se desenvuelve en el hogar y en los espacios de la comunidad. Cuando no están presentes los que prohíben su uso, se está en libertad de recuperar parte del cuerpo que debió ocultarse para evitar el castigo o la humillación; incluso, la lengua materna debe ocultarse en la clandestinidad de la frecuencia radial para llegar al pueblo porque desde la oficialidad es un delito comunicarse a través de los medios como la radio sin la concesión correspondiente, y más aún si en ese momento se vivía en el primer municipio que era gobernado por un partido político distinto al hegemónico (PRI).

Desde la clandestinidad de la radio, como práctica político cultural de resistencia, se recupera el espacio público y el medio de difusión amplía sus fronteras para no ser solamente de comunicación, sino también un medio político, en el sentido de que devuelve al subalterno el poder de comunicarse y hacerse presente con sus propios códigos recobrando y llenando nuevamente el espacio con sus voces, y más aún, un medio pedagógico comunicacional porque sirve de instrumento formativo al transmitir el sentir de un pueblo tomando como base sus propias producciones culturales y lo hace sobre la base del diálogo y la comunicación que aunque sea clandestina, fluye en sentido horizontal.

Lo proscrito, lo estigmatizado, lo invisibilizado, lo otro, fue acallado mediante la domesticación. El malestar no desapareció, quedó ahí, latente, rasgando de vez en vez, el velo de la oscuridad (Reguillo, 2000, p. 76). Es así como poco a poco las colectividades silenciadas van ganando terreno y reconquistando el espacio público que en determinado tiempo histórico se privatizó en beneficio de la circulación de ciertos saberes que privilegiaron una manera particular de leer y expresar la realidad; con cada práctica concreta de resistencia, se territorializa y amplía la frontera, se llenan los espacios que habían sido silenciados y las voces se vuelven eco en su propia lengua.

Es así como la pedagogía clandestina en resistencia que Víctor Cata en su infancia y los suyos practicaron conscientemente (aún sin tener que llamarla así, pero que la nombro de esta manera para hacerla inteligible) se instituyó como un quehacer cotidiano no solamente para ellos, sino que se pueden encontrar ejemplos múltiples en la sociedad que se personifica de agente pedagógico-político y se convierte en instituyente de su

propia resistencia según su realidad, para que a través de su actividad se pueda presentar como referencia para otros.

De la misma manera, de la resistencia que asume el narrador, se puede desprender un modelo teórico que identifique los procesos a través de los cuales los pueblos y comunidades indígenas se autoadscriben como productores de saberes para la vida, la convivencia, el buen gobierno, la educación, las relaciones con el medio ambiente, entre otros, y que sus aportaciones abonen a desmontar los discursos aún vigentes que deslegitiman las epistemologías indígenas en la construcción del conocimiento global, porque la sentencia de Reguillo cuando dice que: “En la expansión del mundo desde el periodo colonial hasta el cientificismo del siglo XIX, los cronistas y científicos de la época consignaron, con un enorme éxito de verosimilitud, la anomalía. Los otros, eran feroces, salvajes, caníbales, promiscuos y sobre todo, inferiores” (Reguillo, 2000, p. 77); pareciera ser, que aún sigue vigente.

En la narrativa de Víctor Cata se encuentran también esos espacios clandestinos desde los cuales tejió su resistencia a abandonar el diidxazá y desde su experiencia volvemos a recordar cuando dice que:

“El zapoteco lo usé con toda libertad detrás de la casa y en los callejones con los vecinos. También cuando visitaba a mi abuela materna que vivía al sur, detrás del río. Ella no hablaba español y además, no tenía parientes que estuvieran sublimados por este idioma”.

“Cuando me acercaba a su cocina para pedirle un ‘pocillo’ de café, me respondía: Rari’ gaxti’ posiu, xiga nga nuu ne rari’ qué rinidu diidxastia, cadi dxu’di’ laanu, guni’ diidxazá ti nganga laanu”.

‘aquí no hay pocillos sólo jícaras y aquí no se habla el español sólo el zapoteco, no somos extranjeros, somos nuestro idioma, háblalo’.

Las experiencias vividas por Cata y que definitivamente marcaron su formación, nos ayudan a comprender cómo en las comunidades indígenas los sujetos toman decisiones conscientes sobre la conformación de su identidad cultural, y no necesariamente son sometidos a un modelo identitario que los fuerza a elegir la conformación de su subjetividad, aunque habrá que reconocer que las políticas lingüísticas y culturales impulsadas por el Estado han privilegiado históricamente un modelo homogéneo y

homogenizante de la vida social que no ha dejado muchas opciones a aquellos que no comparten ciertos rasgos de afinidad cultural.

Las calles, los callejones y la casa de la abuela materna se convierten, en el caso de Cata, en ese refugio de libertad desde el cual se define lo que se quiere ser, la materia prima que se usa para ello y los marcos desde los cuales se interpreta la realidad. Se es lo que se vive, se es lo que se habla, se nombra en su lengua, no se puede ser extranjero en tierra propia. Con todos estos recursos se pueden reconocer conexiones entre los procesos formativos que he mencionado del colectivo Juchirap, y que de la misma manera, en la clandestinidad, conforma su identidad de la mano de otros agentes pedagógicos que se mueven en espacios que parecieran ser poco transitados pero desde los cuales se construyen las subjetividades que a través de prácticas concretas hacen visible el valor pedagógico del territorio y el espacio que es llenado, no solamente de elementos materiales sino también con los significados que cada sujeto le asigna a sus prácticas según sus propias experiencias de vida.

Recupero nuevamente a Mèlich que al hablar de la memoria simbólica nos sitúa en su función pedagógica en la que el recuerdo guía la toma de decisiones sobre la base de lo que ha transcurrido al sujeto en su tiempo o a generaciones anteriores, es decir, que el pasado no es la continuidad en el presente a través del recuerdo, sino que la memoria simbólica confiere al individuo la capacidad de aprender para transformar, repetir o no, lo que el medio social en el que nace ha producido. Finalmente, “una pedagogía de la memoria, por lo tanto, no es una pedagogía que obligue a recordar, sino una pedagogía que sostiene que el ser humano no puede renunciar al recuerdo, como no puede prescindir del olvido. En ocasiones el recuerdo es necesario, pero en otras es imprescindible una terapia del olvido” (Mèlich, 2006, p. 118).

Cuando más arriba menciono que la conformación de las identidades involucra decisiones conscientes de los sujetos sobre la construcción de la misma, es importante decir que los procesos pedagógicos sobre los cuales se funda la formación de los individuos en contextos de resistencia cultural se presenta en una multiplicidad de formas que dan cuenta de la originalidad y variedad de recursos pedagógicos con los que cuentan las comunidades originarias. Cata en su relato comenta que: *“Estas políticas lingüísticas confrontadas me oscilaron, cual badajo, entre hablar y no hablar el diidxazá, el idioma de las nubes. En este suspenso me volví bilingüe y literalmente me partí en dos. La impronta*

de aquellos días me señala hasta la fecha qué idioma usar con mis parientes; con los Vásquez uso el español y con los Castillejos el zapoteco”.

Es en este sentido cuando con García Canclini (2016) nos afirmamos en pensar las sociedades como culturas híbridas y no necesariamente culturas puras, ya que las relaciones que históricamente se han establecido entre los grupos sociales nos da a entender que no hay sociedad que se construya a sí misma con sus propios recursos sino que hace uso de aquellos que encuentra a su disposición por efecto del contacto o intercambio con otros segmentos de la población y considerando, por supuesto, los que su propia comunidad genera.

Ya no basta con decir que no hay identidades caracterizadas por esencias autocontenidas y ahistóricas, ni entenderlas como las maneras en que las comunidades se imaginan y construyen relatos sobre su origen y desarrollo. En un mundo tan fluidamente interconectado, las sedimentaciones identitarias organizadas en conjuntos históricos más o menos estables (etnias, naciones, clases) se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasistas y transnacionales. Las diversas formas en que los miembros de cada grupo se apropian de los repertorios heterogéneos de bienes y mensajes disponibles en los circuitos transnacionales generan nuevos modos de sedimentación...estudiar los procesos culturales, por esto, más que llevarnos a afirmar identidades autosuficientes, sirve para conocer formas de situarse en medio de la heterogeneidad y entender cómo se producen las hibridaciones (García, 2016, p. VII).

4.2 El Camino de la Iguana

Las pedagogías clandestinas emergen en espacios que claramente se pueden identificar en las cartografías que las comunidades dibujan para proyectar los lugares simbólicos donde se desarrollan las actividades centrales que regeneran la vida de los pueblos. Cuando hablo de lugares, no me refiero únicamente a espacios materiales edificados por hombres y mujeres, sino que dentro de éstos también se contemplan los espacios naturales (ríos, montañas, parcelas, mares, etc.) cuya existencia tiene significado para el imaginario colectivo y por ende, es importante la enseñanza de su valor a las poblaciones jóvenes. Sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, los dispositivos,

aparatos y recursos que se elaboran para legitimar dichos saberes son atravesados por otras lógicas de construcción y generan pedagogías que permiten descubrir formas otras de constituirse como sujetos. El Camino de la Iguana es un proyecto cultural, pedagógico y político que busca resignificar el valor de la lengua zapoteca para darla a conocer a poblaciones infantiles como una puerta de acceso a la cultura originaria. El conocimiento y dominio del idioma de las nubes no se traduce en una actividad meramente mecánica e instrumental, sino que va ligada a la comprensión de la cosmovisión de los binnizá para reforzar los lazos de identidad que se acompañan con otras prácticas culturales, que en conjunto, representan el mundo de los zapotecas.

Víctor Cata en El Camino de la Iguana, descubre con su narración la urgencia de posicionar a las lenguas indígenas como poseedoras de conocimiento y como medios válidos para dar a conocer al Otro lo que uno viene siendo. *“Natalia (Toledo) desde la literatura y yo un poco pero más desde la lingüística, armamos este proyecto, de mostrarle a la gente, porque la gente dice que es difícil hablar el zapoteco y nosotros lo que queríamos era decirle a la gente que no es difícil hablar el zapoteco, solamente es aprenderte las convenciones que tiene la escritura para registrar ese idioma”*. Abrir el idioma diidxazá a otros sectores que han dejado de usarlo implica una labor de sensibilización y concientización sobre la función de la palabra como herramienta de traducción del mundo social para su posterior transformación, es por ello que podemos decir, que el inicio del acto pedagógico en El Camino de la Iguana, resulta del diálogo con los actores sobre la importancia del acto de leer (Freire, 1984) el mundo en su idioma.

A partir de ese ejercicio dialógico se puede entender que las pedagogías clandestinas no se imponen ni buscan un patrón de sujeto a formar que ha sido determinado por un modelo hegemónico, sino que existe un consenso en los fines que persiguen los proyectos, como en este caso con El Camino de la Iguana. Al preguntar sobre lo que persigue su proyecto, entre otras cosas me dijo: *“...y de paso derribar ese mito de que los idiomas indígenas no se pueden escribir, que no tienen literatura y piensan en la literatura escrita y no piensan en la literatura oral, entonces para darle ese fundamento recurrimos a todo el conocimiento tradicional de los cuentos, la narrativa, los poemas, los cantos, los chistes, los conjuros que hay en el idioma, que ya existen, que siempre oímos y crecimos con ellos”*. Los componentes de estos saberes son distintos a los que presenta la ciencia positiva hegemónica y las teorías que la sustentan. De manera contundente, a través de El Camino de la Iguana se afirma que no todos los saberes cumplen (y no deberían de

hacerlo) con la rigidez cartesiana para ser considerados como válidos en la interpretación de un segmento de la realidad social; cuando en el diálogo con Cata me comparte el andamiaje del taller y dice que *“Nuestro libro fue siempre la oralidad, sobre la marcha fuimos ingeniando y creando textos o haciendo que los alumnos hicieran su propio contenido, pero no tuvimos como referencia el idioma o la cultura española, siempre la cultura de acá”*, se reafirma la importancia de los saberes que de boca en boca van transitando por los circuitos comunitarios y que no permanecen inmutables, sino que en su recorrido se van modificando con las añadiduras e interpretaciones que de tiempo en tiempo se van realizando.

La organización y los materiales se recuperan de la vida cotidiana. La comunidad es como un texto en el que hay que desentrañar y seleccionar la mezcla de saberes que se han acumulado a lo largo de los siglos, pero la forma que toma se encuentra en clave diidxazá. *“Cuando yo doy clases en zapoteco, no uso esa estructura, uso la que tenemos; ¿y qué es lo que tenemos? Muchos de los pensamientos en zapoteco están como abreviado, en proverbios, en refranes, en pensamientos, en ideas, son como flashazos que me permiten leer todo el cuerpo”*. La pedagogía que se elabora en el taller no sólo se aprende sino que también se corporiza, se encarna, tiene la función de acompañar a los sujetos en su trayecto de reconocimiento del territorio y el espacio, funciona como sustento de distintas prácticas que no se pierden en lo cotidiano sino que parten de ejercicios concretos de memoria histórica y social, *“pues veo que es una filosofía, con todo el significado de filosofía, que es una reflexión sobre el estar en la vida”*, enfatiza Víctor.

El Camino de la Iguana no se guía por los postulados de las teorías que dominan el campo de la educación y el aprendizaje; no se nombra con categorías que hegemónicamente han descrito los procesos de formación humana; se nombra en lengua diidxazá y en su lógica que es la del sentido común, pero en este caso, lo común tiene significado de originalidad. Cata pone un ejemplo y dice: *“Pienso por ejemplo en esta angustia de géneros que hay en español, por ejemplo; o es él, o es ella o es neutro [...] en zapoteco no hay angustia por eso, no hay una obsesión por el género; hay una obsesión por saber a qué grupo perteneces, a qué reino, a qué categoría, si eres persona, animal, objeto o cosa divina, esa es la única angustia que tiene el zapoteco”*. Sin embargo, cuando se piensa en experiencias sobre educación, formación y aprendizaje desde una perspectiva de la ciencia hegemónica, se deben buscar marcos que ayuden a interpretar

dichas prácticas y por ende, a determinar los paradigmas que las explican, *“desde ahí ya es un punto importante para comprender que son estructuras distintas, que son pensamientos diferentes”*, remata.

La didáctica utilizada en el taller no se desprende de los modelos que privilegian la eficacia y la eficiencia en el afán de hacer productivo el conocimiento adquirido; los saberes adquieren su valor no en sentido económico, sino en tanto poseen valor simbólico para representar formas particulares de vivir, de ser y de resistir. *“No hay evaluación, es estar demostrando, estar descubriendo pensamientos, ideas, reflexionando, digo la frase que pienso, qué quiso decir, qué significa”*. No se persigue tener el dominio y control sobre la clase porque lo que se busca es la libertad de ser en comunidad, de compartir con los jóvenes lo que se ha construido a través del tiempo y lo que se viene construyendo con miras al futuro, es decir, la utopía. Cata comenta: *“Me recuerda un poco a estas escuelas griegas, que en las ágoras hablaban, no hay pizarrón, simplemente tú estás hablando y siempre buscas un pretexto de cómo desarrollarlo; puede ser una adivinanza, puede ser un cuento, un poema que alguien aprendió o un poema popular, entonces trato de no usar mi sermón”*.

Los espacios físicos donde desarrolla su actividad pedagógica El Camino de la Iguana intenta derribar la frontera de lo escolarizado como sistema de organización y de la escuela como institución legitimada frente el acto educativo, *“siempre hemos trabajado en escuelas, casas de cultura”*, sin embargo, la resistencia pedagógica se teje desde la espacialidad del territorio (Lindon, 2012) que va mucho más allá de las fronteras de la escuela; es en la clandestinidad de los espacios sociales donde lo pedagógico se presenta como un performance distinto al ejecutado en el ámbito escolarizado, *“puede ser cualquier espacio, el mercado, la calle, la casa”*. Finalmente, si desde la perspectiva escolar se piensa que las subjetividades se forman a través de lo que se aprende en la escuela, en el taller esta lógica se vuelca en otro sentido, ya que *“cualquier espacio para practicar y enseñar el idioma es bueno porque también (tenemos) esa idea de que uno es su idioma”*. Los lugares de convivencia cotidiana que se han enumerado líneas arriba, son espacios de aprendizaje y son una fuente de teoría pedagógica porque permiten comprender que lo social tiene un segmento pedagógico, es decir que los espacios no son llenados solamente con elaboraciones materiales, sino que los intercambios de saberes también contienen significados emocionales, de autoconocimiento, de comprender el propio origen, es decir, de explicarse a uno mismo a través de la palabra y

de la función que se tiene en el mundo, y esas explicaciones solamente se pueden obtener de los lugares que marcan el día a día de la vida cotidiana.

Las resistencias que se expresan en el Istmo de Tehuantepec tienen diferentes representaciones: son políticas, culturales, lingüísticas, resistencias que atraviesan lo corporal y que tienen sus propios códigos, que se aprenden y se aprehenden de una manera otra, tienen diversos fines, pero todo va enlazado a la memoria y al recuerdo, a una etapa de la vida personal y comunitaria cuyo recuerdo impulsa seguir andando. Con cierta nostalgia y orgullo Cata me dice que: *“En cierta forma uno tiene referentes en sus recuerdos, en sus memorias; no solamente es el idioma, es la sangre, es la carne, son las abuelas, que hubo un momento idílico cuando uno vivió en un mundo monolingüe en casa y el idioma te remite a esa parte de ternura que viviste en la infancia en que uno no comprende ni sabe que hay racismo y discriminación”*.

Las pedagogías en resistencia representan el acto en que las comunidades indígenas se paran sobre sus propios pies y toman para sí la responsabilidad de participar en la formación de sus miembros, es un acto de reivindicación de sus conocimientos ante la pretensión de la idea de que existen una única manera de incorporarse al mundo social educado, es presentarse ante los Otros como se llega al mundo, con la finalidad de enunciar formas otras de constituirse como ser humano, invariablemente surgen conflictos ante la diferencia, pero es en esos momentos en que se manifiesta la sabiduría de los pueblos que les ha permitido subsistir para trascender, porque como Víctor dice *“es el idioma que tú hablas, conforme va pasando el tiempo y vas caminando sobre el tiempo y te vas dando cuenta que es un idioma que te prohíben que hables y ahí también hay una cuestión de necesidad, ahora te chingas porque ahora sí lo voy a hablar”*.

Paralelo a la resistencia como acto creador, se forma en el sujeto que resiste una característica o virtud, a saber, la rebeldía. Generalmente se reconoce en quien es rebelde no una virtud sino un vicio, es decir, manifestar la actitud de ir en contra de lo establecido, de las normas que permiten el funcionamiento de la sociedad o aquello que mantiene la cohesión del grupo, por el contrario, para las pedagogías en resistencia como las que se ponen en práctica desde la clandestinidad de los colectivos culturales del istmo oaxaqueño, la rebeldía se forma y se desarrolla necesariamente a la par de las prácticas que forman parte de los rituales culturales que caracterizan a cada comunidad. Las velas (fiestas patronales), regadas, calendas, ritos funerarios, cantos populares, oficios y

actividades productivas son semilleros de rebeldes que en el hacer aprenden las artes para continuar siendo; en ese mismo quehacer añaden, transforman e incorporan significados que enriquecen el sentido de sus prácticas. La rebeldía siempre ha estado presente en las pedagogías clandestinas, por eso han sido perseguidas y negadas por aquellos que buscan imponerle a la humanidad el destino de la pretendida y ansiada modernidad y al desarrollo como el ideal capitalista en la escala de la evolución social que naturalmente debemos alcanzar.

En su relato, al referirse al uso de su lengua materna Víctor Cata dice: *“En mi caso siempre fui rebelde. Sabía que me estaban impidiendo que lo hablara, y precisamente a los que me estaban impidiendo que lo hablara les hablé. Quizá si no me lo prohibieran no lo hablara, pero precisamente por eso lo hablé porque me dijeron, ¡no lo hables!*

No es coincidencia que las historias de Víctor Cata, de los integrantes de JuchiRap, de muchos de sus familiares, parecieran ser escritos por el mismo autor. Se pueden identificar constantes en ellas. La discriminación, la necesidad de adaptarse a exigencias laborales y escolares, la violencia y exclusión sistémica entre otros hechos, llevan a los actores sociales a reinventarse constantemente, y en ese sentido hablamos de la reinención de sus prácticas. Refiriéndose a JuchiRap y su *performance*, Cata dice que: *“Rejuveneces el idioma, un tanto porque lo hablan los jóvenes y otro tanto porque la música que le gusta a los jóvenes es el rap, el son es bonito, pero no deja de ser una música que después de dos (canciones) ya te aburres y que le gusta a gente mayor.”* Sin embargo, las nuevas creaciones deben todavía alcanzar la aceptación, la comprensión y el entendimiento de aquellos que han sido educados para pensar las expresiones artísticas y culturales desde los referentes hegemónicos. *“El rap desde la lengua española ya es, no sé si llamarlo género, fue un género despreciado desde la misma lengua española; mucha gente dice: ¡Qué cochinada es esa!; ahora en lengua indígena, peor”.*

No es casualidad que la mayoría de los colectivos estén integrados por miembros jóvenes. En el caso de JuchiRap sus edades no pasan de los veinticinco años y El Camino de la Iguana está dirigido a los niños. Se puede decir que los proyectos culturales que persiguen la reafirmación cultural de las comunidades del Istmo de Tehuantepec tienen su base formativa en los niños y los jóvenes, *“Los niños van a mirar el ambiente que tú les rodees; ellos no tienen todavía esta cuestión de complejos”.* Bandas infantiles, grupos de danza, talleres de bordado, talleres de lengua zapoteca, entre otros,

generalmente están integrados por miembros en este rango. Esto no quiere decir que la participación de los sujetos de mayor edad sea menos relevante o trascendente, sino que las utopías colectivas comienzan con la incorporación de los niños y jóvenes en las prácticas comunitarias y los procesos de formación humana que de ellas se derivan; sin embargo, el elemento fundamental que permite el funcionamiento de estos colectivos es el sentimiento de bien-estar y de bien-ser que se desarrolla en ellos; no todos los espacios por donde se transita despiertan estos sentimientos, solo aquellos donde nos descubrimos en relación con el Otro pueden ser espacios pedagógicos, *“sobre todo los lugares donde has sido feliz”*, dice Cata.

Por el contrario, las experiencias de prohibición, negación y exclusión marcan definitivamente el rumbo de las decisiones que tomamos y de los proyectos que emprendemos para posicionarnos en el mundo. De los acontecimientos vividos se pueden desprender las motivaciones para la acción. Con cierto pesar Víctor confiesa: *“Hay cosas que nos marcan desde niños. Por ejemplo, yo no he podido superar que no le puedo hablar a mi papá en zapoteco a pesar de que mi papá es monolingüe y aprendió el español después”*.

Las razones por las cuales se niega el derecho a la palabra pueden motivar reacciones contrarias a lo esperado como sucede con El Camino de la Iguana y JuchiRap. Al preguntarle a Cata la causa de la actitud con su padre me dice: *“Porque me lo prohibió. No sé. Hay algo que sucede en mí; él ha intentado que yo le hable en zapoteco pero no puedo, no me siento bien. Como eso fue lo que él me enseñó de niño, pues eso es”*. Sin embargo, a pesar de los momentos que marcan y laceran la existencia siempre hay motivos para intentar seguir adelante; la rebeldía nuevamente se hace presente como fuerza motora y creadora; las producciones que genera se conjugan con otras rebeldías y en conjunto se educan en, por y para la rebeldía, por ello, podemos decir que existen pedagogías rebeldes que se regeneran y reinventan cíclicamente; han pasado generaciones y las comunidades indígenas oaxaqueñas, no sólo las zapotecas, no agotan sus prácticas para resignificar sus idiomas, al contrario, continúan revolucionando y reproduciendo el tejido social según su tiempo, *“porque hay una continuidad en el tiempo dentro de la historia zapoteca, hay una continuidad y una conciencia implícita, tácita de que el ser zapoteco nos permite tener una presencia, un espacio”*.

En cada relato de sus experiencias, Víctor hace una reflexión de la vitalidad de la cultura zapoteca, del papel de la comunidad y sus agentes; reconoce con orgullo que en las poblaciones indígenas existe masa crítica que conscientemente proyecta sus anhelos en el afán de continuar escribiendo su historia personal y colectiva; por los episodios que han marcado su vida y el encuentro con otras experiencias sabe que sus esfuerzos no se agotan en su generación, sino que detrás vienen Otros que también recuperan la memoria y la materializan de distintas formas, cada uno piensa la identidad a su manera, pero en general se comparte *“Una manera de orgullo, una cuestión, cómo te diré, una parte identitaria, una parte de conciencia, de darle continuidad a las cosas, de seguir esa cuerda por la que debemos seguir caminando”*, dice emocionado Cata.

La reivindicación del origen, la apertura a otros sectores de la población nacional y el esfuerzo continuo por presentarse como poseedores y productores de conocimiento es una lucha a contracorriente que ha sido la herencia que dejaron los siglos de colonización y dominio euro-norteamericano, *“fue un despojo de larga duración, fue algo pensado para quitarte tu idioma y tu cultura”*, dice Cata. A partir de la toma de conciencia colectiva, de saber que se está perdiendo parte de lo que nos hace mirarnos como semejantes; es la reflexión común la que nos permite recobrar el sentido y actuar para intentar ser nuevamente un nosotros con la autenticidad impresa por decisión propia. La movilización conjunta nos advierte sobre los riesgos de dejar en manos de otros la conformación de nuestras identidades, si es así, dice Víctor, *“lo que vamos a ver después, van a ser manotazos, esa cuestión quimérica, lacrimógena, de añoranza utópica, de aferrarse al vestido, a la cuestión tangible y ya no a la intangible.”*

Las narraciones de Víctor Cata y JuchiRap nos pueden guiar en el reconocimiento de pedagogías otras que se construyan desde contextos otros, aprender a comprender nuevos repertorios abre la posibilidad de ampliar las fronteras del campo de la pedagogía y a inaugurar discursos con autores y referentes que históricamente han tenido que esperar su lugar en la gama de lenguajes que nombran y describen las formas de habitar el mundo y de constituirse en él como sujetos.

Las categorías aquí visibilizadas como son memoria, clandestinidad, resistencia, pensamiento, acción crítica, proyecto, corporización, aprendizaje, enseñanza, reflexión, convivencia, rebeldía, decisión, proscripción, subalternidad, entre otras, son la muestra de los elementos constitutivos de estas experiencias de resistencia pedagógica, política y

cultural. Cada una de estas categorías se construye, desarrolla y transmite de una manera particular según la experiencia de quienes las ejecutan, y solamente se puede acceder a su comprensión por medio del diálogo horizontal; aunado a esto es importante reflexionar sobre el *locus* de enunciación de estas experiencias, es decir, dimensionarlas como categorías que se originan en un lugar histórica, socialmente y sobre todo epistémicamente determinado.

Las historias de vida aquí vertidas nos han permitido dialogar con sus autores en el intento por decir que los pueblos indígenas erigen y exigen su autodeterminación no sólo en el plano político y cultural, sino en este caso, pedagógico. Finalmente, este acercamiento y diálogo con los entrevistados ha posibilitado la toma de conciencia de que la pedagogía no se agota en lo ya dado, sino que sus dimensiones se amplían en el momento en que somos tocados por los Otros; es en ese instante, en que podremos emprender el reto de volvernos menos incompletos.

A modo de cierre

Ladxidua ripapa, ladxidua ripapa, lade ti bacaanda, lade iraa' (guiraa') nii napa'

Mi corazón se acelera, mi corazón palpita, entre sueños que yo tengo mi cultura les grita.

Vienes caminando y no sabes tu destino.

Conquistando sueños, sueñas llegar a ser deidad.

Sigues caminando sobre viejos territorios.

Invocando fuerzas que jamás entenderás.

Aquí no es así. Caifanes.

A lo largo de este trabajo se ha intentado descubrir el sentido pedagógico que le otorgan a sus respectivas prácticas de resistencia cultural los colectivos indígenas del Istmo de Tehuantepec con los que se estableció el diálogo, y más aún se ha hecho un esfuerzo por visibilizar otras fuentes de teoría pedagógica que es producida por agentes históricamente subalternizados para comprender los procesos formativos en contextos concretos que buscan formas otras de educación dirigidas a la resignificación de la identidad cultural comunitaria. Al inicio de este trabajo se propuso como objetivo identificar procesos pedagógicos *sui generis* que respondieran a dinámicas sociales otras y que pudieran ser llenados con elementos que cobraran sentido para quien los propone y los lleva a la acción, todo esto para sostener la tesis de que a la par de los marcos reguladores de la ciencia dominante, existen ejercicios de legitimación de saberes por parte de las comunidades indígenas que se expresan en el diseño de recursos pedagógicos propios y cuya aplicación se expresa de otras maneras al mismo tiempo que produce aprendizajes cuya función gira en torno a la reafirmación cultural.

El diálogo establecido con las prácticas de los actores principales de esta investigación me ha situado en la necesidad de fundar procesos de desestabilización que alteren los modos de concebir la producción de saber pedagógico y las estrategias metodológicas que guían el acercamiento con los sujetos de la investigación y todo aquello que brinde información que permita comprender al Otro situado en sus diversas dimensiones de

realidad. Los momentos del diálogo no se dieron solamente en el intercambio de experiencias sino sobre todo con el significado que se le otorga a las mismas y que a partir de la identificación de determinados acontecimientos permitió visibilizar categorías de análisis que resultan relevantes para los actores de la investigación, sobre todo porque éstas no se quedan únicamente en el plano de lo abstracto para su análisis teórico, sino que se concretizan en acciones cotidianas que movilizan sentires y provocan el empoderamiento cultural, político, pedagógico e identitario de los miembros de una comunidad.

Las aportaciones de esta investigación giran en torno a situar lo educativo y lo pedagógico fuera de los principales marcos reguladores de la teoría pedagógica moderna. Esto no significa su negación o descrédito, sino que representa un posicionamiento ético y político en el sentido de reconocer el valor de sus prácticas como poseedoras y productoras de conocimientos que deben ser pensados como ventanas para la comprensión de lo social. Las narrativas con las que se ha dialogado ofrecen un amplio catálogo de formas de ser y estar en el mundo donde los procesos formativos juegan un papel importante porque son los que confieren al sujeto los rudimentos para cuestionar, reflexionar y transformar realidades, y son precisamente, las motivaciones expresadas por los actores, las que han permitido enunciar las pedagogías clandestinas que sustentan su accionar.

¿Cómo se puede habilitar el reconocimiento de la participación de otros agentes en la acción pedagógica? ¿Qué proyectos de vida dan cuenta de maneras otras de formarnos como sujetos sociales? ¿Qué fuentes de pensamiento deben ayudar a ampliar los márgenes de lo pedagógico y lo educativo? ¿Lo pedagógico transita por performatividades y esteticidades que le dan un sentido creativo a la formación humana? ¿Qué papel juega la memoria como potenciador de la acción y la transformación social? ¿Podemos identificar las experiencias aquí presentadas como prácticas decoloniales que surgen de maneras específicas de situarse en el mundo?

Éstas y otras interrogantes son las que he tratado de dar cuenta a través de esta investigación y que de cierta manera han direccionado los intentos por comprender las pedagogías otras que se tejen al interior de las comunidades y los colectivos del Istmo de Tehuantepec, así como poner en discusión el origen de los discursos a través de los cuales se legitima el campo de lo pedagógico en un acto de decir que al interior de las comunidades indígenas existen agentes pedagógicos que por medio de prácticas

específicas (la música en el caso de JuchiRap y la resignificación de la lengua materna en el caso del Camino de la Iguana) permiten visibilizar en el escenario pedagógico procesos formativos que responden a lógicas e intereses distintos y que se producen en lugares diferentes a los históricamente legitimados.

Sin embargo, las prácticas a las que hago mención no nacen en el vacío ni se generan espontáneamente sino que son diseñadas por agentes concretos que en un acto de creación adquieren un importante carácter político y pedagógico que los posiciona en la comunidad como referentes comunicacionales de la cultura, los saberes, los símbolos y significados de un pueblo; a través del arte creativo de la música y del trabajo con la lengua zapoteca, JuchiRap y El Camino de la Iguana se presentan como una manifestación estético-pedagógica de resistencia que se construye sobre la base de las subjetividades de sus creadores.

En el diálogo que se estableció con Lenin, Tony, Cosijopi y Víctor Cata se ha hecho el intento por comprender cómo sus narrativas refieren a acontecimientos que los enfrentan a situaciones de conflicto que posteriormente trazarán la ruta para sus proyectos de vida y que los convierte en agentes pedagógicos por su capacidad de transmitir parte de los saberes que configuran la identidad de su comunidad. A través de ejercicios particulares, JuchiRap y El Camino de la Iguana dan una muestra de que los procesos pedagógicos son atravesados por dinámicas, agentes e instituciones otras donde la formación humana y los momentos de enseñanza y aprendizaje se inscriben desde la intimidad de la clandestinidad y no pueden ser explicadas ni comprendidas sin el trasfondo de su origen personal y colectivo.

A partir de esta condición, es importante señalar que el acercamiento a estas experiencias formativas nos posibilita visibilizar pedagogías otras que están enfocadas a formar al sujeto desde lugares otros y con recursos didácticos que surgen precisamente del catálogo de experiencias propias de cada individuo y que nos dan una idea del recorrido que han tenido que transitar en la conformación de sus subjetividades.

Es en el encuentro y el diálogo que se establece con las narraciones de los actores que se pueden identificar las situaciones que impulsan la creatividad que da origen a las performatividades que se exponen en esta investigación; en ellas podemos identificar que los fenómenos de exclusión, discriminación, violencia, drogadicción, entre otras, aunadas al ciclo de pobreza resultan en prácticas concretas de resistencia una vez que los sujetos

hacen consciente las situaciones conflictivas por las que atraviesan y que los obliga a militar de alguna manera en proyectos colectivos para enfrentar los retos de la vida cotidiana.

Cabe resaltar que los modos de hacer consciente la realidad sólo se consigue cuando se entra en contacto con el Otro; cuando se establece el diálogo con la otredad que atraviesa por situaciones similares y se descubren como sujetos en el mundo, en ese momento comienza un profundo proceso de reflexión colectiva que no necesita de las formalidades, estructuras y filtros de las instituciones legítimamente validadas para decir que se ha aprendido o enseñado algo; es a través del mundo y sus conflictos (en el estricto sentido que Freire le da a la expresión) que se realizan las mediaciones que permiten articular las historias personales y transformarlas en historias comunes.

Diseñando pedagogías desde lugares otros

Al instaurar el diálogo fuera del espacio legitimado para educarse (la escuela) se proyectan otros lugares pedagógicos en donde se configuran maneras otras de educarse. Los espacios físicos que se han narrado en este trabajo (las calles, callejones, los reductos familiares, la fiesta como espacio comunitario, los escenarios político-culturales, etc.) no funcionan únicamente para dar cabida a las actividades de los sujetos que en ellos se encuentran, sino que su dinámica de elaboración y operación ofrecen un marco de interpretación propio a lo que ahí sucede; cada espacio es llenado con la presencia física, emocional, epistémica y experiencial de quienes acuden a los lugares citados en busca de algo.

Lo anterior me lleva a pensar que es precisamente en estos sitios donde suceden los acontecimientos que dan un vuelco a la vida de los sujetos, es decir, que ahí algo “les pasa”; es ahí donde las experiencias se suceden y permiten encontrar dimensiones formativas *sui generis* que inauguran una manera distinta de teorizar sobre lo pedagógico, es decir, que son prácticas productoras de saber pedagógico por el hecho de que presentan otras rutas para comprender el acto de la formación humana y es un deber ético reconocerlas como tal.

De aquí se desprende la crítica a los marcos referenciales y de construcción de la ciencia hegemónica, que ha delineado con mucha exigencia la ruta que debe seguirse para determinar qué es conocimiento, cómo y dónde se construye además del uso se le da. Es necesario ampliar los márgenes del campo pedagógico y reconocer las aportaciones que

hacen otros actores que históricamente han sido reducidos al silencio y cuyas voces se hacen hoy presentes para ser contempladas en la comprensión del mundo. En el caso de nuestro campo profesional hablo de las pedagogías clandestinas que surgen precisamente como producto de la resistencia frente al mínimo reconocimiento de los pueblos indígenas como productores de saberes que funcionan como sustento de diseños propios del mundo y que enriquecen el de los demás.

En el encuentro con las narrativas de los coautores de esta investigación he podido comprender cómo la comunidad funciona también como agente pedagógico. A partir de sus prácticas cotidianas, la reelaboración de las mismas y la invención de otras, transmite los códigos que permiten su sobrevivencia; la comunidad siempre está en reinención y en ese proceso se reinventan sus miembros. Los ritmos que crea JuchiRap ya no son los de sus padres; se han reinventado por efecto del contacto de las nuevas generaciones con otras producciones del mundo global; los avances en la ciencia y la tecnología han presupuesto la creación de nuevas plataformas de comunicación permitiendo el intercambio de símbolos y significados que impactan en las formas de comprender las identidades juveniles y por consiguiente sus procesos formativos.

Es así, que podemos hablar de que la población más joven se encuentra abierta a otras posibilidades de formación donde se genera el encuentro entre los saberes construidos localmente y los globales que se incorporan; es en ese sentido, que la pedagogía no puede continuar comprendiendo el fenómeno educativo bajo la óptica de los mismos paradigmas que han sustentado su campo y cuyas miradas se traducen en una colonización del quehacer pedagógico. Intentar ajustar las prácticas y los proyectos formativos del sujeto indígena exclusivamente a los marcos de interpretación de teorías cuyo eje referencial sean los Estados Unidos o Europa con sus lógicas de operación como son la blanquitud, el patriarcado, su ética judeocristiana y una ciencia basada en el modelo cartesiano, impiden visibilizar otras lógicas de construcción del conocimiento y por ende las pedagogías que ahí se gestan.

Insistir en que la pedagogía se interese por otros espacios en donde se pueda teorizar sobre la formación humana sobre todo cuando ésta se genera con otras lógicas, nos obliga necesariamente a repensar el papel del investigador y los procedimientos metodológicos que utiliza en su actividad profesional. El trabajo que aquí se presenta, se realizó con la intención de explorar otras ópticas de lo pedagógico a través de las

narrativas de ciertos sujetos que, como plan de vida eligieron impulsar proyectos culturales, pedagógicos y pedagógicos que son el resultado de una manera muy particular de ver y habitar el mundo; es por ello que, el investigador necesita hacer una revisión de los procedimientos que sigue para acercarse a estas dimensiones de la realidad evitando la simple traducción del sujeto y sus prácticas utilizando marcos interpretativos ya dados donde se le cosifique y se le mire únicamente desde una perspectiva extractivista.

Pensar el campo de la pedagogía desde lugares que históricamente no han contado con la legitimidad científica de los saberes que producen, nos llevará a descubrir las lógicas con las cuales se diseñan estas prácticas y sobre todo la historicidad de los fundamentos que soportan su aplicación en el ámbito comunitario, de esta manera, podremos entender la multiplicidad de pedagogías que se gestan en los microespacios que configuran la cotidianidad de los pueblos indígenas.

Tendiendo nuevos puentes de relación con el Otro

Uno de los hallazgos de esta investigación, es precisamente la necesidad de explorar formas alternativas de acercarse al Otro para que el trabajo de investigación no gire en torno al *logos* del investigador, sino que se parta de una coautoría como reconocimiento ético a lo que le sucede al Otro, es decir, partir del encuentro de dos o más *logos* y la afirmación de la experiencia como fuente de teoría pedagógica porque permite comprender la constitución de los sujetos desde la otredad. Es en este sentido, que las narraciones que aquí se han recuperado abordan desde la propia experiencia cómo fue (y es aún en la actualidad) este encuentro con las políticas lingüísticas que se gestan desde la oficialidad del sistema social y escolar en el que se presentan códigos válidos para la transmisión de los saberes que sustentan la vida individual y colectiva, y por ende, la obligatoriedad (tácita) de aprender los códigos si es que alguien pretende incorporarse a los diversos subsistemas del todo social (la escuela, la economía, las artes, la política, etc.); es una necesidad para que como mencionaba el tío Andrés: “poder andar en el mundo sin renquear”.

A partir de esta coloquial expresión que nace en el entorno familiar de Víctor Cata, podemos exponer la concepción que circunda en el imaginario social de las comunidades indígenas al verse condicionadas a incorporarse de una única manera al mundo del progreso y la civilización que ofrece la modernidad. Ante esta coyuntura surgen expresiones de resistencia cultural, política y pedagógica que tienen su origen en muchos

casos en el seno familiar, es decir, que las propias familias actúan como promotoras de la autoafirmación cultural y a partir de ahí se comienzan a construir las historias que al conectarse con otros sucesos personales son el cimiento para iniciar proyectos de mayor envergadura que alcancen a otros sectores de la comunidad y que giren en torno a mostrar y representar de una manera original los componentes culturales propios que identifican al grupo al que se pertenece.

Es así, que los testimonios que aquí se han recogido se entrelazan en muchos pasajes por encontrar en las experiencias vividas un reducto para la memoria histórica y social que los impulsó a tomar partido en el ámbito de la vida cotidiana y las prácticas que se materializan en ella. A través de actos creativos, los actores se posicionan en lugares estratégicos de la vida comunitaria y presentan su propuesta artística y pedagógica. La música y la enseñanza de la lengua materna son dos actividades centrales en el espectro de la vida cotidiana de Juchitán; situarse como creadores y promotores de ellas, convierte a JuchiRap y al Camino de la Iguana en agentes pedagógicos que toman la responsabilidad de transmitir y enseñar al Otro lo que ellos entienden sobre ser zapotecos en el mundo y la manera en que los zapotecos se pueden apropiarse de ese mundo para representarlo con su propia visión.

Sin embargo, para que esta investigación sea coherente con el objetivo de visibilizar las pedagogías que desde la clandestinidad emergen con propia voz, es necesario abundar en la necesidad de reconocimiento del Otro como artífice del acto de investigación, dicho en otras palabras, la metodología utilizada giró en torno al diálogo como herramienta de encuentro entre los actores de la investigación (investigador y colectivos) para poder mirar las experiencias y los acontecimientos que nos suceden y que por lo tanto nos llevan a actuar para transformar el mundo. Las metodologías en diálogo desde una perspectiva horizontal son importantes para la pedagogía en el sentido de que ofrecen otra perspectiva del acto educativo desde la mirada del que lo produce; permiten descubrir realidades, códigos, significados y significantes que dinamizan el mundo que es habitado y al mismo tiempo habita al Otro, de ahí la urgencia de diseñar rutas metodológicas que no minimicen el valor de las experiencias y privilegien el dato duro que finalmente encasille al sujeto en modelos de interpretación ya dados.

De esta manera, es importante decir que los silencios pedagógicos que por siglos fueron promovidos por las instituciones coloniales y sus consiguientes herederas conforme

avanzó el tiempo histórico, a final de cuentas fue un silencio que no tuvo éxito total y tampoco logró perpetuarse de la manera en que estaba pensado, esto gracias a la creatividad e ingenio de las comunidades indígenas que en su capacidad de invención idearon estrategias pedagógicas con diseños propios que hoy resurgen en la exigencia de ser reconocidos como poseedores de un pensamiento epistémicamente válido con categorías y formas de construcción que están fuera del patrón colonial de pensamiento. La racionalidad de su pensamiento no puede ajustarse ni interpretarse con los parámetros de los paradigmas de la ciencia moderna ya que los modos de construcción y los fines que persigue el pensamiento indígena va ligado a otras representaciones que no se limitan a lo social, sino que está ligado a la espiritualidad del sujeto en conexión con lo natural de su medio ambiente.

De cómo lo pedagógico se vehiculiza por otros medios y con otros recursos estéticos y didácticos

Las pedagogías clandestinas que surgen de estos colectivos son rebeldes porque van en contra de un modelo univocista de la enseñanza y el aprendizaje como en el caso del Camino de la Iguana, y de la idea hegemónica de lo que mediáticamente se piensa sobre expresiones artísticas. La enseñanza se ha centrado en la transmisión de los saberes que funcionalmente han soportado la comprensión del mundo y la forma de habitarlo. En el caso de las lenguas, éstas han servido de código para transmitir lo que se considera válido y legítimo, pero sólo han sido las lenguas coloniales las que han tenido ese privilegio, que en el caso de México ha sido el español por la herencia de los conquistadores. En el sistema escolarizado, el currículo formal y vivido privilegia la lengua castellana por encima de las lenguas originarias, es por ello que desde sus propias experiencias que son atravesadas por la discriminación y la exclusión social y epistémica, los miembros de los colectivos se vuelven militantes de la resistencia y se presentan como promotores de formas alternativas de pensar el acto de leer, escribir y hablar la palabra. No se enseña la lengua como un instrumento mecánico de comunicación, no es simplemente un vehículo para el intercambio de informaciones con entrada y salida, sino que se piensa la lengua como una puerta de entrada a la cosmovisión binnizá.

Para El Camino de la Iguana la lengua es un reflejo de la filosofía y la identidad de la comunidad, con estos preceptos se afirma que los pueblos indígenas son capaces de construir sus propios modelos de enseñanza-aprendizaje fuera de los patrones de lo

escolarizado que respondan a la reproducción de lo que piensan de sí mismos y de su devenir, en otras palabras, son su propio idioma.

Para JuchiRap la lucha se centra en otro escenario, a saber, el artístico y cultural. Al igual que la educación, las expresiones artísticas se han presentado históricamente como un parámetro del estatus de civilidad de un pueblo, es decir, del grado de avance en la pretendida evolución social. A partir de sus creaciones artísticas, este colectivo nos dice que la educación está atravesada por lo estético y lo corporal. La experiencia de JuchiRap nos habla de una pedagogía con esteticidades propias que se proyectan en las corporeidades. El *performance* del colectivo no se queda en la superficie de los sentidos de los espectadores, sino que tiene un impacto más profundo al expresar una mezcla de ritmos, mensajes, códigos, vestuarios, una lengua indígena, un contexto social concreto, el uso de tecnologías de la comunicación, donde todos estos elementos han permanecido ocultos en la clandestinidad por supuestamente no representar lo que se entiende por arte y cultura.

Se puede mencionar la educabilidad a través de lo corporal, es decir, que también el cuerpo, el alma, los sentimientos, en fin, lo más íntimo y profundo del ser son formados para responder a otros ritmos, y esto es lo que JuchiRap representa. El hecho de hacer rap en lengua indígena es un acto de resistencia porque va en contra del arquetipo dominante que dicta las formas de hacer música, los códigos que se usan en ella y los mensajes que debe contener. El rap como género de denuncia ha sido estereotipado para presentarlo en los medios masivos de comunicación como propio de un grupo social (las poblaciones afrodescendientes en los Estados Unidos) que hace uso de la violencia gramatical y simbólica, que utiliza la imagen de la mujer como una propiedad, se hace ostentación de la riqueza a través de imágenes muy representativas como autos, residencias, alhajas, etcétera. JuchiRap se apropia de este ritmo y lo utiliza según su propia condición bajo sus propias reglas; se habla de los problemas que aquejan a la comunidad y se utiliza la lengua didxa záa como código de acercamiento y de traducción de lo que ahí acontece. A través de una manifestación artística busca educar-se con la comunidad y hacer conciencia de que es posible acercarse a la música con otros fines y no sólo los artísticos, sino sobre todo político-pedagógicos, es decir, formar la identidad con recursos propios.

Es aquí donde podemos decir que las nuevas generaciones construyen sus propios instrumentos formativos apropiándose de los recursos técnicos y tecnológicos que ofrece la modernidad a la que no se le rehúye, sino que se entra en ella de una manera particular haciendo uso de la personalidad, la imaginación, la creatividad, las habilidades y destrezas que la propia comunidad genera en sus miembros.

En ambos casos, tanto JuchiRap como El Camino de la Iguana diseñan las rutas para presentar su propuesta que se estructura bajo sus propios principios. Como se ha mencionado, esto no es un fenómeno nuevo, es simplemente enunciar que así como los colectivos con los que hemos dialogado tienen también una intencionalidad pedagógica, existen otros que de la misma manera transmiten sus saberes tejiendo pedagogías propias y eso es lo que permite explicar que sus prácticas se sigan transmitiendo a los diversos sectores de la población. Las diversas prácticas que realizan campesinos, pescadores, cantores, artesanos, joyeros, artistas, por mencionar algunos actores, vienen acompañadas de dispositivos pedagógicos que aseguran su transmisión, poner la mira en ellos es necesario para trabajar por una pedagogía con márgenes amplios donde quepan otras voces y experiencias que permitan resignificar a los actores de la educación y reconocerlos por sus nombres sin tener que conceptualizarlos desde una ciencia colonial. A esto se debe sumar el trabajo desde la academia para que las pedagogías indígenas resurjan del anonimato y dejen la clandestinidad a la que han sido orilladas para así enriquecer el campo de la pedagogía y de la educación en aras de construir un mundo donde quepan otros.

Quizá dentro de los pendientes de esta investigación y que podrían ser retomados en otro momento se encuentre dialogar con otras prácticas y experiencias que nos puedan ofrecer una visión más amplia de la formación de sujetos en otros espacios como pueden ser las artes, los oficios o ciertas actividades profesionales como el quehacer docente indígena, asimismo se pueden explorar las hibridaciones que resultan de la incorporación de saberes y prácticas producidas por la modernidad y los conocimientos locales cuyo resultado ofrece alternativas para la formación identitaria; a esto podemos sumar la necesidad de continuar indagando cómo los pueblos nombran sus prácticas educativas y los referentes que guían su quehacer, es decir, continuar con este ejercicio de decolonizar los circuitos de poder que categorizan al sujeto y fijan su comprensión en paradigmas situados fuera de su dimensión epistémica.

Finalmente, a través de este ejercicio dialógico y de encuentro con los actores de este trabajo, se ha podido constatar el valor pedagógico de la lengua materna que va más allá del simple uso comunicacional, sino que a través de ella se manifiesta la multiplicidad de maneras como se construye el mundo binnizá. La lengua es palabra, pertenencia, afiliación, resistencia, militancia, hibridación, creación, representación, clandestinidad que emerge reclamando su lugar en el mundo.

La lengua materna y las prácticas que la acompañan se cuelan por los intersticios de diseños pretendidamente universalistas que han permanecido ciegos a las expresiones en otros códigos, ante ello es imperante trabajar en una pedagogía de las ausencias que recupere las lógicas de construcción de los conocimientos que se vehiculizan por medio de la lengua materna, sin este esfuerzo, poco se podrá avanzar en la apertura de nuevas rutas que posibiliten el encuentro de los saberes que hombres y mujeres producen en el devenir de su propia historia.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1968). Ideología y aparatos ideológicos del estado. En filosofía como arma de la revolución.4. México: Cuadernos de Pasado y Presente.
- Berlanga, B. (2014). Educar con sujeto: Experiencia, don y promesa (otro modo de relación con el otro que no sea el de intervención). León, México: UCIRED
- Bertely, B.M., Dietz, G., & Díaz, T.M.G. (2013). Multiculturalismo y educación, 2002-2011. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México.
- Blázquez, G., y Lugones, M. (2016). De cómo no infamar: Reflexiones en torno del ejercicio de escribir sobre vidas ajenas. En (In) disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura. México: Siglo XXI.
- Cata, V. (2018). Dos casas. Conferencia llevada a cabo en Museo de Antropología e Historia. México.
- Chavarría, M. y García, F. (2004). Otra globalización es posible. Diálogo con Boaventura de Sousa Santos. *Iconos*. No.19, Quito: Flacso, pp.100-111. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4823266.pdf>
- Comenio, J. (1990). La didáctica Magna. México: Porrúa.
- Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Madrid: Taurus.
- Corona, S., y Kaltmeier, O. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias sociales y Culturales. Barcelona: Gedisa
- Dacuña, R. (2006). Los saberes del trabajo como fuente de sentido. En Anales de la Educación Común Número 5 “Educación y trabajo” Tercer siglo, Año 2, diciembre 2006 Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As.
- De la Garza, E. (2001). La epistemología crítica y el concepto de configuración. *Revista Mexicana de Sociología* 1/2001.pp. 109-127
- Dewey, J. (1968). *La Ciencia de la educación*, Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*, Buenos Aires: Tauro.
- Durkheim, E. (2001). Las reglas del método sociológico. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, I. (s/f). Entre la pedagogía freiriana y el pensamiento decolonial. [en línea] consultado el 19 de marzo de 2019. Disponible en: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=224>

- Freire, P. (1981). La importancia del acto de leer. La importancia de leer y los procesos de liberación. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- García, N. (2016). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Debolsillo.
- Giddens, A. (1998) La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giroux, H. (1992a). La pedagogía de Frontera y la Política del Posmodernismo. En: Revista Intringulis No. 6 Sept - Diciem. pp. 33-47.
- Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI Editores.
- González, P. Las nuevas ciencias y la política de las alternativas, en *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*, Barcelona, Anthropos-UNAM-IIS, 2004, pp. 283-357.
- Puiggrós, A. (1995) Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina. En De Alba, A. (Coordinadora) Posmodernidad y educación. México: CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- Grosfoguel, R. (2013). ¿Qué significa decolonizar de las ciencias sociales? <https://www.youtube.com/watch?v=FOHBLmFHI5E&t=705s>
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). Revista Chilena de Antropología, (23). doi:10.5354/0719-1472.2011.15564
- INEGI (2016) Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto). [Fecha de consulta: 03 de abril de 2018] Disponible en: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf
- Kuhn, T. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura económica.
- Lindon A. (2012). La concurrencia de lo espacial y lo social, en: Gustavo Leyva y Enrique de la Garza Toledo (eds.) Tratado de metodología de la ciencias sociales: perspectivas actuales, México: Fondo de Cultura Económica, pp.585-622
- Locke, J. (1985). Pensamientos sobre educación. México: Akal.

- López, G. (1955). Filosofía zapoteca. Revista de la Facultad de filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Núms. 57-59; enero-diciembre.
- Makarenko, A. (1999). Poema pedagógico. México: Quinto Sol.
- Medina, P. (2015). (coord). Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. México. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica: Juan Pablos Editor.
- Mèlich, J. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. Enseñanza de las Ciencias Sociales, (5) [fecha de consulta 3 de noviembre de 201] SSN: 1579-2617. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3241/324127625011>
- Mendoza, J. (2005). Exordio a la memoria y el olvido social. En Atenea Digital 8, 1-26. <http://antalya.uab.es/athenea/num8/mendoza.pdf>
- Mignolo, W. (2003). Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Puiggrós, A. (1995). Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Puiggrós, A., y Gagliano, R. (2004). La Fábrica del Conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina, Argentina: Homo Sapiens.
- Quijano, A. (1992) Colonialidad y modernidad/racionalidad. Perú indígena 13(29) pp. 11-20.
- Reguillo, R. (2000). Identidades culturales y espacio público. Un mapa de los silencios. Diálogos de la comunicación, No, 59-60, pags. 75-86.
- Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En Lindon, A. (coord). (2000). Anthropos-CRIM-El Colegio Mexiquense: Barcelona. pags.77-94.
- Reguillo, Rossana (2007). Subjetividad sitiada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas. En e-misférica: *Performance and politics in the Americas*. No. 4.1. Hemispheric Institute. NYU. Mayo 2007
- Rousseau, J. (1989). Emilio o de la educación. México: Porrúa.

- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, (61)
- Sánchez, A. (1975). La ideología de la neutralidad ideológica de las ciencias sociales; en: *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*. Barcelona: Océano; pp. 138-164.
- Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO/Siglo XXI.
- Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO, Prometeo Libros.
- Wallerstein, I. (Coordinador) (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: UNAM/CRIM/Siglo XXI.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Querétaro: En cortito que's pa'largo..
- Walsh, C. (s/f). *Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo*. En Walsh, C., Schiwy, F., y Castro-Gómez, S. (s/f). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: UASB/Abya Yala, en prensa.
- Zemelman, H., y Valencia, G. (1990). *Los sujetos sociales, una propuesta de análisis*. En *acta sociológica. Nuevos sujetos sociales*. Revista cuatrimestral Vol. III. No. 2. Mayo-agosto, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.