



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

SIGNIFICADOS CULTURALES ZAPOTECOS EN YA' BLLIGO, SAN ANDRÉS
SOLAGA, OAXACA: APORTES A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

YERÍ MANZANO FLORES

TUTORA

DRA. MARÍA ELENA JIMÉNEZ ZALDÍVAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR – FES ARAGÓN
DR. BENJAMÍN MALDONADO ALVARADO-FES ARAGÓN
DR. ROBERTO I. PULIDO OCHOA- FES ARAGÓN
DRA. ALICIA RIVERA MORALES- UPN AJUSCO

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO, OCTUBRE DE 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.

ÍNDICE

PALABRAS DE PREÁMBULO.....	5
INTRODUCCIÓN	8
CAPITULO I. FUNDAMENTO TEÓRICO –METODOLÓGICO	15
1.1 Fundamento Teórico	15
1.1.1 Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial y afirmación cultural	17
1.1.2 El enfoque simbólico de la cultura: significados culturales e identidad...	24
1.1.3 El enfoque sociocultural del aprendizaje: una mirada crítica.....	29
1.2 Fundamento Metodológico	37
1.2.1 Metodología de investigación	37
1.2.2 Etapas de la investigación	38
1.2.2.1 Primera etapa: construcción del proyecto de investigación.....	38
1.2.2.2 Segunda etapa: delimitación del referente empírico.....	39
1.2.2.3 Tercera etapa: entrada al campo de investigación.....	42
1.2.2.4 Cuarta etapa: análisis e interpretación de la información.....	45
1.2.3 Hermenéutica profunda de John B. Thompson.....	46
1.2.3.1 Punto de partida: Hermenéutica de la vida cotidiana	48
1.2.3.2 Primera fase: Análisis sociohistórico.....	51
1.2.3.3 Segunda fase: análisis formal o discursivo	55
1.2.3.4 Tercera fase: interpretación - reinterpretación.....	60
CAPÍTULO II. LOS ZAPOTECOS DE SAN ANDRÉS SOLAGA Y SU CONTEXTO ESCOLAR	61
2.1 Los zapotecos de la Sierra Juárez.....	61
2.1.1 Su territorio: Vida y Diversidad.....	62
2.1.2 Autosuficiencia alimentaria en amenaza.....	64
2.1.3 La defensa de su territorio a través de su sistema normativo interno....	68
2.1.4 La fiesta y las artes.....	70
2.2 San Andrés Solaga: una comunidad zapoteca.....	73
2.2.1 Breve historia: el asentamiento de la comunidad.....	74
2.2.2 Solaga en la actualidad: organización y ciclo de fiestas.....	75
2.3 Educación “para” o “desde” las comunidades originarias.....	78
2.3.1 Educación nacionalista como propuesta del estado “para” las comunidades originarias.....	79
2.3.2 Educación comunitaria desde lógicas propias en busca de una transformación educativa	87
2.4 La educación escolar en la Sierra Juárez.....	96
2.5 Instituciones escolares con enfoque bilingüe y comunitario en Solaga.....	98
2.5.1 Educación inicial.....	98
2.5.2 Centro de Educación Preescolar Indígena.....	99
2.5.3 Escuela Primaria Indígena.....	99
2.5.4 Secundaria comunitaria.....	100

2.5.5 Bachillerato Intercultural Comunitario (BIC).....	100
2.5.6 Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO).....	101
CAPÍTULO III. LOS SIGNIFICADOS CULTURALES ZAPOTECOS Y SU PRESENCIA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR: RETOS Y APORTES PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	103
3.1 Encuentro y reencuentro con Ya' Blligo.....	104
3.2 Chnabsho, Chuesho, Chezisho: vínculo entre Yell'lhio y el ser humano.....	105
3.3 El trabajo nos hace personas y permite la vida comunitaria.....	118
3.4 Los regalos: símbolos, numerales, fe y respeto en Ya' Blligo.....	123
3.5 Xhtawchho, Bene Gol: Protectores de la herencia ancestral.....	127
3.6 Participación de los niños en Ya' Blligo: hacia la construcción de su identidad zapoteca.....	131
3.7 Posibilidades de visibilizar los significados culturales en el contexto escolar	141
3.7.1 El diálogo entre la comunidad y la escuela: esencia de la educación intercultural	142
3.7.1.1 El diálogo: en busca del contenido programático.....	142
3.7.2 El papel del docente en la transformación educativa	146
3.7.3 La investigación una posibilidad de acercarse a lo propio.....	148
A MANERA DE CONCLUSIONES.....	153
FUENTES DE CONSULTA	156
ANEXOS.....	168
Vocabulario de palabras zapotecas.....	168

AGRADECIMIENTOS

A la vida, a Yell'ihio, al padre sol, a mis dioses, que han permitido mi existencia en este tiempo y espacio, donde he tenido la fortuna de conocer a mi familia mi máma, Elvira Flores Hernández, a mi tía Anastasia Flores Hernández, a mis hermanos, Guadalupe, Flor, Aleryk, a mis sobrinos, José Juan, Alerykito y Leo, a mi cuñada Perla, a quienes agradezco su existir, cariño y apoyo, pues son la fuente principal, para el logro de este proyecto de vida y formación académica. Doy gracias también a la vida por mis raíces zapotecas, a mi comunidad *Zoolaga*, que a partir del encuentro con Ya' blligo, aunado a otros recuerdos y sentires, motivó el presente trabajo.

Mi agradecimiento también, a todas aquellas personas, con quienes he compartido durante este trayecto, momentos cotidianos, académicos, de convivencia, que sin duda me han dejado grandes aprendizajes. A los doctores, Antonio Carrillo Avelar, Benjamín Maldonado Alvarado, Roberto Pulido Ochoa, Alicia Rivera Morales y especialmente a mi tutora María Elena Jiménez Zaldívar, por su acompañamiento, sus aportes académicos y su calidez humana.

Agradezco de igual manera al Proyecto PAPIIT IN404227 "*Docencia Bilingüe e Intercultural: Lo presente y lo ausente en la formación y prácticas educativas de los docentes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)*" en el cual tuve la oportunidad de participar y compartir conocimientos y experiencias, de donde recupero algunas aportaciones en el desarrollo de esta Tesis.

PALABRAS DE PREAMBULO

En la práctica escolar, y desde la experiencia personal vivida, puedo señalar que la escuela poco se interesa en establecer un vínculo con la comunidad pues; no se estructura un currículo escolar que recupere los saberes y conocimientos del contexto del niño, como contenidos de aprendizaje; no se recuperan las lógicas de aprendizaje propias en el proceso de enseñanza - aprendizaje; y menos aún los significados y principios culturales presentes en las formas de vida, de los contextos donde se desarrolla la práctica pedagógica. Es en la familia y la comunidad, donde a través de las prácticas culturales, se aprenden, transmiten e internalizan los significados culturales.

Al hacer un breve recorrido, del papel de la escuela en la comunidad, podemos percibir que ésta aleja a los niños de su cultura de pertenencia. Específicamente en la comunidad zapoteca de San Andrés Solaga, de la Sierra Juárez de Oaxaca, las generaciones que nacieron antes de la llegada de la escuela, a inicios del siglo XIX, mantenían muy fuerte los significados y principios de las formas de vida zapoteca, qué transmitieron a las generaciones nacidas en los '40 y '50, mismas que vivieron la llegada de la escuela castellanizadora y de la escuela rural. En esta generación, en parte debido a que solo se cursaba hasta sexto grado, los conocimientos y saberes culturales permanecieron fortalecidos, más aún en aquellos que no salieron de la comunidad, pero también quienes salieron y regresaron, pues al haber internalizado estos conocimientos y saberes desde niños, son ahora personas de más de 70 años que se pueden considerar los informantes principales de los conocimientos propios zapotecos.

En las siguientes décadas y generaciones de los '80 y '90, la importancia de la formación escolar y la migración a Estados Unidos principalmente, incrementó la salida de los jóvenes de la comunidad. Generaciones que también durante su escolarización en la comunidad, vivieron los estragos de la castellanización, recibiendo castigos y discriminación respecto a su cultura y su lengua. Continuando la escuela en esta época alejada de la comunidad, pues ya fuera bilingüe o federal,

los contenidos que se privilegiaban eran los nacionales, y los niños escolares únicamente tenían oportunidad de acudir al ciclo de fiestas de la comunidad, al existir suspensión de clases o caer la fiesta un fin de semana.

Siendo la familia y la comunidad quien continuó acercando a los niños a las formas de vida propia. Sin embargo, quienes tenían la vida más apegada a la ciudad, por el trabajo de los padres, o por continuar con su escolarización, eran pocas las ocasiones que regresaban a la comunidad, específicamente durante las vacaciones o recesos escolares, como en mí caso, acercándome a los saberes culturales, a través de mi familia y la comunidad, al acudir a los trapiches, alguna gozona, un evento familiar o mediante las fiestas patronales, momentos estos de apropiación cultural.

Desconociendo muchos aspectos de mí cultura, pues durante mi escolarización en escuelas de educación básica en la región no hubo acercamiento a los aspectos culturales, y menos aún en las escuelas de la ciudad. Limitándose a la reproducción de los contenidos nacionales, homogéneos y a los tiempos escolares marcados desde el sistema oficial. Recuperando y haciendo énfasis en la promoción de significados y simbolismos nacionalistas, que continuaban promoviendo como hasta ahora la unidad nacional. A partir de las ritualidades que se realizan todos los lunes durante el homenaje, del enaltecimiento de los símbolos patrios y las fechas recordadas en las efemérides o el periódico mural, recuperando temas únicamente nacionales, quedando los saberes de las culturas originarias al margen. Generándose con ello, desde el aspecto escolar, un alejamiento de la cultura de pertenencia.

Quizás por ello no había escuchado hablar de “*Ya’ Blligo*” antes de mis 31 años, un cerrito sagrado que se encuentra en San Andrés Solaga, comunidad de donde soy originaria, de la cual salí a la edad de cinco años. Desde esta primera vez, comencé a escuchar con más frecuencia sobre este cerrito sagrado, cuándo se va a visitar, qué se lleva, aunado a que me enteré de otros lugares sagrados de la comunidad, que no conocía.

La primera vez que conocí y subí a *Ya' Blligo* fue en el año 2015, con motivo de la fiesta de la cruz, que se celebra el 01 y 02 de mayo, en un cerrito cercano llamado Ya' Che Xanchho. Me sentí muy contenta e identificada por todo lo que vi y observé: la peregrinación, escuchar tocar la flauta de carrizo y el tambor, la banda municipal, la entrega de regalos en *Ya' Blligo*, las limpias, la elaboración de las casitas, además de todo lo que fui escuchando respecto al cerrito, al cual se acude en diversas épocas y por diferentes motivos.

El aprecio a mi comunidad, aunado al acercamiento que me había dado el trabajo en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), respecto a temas y autores que hacían referencia a los saberes comunitarios, la manera de ver el mundo desde las comunidades originarias, la identidad, la lengua, la interculturalidad, la comunalidad y la importancia de recuperar estos conocimientos y saberes en el contexto educativo, motivó mi interés en identificar los significados culturales zapotecos que subyacen en esta práctica sociocultural que se da en *Ya' Blligo*, que dotan de identidad a los zapotecos, desde entonces mis visitas a este lugar sagrado se hicieron más frecuentes. Lo cual indudablemente me permitió fortalecer mi identidad zapoteca a través del encuentro y reencuentro con una parte de los saberes y conocimientos de mi cultura.

Y en este proceso de reafirmación cultural, al ingresar a la Maestría en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México, consideré centrar mi tema de investigación en los significados culturales presentes en *Ya' Blligo*, con miras a pensar, desde los hallazgos obtenidos, la recuperación y visibilización de estos significados, saberes y conocimientos en el ámbito educativo, el cual requiere reconocer las lógicas propias donde se desarrollan los procesos educativos, realizando con ello aportes a la educación intercultural.

INTRODUCCIÓN

Los preceptos de la modernidad, han comenzado a cuestionarse, desenmascarando la lógica de pensamiento occidental que por mucho tiempo fue impuesta como pensamiento único, válido y verdadero. Ante las evidentes consecuencias que ésta visión occidental ha ocasionado a la humanidad y a la naturaleza, su defensa ya no puede ser posible. Por ello, las miradas de diferentes sectores de la sociedad, han volteado a otras formas de vida, que la modernidad había descalificado y negado, entre ellas, la mirada de las comunidades originarias de América latina.

Así, estudios provenientes de diversas áreas culturales han centrado su interés en documentar diversos aspectos de estas formas de vida propia. Se ha escrito sobre temas en relación a la biodiversidad (Rengifo, 2004, 2009), el medio ambiente (Left, 2011), agroecología (Gonzales, 2008), cosmovisión (Rengifo, 2009; Gámez y Austin, 2015) filosofía de vida (Rendón, 2003; Maldonado, 2002, 2004), saberes colectivos, comunitarios, locales, (Argueta, 2011; Francisco, 2015), diálogo de saberes (PRATEC, 2012; Left, 2011), educación (Bertely, Gasché, y Podestá 2008; Paradise, 1991; Rogoff, 1993, Walsh, 2007, 2014).

Estas investigaciones visibilizan la presencia actual de las formas propias de vida, que poseen y comparten los pueblos de las culturas asentadas a lo largo de Latinoamérica, pueblos que han vivido situaciones similares de invasión o defensa y revaloración de sus culturas de origen. Considerando estos aportes es fundamental preguntarse ¿Cuál es la respuesta actual de la escuela ante la presencia de formas de vida propia, distinta a la occidental, que permanecen y han sido documentadas? Dándonos cuenta que la escuela aún continúa encerrada en sus cuatro paredes, reproduciendo prácticas hegemónicas, homogéneas, fragmentadas, descontextualizadas, ante ello, se asoman algunas alternativas pedagógicas que es importante voltear a ver. Sin embargo, para valorarlas en su justa dimensión es importante que como docentes llevemos a cabo procesos de

descolonización, apropiación y de reafirmación cultural que fortalezca otras formas de ver la realidad, y con ello prácticas docentes, que lleven a la transformación positiva de la sociedad, favoreciendo el reconocimiento y respeto de nuestro entorno, la naturaleza y las personas que habitamos este mundo.

Con base en lo anterior, la presente investigación concuerda con aquellas miradas que cuestionan una sola forma de mirar el mundo y apuesta a una mirada plural de la realidad, que propicie el respeto mutuo entre las diversas culturas que habitan este planeta, considerando desde el ámbito educativo que esto puede lograrse desde la educación intercultural de perspectiva crítica (Walsh, 2007), donde se cuestione la imposición de una visión de mundo sobre otras, y se apueste por el diálogo equivalente entre culturas.

Se reconocen también las luchas que distintos personajes, grupos y colectivos, han salvaguardado en América Latina, en torno a la defensa de visiones de mundo distintas a la occidental, desde aquellos que han recuperado los planteamientos del marxismo o de la teoría crítica, estudios que se tienen que revisar y replantear a la luz del contexto americano, poniendo atención a la situación que viven las comunidades originarias, las cuales no solo se deben leer desde cuestiones de clase, hasta aquellas propuestas que plantean “la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética” (Walsh, 2014, p.12) propuestas a las que se apega más el presente trabajo.

Así, la presente investigación considerando el contexto en que se desarrolla, busca comprender, reconocer y contribuir desde la educación, a las formas de vida de las comunidades originarias de México, específicamente de la cultura zapoteca de la Sierra Juárez de Oaxaca, desde su lógica propia, distinta a la occidental, como lo señala Argueta (2011), en relación al pensamiento de las comunidades originarias, especialmente de México, que considera como “Plural e incluyente” (p.13). Aunque cada pueblo, con sus formas características y propias, a partir de las cuales, establece relaciones con los pueblos que convive. Pero muy distintas a la lógica de

pensamiento heredero de la modernidad, que nos conduce a pensar el mundo desde una sola perspectiva, la occidental, y con ello al “dominio del pensamiento lineal, del pensamiento único, dominante y hegemónico que nos ha llevado a desvalorizar la diversidad, a desconocer la diferencia y a no enfrentar la otredad” (Left, 2011, p. 383).

En esta apuesta, se plantea de suma importancia la afirmación cultural del docente indispensable para el cambio educativo que requiere la sociedad, por ello la importancia de la indagación referente a los significados culturales que los zapotecos han internalizado y objetivado a través de las prácticas culturales, específicamente las que se desarrollan al subir a *Ya' Blligo* como muestra de respeto al lugar sagrado de la comunidad de San Andrés Solaga, Oaxaca. Donde se hacen presentes vivencias, saberes, interacciones, valores, formas simbólicas, que dan sentido y significado a la vida de los zapotecos de esta comunidad. Contribuyendo con ello, a visibilizar otras formas de vida distintas a la occidental, que como señala Left (2011):

Nos ha metido en el callejón de la cosificación, en el laberinto de la objetivación del mundo, donde lo que hemos perdido es la capacidad que tuvieron los saberes populares y tradicionales en cuanto a la relación de lo simbólico y lo real, a través de la cultura, a través de la organización de los mitos, en la función de las cosmovisiones y en el uso de la palabra, no solo para designar las cosas, sino para simbolizar, significar y valorar culturalmente la naturaleza (p. 385).

De ahí, la necesidad y relevancia de reconocer algunos significados culturales zapotecos, para que desde el ámbito educativo se reflexione respecto a su visibilización en el contexto escolar, puesto que las prácticas educativas continúan organizándose desde una lógica occidental dejando al margen lo que sucede en el ámbito comunitario donde se transmiten de forma vivencial significados y saberes que han sido minimizados a la luz de los conocimientos occidentales.

Todo esto en busca de favorecer una educación más contextualizada con sentido, que contribuya a la transformación de la educación la cual no se continúe pensando

como sinónimo de escolarización, sino que reconozca los procesos educativos, que se generan fuera de la escuela, lo que lleve a reconocer, comprender y fortalecer la mirada de la comunidad respecto a sus formas de vida y cosmovisión, mismas que al brindar una visión diferente de la realidad, a la que se nos ha impuesto, podrá contribuir a construir propuestas educativas contextualizadas dirigidas a los pueblos originarios. En ese sentido, ante el cuestionamiento a la lógica occidental, es necesario el reconocimiento de la diversidad y pluralidad epistémica, que contribuya a un dialogo respetuoso y a una verdadera interculturalidad.

Con base en lo expuesto, surgen las siguientes preguntas de investigación, en busca de los significados culturales presentes en la cultura zapoteca de San Andrés Solaga, Oaxaca, México:

- ¿Cuáles son los principales elementos culturales zapotecos, propios y ajenos, tangibles e intangibles presentes en *Ya' Blligo*, en San Andrés Solaga?
- ¿Qué significados culturales presentes en el lugar sagrado de *Ya' Blligo* configuran la identidad de los zapotecos de San Andrés Solaga?
- ¿Qué saberes y conocimientos originarios zapotecos derivan de los significados culturales presentes en *Ya' Blligo*, en San Andrés Solaga?
- ¿Cómo potenciar la presencia de los saberes y significados culturales en el contexto escolar que contribuya a un verdadero diálogo de culturas en educación y a un cambio en las propuestas educativas dirigidas a los pueblos originarios?

Los objetivos que orientaron el desarrollo de la presente investigación son los siguientes:

Objetivo General:

- Analizar y documentar los significados culturales zapotecos de San Andrés Solaga presentes en *Ya' Blligo*, que forman parte de los saberes y conocimientos de base zapoteca, para que sean visibilizados en la educación escolar y posibilitar la construcción del diálogo de saberes.

Objetivos específicos:

- Reconocer los elementos culturales (propios, ajenos, tangibles, intangibles) presentes en *Ya' Blligo* que dotan de identidad a los zapotecos de San Andrés Solaga, para recuperarlos en el contexto escolar.
- Identificar los saberes y conocimientos de base zapoteca que se encuentran presentes en *Ya' Blligo* en San Andrés Solaga, para recuperarlos como contenidos en las propuestas educativas dirigidas a los pueblos originarios.
- Reflexionar en torno a las formas de visibilizar los significados culturales zapotecos para posibilitar el diálogo de saberes en el contexto escolar.

El supuesto del que partimos se describe a continuación:

El ámbito educativo carece de acciones que visibilicen los saberes y significados culturales de los pueblos originarios, que posibiliten en los niños procesos de reconocimiento, apropiación cultural y lingüística, así como afirmación de la identidad, en este caso, del niño zapoteco en su contexto de pertenencia, que propicien la construcción del diálogo de saberes en educación.

A partir de lo anterior, este trabajo se integra en tres capítulos:

En el primer capítulo se expone el fundamento teórico metodológico de la investigación. En el aspecto teórico se recuperan los aportes de Catherine Walsh (2007, 2009, 2014) desde una perspectiva de la Pedagogía Decolonial y la Interculturalidad crítica, se retoman también las propuestas de la afirmación cultural realizadas por el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) y Grimaldo Rengifo (2004, 2009, 2012), así como los aportes de Paulo Freire (2005), referentes al diálogo, la dialogicidad y los temas generadores. Para abordar el aspecto simbólico de la cultura nos sustentamos en los planteamientos de Clifford Geertz (1997) desde la antropología simbólica, en John B. Thompson (2002) y Gilberto Giménez (2005a, 2005b, 2007, 2009) quienes, al concebir la cultura como

significados estructurados dentro de un contexto y tiempo específicos, posibilitan comprender, visibilizar y recuperar visiones de vida alternativas al modelo hegemónico moderno que establece las directrices actuales del sistema de educación básica.

Con base a esta concepción, se plantea, como fundamento metodológico, las fases de investigación propuestas por la hermenéutica profunda de John B. Thompson (2002), que permitan la documentación de los significados culturales zapotecos y posteriormente la reflexión para su recuperación y visibilización en el contexto escolar. Que conlleve a la transformación de la sociedad y la educación, a partir de un diálogo de saberes desde una relación equitativa como lo plantea la interculturalidad crítica y la afirmación cultural.

En el segundo capítulo se hace alusión a la Sierra Juárez, específicamente a la comunidad de San Andrés Solaga *lugar de hojas regadas* donde se centra la investigación, se recupera tanto de la Sierra Juárez en general como de Solaga en particular, parte de su historia, la llegada de los primeros pobladores antes de la invasión española, se hace mención de sus riquezas naturales y culturales que han preservado y defendido durante años sus pobladores, a través de sus formas de organización basadas en un sistema normativo interno, aludiendo también a las actividades diarias y a su ciclo de fiestas, como parte fundamental de sus formas de vida.

En este mismo capítulo se realiza un recorrido de la escolarización que han recibido las comunidades originarias, basadas en una educación nacionalista, con aspiraciones a una vida moderna y urbana, posteriormente, se pone el acento en los planteamientos de la comunalidad, que a través de la educación comunitaria aspira entre otros aspectos; al fortalecimiento de la identidad cultural, al vínculo entre escuela y comunidad, al uso de la lengua originaria en el proceso de aprendizaje, en busca de la transformación educativa. Cerrando el capítulo con la referencia al contexto educativo de la Sierra Juárez y de las instituciones educativas

presentes en la comunidad de Solaga, las cuales comparten el enfoque bilingüe intercultural y comunitario.

En el tercer capítulo, en el camino de la afirmación cultural, se dan a conocer los significados culturales, encontrados como parte de los hallazgos de la investigación realizada, significados que han sido internalizados y se objetivan en las prácticas culturales de los solagueños, específicamente al subir a *Ya' Blligo*, lugar sagrado de la comunidad, donde se expresan formas simbólicas propias y ajenas, estas últimas incorporadas a través de los años. Significados que denotan la cosmovisión de los zapotecos, que determina la forma de relación con el entorno sagrado y social en el que se vive, lo que a su vez se constituye en la identidad zapoteca, entre ellos: la unidad entre el hombre y la naturaleza, que se demuestra en el pedir, dar y recibir; la búsqueda de una vida digna y humana, que se logra a través del trabajo; la importancia de valorar, preservar y poner en práctica el modo de vida, que nos van heredando nuestros abuelos a partir de sus palabras y acciones.

Significados culturales zapotecos que me permitieron, una vez identificados, reflexionar y pensar en las posibilidades de su visibilización en el contexto escolar, como aporte a la construcción de una educación verdaderamente intercultural, apoyándome en los planteamientos de la interculturalidad crítica, la pedagogía decolonial (Walsh, 2007, 2009, 2014), la afirmación cultural (Rengifo, 2004, 2009) y en el diálogo y dialogicidad propuestos por Paulo Freire (2005), líneas que forman parte también del tercer capítulo. Finalmente, a modo de conclusiones se puntualizan algunas reflexiones producto del presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTO TEÓRICO - METODOLÓGICO

El presente capítulo se fundamenta teóricamente en la Interculturalidad crítica, la pedagogía decolonial, en la afirmación cultural, así como en un enfoque simbólico de la cultura, el cual permite comprender que la cultura se gesta en un tiempo y espacio histórico determinado, lo que implica procesos específicos de formación de conocimientos, saberes e identidades, que la escuela debe considerar, superando las prácticas educativas homogeneizantes y colonizadoras, como lo plantea la interculturalidad crítica y la pedagógica decolonial propuesta realizada por Catherine Walsh (2007, 2009, 2014). En el fundamento metodológico se expone la metodología que sirvió de guía al proceso de investigación recuperando los aportes de John B. Thompson (2002), quien propone una hermenéutica profunda, la cual a su vez parte de la hermenéutica de la vida cotidiana, además de la revisión de tres fases; análisis sociohistórico, análisis formal o del discurso y una última fase de interpretación o reinterpretación de las fases anteriores, mismas que contribuyeron a la obtención de los significados culturales zapotecos.

1.1 Fundamento Teórico

Esta investigación al centrarse en los significados culturales, remite a una concepción de cultura, la cual no solo implica la parte objetiva sino también lo que el sujeto ha internalizado, el sentido y significado que se forma de ella, de ahí que se recuperan los aportes de autores que defienden una posición simbólica, de la cultura, siendo uno de los principales Clifford Geertz (1997), desde la antropología simbólica, John B. Thompson (2002), sociólogo y antropólogo norteamericano, quien a partir de algunos replanteamientos de las propuestas de Geertz, propone una visión estructural de la cultura y Gilberto Giménez (2005a, 2005b, 2007, 2009) quien desde la sociología cultural, recupera los aportes de los dos autores anteriores, realizando importantes planteamientos al estudio de las culturas

originarias de México, así en la presente investigación se coincide con la concepción de cultura, y de significados culturales e identidad, que plantea este autor.

Reconocer que los significados culturales; se encuentran en la base de la cultura, se producen en un espacio y tiempo histórico determinado y que dotan de identidad y una visión de mundo a quien los ha internalizado, demanda que estas consideraciones se recuperen en el plano educativo, ya que en nuestro contexto mexicano se ha privilegiado una educación homogénea, descontextualizada, que invisibiliza principalmente los significados presentes en culturas que han resistido y permanecen en el contexto mexicano y oaxaqueño.

Por ello, se recuperan los planteamientos de la interculturalidad crítica, la pedagogía decolonial desde Catherine Walsh y la afirmación cultural propuesta por el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) y Grimaldo Rengifo, que invitan al cuestionamiento y decolonización del sistema hegemónico dominante, y a la recuperación desde el plano educativo, de otras formas de ser, estar, de convivir, de significar, distintas a la racionalidad occidental. Como las formas de vida practicadas desde hace miles de años por las poblaciones originarias, que valoran la diversidad. Prácticas y cosmovisiones que, al ser reconocidas por los docentes, aunado a un proceso de de-colonización, los llevaría a ser vigilantes y respetuosos de la diversidad cultural y de evitar prácticas educativas colonizantes, logrando un dialogo equivalente y respetuoso entre las culturas que convergen en el proceso educativo.

En este mismo cuestionamiento a las prácticas dominantes de la sociedad y específicamente en el ámbito educativo, se hace referencia al tema del aprendizaje, concepto que al igual que la cultura ha tenido una larga historia, el cual ha sido estudiado principalmente desde la psicología y posteriormente por la antropología. Señalando corrientes de pensamiento, que han limitado su estudio a su aspecto objetivo; la conducta, otras quienes se centran en los procesos cognitivos, hasta quienes han recuperado su aspecto cultural e histórico. Además de este recorrido general respecto a las formas de concebir el aprendizaje, se hace alusión a las nociones occidentales que se ponen en juego en los procesos de enseñanza

aprendizaje, y que han permeado e influido fuertemente las prácticas educativas del contexto mexicano, nociones que se tendrían que replantear en busca de miradas alternativas que consideren los saberes y conocimientos que se producen, transmiten y reciben en las culturas originarias del país y que tendría que sobrepasar la visión psicologista del aprendizaje.

1.1.1 Interculturalidad crítica, pedagógica decolonial y afirmación cultural

Pensar en la transformación de la sociedad y la educación, que considere los aportes de culturas con visiones de mundo diferentes a la occidental, implica cuestionar, desde una mirada crítica, al sistema social establecido, como lo plantea Catherine Walsh (2014), desde:

Una perspectiva crítica de la interculturalidad, la que se encuentra enlazada con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida; es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis que encaminan hacia la de-colonialidad (p.2).

Lo que conlleva reconocer, inconformarse, hacerse consciente de las situaciones de desigualdad social, que genera la imposición de una visión de mundo que niega, oprime y busca suprimir otras visiones, como las de los pueblos originarios de América y de México, a través de las distintas dimensiones de la colonialidad que señalan autores como Quijano (2014) y Walsh (2014); del poder, del ser, del saber, cosmogónica.

Por ello, en la presente investigación se considera que los planteamientos realizados desde la interculturalidad crítica y la pedagogía de-colonial, que defiende Catherine Walsh, así como los planteamientos de la afirmación cultural que señala Grimaldo Rengifo, contribuirán a generar una mirada distinta de la realidad, que nos acerque a una verdadera interculturalidad, donde se establezca un diálogo sincero que asuma “ la equivalencia de las culturas y cosmovisiones puestas en juego en el

diálogo y el reconocimiento mutuo de la intrínseca legitimidad de los participantes” (Ishizawa, 2012, p.6), que permita escuchar, visibilizar, la sabiduría, conocimientos y prácticas de culturas distintas a la occidental, como las culturas nativas de América, que generen un cambio en la manera de pensar el mundo.

Los planteamientos de la interculturalidad crítica parten y refuerzan el cuestionamiento al “problema estructural- colonial- racial” (Walsh, 2009, p.4), considerando que “la matriz de la colonialidad afirma el lugar central de la raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación” (Walsh, 2014, p.4) y no únicamente las desigualdades de clase o cultura.

Así la interculturalidad crítica se plantea como un proyecto político, social, epistémico, ético, educativo en construcción, que “afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y, dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, interiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2009, p.4).

En el caso mexicano, las poblaciones originarias, han sido la principal voz, pensamiento, cosmovisión que se ha buscado suprimir, desde la llegada de los invasores. En el ámbito educativo, este menosprecio a las culturas nativas y originarias de estas tierras, se ha vivido, a través de las diferentes políticas educativas que el estado ha impuesto, desde la castellanización hasta la apuesta a una educación intercultural de corte funcional, que ha buscado la incorporación e integración de las comunidades originarias al proyecto nacional, desconociendo las formas de relación, de convivencia que éstas han establecido durante siglos con su entorno.

Aspectos que se han favorecido de la introducción de una visión subjetiva que ha hecho pensar a los invasores como superiores, a partir de “la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos [no blancos] en situación natural de inferioridad respecto de los otros [blancos]” (Quijano, 2014, p.

778). Además de la agresión física, ha sido también esta visión subjetiva que nos han impuesto y que asumimos acríticamente que continúa generando la “asimetría social y cultural hoy vigentes” (Walsh, 2014, p.9), y que las elites y grupos en el poder logren perpetuar, a través del estado, su hegemonía como lo señaló Gramsci (1981), a partir de crear “un hombre colectivo” un “conformismo social” a lo largo de un proceso histórico que lleva a reproducir y sumarse a los intereses y visión de la sociedad hegemónica (citado en Leivas, 2013).

En la búsqueda de este hombre colectivo, en contextos como el mexicano y específicamente Oaxaqueño, para el caso de las comunidades originarias, el estado ha implementado diferentes mecanismos y estrategias, buscando apartar a los pobladores de su visión de mundo, acercándolos al pensamiento hegemónico; moderno, global, capitalista. Principalmente a través de la urbanización, que como señala Maldonado (2010): “La urbanización occidental, además de un violento proceso físico, ha buscado la colonización de la cosmovisión originaria a través de las imágenes de lo urbano” (p.67). Apoyándose también de los dispositivos de poder, como la iglesia, la escuela, los hospitales, quienes han llevado la visión occidental a las comunidades originarias.

Ante esta imposición de la visión de mundo occidental, dice Gramsci (1981), que puede darse en los sujetos; una apropiación subjetiva espontánea¹ o una respuesta crítica², construyéndose en cualquiera de los dos casos “esquemas de la realidad que operan en nuestras prácticas cotidianas, reproduciendo la cultura o proponiendo su transformación” (citado en Leivas, 2013, p. 108-109).

La escuela como dispositivo de poder contribuye a la reproducción de la visión moderno occidental que aspira al progreso y la civilización que ha llevado a la “separación del individuo de los lazos de la comunidad; la enajenación humana de

¹ Para Gramsci la “filosofía espontánea” produce pasividad y paralización a diferencia de la filosofía de la praxis (Gramsci 1967, citado en Leivas, 2013).

² Gramsci apuesta a una filosofía crítica o filosofía de la praxis como aquella concepción del mundo donde existe una apropiación crítica de la realidad, lo que implica “participar vivamente de la creación de la historia del mundo, ser guía de sí mismos y no aceptar ya pasiva ni irreflexivamente, la impronta ajena a nuestra propia personalidad (Gramsci, 1967, citado en Leivas, 2013, p. 109). Y desde el plano pedagógico propone una lucha contrahegemónica.

la naturaleza, y la separación de lo sagrado de la dimensión corriente de la vida” (Rengifo, 2004, p.14).

En estos preceptos de la pedagogía moderna han sido formados los profesores, quienes a pesar de plantear un discurso de una educación alternativa, contextualizada o situada, en la práctica se enfrentan con dificultades para distinguir las formas del pensamiento occidental de las formas del pensamiento originario y como señala Rengifo (2004); “cuando intentan situar culturalmente los saberes, la comida, la salud, la música, u otro asunto de su pueblo de referencia lo hacen en términos del conocimiento occidental” (p. 27). Esta colonización del pensamiento, favorecida desde el contexto escolar, promueve en los educandos una apropiación espontánea de la realidad, lo que no permite un cambio verdadero, ni la transformación de la sociedad.

Por ello es indispensable la “reconceptualización, y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencia que pone en escena y relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2009, p.4). lo que implica un cambio de actitud, además de la vivencia, la documentación, la visibilización de prácticas que han sido minimizadas por la lógica colonial. Lo que permite “una transformación y construcción que no quedan en el enunciado o la pura imaginación; por el contrario, requiere de un accionar en cada institución social, política, educativa y humana” (Walsh, 2009, p.4-5).

Ante esto, la interculturalidad crítica, requiere y apuesta por una pedagogía que cuestione los procesos de colonización, a la escuela como dispositivo de poder, a la ciencia que se plantea como objetiva y neutral, la deshumanización, la cosificación de la naturaleza, entre otros aspectos que no permiten un diálogo, sin imposición, discriminación, ni dominación. Propuestas coincidentes conceptual y pedagógicamente con los planteamientos de la de-colonialidad como “estrategia que intenta construir relaciones – de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distinta” (Walsh, 2014, p.11).

Una pedagogía de-colonial o más bien pedagogías de-coloniales las cuales, tenderán a generar una “praxis distinta” que:

Aliente nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención intelectual, que podrían incluir, entre otras, la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero no como algo ligado a una localidad y temporalidad del pasado, sino como conocimientos que tienen contemporaneidad para críticamente leer el mundo, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente (Walsh, 2014, p.12-13).

En busca de esta revaloración de los saberes ancestrales; la afirmación cultural, es la propuesta que recupera el PRATEC quien, desde la cultura andina, acompaña el caminar hacia el respeto a la pluralidad cultural. Esta afirmación cultural “es el proceso por el cual pueblos que moran en un lugar recuerdan y regeneran las prácticas de sus abuelos criando su pacha [mundo local] y dejándose criar por él. [...]” (Ishizawa, 2008, p.13). Prácticas específicas que en el caso de México y Oaxaca también será importante reconocer en cada cultura, como aquellas que se han plasmado ya en los escritos sobre comunalidad.

Para la afirmación cultural, es importante que se genere un proceso de de-colonización del pensamiento, del sentir, que acabe con discursos y prácticas colonizadoras, principalmente en aquellos pobladores, que se sienten atraídos o se encuentran enajenados por las formas de vida occidentales, debido principalmente a que han salido o emigrado de la comunidad. En el caso de los docentes, en este proceso de de-colonización es importante que tengan claridad, respecto a las diferencias presentes entre su cultura de origen y la cultura occidental en la que han sido formados profesionalmente. Con el fin de distinguir la matriz de pensamiento en ellas, una centrada en el respeto a la pluralidad y la otra en la negación de esta pluralidad, es decir la negación de formas de vida diferentes a la modernidad.

Por ello, el docente debe reconocer, las formas de diálogo y relación con el entorno, que la modernidad hace que interiorice y ponga en práctica el sujeto, como las señaladas por diversos autores (Mejía 2014; Rengifo, 2004, 2009; Quijano, 2014), entre ellas; la separación objeto - sujeto, separación que permite una visión de

superioridad del hombre sobre su entorno y la naturaleza, lo que conlleva una relación de manipulación, dominio y destrucción del entorno natural, ecológico, a través de la ciencia y la tecnología, que la modernidad ha ocupado no para el beneficio de la humanidad, sino para el logro de sus fines. Separando al hombre de sus emociones y sensaciones, y privilegia en él una mirada objetiva, técnica, fragmentada de la realidad, con el afán de explicarse y deducir el funcionamiento de la misma, en la búsqueda pretendida de la universalidad y validez de ese conocimiento sin importar tiempo y lugar.

Visión que los docentes tienen que reconocer, debatir, discutir, cuestionar, y ser vigilantes de sus propias prácticas, actitudes, discursos, pensamientos, que pueden cancelar como dice Rengifo (2004), “la crianza de la diversidad cultural” (p. 23), por ejemplo; considerar los modos de vida de nuestras comunidades originarias como parte de conocimientos subalternos, pobres, los cuales se deben abandonar en busca del progreso y el desarrollo, y considerar como verdaderos los contenidos que privilegian una visión científica, asentada en los textos escolares, “privilegiando el desarrollo de las facultades mentales del análisis y algunos sentidos como el ver y el oír” (Rengifo 2004, p. 20).

Imponiendo muchas veces sin darse cuenta, una visión colonizadora, a pesar de que el discurso sea en defensa de la pluralidad, la interculturalidad y el diálogo de saberes, lo que deviene en “el enmudecimiento de la cultura local dentro del aula escolar; la falta de respeto y cariño del alumno por las costumbres de sus padres; y la separación gradual de la escuela de la comunidad” (Rengifo, 2004, p. 21) pretensiones de la visión moderna del mundo, de ahí que los actores principales del hecho educativo, la comunidad, el docente, los alumnos, se hagan conscientes de estos procesos de colonización y eviten su reproducción.

A la par del proceso de-colonizador, es necesario que el docente, reconozca y se vaya reapropiando de las formas de vida y sentir de su comunidad de origen, que en el caso de México y especialmente de Oaxaca, son muchos los docentes con raíces cimentadas en las culturas ancestrales, lo que permitirá reconocer las formas

de diálogo y relación que las comunidades originarias establecen con la naturaleza y el entorno, relaciones de; respeto, afecto, cariño, de convivencia, que denotan una relación íntima con la naturaleza al formar parte de ella, donde todos los seres que habitan un determinado espacio se encuentran implicados entre sí.

Estas formas de percibir el mundo, remiten a una forma de saber, comprender y dialogar con aquello que convivimos. Aspectos si bien, conocen en mayor medida, las personas sabias de la comunidad, forman parte del saber colectivo, el cual se platica y se práctica en los espacios sagrados, pero también en la cotidianidad de la vida. Saberes que se obtienen en el diálogo con el maíz, los sueños, la ingestión de hongos, los animales de presagio y diversas relaciones sutiles que comunican a las personas de la comunidad como vivir y convivir en el territorio que ocupan y fuera de él. Pero “este saber no pretende universalidad. Es local y está estrechamente ligada a un tiempo y a un lugar, y no está institucionalizado. Existe siempre para un propósito específico, para una circunstancia. Es contextual. (Rengifo, 2004, p.20)”.

En este reconocimiento el docente tendrá la posibilidad de cambiar la visión y sentir respeto por su cultura, a partir del reconocimiento de la misma, y a su vez considerar a la cultura occidental moderna, como una vía más de conocimiento y no como la única (Rengifo, 2004). Lo que contribuya a “reformular los ideales sociales y nuestras opciones sobre cómo habitar, comer, sanar, aprender, y dialogar en el seno de nuestras comunidades” (Rengifo, 2004, p.30). En ese sentido, reconocer las dos formas de pensamiento de una u otra cultura llevará al docente a convertirse en un mediador cultural que lo lleve al reconocimiento de la diversidad cultural, exigiendo a su vez, respeto mutuo entre culturas que se encuentren en contacto. Lo cual indudablemente tendrá que reflejarse en un cambio en la visión de escuela y educación que vaya más allá del contexto escolar.

1.1.2 El enfoque simbólico de la cultura: significados culturales e identidad

Considerar la cultura en términos simbólicos, tiene como uno de sus principales precursores a Clifford Geertz, quien desde la Antropología simbólica se opuso a la llamada antropología descriptiva, esta última defendida por E.B. Tylor, quien le dio al estudio de la cultura un sesgo científico y evolutivo, al buscar analizar, clasificar y comparar los elementos encontrados en diferentes culturas, centrándose en mostrar el paso del salvajismo a la vida civilizada. Lo cual oscureció más el estudio de la cultura que lo que logró aportar (Geertz, 1997; Thompson, 2002).

A diferencia de esta concepción descriptiva, que se centra principalmente en la descripción de los elementos materiales, Clifford Geertz (1997), a finales de la década de los '60, recupera el aspecto semiótico de la cultura, interesándose en la interpretación de la misma, manifestándolo de esta forma:

El concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (p. 19).

Este enfoque de la Antropología simbólica, impactó el trabajo de investigación antropológica concibiéndola ya no como una actividad descriptiva sino más bien como una actividad de interpretación, y en ese sentido “el análisis consiste pues en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance” (Geertz, 1997, p. 24). Desde este enfoque de la antropología, el estudio de la cultura pasó de una descripción superficial, que es solo conducta observable a una descripción densa que implica un proceso de interpretación.

En este aspecto Geertz (1997), recuperando la crítica a las teorías personales de la significación, distingue la antropología simbólica de las llamadas etnociencias o la antropología cognitiva, ya que señala que ésta última considera que la cultura consiste en “fenómenos mentales que pueden ser analizados mediante métodos

formales semejantes a los de la matemática y la lógica" (p.24), visión que dice Geertz no contribuyen a entender el significado del término cultura desde un aspecto más social o colectivo.

Dado que para Geertz (1997), hacer referencia a lo simbólico o al significado, no remite a los aspectos mentales o psicológicos, puesto que para él "la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas" (p.24), lo cual permite entender el significado de las acciones que los sujetos de esa cultura llevan a cabo. Las aportaciones de Geertz, así como de otros teóricos a los cuales hace referencia, como lo es Max Weber, dieron un giro a la manera de pensar la cultura, ahora centrando la atención en los símbolos, el significado, el sentido y la interpretación, en busca de comprender mejor una forma de vida particular.

Otro de los teóricos que comparte esta forma de mirar la cultura, desde los planteamientos de Geertz, es el sociólogo John B. Thompson, quien realiza algunas modificaciones a los puntos que considera requieren mayor precisión en las propuestas del precursor de la antropología simbólica. Dos de los aspectos que Thompson busca precisar son; en primer lugar, el término de cultura y en segundo lugar realiza aportes también a lo que se entiende por interpretar la cultura.

Respecto al primer punto, desde la concepción estructural y el análisis de la cultura que plantea Thompson (2002), se preocupa del estudio de lo simbólico, y de "los contextos y procesos estructurados socialmente" (p. 204) donde se producen, transmiten y reciben las formas simbólicas, que hacen referencia a un amplio campo de fenómenos significativos; acciones, objetos, gestos, rituales, enunciados, textos, programas de televisión, obras de arte entre otras expresiones simbólicas de diversos tipos.

En cuanto al segundo punto, Thompson realiza un aporte a nivel metodológico, respecto a la interpretación de las culturas, lo cual para él no queda muy claro en los escritos de Geertz, y cuestiona el hecho de que utilice la analogía de Ricoeur, al buscar hacer una analogía entre el texto etnográfico y el texto literario, ya que para

Thompson el modelo de texto de Ricoeur se presenta algo confuso, al tener como característica principal “su distanciamiento de las condiciones sociales, históricas y psicológicas de su producción, de tal manera que la interpretación del texto sólo puede basarse en el análisis de su estructura interna y contenido ” (Thompson, 2002, p.202).

Thompson precisa algunos planteamientos importantes respecto a la concepción y análisis de la cultura, al centrarse en el significado, como ya lo había comentado Geertz, pero pone especial énfasis en el contexto donde se inscriben estos significados. Y a nivel metodológico, para recuperar estos significados refiere cinco características que configuran las formas simbólicas, entre ellas los aspectos; intencional, convencional, estructural, referencial y contextual, para el caso del análisis del contexto hace alusión a los aspectos referidos al ámbito espacio – temporal específico, los campos de interacción, las instituciones sociales y los medios técnicos de inscripción y transmisión de las formas simbólicas.

En el contexto mexicano, un autor que se interesa en el estudio de la cultura y la identidad desde esta visión simbólica, planteada por Clifford Geertz y replanteada por John B. Thompson es Gilberto Giménez desde la sociología cultural. Giménez enfatiza respecto a lo simbólico y señala que “ninguna forma de vida o de organización social podría concebirse sin esta dimensión simbólica, sin la semiosis social” (Giménez, 2007 p.34). Este aspecto simbólico, que da significado a la vida social, colectiva e individual, permite a los sujetos actuar sobre el mundo, intervenir en él y transformarlo en función de sus intereses (Giménez, 2007).

Pensar la cultura desde una concepción simbólica señala Giménez (2007), que plantea una dificultad en su estudio y análisis puesto que, al estar presente en todos los espacios y momentos de la vida social, se debe tener cuidado en no fragmentarla y verla en su conjunto. Por ello, realiza una revisión respecto a las diferentes formas de estudiar la cultura, que consideran esta perspectiva simbólica, dando cuenta que ha sido abordada; en forma de textos culturales, sectorialmente, a partir de enfoques

dinámicos y de la estructura de clases. Sin embargo, estas formas de estudio han recibido en menor o mayor medida críticas en relación a sus planteamientos³.

En ese sentido, señala que en el estudio de la cultura se tiene que considerar la distinción entre “formas interiorizadas y formas objetivadas” que se ha estudiado poco en México. Y recupera en ese sentido a Bourdieu quien distingue “entre ‘formas simbólicas’ y estructuras mentales interiorizadas, por un lado, y símbolos objetivados bajo forma de prácticas rituales y de objetos cotidianos, religiosos, artísticos, etc., por otro” (Bourdieu, 1985 citado en Giménez, 2007, p. 44), existiendo una relación indisociable entre estas dos formas de la cultura.

Por otra parte, para Giménez (2007), recuperar las formas interiorizadas⁴ y objetivadas de la cultura, representa una estrategia fundamental que permitirá una visión integral en el estudio de la cultura, al considerar no únicamente las formas objetivadas en las que se han centrado la mayoría de estudios referentes a la cultura, sino también al considerar e incluir su interiorización. En ese sentido una concepción semiótica de la cultura permite vincular los aspectos objetivos de la cultura, a los actores sociales, que la interiorizan y expresan en sus prácticas, señalando así que “no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura” (Giménez, 2005a, p. 4).

A partir de lo anteriormente expuesto, la presente investigación recupera, de Geertz el aspecto simbólico de la cultura, de Thompson el énfasis que pone al aspecto contextual y de Giménez la integración entre cultura objetivada e interiorizada, además de las definiciones que realiza en relación a la cultura, significados culturales e identidad pensadas desde las reflexiones de los teóricos revisados. Así, Giménez (2007), señala que:

³Estudios que fragmentan el abordaje de la cultura, por ejemplo, al estudiar la cultura desde la división de clases, no se recuperan las perspectivas de género y simbólicamente se anula a la mujer (Giménez, 2007).

⁴Estas formas internalizadas son el resultado de “la interiorización selectiva y jerarquizada de pautas de significado por parte de los actores sociales” (Giménez, 2007, p.46)

La cultura es la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (p.49).

Pensar la cultura, como la organización social de significados, interiorizados y objetivados, es importante aclarar que “no todos los significados pueden llamarse culturales, sino sólo los significados más o menos ampliamente compartidos por los individuos y relativamente duraderos dentro de un grupo o de una sociedad” (Strauss y Quin, 2001:85ss, citado en Giménez, 2009, p.9) y que se mantienen en el tiempo histórico de generación en generación.

Estos significados culturales cuentan con una gran fuerza motivacional y emotiva, como la observada en el campo religioso de las comunidades originarias, lo que permite su estabilidad tanto en los sujetos como en el grupo, expresándose más allá de los contextos donde surge. Significados que se van internalizando a través de la vivencia y la participación desde pequeños, y que son propios del contexto específico en el cual se han desarrollado. Y es a través de los significados, donde se manifiesta la concepción de vida que se expresa en la forma de relacionarse con el entorno.

También es importante considerar que la cultura “no es un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados”, por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio (Giménez, 2005a, p. 3). Sin embargo, aun así, la cultura consigue, en términos de Geertz en su metáfora de verla como un pulpo, “moverse y conservarse” (1997). En la investigación respecto al estudio de los significados culturales, el interés principal se centra en aquellas “zonas de estabilidad y persistencia” que plantea Giménez, lo que permita describir y conocer los significados de una determinada cultura, en términos de “matriz cultural” como lo señala Zemelman (2006), sin dejar de reconocer los cambios que cada cultura presenta.

Y serán precisamente, estos significados culturales, que dotan de identidad a los sujetos de una determinada cultura, entendiendo como plantea Giménez que la; “identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos” (2005a, p. 5), pero que, como anota el mismo Giménez, al cambiar se convierte en referente histórico que permite a los grupos conservar sus fronteras “los grupos étnicos pueden – y suelen – modificar los rasgos fundamentales de su cultura manteniendo al mismo tiempo sus fronteras, es decir, sin perder su identidad” (2005a, p. 17), en ese sentido cada cultura posee diferentes formas de mirar el mundo, que ante cambios e influencias de otras culturas, son precisamente estos significados culturales que se han interiorizado y objetivado en un contexto y tiempo histórico determinado, los que permitirán continuar conservando su identidad y su visión de mundo, como lo han hecho las culturas originarias de México y de Oaxaca.

Cosmovisiones e identidad que la escuela debe considerar en los contextos específicos donde se desarrolle la práctica docente lo que demanda un proceso de reafirmación cultural de parte del docente y los actores educativos, que devenga en un cambio y transformación que nos lleve a una mirada más plural y a establecer relaciones más equitativas como lo señalan los planteamientos de la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial, anteriormente descritos.

1.1.3 El enfoque sociocultural del aprendizaje: una mirada crítica.

Recuperando los cuestionamientos a que nos invita la interculturalidad crítica, y la pedagogía de-colonial, respecto a las formas hegemónicas de pensar el mundo, se requiere también que, desde la escuela, se reconsideren concepciones como las de aprender, enseñar, aprendizajes previos, etc., que contribuya a la transformación de esta, de sus prácticas y nociones que han estado influenciadas durante años de una sola visión de mundo, la occidental. De ahí que a continuación se recuperen planteamientos de autores que han debatido estas nociones, desde sus investigaciones principalmente en comunidades originarias de México, respecto a las formas de aprender y enseñar, así como en el contenido de ese aprendizaje,

mostrando una visión distinta a la que durante años ha permanecido respecto al tema.

Si bien actualmente se tiene una noción general de que el aprendizaje se encuentra en relación con la cultura de pertenencia en la que se desarrollan los sujetos, es importante reconocer que su estudio ha tenido un largo desarrollo y diversas perspectivas de análisis, y como señala Haan (2009), “muchas de ellas se encuentran situadas desde la perspectiva psicológica, la cual contempla principalmente formas de aprendizaje de corte occidental y escolarizado” (p.19). Así, es común que, en la formación de los profesionales de la educación, entre ellos pedagogos, licenciados en educación y psicólogos, específicamente en temas referidos al desarrollo del niño, el aprendizaje y la enseñanza, los currículos se desarrollan considerando las teorías del aprendizaje clásicas de la psicología.

Algunas de éstas plantean el aprendizaje en directa relación con la conducta y en los cambios visibles de la misma, como es el caso del conductismo. En ese sentido “ignoran por completo las cuestiones relacionadas con el significado” (Wenger, 2001, p.20). Y su traducción en el ámbito educativo consiste en “el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento, con el fin de promover con eficacia el aprendizaje del alumno” (Bijou, 1978, citado en Hernández, 2004, p.95). En contraparte, la perspectiva humanista, al abordar el tema del aprendizaje, pone el acento en la parte emocional y el interés del alumno, considerando que de esto dependerá en gran parte la motivación hacia el aprendizaje de ciertos contenidos escolares.

En la década de los '50, entraron en auge las teorías cognitivas las cuales influyeron en la concepción respecto al aprendizaje, llevando a pensar ya no solo en el producto (o la conducta) sino también en el proceso, centrando “su enfoque pedagógico en el procesamiento y la transmisión de información por medio de la comunicación, la explicación, la recombinação, el contraste, la inferencia y la resolución de problema” (Wenger, 2001, p.20). Información aislada o recuperada de los contenidos escolares sin considerar el tema contextual.

Posteriormente, el constructivismo también supuso cambios en la concepción del aprendizaje, al considerar al sujeto como constructor de su propio conocimiento. Se han visto como teorías constructivistas principalmente los planteamientos realizados por la teoría psicogenética de Jean Piaget y la teoría socio histórico cultural de Lev Semionovich Vygotsky que, si bien coinciden en el aprendizaje como una construcción, tienen importantes diferencias. Como señala Rogoff (1993), acerca de la teoría psicogenética de Piaget:

Aunque especuló sobre el papel de los factores sociales, y especialmente sobre la interacción entre iguales en la niñez, el grueso de su investigación no tuvo en cuenta en qué medida la realidad que el niño conoce tienen una estructura social o de qué forma la interacción del niño con sus compañeros contribuye al desarrollo cognitivo (p.28).

En cambio, la perspectiva vygotskiana sobre el papel de la cultura en el desarrollo contrasta con la teoría psicogenética y las teorías mencionadas, al examinar la relación entre el funcionamiento mental humano y sus fundamentos culturales, institucionales e históricos. Como señala Haan (2009), “principalmente en dos aspectos importantes de su teoría, primero en la idea de la mediación, y segundo en la naturaleza social del aprendizaje” (p.20).

En ese sentido, a excepción de la teoría sociocultural, las teorías del aprendizaje a las que se hizo alusión continuaron como señala Rogoff (1993):

Fijándose en el niño aislado, aprendiendo espontáneamente destrezas y estrategias de carácter general, y se investigan cuestiones relacionadas con la edad en la que es capaz de repetir el material que debe recordar, la edad en que comienza a planificar, entender conceptos etc. Y se ha interesado muy poco respecto a aquello que se clasifica, memoriza o percibe, con qué propósitos y en qué circunstancias (p.28).

Es decir, no se consideró que sus conocimientos, saberes, destrezas y estrategias se encuentran indudablemente vinculados a su cultura de origen. La influencia de estas teorías del aprendizaje es tal, que durante mucho tiempo no se pensó en las formas de aprender que se dan, por ejemplo, en los contextos de las comunidades

originarias, específicamente en México, además de reproducir esta visión psicológica al plano educativo.

Reflejo de ello, se observa en algunas investigaciones en torno al desarrollo y aprendizaje motivadas y basadas en los mismos periodos de desarrollo señalados por los teóricos occidentales como Piaget, buscando similitudes, en las diversas habilidades o destrezas que es capaz de desarrollar el niño, sin tomar en cuenta que el desarrollo dentro de las culturas originarias representa grandes cambios cualitativos respecto a la periodización y sus características. Lo que lejos de favorecer una educación contextualizada, que recupere formas propias de aprendizaje, continúa reforzando una visión occidental.

Así, las ideas de Vygotsky, pero sobre todo sus desarrollos posteriores, representaron aportes importantes en la perspectiva de ver el desarrollo y el aprendizaje del sujeto, en relación con su cultura de pertenencia, despertando importantes reflexiones y cuestionamientos respecto al tema.

Vygotsky al desarrollar su teoría en una época que se encontraba influida por las ideas planteadas en la teoría de la evolución humana formulada por Charles Darwin, los postulados de ésta permearon disciplinas, formas y puntos de vista respecto a la lectura de la realidad. Alcanzando también al marxismo, ideas con las cuales coincidía Vygotsky lo que influyó en la “[...] noción del progreso cultural que está presente en su concepto de cultura (él hablaba de culturas altas y bajas) que era promovida activamente por los marxistas soviéticos” (Van der Veer, 1996, citado en Haan, 2009, p. 22).

De ahí que la teoría sociocultural, si bien representó importantes avances en el reconocimiento del contexto socio cultural e histórico como determinante en el aprendizaje, teóricos posteriores a Vygotsky, reformularon aspectos de la misma que limitaban ver las diferencias culturales en torno al aprendizaje. Reformulaciones que es importante considerar, puesto que en ocasiones se recuperan sus postulados en contextos diversificados sin el análisis pertinente.

Una de las primeras críticas se refiere a la jerarquización de las culturas en relación con su grado de evolución, definida ésta desde las características de las culturas occidentales en términos de la modernidad y la tecnología. Esta jerarquización como señala Haan “no deja lugar para formas cualitativamente diferentes, pero igualmente eficaces de estructurar el mundo” (Haan, 2009, p.22).

Esta situación conlleva otra distinción que realizó Vygotsky, y no solo él sino también otros teóricos de la época, basándose en el pensamiento moderno y en los postulados del método científico, “otorgarles a las herramientas conceptuales y simbólicas un estatus superior al de las herramientas concretas y prácticas” (Haan, 2009, p.23). Lo que de algún modo ha brindado prestigio y poder a las culturas occidentales que han privilegiado este tipo de herramientas, a favor de la búsqueda de la “razón”. Descalificando las culturas que basan su hacer principalmente en herramientas prácticas.

Otro aspecto que se debate en la teoría de Vygotsky, es que al desarrollar sus investigaciones en la educación escolarizada formal y en los procesos conscientes y sistémicos de apropiación, consideraba que estos espacios escolarizados permitían el desarrollo de las habilidades “más importantes” referidas a las funciones psicológicas superiores y a los conceptos científicos. A este respecto señala Haan (2009) que:

Este marco conceptual no deja mucho lugar para otros mecanismos de apropiación e inclina la balanza para que las diferencias culturales se describan en términos de la dicotomía entre procesos conscientes y formales por un lado, y espontáneos y no formales por el otro (p.24).

En este marco de ideas, Vygotsky propone su concepto de Zona de Desarrollo Proximo (ZDP) para “explicar cómo se produce el aprendizaje social y participativo” (John –Steiner y Mahn, 1996) (citado en Harry, 2003, p. 86). Así Vygotsky (2000), define su concepto de ZDP como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel

de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p.133).

Respecto a este punto del aprendizaje, el cual se da a partir de la guía de un adulto, es otro de los aspectos que se han reflexionado y se han reformulado, por ejemplo, a partir de los planteamientos realizados por Rogoff, quien encontró a partir de sus investigaciones en contextos diversos, que el aprendizaje:

No precisamente se da de una enseñanza activa e intencionalmente orientada por parte del más hábil, en contextos específicos de enseñanza-aprendizaje, como los que son habituales en las escuelas occidentales. Ya que el aprendizaje se produce, a través de la participación o de la observación activa, en actividades cotidianas propias de una cultura o de un grupo social (2003, p.14).

Lo que contrasta también con la teoría vigotskyana en relación con el aprendizaje consciente y formal, al encontrar que la organización de una actividad implica también una “organización tácita y distal del aprendizaje en vez de únicamente interacciones didácticas explícitas y presenciales como se da en el contexto escolar” (Rogoff, 1993).

Otro de los conceptos a los que se le ha puesto atención y que ha sido objeto de modificación, es el concepto de internalización que Vygotsky entendió como “la reconstrucción interna de una operación externa” (Vygotsky, 2000, p. 92). En ese sentido, Rogoff (1993), hace un replanteamiento de lo que ella llama interiorización de la actividad social, ya que considera que al pensar el término como lo planteo Vygotsky, y otros, se entiende que los sujetos se encuentran fuera o no participan de la actividad, ante ello propone que:

Los individuos se apropian de algunos aspectos de la actividad en la que ellos ya están implicados como participantes y observadores activos, de tal manera que los aspectos interpersonales de su funcionamiento forman un todo con los aspectos individuales (p.247).

Ella, en ese sentido, habla del “proceso de apropiación de la actividad compartida, en oposición al proceso de interiorización de la actividad externa” (Rogoff, 1993, p. 248). Dándose con ello, un papel agentivo en el sujeto.

Los planteamientos anteriores, como señala Haan (2009), “exhiben estos conceptos como una orientación universalista del aprendizaje y el desarrollo y no pueden esclarecer la variación cultural de las prácticas de aprendizaje” (p.24). Aspectos que deben considerar los docentes respecto al tema del desarrollo y el aprendizaje de los niños de las comunidades originarias.

Sin embargo, no se puede negar que los conceptos formulados por Vygotsky y, principalmente el de mediación e internalización, permitieron vincular el tema del aprendizaje con lo social, lo histórico y lo cultural. Lo que ha permitido el desarrollo de investigaciones desde la antropología, la psicología y la pedagogía, muchas de las cuales se insertan en la línea del desarrollo y del aprendizaje, inspirada por Vygostky, evitando caer en sus planteamientos que no contribuyen a una mirada plural. Estas investigaciones buscan dar respuesta a las formas de apropiación de saberes y conocimientos en contextos distintos al plano escolar, enfocándose al estudio del desarrollo infantil y del aprendizaje en las culturas originarias del contexto mexicano. Entre estas investigaciones encontramos las realizadas por autores como: Paradise (1991), De León Pasquel (2005), Gaskins (2010); Rogoff, Paradise, Mejía, Correa y Angelillo (2010) y Cardoso (2011), con niños de las culturas mazahua, maya, huichol, totonaca, mixe, quienes refieren practicas específicas de aprendizaje diferentes a la cultura occidental.

Un estudio interesante en lo que respecta a la parte teórica y metodológica de la apropiación del aprendizaje, ha sido realizado por Haan (2009), quien respecto a las formas en que se organizan las prácticas culturales de aprendizaje en la cultura Mazahua, encontró que esta organización depende de las normas culturales, y estas van a tener incidencia en el grado de participación del niño y del adulto respecto a la actividad, va a estimular o desalentar ciertas habilidades y conductas y puede propiciar actividades más temporales o permanentes. Señala también que

todas las situaciones de aprendizaje tienen ciertas características comunes entre ellas, por ejemplo, aprovechan la asimetría con base en la competencia diferenciada por cuestiones de experiencia, edad, estatus y género, lo que conlleva a la coordinación de acciones entre participantes o creación de un cierto nivel de intersubjetividad.

Otras investigaciones realizadas en contextos de culturas originarias de México, se han centrado en los aprendizajes que los niños se apropian, los cuales están en relación con “las actividades específicas generadas por los sistemas culturales particulares” (Gaskins, 2010, p.40), con “los saberes empíricos, tradiciones y costumbres” (Del Amo, Paradowska y Tauro, 2011, p.417). También se apropian de las herramientas y signos presentes histórica y culturalmente. Y lo que previamente, se ha realizado en el contexto social (Rogoff, 1993). Del Amo et. al (2011) al hacer referencia del espacio y el tiempo en que se aprende, señala que éste “varía dependiendo de las características del saber” algunos saberes sólo se manifiestan y transmiten en espacios y tiempos dedicados a lo festivo y sagrado o en el espacio y tiempo cotidiano (Del Amo, et. al., 2011, p.431) en ese sentido la noción de tiempo y espacio del saber y el aprender se encuentra determinado por la cultura de pertenencia.

Así, los saberes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, formas de relación con su entorno, que los niños han aprendido, en las prácticas culturales en las cuales participan, forman parte de los significados que han permanecido a través de un largo proceso histórico en su cultura de pertenencia, muchos de los cuales se encuentran ausentes en el ámbito educativo, mismos que la mayoría de las veces, no forman parte de los contenidos que se recuperan en el proceso educativo, provocando procesos de aculturación en el niño, más aun cuando se considera que los aprendizajes validos son aquellos que se enseñan en el aula escolar, presentes en los planes y programas de estudio. Aspectos urgentes a reconsiderar en las prácticas docentes en busca de una verdadera educación intercultural.

1.2 Fundamento metodológico

En el presente apartado se expone la metodología de investigación que fundamenta el presente trabajo la cual es de corte cualitativo. Las etapas de investigación que implicaron; la elaboración del protocolo de investigación, la delimitación del tema, la entrada al campo y el análisis e interpretación de los datos. Para hacer posible esta última etapa de análisis e interpretación, se recuperó la hermenéutica profunda de John B. Thompson y sus fases de análisis sociohistórico y del discurso, donde la narrativa fue fundamental en la búsqueda de los significados culturales, los cuales se visibilizaron en la última fase referida a la interpretación y reinterpretación de la información.

1.2.1 Metodología de investigación

Desarrollar este proceso de investigación implicó partir de referentes, respecto a la manera de percibir, pensar e interactuar con la realidad, lo que influyó en la definición del método y las estrategias de investigación, que en términos de Guba y Lincoln (2002), implica hacer referencia a los niveles de análisis implícitos en la investigación entre ellos el ontológico, epistemológico y metodológico. De ahí la definición por la metodología de corte cualitativo, considerando dentro de sus características; la búsqueda de comprensión a partir de una realidad o contexto específico (Flick, 2004; Rodríguez, Gil y García,1999), una visión holística, amplia, de las normas explícitas e implícitas en ese contexto (Miles y Huberman, 1994, citado en Rodríguez et. al.,1999), la interpretación de los fenómenos estudiados de acuerdo a los significados y sentidos que tienen para las personas implicadas (Rodríguez et al. 1999), lo que permite la posibilidad de reconocer diferentes formas de pensar la realidad y el mundo que nos rodea. Admitiendo la existencia de una diversidad de saberes, conocimientos, que las mismas realidades estructuran, como señala De Sousa (2009):

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 (p.54).

Por lo anterior, esta investigación se sustenta en los aportes de los autores citados, y reconocemos que en cada comunidad o contexto, se gesta una manera de percibir el mundo, como las cosmovisiones presentes en América, México y en específico en Oaxaca, conocimientos y saberes que deben ser reconocidos y visibilizados, lo que conlleva a su vez a un proceso de deconstrucción en relación a una realidad instaurada por occidente, la cual se nos ha impuesto principalmente desde los procesos de escolarización.

Deconstrucción que implica a la pedagogía continuar generando procesos de reflexión, que permitan replantear los procesos escolares que durante años se han centrado en prácticas hegemónicas y colonizantes que descalifican el cumulo de saberes presentes en los contextos originarios, saberes que es importante documentar y reconocer considerando los aspectos tangibles e intangibles. La presente investigación realiza aportes en este sentido, en la búsqueda de los significados culturales zapotecos, desarrollándose en cuatro etapas que a continuación se refieren.

1.2.2 Etapas de la investigación

Las siguientes etapas a partir de las cuales se organizó y desarrolló la investigación, no se fueron dando en un proceso lineal riguroso, sino más bien implicó un ir y regresar de una etapa a otra, para enriquecerla o replantearla, lo que permitió entender más este proceso de investigación.

1.2.2.1 Primera etapa: construcción del proyecto de investigación

En la primera etapa se elaboró el proyecto de investigación, precedido por un par de entrevistas a profundidad, para una delimitación más precisa del tema y los objetivos.

Definido el tema a investigar se avanzó en la revisión documental para conocer que se había escrito acerca del tema, así como trabajar la cuestión teórica y conceptual respecto a los fundamentos que sustentarían la investigación desde una perspectiva de la interculturalidad y desde un enfoque de una pedagogía alternativa, encontrando a la autora Catherine Walsh (2007, 2009, 2014); y Grimaldo Rengifo (2004, 2009), en quienes se sustenta principalmente esta investigación, por otra parte se consideró importante trabajar el término de cultura, coincidiendo con autores como Geertz (1997), Thompson (2002) y Giménez (2005a, 2005b, 2007) quienes, desde una concepción simbólica, permitieron entender que la cultura está compuesta por significados socialmente compartidos e interiorizados y a su vez objetivados en formas simbólicas en contextos específicos, a través de una diversidad de elementos culturales que los sujetos producen, transmiten y reciben.

Esta concepción de cultura, reforzó mi interés en la búsqueda de significados culturales presentes en la cultura zapoteca, como unidad de análisis principal de la investigación. Considerando esta búsqueda como un paso previo y fundamental para las propuestas educativas que aspiran a la recuperación de los saberes originarios, para hacer posible un verdadero dialogo de saberes como lo plantean las propuestas de educación intercultural gestada desde abajo (López, 2009; Walsh, 2009, 2014).

1.2.2.2 Segunda etapa: delimitación del referente empírico

En la segunda etapa se realizó la delimitación del referente empírico, si bien ya se tenía pensado el contexto donde realizar la investigación, que era la comunidad zapoteca de San Andrés Solaga, debido a su riqueza cultural, lingüística y social que posee, además de ser originaria de esta comunidad faltaba, sin embargo, definir la práctica cultural en la cual me enfocaría para la obtención de los significados culturales zapotecos. Delimitando metodológicamente el campo de estudio a una práctica cultural; la visita a *Ya' Blligo*, lugar sagrado de la comunidad el cual se observa a continuación.

Imagen 1. *Ya' Blligo*



Manzano, Y. (2018)

Al ser los lugares sagrados en las comunidades originarias como lo señala Barabas (2004a), centros y puntos de densificación significativa, además de representación y concepción del espacio, que los constituyen en emblemas territoriales e identitarios, provenientes de la tradición de pensamiento mesoamericano, sin dejar de considerar sus diversas transformaciones que han experimentado con el tiempo. Aunado a lo referido por Giménez (2005b), respecto a las culturas originarias de México, que describe como configuraciones simbólicas complejas, “organizadas en torno a un núcleo central constituido por la lengua y la religión, que funcionan como clave y principio ordenador de todo el sistema” (p.149).

Pensar la cultura desde la concepción simbólica, demandaba acercarse a ella, desde una visión integral, cuidando no fragmentarla al momento de su estudio y de su análisis (Giménez, 2007), considerando por ello centrarse en esta práctica cultural, en la cual se expresan una parte importante de los significados culturales zapotecos, como parte de un complejo sistema cultural ancestral. Tomando en cuenta estas consideraciones, la pregunta de investigación se definió de la siguiente manera ¿Qué significados culturales presentes en el lugar sagrado de *Ya' blligo* configuran la identidad de los zapotecos de San Andrés Solaga? Consideré que una

vez respondida esta pregunta nos permitiría responder otras consideradas fundamentales, entre ellas; ¿Cómo posibilitar la presencia de los significados culturales en el contexto escolar que contribuya a un verdadero diálogo de culturas en educación?

Al realizarse las visitas a *Ya' Blligo* de manera individual y colectiva, me interesó centrarme en los momentos de visita colectiva, que se llevan a cabo durante la celebración de la fiesta de la cruz, los dos primeros días del mes de mayo, en un cerrito denominado *Ya' Che Xanchho* (imagen 2).

Imagen 2. *Ya' Che Xanchho*



Manzano, Y. (2019)

Las personas que acuden a esta fiesta visitan también *Ya' Blligo*, por lo cual se consideró realizar las visitas de campo en mayo 2018 y mayo 2019, añadiéndose otras fechas que el mismo desarrollo de la investigación sugirió, como la misa del pueblo que se realiza los primeros meses del año. En esta etapa también se pensó en los informantes clave que podrían, por sus conocimientos respecto al tema, brindarme información del lugar sagrado.

En cuanto a la construcción de los instrumentos a utilizar, al considerar realizar entrevistas a profundidad, se construyeron preguntas que permitieran obtener la

mayor información por parte de los informantes. También se elaboró una guía de observación que sirvió como referente al momento de visitar el cerrito sagrado.

1.2.2.3 Tercera etapa: entrada al campo de investigación

La tercera etapa implicó la entrada al campo de investigación, considerando cuatro visitas a la comunidad. En la primera visita de campo, realicé registros fotográficos, videos, notas de las observaciones y las primeras entrevistas. En este primer momento tuve la oportunidad de registrar desde mi llegada, la celebración del día 30 de abril, que con motivo del día del niño el comité de padres de familia, los docentes y la autoridad municipal organizaron diferentes actividades, que si bien no era el foco central de la investigación me permitió realizar algunas reflexiones. Llamando mi atención que, en esta primera visita de campo, debido a los eventos del día del niño, los maestros suspendieron clases el día 01 de mayo, observándose así la asistencia de varios niños durante la fiesta de mayo en el cerrito y por supuesto en *Ya' Blligo*. Situación diferente durante el siguiente año puesto que los maestros decidieron trabajar el día 01 de mayo, observándose poca presencia de niños en el lugar.

Enfocándome ya en el tema de investigación, durante esta primera visita realicé una descripción amplia de la fiesta de la santa cruz de la cual fui participe, comenzando desde la madrugada del 01 de mayo, donde se lleva en peregrinación la cruz, de la iglesia de la comunidad a la capilla ubicada en el cerrito denominado *Ya' Che Xanchho* y regresando la cruz el día 02 de mayo en la tarde, nuevamente en peregrinación del cerrito a la iglesia. Un aspecto en el cual centre mi atención fue el momento en que los rezadores y las personas subimos a dejar nuestros regalos a *Ya' Blligo* el cerrito sagrado.

Durante estos días permanecía alrededor de cinco horas en el lugar sagrado, observando, tomando fotos y videos de las actividades que realizaban los visitantes, entre ellas; su llegada, acercarse al altar, la limpia que los padres realizan a los hijos, la elaboración de casitas puesto que es un lugar de pedimento, la entrega de

regalos principalmente mezcal, aguardiente, pan, huevo, entre otros, los rezos, el ofrecimiento de la comida por el presidente del templo al lugar, las interacciones y encuentros entre los visitantes, además de realizar entrevistas con personas que acudieron al lugar entre ellos niños, adultos y abuelitos, en busca de encontrar los significados culturales.

La segunda visita de campo se realizó en febrero 2019. Si bien en un primer momento se contempló realizar los periodos de campo en mayo 2018 y mayo 2019 se añadieron otras fechas, puesto que a partir del desarrollo de la investigación y de la información obtenida de las personas me sugirieron acudir también en febrero 2019, fecha en que se celebró la misa del pueblo, donde los principales y el cabildo municipal, visitan los lugares sagrados entre ellos, *Ya' Blligo*, para pedir por el bienestar de la comunidad. Desarrollándose en esta misma fecha otras actividades dentro de la comunidad, donde participaron conjuntamente la iglesia católica con la autoridad municipal, acudiendo también en esta ocasión por la importancia de las actividades relacionadas con el tema de la investigación.

La tercera visita de campo se realizó en mayo de 2019, centrando la observación y registro de datos, en *Ya' Blligo* el lugar sagrado. Profundizando en aquellos aspectos que identifiqué durante el proceso de análisis de la primera visita y segunda visita de campo. Entreviste a abuelitos y abuelitas, a personas de comunidades vecinas también zapotecas, que acudieron al lugar, obteniendo información importante respecto a la significación que tiene el lugar sagrado. En esta ocasión, visitaron el cerrito los jóvenes de la secundaria comunitaria, y al ir acompañándolos el huehuete⁵ de la comunidad, tuve la oportunidad de platicar con él respecto al lugar sagrado. A partir de algunos recuerdos y vivencias que me compartió, se obtuvieron elementos muy importantes entre ellos la función del cerrito respecto a la curación y la manera de hacer el pedimento. Es importante

⁵ El huehuete, es una persona caracterizada de la comunidad quien posee el don de la palabra, el conocimiento y la habilidad de acompañar el baile ritual característico de la boda solagueña, pidiendo los mejores deseos para la nueva pareja, solicitando hijos, a través de la danza de pedimento a la madre tierra.

señalar que en esta fecha fungió como presidente del templo un familiar, lo que me permitió vivir de cerca la organización de las actividades, observar las interacciones que se dieron desde la elaboración de los tamales en la madrugada del día 30 de abril hasta la culminación de la fiesta.

Una cuarta visita a la comunidad la realice en julio de 2019 en ocasión de una de las fiestas principales de la comunidad, donde se distinguen elementos propios de la cosmovisión zapoteca, a la par de un sincretismo con la religión católica, lo que ocurre también en la fiesta de mayo. Asistiendo los días; 09 de julio, a la presentación de la danza de niños a la iglesia; 12 de julio a la donación de un toro a la comisión de festejos; 13 de julio, a la recepción de las bandas filarmónicas de otras comunidades que asistieron por gozona⁶ a tocar durante la fiesta (imagen 3). Permaneciendo en la comunidad hasta el término de la misma.

Imagen 3. Recibimiento de la banda visitante por la autoridad municipal



Manzano, Y. (2019)

Si bien a esta festividad acudo frecuentemente en esta ocasión, los referentes que me había dado asistir al lugar sagrado, me permitieron entender y hacer consciente muchas de las formas de vida de la comunidad, el trato y convivencia que se

⁶ Gozona es una práctica cultural que se realiza entre familias y comunidades, un cambio o intercambio, a través de la ayuda mutua y colaboración ante alguna necesidad o compromiso, es decir; yo te doy y tú me das.

establece con los visitantes y la importancia de las prácticas rituales realizadas durante estas fechas. Aproveche este momento para entrevistar a familiares y personas de la comunidad, buscando recuperar los recuerdos y experiencias que tenían específicamente del lugar sagrado.

1.2.2.4 Cuarta etapa: análisis e interpretación de la información

El procesamiento y análisis de la información, comenzó desde la primera visita de campo. Se realizaron las descripciones de las observaciones, apoyándome en las fotos y grabaciones. Se transcribieron y tradujeron las entrevistas realizadas algunas de ellas en zapoteco, en este caso, apoyándome para una mejor traducción en familiares que hablan y escriben zapoteco.

La descripción obtenida de la primera visita de campo, la concentré en un cuadro de tres entradas guiándome de la propuesta que realiza María Bertely (2000), para esta etapa de análisis. En una primera columna vacié la descripción realizada de la observación, las fotos y videos. En una segunda columna recupere de la descripción ampliada, aquellos elementos, palabras, acciones, que considere respondían la pregunta de investigación, al repetirse constantemente, resaltándolas en negritas, anotando también preguntas, dudas y otros aspectos que debía continuar investigando. En la tercera columna recupere aquellas palabras clave o acciones más significativas que había resaltado en negritas, considerándolas mis primeras categorías o dimensiones surgidas en este primer ejercicio de análisis, las que me permitieron posteriormente dialogar con autores que se han enfocado a temas relacionados con la presente investigación.

Para profundizar más el análisis, teniendo en cuenta que en el estudio de la cultura y los significados que la configuran, se deben considerar, tanto las formas interiorizadas y objetivadas, implicó recuperar y poner en práctica una metodología que permitiera el estudio de ambos aspectos, considerando así la metodología propuesta por John B. Thompson desde la hermenéutica profunda, la cual recupera las formas objetivas de la cultura desde el análisis socio histórico que plantea y las

formas interiorizadas desde el análisis formal o discursivo, además de un proceso de interpretación y reinterpretación que permiten un importante nivel de profundidad en la información.

Aunado a la flexibilidad de esta metodología al permitir la recuperación de otros métodos de investigación que contribuyeron a la comprensión del objeto de estudio. Apoyándome desde ese momento, para el proceso de análisis e interpretación, en la metodología propuesta por John B. Thompson, recuperando los elementos que caracterizan cada una de sus fases, y que ponen énfasis en la interpretación de las formas simbólicas. Por lo que a continuación se presenta su revisión.

1.2.3 Hermenéutica profunda de John B. Thompson

El interés en la búsqueda de significados culturales, como se señaló líneas anteriores, se vio reforzado con la concepción de cultura y del análisis cultural propuesto por la antropología simbólica, en un primer momento desde las propuestas de Clifford Geertz. En esta misma línea con algunos matices a través de las lecturas de Gilberto Giménez (2005b), me acerque a los planteamientos que realiza John B. Thompson quien, desde el ámbito metodológico, a diferencia de Geertz quien propone la descripción densa de la cultura a través de la etnografía, Thompson recupera además los planteamientos de la hermenéutica, específicamente de la hermenéutica profunda. Ésta al interesarse en el significado y comprensión del mundo social, considera Thompson (2002), que realiza contribuciones de corte metodológico a partir del estudio de las formas simbólicas, las cuales define como:

Constructos significativos que son interpretados y comprendidos por los individuos que los producen y reciben, pero también son constructos significativos que se estructuran de maneras diferentes y que se insertan en condiciones sociales e históricas específicas (p. 407).

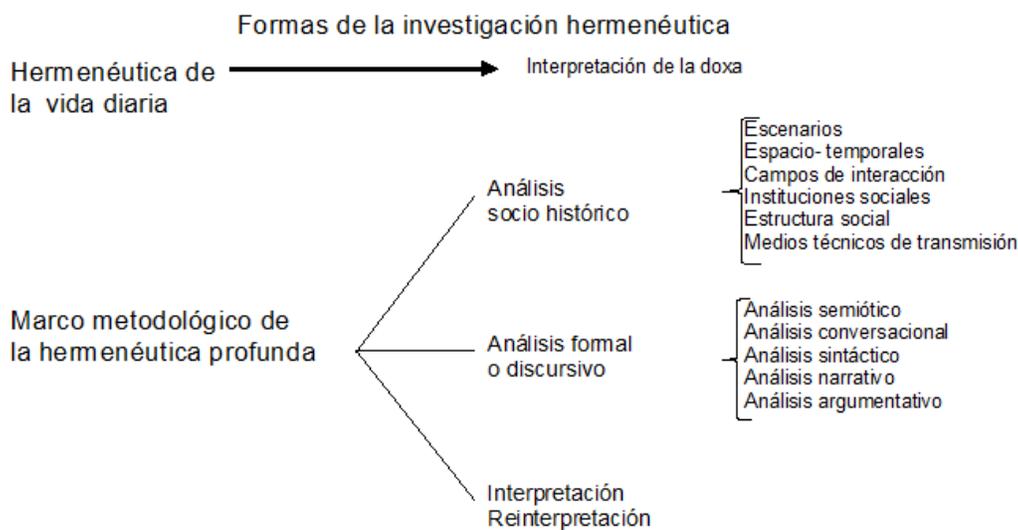
Así desde la propuesta estructural de cultura que realiza Thompson (2002), entiende el análisis cultural como:

El estudio de las formas simbólicas en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y socialmente estructurados en los cuales y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben estas formas simbólicas; en resumen: es el estudio de la constitución significativa y de la contextualización social de las formas simbólicas (p. 405).

Es importante señalar que Thompson (2002), llama formas simbólicas a los elementos o fenómenos culturales, entre los que pueden estar; acciones, rituales, gestos, objetos, expresiones, obras de arte. Todas estas, formas simbólicas significativas permiten el actuar del sujeto en su vida diaria, debido a la interpretación que hace de las mismas, y como diría Giménez (2005a), a través de un proceso de internalización de significados. Y para comprender o interpretar esos significados culturales es importante centrarse en los contextos socio históricos de los cuales se han generado. Así para comprender los significados culturales zapotecos, se recuperaron y analizaron diversas formas simbólicas presentes en la visita a *Ya' Blligo*, lugar sagrado de la cultura zapoteca de San Andrés Solaga.

Para detallar el proceso metodológico implementado, a continuación, se señalan primero dos aspectos de los cuales parte la hermenéutica profunda, que fueron tomados en cuenta en la investigación; uno en relación al punto de partida de la investigación y el otro en relación al papel del investigador. Posteriormente, considerando que, “la hermenéutica profunda es un marco metodológico amplio que incluye tres fases o procedimientos principales” (Thompson, 2002, p.407), se describen estas fases, las cuales deben considerarse como dimensiones analíticamente distintas de un complejo proceso interpretativo.

Estas fases como lo señala Thompson (2002), no tienen una secuencia específica ya que se pueden recuperar de acuerdo al interés de la investigación, así mismo plantea que dentro de cada fase, pueden emplearse otros métodos de investigación que sean apropiados, según las características y el contexto específico de la investigación, como se observa en la siguiente figura que muestra las fases propuestas desde el marco metodológico de la hermenéutica profunda en relación con la hermenéutica de la vida diaria:



Fuente: (Thompson, 2002, p.408).

1.2.3.1 Punto de partida: Hermenéutica de la vida cotidiana

Respecto al punto de partida de la investigación señala Thompson (2002), que “la hermenéutica de la vida cotidiana es el punto de partida primordial e inevitable del enfoque de la hermenéutica profunda” (Thompson p.406). Aunque a diferencia de la hermenéutica de la vida diaria, señala que no es la totalidad del análisis. De esta manera, considerar como punto de partida la vida cotidiana, permitió identificar las formas simbólicas y los significados culturales, de manera más natural, al ir al contexto donde se producen y reciben, y que a su vez configuran la forma de vida de las personas de la comunidad zapoteca que manifiestan en diferentes espacios, como la participación dentro de la comunidad en el diario vivir o en momentos de eventos especiales como son las fiestas.

Para poder identificar los significados culturales presentes en *Ya' Blligo* y en la vida cotidiana, fue importante recuperar las estrategias propuestas por el método etnográfico; la observación participante y la entrevista a profundidad.

Con relación a la observación participante, para su definición y puesta en práctica se recuperaron los planteamientos de Velasco y Díaz de Rada (2006), quienes señala que la observación participante:

Connota por un lado relaciones igualitarias, en las que la información se intercambia a modo de comentario a los acontecimientos que se viven simultáneamente, connota así mismo el aprendizaje de las reglas de comunicación del grupo estudiado – incluido el aprendizaje del sentido de oportunidad a la hora de hacer preguntas - y el seguimiento de esas reglas, y además un cierto grado de empatía, de forma que la información sea obtenida como prueba de confianza, como un don, no como algo obligado (p.25).

En ese sentido, el hecho de ser de la comunidad donde se desarrolló la investigación, permitió con mayor facilidad la entrada al campo y llevar a cabo el proceso de observación de algunas actividades sagradas. Además de la apertura de las personas en querer que se tomaran evidencias respecto a las prácticas sociales de la comunidad. Lo que me ha motivado a continuar indagando y documentar historias, prácticas y eventos significativos de la comunidad, referidos a la cosmovisión zapoteca.

En relación con las entrevistas a profundidad que es la otra estrategia propuesta por la etnografía, se recuperaron los planteamientos de Taylor (2002), quien señala; “son encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p.101), consideraciones que se tuvieron presentes durante las entrevistas realizadas. Las herramientas de investigación apoyaron en el registro de los datos entre ellas; el diario de campo, cuaderno de notas, cámara, videofilmadora y grabadora de voz, lo que permitió posteriormente su recuperación para el análisis.

Partir de la vida cotidiana en el proceso de investigación implicó abordar, desde el primer momento, el otro punto que plantea la hermenéutica profunda, referente al papel del investigador. En este caso Thompson (2002), recuperando a Geertz, señala que la comprensión que tendrá el investigador de la cultura a investigar, será

una comprensión de segundo orden, ya que el primer orden de interpretación se da en las personas nativas, como sujetos que llevan a cabo acciones a partir de la comprensión y reflexión de su realidad.

Considerando mis raíces culturales, pertenecientes a la cultura de la comunidad donde realicé mi investigación, me pregunté desde que orden llevaría a cabo la comprensión. Dándome cuenta, a través del proceso de investigación que, si bien tenía referentes de mi cultura, desconocía muchos más, debido a que salí desde los 5 años de mi comunidad. Y el trabajo de investigación me permitió conocer y comprender aspectos de la vida cotidiana y sagrada que no había experimentado, estableciendo así un reencuentro con mi cultura de pertenencia. Por lo cual, puedo señalar que, en mi papel de investigadora, en un primer momento comencé el proceso de investigación, más apegada a una comprensión de segundo orden de interpretación, sin embargo, conforme se fue desarrollando la investigación fui acercándome más a una comprensión de primer orden de interpretación, orden que indudablemente falta consolidar a través de una mayor convivencia y participación en mi cultura de pertenencia, y de momentos de reflexión e interpretación de la misma.

Los planteamientos de Thompson que refiere Giménez (2005b), también se tomaron en cuenta, al sugerir que el investigador tendrá que considerar en el proceso de investigación; “la importancia de combinar dialécticamente dos actitudes aparentemente contradictorias frente a su objeto de análisis; por un lado, la participación distanciada, que hace hincapié en el momento de la empatía o de la fusión, y por otro, el distanciamiento participante” (p.142), lo cual en mi caso, por ser de la comunidad, trate de cuidar, apoyándome en las herramientas de investigación utilizadas, ya que al ser participé de alguna actividad, al registrarla en el diario de campo o cuaderno de notas, me permitía a su vez distanciarme a través del proceso reflexivo de dicha actividad.

Respecto a las tres fases de análisis de la hermenéutica profunda que se describen a continuación, es necesario aclarar que permitieron un primer nivel de análisis

mismo que se profundizó en la etapa de interpretación – reinterpretación, cuyos resultados se registraron ampliamente en el tercer capítulo de la presente tesis, correspondiente a los hallazgos de la investigación.

1.2.3.2 Primera fase: Análisis sociohistórico

La primera fase correspondiente al análisis sociohistórico de las formas simbólicas busca:

Reconstruir las condiciones sociohistóricas y los contextos de producción, circulación y recepción de las formas simbólicas, así como las reglas y convenciones, las relaciones e instituciones sociales y la distribución del poder, los recursos y las oportunidades en virtud de los cuales estos contextos forman campos diferenciados y socialmente estructurados (Thompson, 2002, p.412).

Si bien, cada contexto sociohistórico posee una diversidad de características, Thompson recupera cuatro que, a decir de él, son típicas de los contextos sociales. Estas características, que a continuación se describen, se fueron recuperando en la investigación en forma de narrativa, lo que permitió dar cuenta de los primeros hallazgos. Así dentro de las características a recuperar en los contextos sociohistóricos están las siguientes:

1.- El ámbito espacio – temporal específico, busca analizar donde se producen y reciben las formas simbólicas. Puesto que:

Las formas simbólicas son producidas (expresadas, actuadas, inscritas) y recibidas (vistas, escuchadas, leídas) por individuos situados en ubicaciones específicas, que actúan y reaccionan en momentos y en lugares particulares, y la reconstrucción de estos lugares es una parte importante del análisis sociohistórico (Thompson, 2002, p.409).

Este ámbito de análisis reviste especial importancia en tanto que el tiempo y el espacio que desde la antropología Barabas (2004a), traduce en Historia del lugar, “resulta ser el soporte central del proceso de identificación y de cultura porque integra concepciones, creencias y prácticas que vinculan a los actores con los antepasados y con el territorio que les legaron” (p.150). En esta misma línea la

autora refiere que el lugar sagrado “forma parte de una representación ordenada del espacio que constituye un sistema de significados plasmados en símbolos” (Barabas, 2004a, p.151) lo que muestra la relevancia del lugar sagrado en la búsqueda de los significados culturales zapotecos.

Respecto al tiempo de visita al lugar sagrado, específicamente en los primeros días de mayo, que coinciden con la festividad de la Santa Cruz del santoral católico, a partir de investigaciones realizadas en Puebla, Hidalgo, Guerrero, Michoacán, Veracruz por Johanna Broda y Catharine Good (2004), señalan que aunque los ritos sean diferentes según el contexto regional, “todos se vinculan simbólicamente con el cambio de la estación seca a la de lluvias, es decir el advenimiento de las lluvias (marcado por el paso del sol por el cenit) y el inicio de la siembra” (p.68). Por ello, en esta festividad, existe una relación entre la preparación de la siembra con la petición de lluvia, de ahí la ida a los cerros, lo que implica una asociación simbólica entre los cerros, la lluvia y el maíz (Broda y Good, 2004).

Aspectos similares lograron recuperarse también para el caso de los zapotecos de San Andrés Solaga, que se encuentra presente en la memoria de los abuelitos, y con un poco menos de fuerza en las generaciones recientes, quienes vinculan la visita al lugar en relación con la petición de salud y de bienes de sustento, como casa, animales o dinero. El análisis de este ámbito da cuenta pues de elementos propios ancestrales, que dan forma a los significados culturales zapotecos, que han permitido una forma de vida por milenios, que apuntan a modos de vida distintos a la modernidad.

2.- Los campos de interacción, donde se sitúan habitualmente las formas simbólicas, propone analizar un campo como un espacio de posiciones y un conjunto de trayectorias, los cuales determinaran las relaciones o interacciones, a partir de las oportunidades y recursos que los individuos tengan a su disposición, así como una variedad de reglas, convenciones y esquemas flexibles e implícitos, los cuales forman parte del conocimiento práctico, que se inculca y reproduce, gradual y continuamente, en las actividades de la vida diaria (Thompson, 2002).

En este aspecto me pregunté qué interacciones se dan en el lugar y la primera interacción que pude observar es la relación entre *Yell'lhio*, la tierra, el universo, con las personas que acuden a *Ya' Blligo*. Donde piden según sus necesidades, ofrecen los regalos que llevan a *Yell'lhio*, quien los recibe y da lo que uno pide, porque como lo mencionaron todo se cumple.

En este punto desde el ámbito antropológico Alicia Barabas (2004a), a partir de los estudios que ha realizado en diferentes culturas de Oaxaca, ha denominado *ética del don* a la relación que los pueblos originarios tienen con la naturaleza, donde se deben cumplir ciertas exigencias para lograr bienestar y equilibrio en la vida, lo que señala corresponde a una concepción ética humanizada y sociomorfizada con que conciben la interrelación humano – sagrado.

Vale señalar que se observó también un proceso de interacción, en el sincretismo que surge entre las prácticas y símbolos religiosos ancestrales y el catolicismo, este último si bien en un primero momento fue impuesto, posteriormente, se fue adaptando e incorporando a la vida religiosa de las comunidades originarias, como se observa en los lugares sagrados y en el ciclo de fiestas de la comunidad, que coincide con lo que refieren Broda y Good (2004):

En la religiosidad popular indígena se manifiesta esta íntima fusión entre las fiestas católicas implantadas por la Iglesia a lo largo de cinco siglos y la vigorosa tradición de la ritualidad agrícola mesoamericana que mantiene sus raíces en las culturas prehispánicas (p. 63).

Sin dejar de reconocer este sincretismo, la presente investigación considera fundamental distinguir aquellas prácticas, símbolos y significados propios de la cultura zapoteca.

3.- Las instituciones sociales, se proponen, a partir de su análisis, “reconstruir los conjuntos de reglas, recursos, y relaciones que las constituyen, verificar su desarrollo a lo largo del tiempo y examinar las prácticas y actitudes de los individuos que actúan por ellas y dentro de ellas” (Thompson, 2002, p.410).

Respecto a la visita al lugar sagrado que es una práctica de raíces ancestrales, se puede señalar que las instituciones sociales que posibilitan su transmisión, valoración y la continuación de este pensamiento son la comunidad misma, la familia y las personas. A través de los principales, de las personas especializadas como los curanderos, de los padres, se van heredando estas formas de relación con los espacios sagrados.

Siguiendo nuevamente el planteamiento de la ética del don, en esta práctica cultural se encuentran presentes, como apunta Barabas (2004a):

Un conjunto de concepciones, valores y estipulaciones que regulan las relaciones de reciprocidad equilibrada entre personas, familias, vecinos, autoridades, comunidades, en todos los campos de la vida social: el trabajo, el ciclo de vida, la fiesta, la política y lo sagrado (p.146).

Concepciones, valores que, durante las visitas de campo realizadas en mayo, los rezadores reforzaron al dar una breve explicación del por qué acudir a *Ya' Blligo*, motivando a los asistentes a continuar con esta práctica heredada de nuestros ancestros.

El conjunto de reglas y recursos, que se tienen respecto al lugar sagrado, se observó también en las personas que han vivido en la comunidad y que cada año acuden al cerrito llevando diferentes regalos, lo que denota un conocimiento ya incorporado respecto a la interacción con el lugar, a diferencia de las personas que acuden por primera vez que no cuentan con este conocimiento, como me sucedió las primeras veces que asistí.

Para dar o entregar los regalos, existen diferentes formas en que se realizan, de ahí algunas sugerencias de los rezadores de recuperar las formas en que nuestros abuelos se dirigían al cerrito, donde lo importante es acudir con mucha fe. Respecto a los símbolos, cuando se va de manera individual para solicitar curación u otra petición, se lleva algún regalo que se entregue de corazón, y también se puede acudir después de ir a visitar algún curandero de la comunidad, quien indica la

fecha, la hora y los elementos que se llevaran, para que la petición sea aceptada. Aspectos que las personas de la comunidad han aprendido a través de la interacción con los espacios sagrados.

4.- Los medios técnicos de inscripción y transmisión de las formas simbólicas, requieren también ser analizados, en la medida que su intercambio entre los sujetos, implica algún medio de transmisión, ya sea por; “vía de ondas de aire, como en el caso de las expresiones verbales en una situación cara a cara, o los complejos mecanismos de codificación y transmisión electrónica, como en el caso de la difusión de radio y televisión” (Thompson, 2002, p.411).

Se puede señalar que acudir al lugar sagrado, forma parte de una herencia histórica cultural, que los miembros de una comunidad reproducen principalmente a través de la familia, donde los abuelos son una parte muy importante quienes transmiten sus conocimientos y saberes, a través de las historias y leyendas que le cuentan a sus hijos y nietos. Los principales medios de transmisión que se lograron percibir fueron; la práctica, la tradición oral, y la inmersión en la actividad como se logró registrar a partir de los videos y las fotos de los niños que acudieron al lugar, lo que también se da en personas adultas quienes asisten y se reencuentran con sus raíces, como en mi caso.

Las cuatro características que se acaban de enunciar referentes a la primera fase de la metodología correspondiente al análisis socio histórico, contribuyen a la contextualización de las formas simbólicas. La segunda fase implica el análisis formal o discursivo de estas formas simbólicas, a través de la cual se buscó comprender los significados culturales presentes en la práctica cultural que se investigó, y que a continuación se señalan.

1.2.3.3 Segunda fase: análisis formal o discursivo

Si bien el análisis sociohistórico permitió revisar la parte más objetiva de las formas simbólicas, es en esta segunda fase donde a partir del análisis del contenido del

discurso, apoyándome en la narrativa, método que se decidió utilizar, permitió distinguir los significados culturales que eran el objetivo principal de la investigación. La descripción inicial que se obtuvo mediante la primera visita al campo, se transformó en narrativa, construyendo está a partir de los elementos proporcionados en los seminarios referentes a este método, la bibliografía revisada y las posteriores visitas al campo. Los comentarios surgidos en las reuniones de evaluación que se tuvieron durante el proceso de la maestría permitieron también su profundización. Si bien, ya en la redacción del trabajo de investigación se recuperaron únicamente los significados culturales, es importante resaltar que estos surgieron de este ejercicio metodológico.

La narrativa como metodología permitió comprender, las formas de vida, lo tangible e intangible, los simbolismos y significados, que configuran una cosmovisión propia, como lo es la cultura zapoteca de San Andrés Solaga⁷. Información que será la base de la reflexión que, desde el ámbito educativo, y más aún de la educación intercultural, dentro del marco de una pedagogía decolonial, permita generar cambios en la educación, dejando de lado aquellos paradigmas, homogeneizantes y de pretensión universal que no contribuyen al reconocimiento de la diversidad. Por ello, la narrativa que se inserta dentro de procesos decoloniales, funge “como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes “sin voz”, de la cotidianeidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (Bolívar, 2010, citado en Porta 2010, p.204), lo que contribuya a reconocer otras formas de educación gestadas en contextos como aquellos que habitan los pueblos originarios de México y de América.

Se recuperaron los planteamientos de Amanda Coffey (2003), quien sugiere centrarse en dos aspectos de la narrativa; el análisis de la estructura o la forma y del contenido. Decidiendo en este sentido poner especial atención en el contenido, sin descuidar la estructura de la experiencia al poder “analizarse en cuanto a los

⁷ Todo ello, a través del diálogo informal, de la observación, de las entrevistas, permitió como señala Cecilia Herrera (2012), que emergieran los significados de lo cultural, lo social, y político (p.3).

significados y motivos” (Coffey, 2003, p.67). Para identificar este contenido y estructura me guie de los aspectos que configuran las formas simbólicas que puntualmente señala Thompson para el análisis de esta fase que son los siguientes:

1.- El aspecto intencional: en este aspecto señala que, al producir, construir o hacer uso de una forma simbólica, estas expresan un significado, que un sujeto dirige de manera intencional o no intencional a otro sujeto o sujetos quienes reciben esta intención, significado que se complementará con los demás aspectos que caracterizan las formas simbólicas (Thompson, 2002).

Con el objetivo de encontrar cuál era la intención de acudir al lugar sagrado, para los pobladores, que actualmente lo visitan, me apoyé en los discursos que los rezadores, y las personas mayores realizan al ir al cerrito, la información obtenida de las entrevistas realizadas, elementos que me ayudaron a encontrar estas intenciones. Preguntándome también el objetivo de las acciones observadas, y de los símbolos depositados al visitar el lugar sagrado.

Las respuestas a partir de la información obtenida me permitieron comprender que la intención era recordar y llevar a cabo acciones que “*Kanite*” hace tiempo iban a realizar nuestros ancestros “*Xhtawchho*” “*Bene Go*” “*Benexho*”, donde pedían lluvia, permiso para que sus animales aprendan a realizar el trabajo en los terrenos, o para pedir por el bienestar del pueblo y las personas. Así las intenciones actuales es que continúe la tradición, ya que en los discursos además de invitar a recordar y practicar lo que hacían nuestros abuelos, los principales reprocharon nuestras formas actuales de actuar, señalando que ahora hacemos como quiera, que se ha perdido el respeto, la costumbre, por lo que se invita a platicar con la familia, con los niños para que continúe la tradición.

Recuperando los aportes de la territorialidad sagrada quienes estudian y clasifican los procesos rituales y ceremoniales, públicos o privados en rituales de; ciclo vital, propiciatorios, adivinatorios, conmemorativos y de umbral. Se puede señalar que *Ya’ Blligo* es un lugar sagrado donde las acciones o rituales que se realizan, se

encuentran dentro de los rituales propiciatorios, que de acuerdo a la investigación presentan coincidencia con las peticiones realizadas en los lugares de pedimento que ha documentado Barabas (2004a), a los cuales se visita para “obtener lluvia, cosecha, ganado, salud, fertilidad, suerte, buen desempeño como autoridad, conocimiento chamánico, buen camino de migración, protección, dinero y bienes materiales” (p.154). Todos estos elementos se le piden a *Yell’l’hio*, a los cuatro vientos o a los dueños del lugar sagrado, siendo esta otra intención al acudir al lugar.

2.- El aspecto convencional: es la segunda característica de las formas simbólicas, el cual refiere que “la producción, construcción o el empleo de las formas simbólicas, así como su interpretación por parte de los sujetos que las reciben, son procesos que implican típicamente la aplicación de reglas, códigos o convenciones de diversos tipos” (Thompson, 2002, p.208). Además:

Estas reglas, códigos o convenciones están implícitas en el curso de la vida cotidiana de la gente, lo que hace que tengan además de esta característica tácita, un sentido práctico y social, al ser compartidas por más de un sujeto, quienes producen, interpretan y reconocen las sanciones o correcciones implícitas en las formas simbólicas, presentes en contextos específicos (Thompson, 2002, p.209).

Respecto a las reglas o convenciones que se observaron en el lugar, se puede señalar que quienes hacen las peticiones para la comunidad son los principales o quien tiene el don, peticiones que deben hacerse con fe, de corazón, a través de pedir y platicar con *Yell’l’hio*. Para ello hay que ir a dejarle regalos; mezcal, aguardiente, maíz molido, caldo de pescado, chocolate, huevo, pan, cigarros, galletas. Al pedir de manera personal o familiar, también se llevan regalos y se pide con fe, además es importante representar la acción o aquello que se desea pedir. Es propicio realizarse limpias con las ramas del lugar, para que se vallan o se salgan aquellas enfermedades o vibras que pueden estarnos afectando. En relación a la fiesta de mayo, antes de compartir los alimentos con los visitantes, se le ofrece primero al lugar.

3.- El aspecto estructural: hace referencia a que las formas simbólicas poseen una estructura articulada, al estar compuestas de elementos que guardan una relación entre sí (Thompson 2002).

Por ello, la concepción integral de que *Yell'lhio* es quien nos da todo, de ella venimos, ella nos da de comer, nos cuida, pues en ella andamos, pero también con motivo de una molestia o susto, nuestro espíritu puede quedar atrapado, y para que nos suelte se necesita ofrecerle regalos o ir a levantar el espíritu al lugar donde nos asustamos o molestamos. Concepción que se relaciona con lo cotidiano puesto que, así como nosotros podemos pedir y recibir de la tierra, también tenemos que dar, lo mismo que sucede con las prácticas culturales, donde ante cada evento comunitario se asiste, se entrega una reliquia, pero también se recibe. Y si no se asiste, así como la tierra nos puede atrapar, así también la misma comunidad nos castiga puesto que asisten pocos en nuestra ayuda o a nuestro compromiso o incluso se nos puede sancionar o expulsar de la comunidad.

4.- El aspecto referencial, señala que las formas simbólicas son construcciones o representaciones de algo, se refieren a algo, dicen algo acerca de una situación, un sujeto o de una cosa, lo afirman o expresan, proyectan o retratan (Thompson, 2002). En este caso, representan la cosmovisión, la forma de vida, de los zapotecos de San Andrés Solaga. Una concepción de mundo ancestral, donde el ser humano está en estrecha relación con la naturaleza. El hecho de darle regalos a la tierra, a través de los huequitos presentes en el lugar sagrado, o como lo recuerdan algunas personas que, en ocasión de una comida especial, primero se le ofrecía a la tierra, en las cuatro esquinas de la casa y en el centro, lo que está en relación con la concepción de mundo que a decir de Barabas (2004a):

La concepción del espacio-cosmos en los pueblos indígenas actuales sigue siendo cuatripartita, dividida en cuatro orientaciones cardinales (E-O-N-S) que comportan vientos, colores y augurios, y un centro por donde pasa la columna universal o axis mundi (árbol, cuerda, escala, cruz) que conecta las tres dimensiones: supramundo, superficie e inframundo (p.153).

5.-El aspecto contextual: refiere que las formas simbólicas se construyen, difunden y reciben en el mundo social, así como el sentido y el valor que tienen para los que las reciben, dependen de los contextos y las instituciones que las generan, mediatizan y sostienen. Y es en estos contextos donde las formas simbólicas “son valoradas y evaluadas, aprobadas y refutadas constantemente por los individuos que las producen y reciben” (Thompson, 2002, p.217). Como se señaló en la primera fase de análisis correspondiente al aspecto socio histórico.

Así, estos cinco aspectos orientaron el análisis e interpretación de las narrativas y una vez teniendo estos datos para la identificación de los significados culturales, se llevó a cabo la siguiente fase de análisis referida a continuación.

1.2.3.4 Tercera fase: interpretación - reinterpretación.

La tercera y última fase del marco de la hermenéutica profunda es lo que se puede llamar interpretación, o reinterpretación y como indica Thompson (2002):

Esta fase trata de la explicación creativa de lo que se dice o representa por medio de una forma simbólica; estudia la construcción creativa de posibles significados. La parte de interpretación parte de los resultados del análisis sociohistórico y del análisis formal y discursivo, pero va más allá que ellos en un proceso de construcción sintética (p. XXXVII).

Si bien, desde la elaboración de las narrativas fui identificando elementos, que me permitieron acercarme a los significados culturales, expresados en la práctica cultural de la visita a *Ya Blligo*, lo que implicó, ordenar y reordenar una y otra vez estas narrativas como un primer proceso de interpretación fue sin embargo, en esta etapa de reinterpretación, al volver a acercarme a lo escrito y centrarme específicamente en las intenciones y en lo que se buscaba expresar en esta práctica cultural, lo que me permitió terminar de contestar las preguntas de investigación que había formulado, así como la redacción del presente trabajo.

CAPÍTULO II

LOS ZAPOTECOS DE SAN ANDRÉS SOLAGA Y SU CONTEXTO ESCOLAR

El presente capítulo recupera parte de los elementos naturales, sociales, políticos, educativos que caracterizan a la Sierra Juárez, y a la comunidad de San Andrés Solaga, que han permitido la defensa de su territorio, la autosuficiencia alimentaria, el sistema normativo interno, las artes y fiestas, entre otros aspectos, fuentes de inspiración de propuestas político -sociales- pedagógicas, que promueven una educación desde las comunidades originarias, como alternativa a la educación oficial, hegemónica y nacional propuesta por el estado, logrando avances en la transformación educativa, considerando las formas de vida de las comunidades originarias y en este caso serranas, lo que representa un aporte al tema de la diversidad y pluralidad, lingüística y cultural.

2.1 Los zapotecos de la Sierra Juárez

El contexto de la investigación se ubica en el estado de Oaxaca, estado de la república mexicana, que se encuentra subdividido políticamente en ocho regiones; Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapam, Sierra sur, Sierra norte y Valles centrales. En total estas regiones cuentan con 30 distritos y 570 municipios (INAFED, 2010). De estos municipios 418 de los 570, se rigen bajo el sistema de usos y costumbres, los 152 restantes bajo el sistema de partidos políticos (Gasca, 2016, p.23).

En el presente proyecto, se hace mención de las presentes subdivisiones, sin embargo, se coincide con Barabas (2004b), que estas regionalizaciones son una manera arbitraria de recortar el espacio, puesto que se dividen en ámbitos espaciales y culturales de acuerdo con factores económicos, ideologías políticas, proyectos estatales o intereses de grupos de poder, y esta fragmentación:

Da la falsa apariencia de que los pueblos indígenas son poblaciones minoritarias asentadas en territorios interrumpidos, la realidad es que, haciendo a un lado la actual regionalización municipal y distrital, los pueblos indígenas ocupan territorios compactos, no interrumpidos, donde son mayoría o parte sustancial de la población (p.111).

La región en que se centra la presente investigación es la denominada Sierra Norte la cual “está conformada por tres regiones geoculturales: la Sierra de Juárez, La Cañada (Sierra Mazateca) y la Chinantla (Álvarez, 1994, citado en Briones, 2001, p. 20). Contando con “un total de 126 municipios con población Mazateca, Cuicateca, Chinanteca, Zapoteca y Mixe” (Álvarez, 1994, citado en Briones, 2001, p.25).

De los grupos culturales que se encuentran en esta región, el trabajo se enfocó en los zapotecos, uno de los grupos originarios más numeroso del estado de Oaxaca⁸ al encontrarse ubicados en diferentes regiones del estado. Específicamente los zapoteco de la Sierra Norte, habitan los distritos de Ixtlán, Villa Alta y parte de Choapan. Lingüísticamente esta región se subdivide en cuatro variantes definidas: “Variante de Ixtlán (*Bene Lhes*), Variante del Rincón (*Bene Xidza*), Variante de Choapan (*Bene Xaan*) y Variante de los Cajonos (*Bene Xhon*)” (SEP, 1997, p.6). Centrándonos en el presente capítulo específicamente en los *Bene Xhon* por ser el grupo al cual pertenece la comunidad de San Andrés Solaga, haciendo referencia también a los *Bene Lhes* al ser el paso de entrada a la comunidad y compartir como con las otras variantes de la región gran parte de sus riquezas naturales y culturales.

2.1.1 Su territorio: Vida y Diversidad.

Al entrar a la Sierra Juárez ya sea por el camino a Ixtlán o por Tlacolula, pasando por Cuajimoloyas, dependiendo de la época, se puede apreciar el verdor de sus bosques en primavera y verano, o los tonos naranjas y rojos en otoño. Se comienza

⁸ Las cuatro áreas geográfico culturales en el estado de Oaxaca donde se habla el zapoteco con sus variantes lingüísticas son: “Zapoteco del Valle (*Bene Lashe*), Zapoteco del Sur (*Bene Chhaa Nhisdao*), Zapoteco del Istmo (*Bene Yeze'e*) Zapoteco de la Sierra (*Bene Ya'a*)” (SEP, 2017, p.6).

a sentir la frescura del clima, el aroma y sonido de los pinos que salen a la vista, el canto de las aves que posan en los arboles sintiendo y respirando el aire fresco. Conforme se avanza en los caminos y veredas de la sierra, se distinguen distintos climas, lo que es posible debido a que la sierra alberga:

Ocho tipos de vegetación de los nueve reportados para el país; Bosque Tropical Perennifolio, Bosque tropical subcaducifolio, Bosque Tropical Caducifolio, Bosque Espinoso, Matorral xerófilo, Bosque de Coníferas (Pino-Encino o Encino/Pino), Bosque de Encino y Bosque Mesófilo de Montaña (Rzedowski 1978, Citado en Briones, 2001, p.25).

Encontrándose dentro de los arboles más característicos, oyameles, encinos, madroños, pinos, ocotales, así como helechos, musgos, líquenes, magueyes, hongos, entre otros. Es importante hacer notar que algunos de estos árboles y plantas son endémicos del país, es decir, solo es posible encontrarlas de forma natural en esta región. Existen también plantas medicinales como la escobilla, el mirto entre otras, que son del conocimiento y sabiduría de los curanderos y algunos pobladores, las cuales son utilizadas para la curación de enfermedades, a las que la ciencia médica, podría sugerir una intervención quirúrgica, por lo que es importante fomentar su preservación.

Los distintos tipos de terreno, la variedad de árboles, vegetación de la región y los distintos climas, posibilitan el hogar de una gran variedad de animales; terrestres, voladores y acuáticos. Entre ellos; Leopardos, pumas, jabalí, tigrillo, tejón, conejo, armadillo, ardillas, venado, chogones, pájaro carpintero, tecolotes, gallinas de monte, colibrí, insectos, reptiles, pescados, entre otros muchos más. Algunos de los cuales son fuente de alimentación para los pobladores de la región o se ocupan como medio de curación, otros más como protección o son indicadores de presagios.

Toda esta biodiversidad, geografía, los zapotecos van reconociendo desde niños, al bajar, subir, de los campos de la comunidad, ir de un pueblo a otro, acompañar a sus padres a los cultivos o al acudir a los lugares sagrados de la comunidad, lo que

permite conocer el nombre y las características de estos espacios, características que se encuentran en relación a las temporadas del año. Espacios y tiempos que brindan habilidades, saberes, conocimientos, que los niños van internalizando, los cuales deben ser recuperados en los procesos escolares, por su riqueza significativa que poseen, pues hasta este momento se continúan enseñando geografías, lejanas, ajenas a la vida del niño.

Elementos naturales y culturales que han sido cuidados desde nuestros primeros abuelos, pues sin duda todos estos paisajes cautivaron y permitieron el asentamiento de los primeros pobladores, quienes como señalan las fuentes históricas los zapotecos de la Sierra Norte, fueron poblando el territorio “en el Posclásico cuando los conflictos políticos en el valle y las luchas entre fracciones llevaron a muchos grupos a abandonar sus lugares de asentamiento e ir a buscar un nuevo sitio en las montañas de la sierra” (Romero y Oudijk, 2017 p. 199), esto al hacerse más grande el señorío de los señores de Zaachila. Aspectos que dan cuenta los títulos primordiales o los lienzos históricos con los que cuentan algunas comunidades de la región, entre ellas, Solaga, Tabaa e Ixtepeji.

2.1.2 Autosuficiencia alimentaria en amenaza.

El asentamiento de estos primeros pobladores se posibilitó debido a los distintos terrenos y climas en los que se encuentran una gran cantidad de plantas comestibles, principalmente los quelites, que los zapotecos, al igual que en otras partes de Mesoamérica, incorporaron a su alimentación y que hasta nuestros días continúan formando parte de la dieta tradicional mexicana. Algunos de estos quelites se comen crudos o cocidos, se consumen sus hojas, tallos, flores o retoños, entre estos podemos encontrar el quelite de monte, quintoniles, verdolagas, hojas de frijol, entre muchos más. Se encuentran también una variedad de hongos comestibles y nopales, alimentos que nuestros abuelos fueron conociendo y a través de un proceso de crianza, lograron su mantenimiento y herencia a las nuevas generaciones.

Otros alimentos que se logran apreciar en la actualidad son la papa, el chayote, la calabaza, el chicharo, cebollina, jitomate, aguacate, frutas como la naranja, la caña, el capulín, algunas plantas medicinales y de ornato, así como muchas otras, legumbres. Plantas y usos que son característicos de cada comunidad, que las ha descubierto y cultivado durante años y forman parte de su legado cultural al mundo. Esta gran variedad de alimentos, poseen formas características de cocinarlos, que se acompañan de algunas de las tantas bebidas tradicionales de la región como el pozontle, el champurrado, y de aperitivos entre ellos el mezcal, el tepache, aguardiente y algunas otras bebidas adoptadas de lugares lejanos como lo es el café. Cultivaron también el maguey, para la elaboración del ixtle, el gusano de seda, la grana cochinilla y trabajaron diferentes maderas, todo ello, para la elaboración de utensilios de trabajo como morrales y horcones, para el tallado de máscaras, o la confección de vestimentas.

Pero es sin dudar el maíz, además del frijol, la calabaza y el chile, el alimento más preciados para los zapotecos, así como de Mesoamérica. Un grano sagrado que es fuente de alimentación de las comunidades zapotecas, el cual “tiene una estrecha relación con la historia y la sobrevivencia en estas tierras. En torno a él se establecen los pueblos, nacen las ceremonias, la danza, la música, y las tradiciones” (Molina, p.5). Ancestralmente la deidad encargada de la abundancia y el cuidado de la cosecha del maíz es Badao bzan como apunta Molina (2004):

El Bada’o bzan era el encargado de hacer que abunde el maíz, el chile, la calabaza y del frijol. Bada’o bzan se compone de dos términos zapotecos: Bada’o, que significa sagrado, divinidad, deidad, señor o dios, y bzan, que quiere decir abundancia, algo que se multiplica, bien sea una semilla o comida: lo que rinde y rebasa la suficiencia (p.8).

Este grano sagrado, se consume principalmente en tortillas, tamales, memelas, entre muchos platillos derivados de la nixtamalización que es “el resultado de la cocción alcalina y molienda de las semillas del maíz” (Bourges, 2013, p.236). Su uso también se da en bebidas como el champurrado, atole blanco, combinado principalmente con cacao.

En la región en los años '40 la tradición oral menciona algunos animales que se convirtieron en plagas debido a que acababan con los cultivos, entre ellos se habla de la langosta, y en años posteriores en algunas comunidades también se hace alusión a la plaga de cuervos y de las guacamayas. Como señala Molina (2004):

A finales de los años '30 y parte de los '40 del siglo XX, los pueblos serranos sufrieron el ataque de la langosta, una plaga insaciable que consumía la planta del maíz sin dejar una sola hoja en los sembradíos. [...] Los abuelos vivieron una crisis y una angustia que duró siete años consecutivos. Dicen que una ceremonia sincrética puso fin a esta maldición (p.10).

Situación que, durante varios años, afectó los campos de cultivo y por supuesto el modo de vida de los habitantes por ser el maíz el principal alimento para estos pobladores. Pero, la cosecha del maíz no solo ha estado amenazada por la llegada de plagas, pues en años recientes el maíz nativo se ha visto amenazado también por la llegada del maíz transgénico, al igual que en otras regiones del estado y del país. En el caso de la Sierra Juárez, como ha documentado García y Toscana (2016):

*En 2001, los investigadores David Quist e Ignacio Chapela de la Universidad de Berkeley advirtieron que se habían encontrado maíces criollos que contenían genes Bt (*Bacillus thuringiensis*) y RR (*Roundup-Ready*), desarrollados por la empresa estadounidense Monsanto, en localidades de la Sierra Norte de Oaxaca. La noticia fue sorprendente, porque en México no se permitía la siembra de transgénicos, precisamente, para preservar la biodiversidad del maíz criollo (p. 123).*

Esta situación alarmó a estos investigadores quienes indagaron respecto a la situación, puesto que la experimentación con el maíz transgénico estaba permitido solo para algunos estados del norte, sin embargo se descubrió posteriormente que “la Comisión Federal para la Protección Contra Riesgos Sanitarios (COFEPRIS) y la Secretaría de Salud otorgaron 93 permisos [...], entre 1995 y 2011, para la experimentación en el país” (García y Toscana, 2016, p.124), a empresas transnacionales líderes en la creación de semillas transgénicas, como Monsanto y Pioneer, Syngenta, Dow AgroScience y Bayer (García y Toscana, 2016).

La situación en la Sierra Juárez provocó diferentes debates, dudas, entre los habitantes, autoridades y en las organizaciones como la Unión de Organizaciones de la Sierra Juárez (UNOSJO), estos últimos difundieron información a las comunidades respecto a la situación y los efectos negativos del maíz transgénico. Ya que como lo han señalado algunos autores, esto permite el monopolio de las empresas privadas o de los consorcios semilleros transnacionales respecto a las semillas de maíz, lo que provocará dependencia alimentaria, además de los daños a la salud, la pérdida de las variedades de maíz, afectando las prácticas ancestrales de las comunidades originarias (Lazos y Espinosa 2013; García y Toscana, 2016).

Lo que definitivamente es un tema muy delicado puesto que “el maíz, además de ser central para la alimentación, tienen un enorme valor simbólico para muchos pueblos constitutivos de la nación, pues gran parte de sus prácticas sociales, económicas, culturales y religiosas están ligadas a este cultivo” (Álvarez, Carrillo, Olive y Piñeyro, 2013, p.15). Es pues está la situación que pone en peligro la base de nuestra subsistencia alimentaria y de nuestro patrimonio cultural ancestral, además de otros aspectos que se han generado como el abandono del campo, el daño a la tierra por el uso de agroquímicos, fenómenos como la migración y las formas de vida más de carácter citadino que promueve el alejamiento del campo, afectando con ello prácticas culturales ancestrales como es el cultivo del maíz y de todas las plantas derivadas de su cultivo.

Por ello, desde el ámbito educativo, es importante hacer referencia a la base de nuestra alimentación ancestral y a las amenazas a las que se ha enfrentado, tanto naturales como políticas, lo que permita que el niño y el joven valoren y se hagan conscientes de la forma de vida de los abuelos, la cual se basa en la autosuficiencia alimentaria y económica. Fomentando una visión crítica, que lo lleve a tomar decisiones y posición, respecto a los productos y alimentos, que llevan a la comunidad empresas transnacionales que, al ser producidos en entornos industriales, cuentan con muy bajo nivel nutricional además de trastocar nuestra soberanía alimentaria.

La escuela deberá también ser vigilante de sus discursos, pues muchas veces se reproducen temas que trastocan nuestras formas de vida propias, por ejemplo, en el tema de la alimentación, cuando se habla del plato del buen comer, se enfatiza sin darnos cuenta, el consumo de verduras o alimentos que son creadas en contextos industrializados y se olvidan, por ejemplo, los quelites o alimentos propios que se consumen en la localidad, induciendo muchas veces desde el contexto escolar al cambio de la dieta alimentaria.

2.1.3 La defensa de su territorio a través de su sistema normativo interno

Así como se ha visto afectado el maíz también los bosques, que existen en la región se encuentran en constante amenaza, los cuales han sido blanco de ataque de diferentes empresas papeleras, anteriormente por Fábricas de Papel Tuxtepec, sin embargo, esta situación debido a la unión de las comunidades permitió que a principios de los años '80 a través de la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y el Desarrollo Social de la Sierra Juárez (Odrenasij), donde participó Jaime Luna, luchador social e intelectual de la sierra, se logrará anular el decreto presidencial que le había otorgado otros 25 años de concesión a dicha empresa, y se les reconociera a las comunidades el derecho de encargarse de sus bosques desde una lógica comunitaria, impulsándose en varias comunidades serranas empresas comunales como; aserraderos, ecoturismo, embotelladoras de agua, de telefonía celular, impulsando también diferentes actividades y artes que se practican en las comunidades (Guerrero, 2015).

A pesar de ello, en épocas recientes, se continúa escuchando la extracción de madera de forma ilegal por personas ajenas a las comunidades, que aunado a las plagas que atacan a los árboles, ha generado que la extensión del territorio donde habitan algunos animales como el puma, se vean reducidos, lo cual hace que lleguen cerca de las comunidades y en ocasiones ataquen el ganado de los pobladores. Ante esta situación las comunidades permanecen vigilantes de sus bosques y territorio en defensa de empresas que busquen su explotación y alertas a las plagas que puedan afectarlos.

También es importante señalar que la orografía del lugar, permite la existencia de yacimientos de minerales valiosos entre ellos oro y plata, como los encontrados en 2004 por la empresa canadiense Continuum Resources en la comunidad de Capulálpam de Méndez, interesada en reavivar los trabajos de extracción de estos minerales a cielo abierto, situación que se ha frenado debido a la creación de organizaciones y comités como el Comité Pro Defensa de Recursos Naturales, y a la organización tradicional de los pobladores de la región, quienes han logrado la clausura definitiva de minas como la de Natividad, la cual estuvo en funcionamiento años anteriores a los '50, funcionamiento que provocó; contaminación de ríos, desaparición de nacimientos de agua, diferentes enfermedades y accidentes sufridos por los trabajadores muchos de ellos de la misma comunidad con pagos muy bajos, testimonios de la gente que ha creado consciencia en las nuevas generaciones (Méndez, 2017), y en las comunidades de la sierra donde alguna vez estuvieron funcionando las mineras, como es el caso de Solaga, donde se mantienen vigilantes de que no lleguen nuevamente estas empresas.

La defensa y preservación de las riquezas naturales con las que cuenta esta región del estado, ha sido posible principalmente a la organización política de las comunidades de la Sierra Juárez la cual se rige bajo el sistema normativo indígena o como suele llamarse bajo el sistema de usos y costumbres. Generalmente en los pueblos de esta región los cargos municipales se desempeñan por un año, y no se percibe sueldo, puesto que es un servicio de tequio a la comunidad, el cual se debe asumir con mucho compromiso y responsabilidad. En la sierra Juárez como señala Don Melitón Bautista (2017), existen tres cargos reconocidos a quienes se les entregan las varas de juramento; Presidente Municipal, Síndico Municipal y Alcalde único constitucional. Estos bastones o varas son:

Un símbolo de respeto a la aceptación del cargo; pero no es un bastón de mando, porque nadie manda, la que manda es la Asamblea comunitaria, lo que la Autoridad hace es vigilar que haya armonía, tranquilidad, respeto y orden (Bautista, 2017, p.34).

La toma de decisiones parte pues de las asambleas comunitarias, donde se toman las decisiones importantes de la comunidad, mismas que tienen que acatar los

ciudadanos puesto que todos son participes de ella, donde se expresan y analizan aquellas decisiones que más convengan a la comunidad. Este sistema normativo que continúa vigente en la mayoría de las comunidades de la región está ligado, en algunas comunidades más que en otras, a las prácticas religiosas rituales y sagradas de la cosmovisión prehispánica, pues como parte de su experiencia como presidente municipal del municipio de San Juan Tabaa, municipio vecino de Solaga, señala Bautista (2017):

El cabildo municipal debe estar pendiente de la realización de pedimentos en cada luna nueva y principio de cada mes en los lugares sagrados del territorio del pueblo, ésta es la esencia de la cultura y justicia comunitaria, no está separada la relación del hombre con la Madre Naturaleza ni con el cargo comunitario, no queda solamente en las elecciones del Sistema Normativo Indígena, sino es un conjunto de elementos prácticos que permiten la estabilidad del pueblo (p.34).

Estos elementos que caracterizan el modo de organización de estas comunidades, ha permitido hacer frente a situaciones y problemáticas internas, como; la llegada de una plaga a los bosques, la amenaza de algún animal que ataque el ganado, la falta de participación de algún ciudadano que no preste tequio o su servicio dentro de algún comité establecido en la comunidad. Así como a problemáticas externas, entre ellas, la resolución de conflictos que requieran el diálogo con comunidades vecinas por ejemplo para dar solución a problemas de colindancias. Pues como en otras sociedades, no es una relación totalmente armónica, sin embargo, permite la expresión en colectivo de quienes son participes de este modo de vida. No está de más señalar que para hacer frente a las necesidades que se presentan en la región, entre ellas; la mejora de caminos, salud, apoyo para la producción, así como temas de cultura, se conformó en los años 90, la Unión de Autoridades Municipales del Sector Zoogocho, vigente en la actualidad.

2.1.4 La fiesta y las artes

Así como en estas comunidades se organizan y velan para darle solución a las necesidades que se presentan y tratar de vivir armónicamente, también se esmeran

en la organización del ámbito festivo, pues la fiesta comunal como señala Rendón (2011):

Constituye también la principal ocasión para adquirir y refrendar la identidad comunal, a través de un disfrute colectivo de excedentes, en un ambiente de alegría y recreación. Este elemento de la comunalidad se ve amenazado, en algunos pueblos, por la penetración de sectas religiosas, contrarias a la tradición (p. 23).

En las fiestas, se hacen presentes el aspecto sagrado, ritual, la música, la danza. A cada festividad le antecede el aspecto ritual, por ejemplo; en la donación de un toro, en la entrega de flores a la iglesia, en la presentación de las danzas, en la apertura del corral de toros, en la recepción de las bandas de música visitantes. Estas bandas filarmónicas, además de alegrar las fiestas de cada comunidad, son un medio principal de comunicación entre los pueblos de la región, mediante la práctica cultural de la gozona. Para formar parte de las bandas municipales los niños acuden desde temprana edad a las escoletas musicales que son características de las comunidades de la Sierra Juárez donde se han formado músicos de fama nacional e internacional.

Pertenecer a la banda municipal, obliga a estos ciudadanos a acudir a todos los eventos de la comunidad donde se solicite su presencia, por ejemplo; en los días de fiesta, en los velorios y entierros, o algún evento especial fuera de la comunidad, por esta razón ser músico forma parte de un cargo de la comunidad. Son las bandas de música quienes entonan también los tradicionales sones y jarabes que se bailan en momentos de alegría, como en las festividades comunitarias anuales, en ocasión de alguna boda u otro evento social.

Además de los sones y jarabes se poseen también diferentes danzas, propias de la región, entre las que se encuentran, los cuerudos, los huenches, la danza de los negritos, la de San Marcos, la malinche, entre otras. La danza de los huenches es una de las danzas características de la región, por su aspecto ritual y por ser una danza que como documentó Mario Molina (2004), a través de un archivo escrito por don Anselmo Méndez Miguel, existente en la comunidad de Villa Hidalgo Yalalag,

esta danza “se bailó en honor al maíz como grano sagrado que ha permitido el florecimiento de la cultura zapoteca” (Molina, p.19) y para ahuyentar a los animales que dañan las cosechas.

Sin embargo, debido a los procesos de colonización y a las influencias culturales, se transformó en una danza chusca que se baila en los diferentes pueblos de la región, la cual como señala Molina (2004):

A partir de los años 30 y 40 del siglo XX, cuando el contenido fundamental de los huenches, ya sin los rigores sagrados, sobre todo por la ausencia de ancianos, se vio desfigurado. Entonces, los jóvenes y adultos, vestidos aún con ropa de ixtle, fueron corrompiendo, deformando la danza en general, trastocando un simbolismo ancestral (p.23).

Ante esta situación es importante mencionar, que existen jóvenes entusiastas en las comunidades que dentro de sus intereses se encuentra, el rescate de nuestra cultura por lo que esta danza actualmente se ha investigado reconociendo su sentido principal. Esta danza, y otras de la región son acompañadas por instrumentos tradicionales como la flauta y el tambor que tocan personas entusiastas de las comunidades, también en un sentido de preservación de estos instrumentos ancestrales.

En esta lucha por recuperar y fortalecer elementos identitarios de nuestras culturas, es importante el papel y compromiso que debe asumir la escuela, pues, más que en un sentido esencialista, en este momento se deben continuar afianzando y empoderando las culturas propias. Y la escuela puede contribuir a este ámbito, a partir del trabajo conjunto con las comunidades, si se plantea recuperar danzas y otras artes propias, con toda la complejidad que encierra, pues cumplen a su vez con un sentido ritual, aprovechando el interés de la comunidad en esta recuperación, sin embargo, en algunas ocasiones, desde la escuela se introduce bailes modernos, que lejos de aportar un contenido cultural que dialogue con las prácticas culturales propias, no contienen contenido educativo o formativo sino todo lo contrario.

De ahí la importancia del acompañamiento con la comunidad que permita la profundización y revaloración de lo propio. Aprovechando que, en la Sierra Juárez, se cuenta con una gran cantidad de artistas, quienes se dedican a la creación de vestimentas; enredos, huipiles, rebozos, blusas tradicionales haciendo uso del telar de cintura, así como el trabajo con seda. Se elaboran huaraches, sombreros, gabanes. Es característico también el trabajo con barro, para la elaboración de ollas y piezas de ornato. En menor medida se trabajan los canastos de bejuco y carrizo, el bule o calabazo. Algunas de estas actividades presentan cierto abandono debido; al costo en el mercado, a la incorporación del plástico, a la migración, a la falta de interés por su preservación, aspectos que bien podrían plantearse como temas educativos para reflexionar en el contexto escolar.

Las artes que continúan vigentes, entre ellas; la alfarería, la elaboración de prendas en telar de cintura, se usan para el consumo propio o se ponen a la venta en los diferentes mercados que son un punto de encuentro de los pobladores donde además se comercializan gran cantidad de alimentos regionales, uno de esos mercados es el de San Bartolomé Zogoocho, pueblo que colinda con la Comunidad de San Andrés Solaga, ésta última contexto e interés de la investigación por lo que a continuación se hace referencia a ella.

2.2 San Andrés Solaga: una comunidad zapoteca

Específicamente los *bene xhon* de la comunidad de San Andrés Solaga, se localizan en la parte noreste del estado, en las coordenadas 96°14' de longitud oeste y 17°16' de latitud norte, a una altura de 1,390 metros sobre el nivel del mar (INAFED, 2002). En autobús se encuentra aproximadamente a 5 hrs. de la capital del estado y en coche particular a 3 horas. Zoolaga "Lugar de las hojas regadas o regadas de hojas"; proviene de las raíces *zoho* que significa regada y *laga* que significa hoja.

2.2.1 Breve historia: el asentamiento de la comunidad

Respecto al asentamiento de la comunidad desde la tradición oral se cuenta que los primeros fundadores fueron un matrimonio que provenía de Zaachila; Yabelag y Tiadelag, quienes tuvieron tres hijos los cuales fundaron Solaga, Zoogocho y Tabaa. Existe en la presidencia municipal un documento de fecha 25 de agosto de 1740, donde el alcalde mayor de Villa Alta, da fe de unos documentos en lengua zapoteca, los cuales son un testamento de la fundación de Solaga, el cual está fechado el 08 de abril de 1521, escrito por Don Juan Martin Balachila, Don Bartolomé Martín Yalaolachi Yaxosa, y Don Bartolome Martin Xhiolana, donde prueban el modo en que llegaron sus padres y abuelos, formando un rancho de hojas, siendo los primeros casiques del lugar, Bilapag Laguiag, Xoabego Belaxila, Yalaxila Yalaxila, quienes se posesionaron de montes, ríos, llanos, cañadas.

También se hace mención que, en el año de 1521, fueron a esperar los autores de este documento, junto con Don Juan de Mendoza, en el paraje nombrado Lachag Zadao a Don Fernando Cortes Monroy Marques del Valle, quien llegó con los Frailes Domingo Thequinaca y Bartholome de Olmedo, quienes llevaron la fe de Dios. Señalan que fueron a esperarlos con presentes grandes, con música y que posteriormente se bautizaron. La importancia tanto de la tradición oral como de esta memoria con la que cuenta la comunidad, permiten comprender que la comunidad de San Andrés Solaga es una comunidad que ya se encontraba establecida antes de la llegada de los españoles, siendo considerada una de las comunidades más antiguas de la región.

Se puede mencionar que la comunidad de San Andrés Solaga comparte la vegetación, los climas, la fauna, formas de organización política, y las prácticas culturales que caracterizan a la Sierra Juárez, así como otras características muy propias. Entre ellas, cuenta con tres tipos de climas; templado, frío y caliente propicios para el cultivo de una gran diversidad de plantas comestibles, frutas, legumbres, maderas, bejucos, carrizos, estos últimos para la elaboración de utensilios de trabajo. Aspectos que propiciaron la existencia de diversos oficios en

la comunidad, muchos de los cuales se han dejado de hacer o son pocas las personas que los realizan, entre ellos; elaboración de vestimenta a base de telar de cintura, elaboración de huaraches, curtiduría, cuidado del gusano de seda, elaboración de canastos.

Actividades que se realizaban debido a que Solaga anteriormente contaba con una población muy grande, sin embargo, desde la llegada del programa de braceros⁹, cuando comenzó la migración principalmente a Estados Unidos de América, como lo señala Mario Molina (2004): “La ruta inicial de migración tuvo sus orígenes en la década de 1940 (después de la segunda guerra mundial), cuando llegó la invitación laboral de la embajada norteamericana a los pobladores zapotecos” (p.61), situación que se intensificó en las décadas siguientes, migrando los pobladores principalmente a las ciudades de Oaxaca y México, lo que disminuyó la población y por ende el trabajo de estos oficios. Aunado a problemas internos que vivió la comunidad, lo que ocasionó el abandono de otros pobladores.

2.2.2 Solaga en la actualidad: organización y ciclo de fiestas

Actualmente en la comunidad se llevan a cabo diversas prácticas sociales cotidianas que son propias de las mujeres, los hombres o de ambos, donde participan de manera activa los niños. Por ejemplo, actividades diarias, como las implícitas en la elaboración de la tortilla, la comida, el aseo de la casa, o aquellas que tienen que ver con el cuidado diario de los animales como; las aves de corral, chivos, borregos o toros. Existen también prácticas sociales que se encuentran con relación a ciertas temporadas del año, por ejemplo, las referidas a la milpa, la elaboración de la panela, el corte de café, las cuales implican todo un ciclo de trabajo. Y prácticas sociales que tienen que ver con algún momento específico, por

⁹ El Programa Bracero fue un acuerdo bilateral entre Estados Unidos y México, para solucionar el problema de escasez de mano de obra en el campo de la agricultura en Estados Unidos, dando empleo temporal a campesinos mexicanos desde 1942 hasta 1964. Por ello, a las personas que emigraban a Estados Unidos en esos años se les llamaba “braceros” (Durand, 2007).

ejemplo, el techado de una casa, el fallecimiento de algún ciudadano, alguna boda, entre otros eventos que se llevan a cabo por gozona.

Estas actividades familiares y comunitarias, hacen posible que se cuente con los alimentos básicos como maíz, frijol, chile, panela, café, que permiten contar diariamente con tortillas, frijoles, salsa, café, que en sus diversas presentaciones acompañan los platillos de la comida solagueña. Alimentos que se consumen día a día, en los momentos de fiesta y de dolor. Por ello, desde la siembra, se tiene en consideración la cantidad necesaria que se utilizará durante un año, contando con lo que se aporta para las festividades patronales, pues dentro de la responsabilidad y obligación del ciudadano solagueño, además de la cooperación monetaria, y su participación dentro de algún comité, durante los días de fiesta tienen que aportar una cantidad de tortillas para el desayuno y la comida, las cuales entregan a la casa de la comisión para brindarles alimentación a las bandas municipales, deportistas y visitantes que acuden en estos días de fiesta.

Respecto al ciclo de fiestas que se realizan en la comunidad, se encuentran; las de inicio de año, donde los principales y el cabildo municipal visitan los lugares sagrados de la comunidad para realizar una ofrenda solicitando el bienestar de la comunidad y de su gestión; las actividades referidas a la semana santa; la fiesta de mayo que se celebra el 1 y 2 de mayo, donde acuden personas de Solaga y de comunidades vecinas a Ya' Che Xanchho, donde también se visita el lugar sagrado de Ya' Blligo; la fiesta en honor a la Virgen del Carmen, es la fiesta más grande de la comunidad, al regresar los ciudadanos radicados en diferentes partes del país, Oaxaca y la Ciudad de México, así como los radicados en Estados Unidos de América; la fiesta de todos santos; la festividad de San Andrés Apóstol que es la fiesta patronal, donde acuden principalmente los pobladores de las comunidades vecinas; y las posadas de fin de año.

Además de las fiestas que se realizan en cada uno de los cuatro barrios; de los Remedios, de la Soledad, de la Exaltación y de San Mateo. Y el recorrido de la imagen de alguna virgen o algún otro santo por las casas de la población, en todas

estas fiestas no puede faltar el champurrado y los tamales. Observándose así un largo ciclo de fiestas durante todo el año, mismas que acompañan los rezadores y la banda filarmónica municipal, que recientemente se ha visto apoyada por la banda infantil y la banda del Bachillerato Integral Comunitario de la comunidad, bandas conformadas por el esfuerzo de maestros de música de la misma comunidad.

La gente de Solaga, se esmera pues en actividades diarias y festivas, con una actitud comprometida, alegre, sacándole humor a los aspectos cotidianos de la vida, esto se logra reflejar en la convivencia con los visitantes, puesto que siempre se muestran dispuestos a compartir lo que tienen, a mostrar sus conocimientos, sus saberes. Los solagueños a decir de las personas que visitan la comunidad, son hospitalarios, con una actitud positiva y alegre.

Otras actividades comunitarias que realizan los ciudadanos tiene que ver con mantener limpia la comunidad, a través de una de las prácticas culturales más importantes dentro de la vida comunal como lo es el tequio, a partir del cual se organizan para limpiar los caminos dentro del pueblo, las colindancias de la comunidad, así como la construcción de algunas obras colectivas en beneficio de todos. Respecto a la organización política, continúa siendo por usos y costumbres, donde las decisiones, en torno a temas importantes para la comunidad, se toman a través de la asamblea comunitaria.

Para hacer posible las actividades comunitarias, los momentos de fiesta, así como la construcción de algunas obras, la unión de los solagueños se refleja, a través de sus organizaciones establecidas en Oaxaca, Ciudad de México y Estados Unidos de América, quienes realizan aportes para contribuir a resolver algunas necesidades de la comunidad. Principalmente los radicados en Estados Unidos de América, a través de los programas de gobierno como lo es el programa 3 x 1 para migrantes, con el cual se han realizado algunas obras en la comunidad. Y con las aportaciones que se juntan en cada una de estas organizaciones se envía una cooperación a la comunidad principalmente para la festividad anual o para apoyar algún trabajo que se tenga que realizar en beneficio de la comunidad.

Por otra parte, con relación a las actividades que realizan algunos pobladores y que dan vida al pueblo se encuentran; la elaboración de la vestimenta propia de la comunidad, huipil y enagua para las mujeres y camisa y calzón blanco para los hombres, que en la actualidad ya son pocas las abuelitas quienes lo portan diariamente, sin embargo, los estudiantes que asisten a las diferentes instituciones educativas poseen el traje regional que portan en eventos especiales. Existen también personas que se dedican a la comercialización de los productos que cosechan entre ellos; panela, frijol, calabaza, chile, o derivado de este último el chintextle que es una mezcla solida de chiles que acompañan cualquier platillo. La comunidad cuenta también con personas que se dedican a la elaboración de pan, en horno tradicional o en industrial, el cual se vende en la misma comunidad o en comunidades cercanas.

De las prácticas culturales enunciadas, algunas poseen aún mucha fuerza, otras han sido recuperadas actualmente por jóvenes entusiastas de la comunidad quienes, mediante su documentación han permitido su revitalización, por ejemplo, el ritual de la boda solagueña y la recua. Aspectos que contribuyen, a pesar de existir constantes procesos de cambio en la comunidad, a la recuperación y permanencia de los elementos propios de la cultura zapoteca.

Sin embargo, existe una diversidad de situaciones que han trastocado la cultura y el desplazamiento de la lengua zapoteca, entre ellas; como ya se señaló además de algunos conflictos internos de la población, con mayor fuerza el fenómeno de la migración, así como la herencia de las prácticas educativas castellanizadoras que se implementaron en la comunidad años atrás, buscando la eliminación de la lengua y la cultura propia a favor de una educación única y hegemónica que ha violentado a los pueblos de Latinoamérica como se señala en el siguiente apartado.

2.3 Educación “para” o “desde” las comunidades originarias

En este apartado se hace referencia a las distintas políticas educativas que se han pensado desde la parte oficial, “para” las comunidades originarias, tendiente a una

educación nacionalista, sustentada aún en las ideas de progreso, desarrollo y modernidad, negando los saberes y conocimiento de las comunidades, no sólo de México sino de Latinoamérica, afortunadamente ante esta situación han existido voces de comunidades, educadores, organizaciones, entre otros quienes han denunciado la discriminación, exclusión, proponiendo otras formas de hacer educación que recupere los conocimientos propios de y “desde” las comunidades originarias.

Por ello, es importante revisar las formas en que se ha pensado la educación para o desde las comunidades originarias ubicadas en Oaxaca, México y el continente Latinoamericano, al existir coincidencias importantes entre ellas como a continuación se revisa.

2.3.1 Educación nacionalista como propuesta del estado “para” las comunidades originarias

Así como los pueblos de Latinoamérica comparten una experiencia similar respecto a los procesos de invasión, resistencia y búsqueda de reconocimiento, comparten también una historia de escolarización que ayuda a comprender, la ausencia de su cosmovisión, saberes, formas de vida, en el proceso educativo, aún de aquella educación llamada indígena o intercultural. De ahí esta breve revisión de la educación dirigida a las comunidades originarias, desde la parte oficial, donde las formas de vida de los pueblos originarios han quedado al margen, a lo largo de los diferentes periodos de la educación.

A su llegada, los invasores, impusieron una visión de mundo, basada en los valores propios del cristianismo, a través del uso de armas, y apoyados por las órdenes religiosas, mediante la enseñanza de la doctrina cristiana, impartida por los frailes en los centros religiosos, dirigida principalmente a hijos de nobles. Para ello fue importante, la enseñanza de la lectura y la escritura, buscando instaurar su visión de mundo, ajena a la que poseían y habían construido más de 3000 años antes las culturas mesoamericanas.

Además de estas ideas religiosas, comenzó la llegada e influencia de ideas provenientes de los diferentes movimientos surgidos en Europa; el renacimiento, la ilustración, el humanismo y la modernidad. Ideas que influyeron principalmente a los jóvenes que asistían a los centros escolares. Ejemplo de ello fueron las ideas de Rousseau, las cuales fueron difundidas por José Joaquín Fernández de Lizardi (1776 – 1827), desde donde se comenzaron a tener ideales respecto al tipo de sujeto que era necesario formar, el tipo de educación, concepciones de niñez, ajenas a las concepciones de las culturas originarias.

La influencia de las ideas provenientes de Europa, continuaron después del movimiento de independencia. En la búsqueda de reorganizar el país, en lo educativo, apareció y se implementó el sistema de enseñanza lancasteriano, surgiendo en 1823 la primera escuela primaria. Estos aspectos además de las ideas que traían algunos personajes que se habían trasladado a estudiar a las universidades de Europa, influidos por el pensamiento moderno y positivista, determinaron la manera de organizar y pensar la educación en América Latina y por supuesto en México como se señala en el texto Educación entre los aztecas (1990).

Ante esta forma de pensar la educación, un personaje que identificó desde muy temprano, las consecuencias de estos planteamientos en la educación de América Latina y especialmente de las clases menos favorecidas, considerado por ello, uno de los primeros iniciadores de la educación popular latinoamericana fue Simón Rodríguez (1769 -1854).

Rodríguez, además de las críticas a la educación lancasteriana, pensó la escuela como un taller, a la educación como socialización, termino opuesto al de civilización y al de instrucción pública de carga europeizante y propuso; “la ruptura con el discurso pedagógico burgués europeo dominante y pretende construir una pedagogía verdaderamente democrática, que responda a las necesidades y demandas de la realidad latinoamericana” (Puiggrós, 1988, p.16).

Otra de las importantes aportaciones en relación a la educación y que abonaría a la idea de pensar la educación de otra forma estuvo en relación a que “criticaba que una innumerable cantidad de procesos que transcurrían fuera *del sistema escolar*, por medio del cual se socializaban grandes masas de población, fueran descalificados e ignorados” (Puiggrós, 1988, p.18), entre ellos por supuesto las formas de vida de las comunidades originarias.

Los aportes de Simón Rodríguez fueron pues semilleros para pensar la educación de otra forma, pero para ello paso aún largo tiempo, ya que durante esta época la atención estaba centrada en el ámbito político en relación a la pugna entre liberales contra conservadores, los primeros pensados desde la historia nacional como aquellos que defendían a las clases pobres, y los segundos como los que estaban del lado del poder colonial. Sin embargo, como menciona Puiggrós (2015), ninguno de los dos grupos consideró las necesidades, formas propias de vida, ni cultura de los grupos oprimidos, además respecto a la educación:

El eje de la discusión, giraba en torno a decidir si la educación estaría al servicio de reproducir una sociedad que conservara las características estructurales coloniales, o bien una sociedad en el camino de un utópico desarrollo capitalista (p.11), en búsqueda de la civilización y el progreso.

En México, más aún a la llegada de Gabino Barreda, formado en el positivismo, durante la administración del presidente Benito Juárez (1867 – 1872), al darle la tarea de reformar la educación de México, pensó la educación popular “como una forma de ordenar el papel de las clases populares en el proyecto de la sociedad” (Puiggrós, 1988, p.16), entre ellos las comunidades originarias, mestizos y negros. Lo que contribuyo, para que al igual que en los países latinoamericanos, al concluir el S.XIX, en México la educación se pensara como instrucción pública y el sistema escolar implementado fuera similar al modelo napoleónico (Puiggrós, 1988).

En esta época, se veía al pueblo como destinatario de la instrucción, aunado a que como señala Puiggrós (2015):

La universidad reformista siguió formando dirigentes para el capitalismo dependiente, aunque ahora imbuidos de un espíritu liberal y modernista. El positivismo – en su versión más progresista – no proporcionó a los intelectuales latinoamericanos los instrumentos teóricos necesarios para comprender a sus pueblos y producir una pedagogía comprometida con la transformación social (p.11).

Aspectos que se atenuaron más en la época porfirista (1876-1911), al privilegiar la creación de escuelas en las ciudades y capitales, abandonando las regiones rurales, y la educación continuó así influenciada por el positivismo. Lo cual también fue criticado por personajes como Ricardo Flores Magón, que cuestionó fuertemente las acciones del estado y sus ideales contribuyeron al movimiento de la revolución mexicana, época donde se:

Evidencia de forma dramática la realidad del campesino y del indígena y la necesidad de equidad social para mantener la paz social. Implantar un sistema educativo de mayor alcance social se convirtió en uno de los grandes lemas posrevolucionarios. Junto a las exigencias agrarias, una escuela con mayor proyección social se convirtió en piedra angular de un sistema social más equitativo (Jiménez, 2009, p.35).

Ante las exigencias revolucionarias nacen las escuelas rurales, las casas del pueblo, las misiones culturales, que se fortalecieron a la llegada de Lázaro Cárdenas (1934 – 1940) al gobierno, con su proyecto de una educación socialista. Época influida por los planteamientos político – pedagógicos, de movimientos principalmente de la unión soviética, que recuperaron los ideales del marxismo y del leninismo.

Otros aportes importantes gestados desde el contexto latinoamericano fueron los de José Carlos Mariátegui, político y pedagogo peruano, quien:

Se opuso al educacionismo indigenista que negaba las raíces económico – sociales del problema del indio y del campesino y se opuso a un modelo pedagógico en el cual el pueblo solamente tuviera el papel de “destinatario”, aunque quien emitiera el mensaje político fuera un partido de izquierda (Puiggrós, 1988, p.24).

Preocupado a su vez por crear una pedagogía que recuperara la centenaria raíz indígena de Perú. En este mismo sentido, las ideas de Elizardo Pérez, quien a través de la fundación de la escuela de Warisata, buscó “combinar el Ayllù inca con los principios educativos socialistas (escuela taller, educación integral y politécnica, educación política) y desarrolló una forma político – organizativa profundamente democrática que rescataba la tradición de la comunidad indígena (Puiggrós, 1988, p. 25).

La escuela de Warisata, tuvo una relación importante con México, primero por el apoyo económico que le brindó el presidente Lázaro Cárdena, y porque se adoptaron oficialmente sus propuestas, acordándose esto en el primer congreso indigenista latinoamericano realizado en Pátzcuaro Michoacán, en 1940 (Puiggrós, 1988). Para 1940- 1950 existían en Latinoamérica algunos países que, gracias a los diversos movimientos vividos, influyeron para que se promovieran gobiernos antiimperialistas, nacionalistas y democratizantes, en oposición al modelo liberal oligárquico y en lo educativo se proponía una transformación del sistema educativo (Puiggrós, 1988). Sin embargo, estas ideas socialistas ya no tuvieron impulsos en los siguientes sexenios, más aún ante la propuesta de “la unidad nacional” (1943-1970), que como señala Jiménez (2009):

Vino a contradecir el espíritu comunalista, particularista y especialmente reivindicativo de la “escuela rural”. El esfuerzo educativo se centró en despolitizar la escuela y armonizar en ella las distintas posiciones ideológicas, combinándolo con una fuerte modernización, industrialización y capitalización de la economía mexicana. Industrialización y conciliación nacional marcaron la diferencia con el periodo socialista (p.35).

Hasta este momento las finalidades que tenía la educación dirigida a las comunidades originarias, principalmente en busca del progreso y la civilización, eran la enseñanza de la lectura, escritura y en sí la castellanización, aspectos que buscaban tanto la escuela rural como la escuela de unidad nacional, surgiendo en ese sentido, en los años 50 opiniones de diferentes sectores entre ellos de la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC), creada en 1977, en

parte derivado de la influencia de la educación socialista y de las propuestas de educación popular las cuales señalaban:

Procesos de dominación cultural, discriminación racial, explotación económica y manipulación política en las relaciones que el Estado había establecido con los pueblos indígenas. Solicitaron nuevas relaciones que permitieran transitar de la situación de dominación que denunciaban hacia un proyecto escolar liberador, para conseguir una “verdadera participación en la vida política del país (Gabriel, 1979:33 citado en Jiménez, 2009, p. 39).

De donde surgieron las propuestas bilingüe y bilingüe bicultural, que posteriormente se recuperaron desde la parte oficial. Sin embargo, a la implementación de la educación bilingüe bicultural, por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se le criticó su visión castellanizadora, el uso de la lengua y de la cultura como puente para la enseñanza del castellano y de la cultura nacional (Jiménez, 2009). Ante estas críticas y debido a las ideas y cambios generados desde América Latina, se pasó de un modelo bicultural a un modelo bilingüe intercultural.

Modelo y discurso que desde los años '90, planteó la atención a la diversidad cultural, que si bien estuvo apoyado desde la parte oficial también representó las demandas y propuestas de diferentes movimientos sociales, plasmados en diferentes documentos jurídicos, tendientes a “confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural” (Walsh, 2009, p. 2). Sin embargo, desde el ámbito educativo, los discursos han sido diversos, ya que como señala Mateos (2011) “la existencia de innumerables y nuevos significados de la interculturalidad se generan a raíz del contexto, la cultura, la clase social, y la tradición de conocimiento desde la que se enuncia” (p.15).

En el caso de México, si bien se recupera el discurso intercultural en la práctica se superpone la visión del estado, en la implementación de una perspectiva relacional o funcional de la interculturalidad que niegan la desigualdad y es funcional al sistema dominante utilizando los términos de Catherine Walsh (2009, 2014),

ejemplo de ello lo encontramos en la ley estatal de educación del estado de Oaxaca, en su Artículo 19, que a pesar de los planteamientos del reconocimiento de la diversidad y a favor de la interculturalidad, continúan pensando este enfoque desde una lógica jerárquica e impositiva y no en relación al respeto a la pluralidad y diversidad, señalando en el Artículo 19 que:

Toda la educación intercultural del tipo básico y normal y demás para la formación de maestros, se impartirá atendiendo los planes y programas de estudios determinados por la autoridad educativa federal. El Gobierno del Estado propondrá a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en dichos planes y programas (Ley de educación N° 1937, 2016, p.12).

Con ello, limita la autonomía de las comunidades y docentes respecto a aquellos saberes comunitarios que requieran reafirmarse y fortalecerse, y al final de cuentas como lo expresa desde Perú, Grimaldo Rengifo (2004), “a pesar de declarar la diversidad cultural como un eje transversal, la reforma apuesta en la práctica por la predominancia de la uniformidad cultural” (p. 26), negando así otras formas de saber cómo las presentes en las comunidades originarias de Oaxaca, tema que parte de la falta del reconocimiento de la pluralidad epistémica, al fomentarse aún una práctica escolar homogénea.

Específicamente en el contexto oaxaqueño el magisterio, ha reconocido la necesidad de brindar una educación acorde al contexto de los niños de las comunidades originarias. Desde la Dirección de Educación Indígena (DEI), en el año 2011 se elaboró un documento denominado “Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios” el cual plantea una educación acorde a los contextos de pertenencia de los niños de las comunidades originarias.

Dentro del Marco Jurídico que sustenta el Documento Base se hace alusión a la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, el cual establece:

Los sistemas e instituciones docentes deben impartir educación en sus propios idiomas, acorde a sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. Los niños de las comunidades y los que viven fuera de ella deben tener acceso a la educación en su propia

cultura y su propio idioma y sobre todo tienen derecho a todos los niveles y formas de educación (DEI, 2011, p.24).

Estos planteamientos, normativos, jurídicos, se promueve constantemente a partir del discurso político, sin embargo, desde lo pedagógico, aún faltan más avances, y como plantea Ishizawa (2008), esta situación reclama, un esfuerzo epistemológico, por parte de los docentes e implicados en el proceso educativo, que tienda a la “comprensión de una realidad desde una perspectiva arraigada en las propias comunidades que la vivencian” (p.9), de tal forma que los saberes, formas de actuar y relacionarse con el entorno sean “entendidos desde la cosmovisión que los genera” (p.9).

Planteamientos que no son considerados, pues en el caso de México, en el plan y programas de estudio para la educación básica “aprendizajes claves para la educación integral” del 2016, se plantea que la filosofía que orienta al Sistema Educativo Nacional (SEN) se expresa en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se establece la educación desde un enfoque humanista buscando el desarrollo de las facultades cognitivas, físicas, sociales y afectivas, para la participación activa en la sociedad local y global (SEP, 2017).

Si bien es cierto que el humanismo surgió como protesta al estado – iglesia de la edad media, también es cierto que partió de la exaltación del hombre poniendo énfasis en la razón, educación que se pensó para el hombre burgués, y como señala Gadotti (2003), “se caracterizaba por el elitismo, aristocratismo y el individualismo liberal” (p. 52), aspectos que no favorecer una visión plural. Tal es así que se percibe desde este plan y programa de estudios, al mundo como un sistema complejo, interconectado, en constante movimiento y desafiante, haciendo alusión al progreso tecnológico y la globalización, así como a la acelerada generación de conocimientos.

Estos planteamientos dejan poco margen al reconocimiento de las formas de vida y cosmovisiones de las comunidades originarias, y se continúa pensando la

educación desde una manera muy particular de ver el mundo. Lo que no contribuye a fortalecer el respeto a la diversidad ni un diálogo equitativo entre las culturas. Pues como señala Rengifo (2004), la escuela “seguirá siendo escenario de la aplicación acrítica de la cultura occidental moderna, y con ello, de la extensión de un modo de vida afincado en valores de vida no criadores de la pluralidad” (p. 28). Por ello, es importante voltear a los planteamientos que recuperan a la educación comunitaria como una alternativa educativa, en el contexto actual.

2.3.2 Educación comunitaria “desde” lógicas propias en busca de una transformación educativa.

Reconocer los contextos y problemáticas sociales, políticas y educativas que viven en la actualidad las comunidades originarias, es primordial para nuestras reflexiones pedagógicas. Entre ellas, la continuidad de prácticas y relaciones coloniales como el racismo, la discriminación hacia su gente, el despojo o explotación del territorio por parte del estado, empresas transnacionales y la sociedad colonizada. Que se traduce y visibiliza a través del proyecto de la modernidad occidental, que además de la imposición religiosa y económica, pretende una homogeneización epistémica, a partir de deslegitimar la existencia de otras formas de saber subalternizándolas, a través de una dinámica de expansión de la visión de occidente euroamericano, mostrándose subjetivamente como una forma de pensamiento superior, centrada en la razón como lo han señalado diferentes autores (Mejía, 2014; Puigross 2015; Zemelman; 2006).

Imposición que Boaventura de Sousa (2010), ha acusado de epistemicidio debido a la gran destrucción y la no valoración de conocimientos propios de los pueblos por parte de las prácticas discriminatorias del colonialismo europeo, o como injusticia cognitiva es decir “aquellos procesos de opresión y explotación que al excluir a ciertos grupos, de la sociedad imperante también suprimieron, invisibilizaron o exterminaron los conocimientos producidos y usados por ellos” (citado en Aquino, 2013, p.7) .

Esta razón y pensamiento, de la lógica moderno occidental, posee una mirada fragmentada, dicotómica que no permite una visión integral de la realidad, al plantear la separación y jerarquización de diferentes aspectos, entre ellos; la cultura sobre la naturaleza, la razón en negación a la emoción, el conocimiento científico por encima del saber local o del saber popular, el trabajo intelectual sobre el trabajo práctico, pero principalmente la separación entre el sujeto y el objeto, pilar fundamental sobre el cual se construyó el proyecto occidental, que ha generado la consolidación, producción y supremacía del conocimiento científico (Mejía, 2014), como el único conocimiento valido de la realidad.

Esta concepción de mundo, sentó las bases del sistema educativo europeo, basada en el pensamiento ilustrado, poniendo en el centro la razón del hombre, lo que influyó posteriormente el contexto latinoamericano. Así, desde sus inicios;

La escuela asumió una especificidad y una tarea: ser transmisora del saber a partir de determinados procesos y entregar a las nuevas generaciones el saber sistematizado, acumulado en el transcurso de la historia de la humanidad de un mundo hecho desde esa particular manera occidental del conocimiento, y en la negación o invisibilización de otras epistemes (Mejía, 2014, p.46).

Concepción de escuela que influyó en la configuración de los sistemas educativos de los países que fueron invadidos, como en el caso de México, que aun después del movimiento de independencia, los grupos en el poder, conservadores o liberales, pensaron la educación desde estas estructuras coloniales, a la par del desarrollo capitalista, en búsqueda de la civilización y el progreso.

Este pensamiento social y educativo se ha mantenido también a través de una actitud colonialista donde el eurocentrismo ya no solo es una mirada propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas en donde se han naturalizado el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento, la cual

invisibiliza y desaparece las historias locales, colonialismo del que indudablemente el profesor no escapa.

Centrándonos en la educación escolarizada que han recibido las comunidades originarias, como ya se señaló páginas antes, las prácticas y los contenidos escolares que se promueven en la escuela, tienen un carácter homogéneo, al darse al margen de su cultura de pertenencia, pasando por momentos de violencia y exclusión, al implementarse sin considerar los diferentes contextos socioculturales.

No obstante, estas prácticas eran más visibles con la implementación de las políticas educativas con orientaciones asimilacionistas, quienes veían a la diversidad como un problema, imponiendo contenidos, métodos y prácticas educativas occidentalizadas, esta tónica continua a pesar de las propuestas educativas que proponen una educación intercultural bilingüe. Puesto que, con algunas excepciones, desde el ámbito educativo, las prácticas y contenidos escolares promueven el desapego y desconocimiento de nuestras culturas originarias, “del que el mismo profesor ha sido objeto en los institutos de formación profesional, actitud que se ve cimentada y consolidada en el propio ejercicio profesional” (Rengifo, 2004, p.27). Donde la lengua originaria ha sido utilizada de puente para la castellanización; buscando fomentar también el desplazamiento de la identidad cultural de los pueblos originarios.

Este panorama social educativo, si bien en ocasiones se ha implementado de forma acrítica, también ha generado movimientos sociales y educativos de resistencia, surgidos de procesos de concientización, reflexión, reafirmación, descolonización individual y colectiva, motivando miradas distintas, puntos de vista críticos que cuestionan la realidad y los planteamientos de la sociedad hegemónica, generándose afortunadamente planteamientos que apuestan a prácticas educativas alternativas, muchas de ellas recuperando el pensamiento y prácticas de vida de las comunidades originarias de Latinoamérica.

Estos aportes proponen un cambio a favor de las comunidades originarias, ya que al ser propuestas alternativas como señala Puiggrós y Gómez (2003), responden a una inquietud de búsqueda, a una inconformidad frente a una situación dada, de un anhelo de crear mejores condiciones de vida. Que se materializan en un proyecto que se distingue por la resignificación y refuncionalización de los saberes que aportan no solo a la comprensión de la realidad sino, sobre todo, a su transformación y a la posible potenciación de los sujetos (citado en Gómez y Corenstein, 2017).

Pensar en resignificar y refuncionalizar saberes, específicamente los saberes de las culturas originarias, es conocer, comprender y visibilizar las representaciones, significados, cosmovisiones que encierran y que “han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, que constituyen una parte medular de las culturas de dichos pueblos, y tienen un enorme potencial para la comprensión y resolución de diferentes problemas sociales y ambientales” (Olive, 2009, p.21) y por supuesto también educativos.

Ejemplos de refuncionalización y resignificación, de saberes de las comunidades originarias, podemos encontrarlos en las experiencias de las propuestas educativas del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en busca de la defensa del derecho de la vida, la educación propia, el territorio y la autonomía como mecanismos de permanencia y resistencia de los pueblos originarios frente a las políticas del estado.

Desde el ámbito educativo ha emprendido estrategias para hacer frente a las políticas del estado, como la creación de escuelas primarias, secundarias y universitarias propias, a partir de tres criterios orientadores; 1) como espacios pedagógicos para fortalecer las prácticas culturales de los pueblos originarios y que sirvan de multiplicadores de vida de cada pueblo, 2) como semilla para cohesionar el proceso político y educativo de los pueblos indígenas y 3) para fortalecer el proceso organizativo de las comunidades donde se había presentado pérdida cultural y territorial.

El Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) es otro ejemplo de reafirmación y resignificación cultural, organización no gubernamental, establecida en Lima Perú desde 1986, quienes a través de los Núcleos de Afirmación Cultural Andina (NACAS), se esfuerzan en la difusión de la sabiduría de los pueblos andino amazónicos, buscando formar profesionales que comprendan la íntima relación que existe entre la biodiversidad y la cultura, aprendiendo y motivando a los campesinos de esta región, a mantener e incrementar la diversidad de las plantas cultivadas y su cultura, sustento de miles de familias.

En el ámbito educativo, han explorado nociones de niñez desde el contexto de la cosmovisión quechua y aymara, así como investigaciones en torno a los contextos escolares, algunas referidas a; las actividades de capacitación de los docentes como mediadores culturales, la formulación de planes educativos para la incorporación de los saberes andinos y amazónicos dentro de la estructura curricular de las escuelas, la ejecución en aula y chacra de los planes curriculares que incluyen los saberes de las culturas locales, la participación de los padres de familia en la planificación y ejecución de programas que incluyen la sabiduría local. Todo ello con vías a la afirmación cultural y al reconocimiento de la pluralidad de tradiciones (PRATEC, 2004).

Los referentes de las luchas emprendidas en los contextos mencionados, permite reflexionar en torno a la importancia de las alternativas presentes en México, como la gestada en el estado de Chiapas en 1997, a través del colectivo de educadores indígenas tzeltales, Lumaltik nopteswanej, A.C. (nuestro pueblo), quienes construyeron el programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) motivado por; la falta de formación de los educadores por parte del gobierno, el bajo rendimiento escolar de los niños y niñas, y las demandas sociales existentes respecto a temas apremiantes como la salud, educación, tenencia de la tierra y comercialización.

Buscando mediante este programa, responder a las problemáticas de sus comunidades, desde el ámbito educativo, a partir de una educación adecuada al

contexto y necesidades de la comunidad, donde los contenidos propios son los saberes comunitarios, que permiten la reflexión y el análisis de la propia cultura y posteriormente la interrelación con conocimientos y valores de otras culturas. Experiencia realizada en comunicación directa con los padres de familia, autoridades y comunidades vinculadas al programa (ECIDEA, 2009).

Específicamente en el estado de Oaxaca, también se han realizado aportes muy importantes que apuntan a la transformación social y educativa, partiendo de los conocimientos propios de las comunidades originarias. Así a finales de los años '70 y comienzos de los '80, Jaime Luna originario de Guelatao de Juárez, a través de su participación en la lucha de la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y el Desarrollo de la Sierra Juárez (Odrenasij) y Floriberto Díaz, originario de Tlahuitoltepec mixe a través de su experiencia en el Comité para la Defensa de los Recursos Naturales y Culturales de la Región Mixe (Codremi), acuñan por separado pero en el mismo periodo de tiempo el concepto de Comunalidad (Guerrero A. 2015).

La comunalidad es un concepto que los autores construyeron para definir la forma como se vive y organiza la vida en los pueblos originarios de Oaxaca, que comparten con los pueblos pertenecientes a la matriz civilizatoria mesoamericana (Maldonado, 2013). Forma y organización que históricamente ha permitido una respuesta comunitaria a la defensa de sus recursos naturales, y una manera propia de resolver la totalidad de sus problemas y necesidades (Luna, 2015b), y como señala Aquino (2013), a su vez “aporta pistas para pensar hacia donde avanzar en la construcción de relaciones no coloniales y alternativas al capitalismo neoliberal” (p.8) “de ahí que no debe verse como un conocimiento y una práctica del pasado, sino del presente y del futuro” (p. 9).

Partir de los modos de vida presentes en las comunidades originarias, como lo hacen los planteamientos de la comunalidad, permite por una parte superar aquel “carácter intelectual, básicamente crítico y no arraigado en comunidades de vida” (Ishizawa, 2012, p8), que no han provocado un cambio perdurable en la sociedad

ni en la educación y por otra parte entender a estas como comunidades epistémicas que “en el sentido de una comunidad de saber, comparte básicamente un modo de vida que incluye una cosmovisión o manera de aproximarse al conocimiento y al mundo” (Ishizawa, 2012, p.9).

Algunos de los principios que sustentan esta forma de vida y que los teóricos de la comunalidad han señalado son; la reciprocidad, el respeto, el trabajo, el poder comunal, el territorio comunal, la fiesta comunal (Díaz, 2004; Luna, 2015a, 2015b; Maldonado, 2004, 2013; Rendón, 2011), identificados también en investigaciones antropológicas realizadas por Barabas (2004a, 2008), en distintas regiones del estado.

Sin embargo, es importante hacer mención de los cambios que desde hace décadas y actualmente continúa experimentado la vida comunitaria, ante las ideas del desarrollo y el progreso, que han influido “las subjetividades de los jóvenes” (Aquino, 2013, p.13), generando migraciones a la capital del estado y del país para trabajar o continuar con sus estudios de secundaria, preparatoria, licenciatura o posgrados, provocando que los jóvenes se queden a vivir en las ciudades y sean muy pocos los que regresan a la comunidad.

También, la migración a Estados Unidos de América, continúa generando abandono del campo, aunado a los programas estatales que a través del uso de químicos ha tenido consecuencias en la fertilidad de los campos de cultivo, migración que es motivada por la búsqueda de bienes materiales que la modernidad plantea y que se traduce en la construcción de casas en el pueblo, muchas de ellas vacías, las cuales se habitan únicamente en las fiestas. Vivir lejos de la familia y de la comunidad, en contextos ajenos, genera que algunos migrantes enfrenten problemas de alcoholismo y drogadicción, quienes al ser deportados o al regresar a la comunidad inducen a los jóvenes, a actitudes similares. Estas problemáticas y otras situaciones, influidas por ideas ajenas a la vida comunitaria, enfrentan las comunidades originarias, a las cuales han hecho frente durante un largo tiempo, mediante sus propias formas de organización.

Así como hay aspectos que han llegado a la comunidad y han producido cambios y migración en algunos de sus habitantes, existen otros elementos que permiten ver la fortaleza y vitalidad de la comunalidad aun en contextos ajenos a ella, como se aprecia en las formas de vida de los migrantes, quienes conforman organizaciones civiles, que en el caso de la comunidad de San Andrés Solaga, se encuentran en Oaxaca, México y Estados Unidos, con la finalidad de establecer lazos aún fuera de la misma comunidad, compartiendo el fruto de su trabajo, en ocasión de alguna fiesta o alguna necesidad que se suscite entre los paisanos, donde se demuestra la colectividad y la ayuda mutua. Además de contribuir con sus cooperaciones anuales a la comunidad de pertenencia.

Formas de vida y pensamiento comunitario, que pueden formar parte de otros contextos, como el urbano, que Aquino (2013) haciendo alusión al pensamiento de Jaime Luna menciona; “Jaime señala explícitamente que la comunalidad puede ser vivida y experimentada por cualquier persona que se comprometa con la vida comunitaria y contribuya a darle vida a instituciones como la Asamblea, el Tequio y el Sistema de Cargos” (p.11). Así, los principios del pensamiento comunitario “integrador y dialógico” (Luna, 2015a, p.101), permiten hablar de la comunalidad como una noción epistémica, diferente a la lógica moderno occidental. Ante ello, la lectura que de la vida comunitaria realiza Benjamín Maldonado (2013), contribuye a una mejor comprensión, cuando señala que la vida comunal, se encuentra constituida por tres elementos; una estructura que es la comunidad, una forma de organización social que son los principios que la sustentan, y una mentalidad que es colectiva.

Estos elementos han permitido una forma de vida que promueve, entre otros aspectos; una autodeterminación comunitaria, donde se apuesta por “un modelo de gobierno basado en la idea de servicio y compromiso con la comunidad “(Aquino, 2013, p.12). Todo ello a través de la participación de sus ciudadanos, donde la asamblea comunitaria actúa como mecanismo de control (Maldonado, 2013); Una “autosuficiencia alimentaria que apuesta a valorar lo propio y pensar en estilos de vida más respetuosos del medio ambiente “(Aquino, 2013, p.12), aprovechando los

alimentos que nos brinda la tierra en el lugar que se habita, mediante un trabajo comunitario, la gozona, el trabajo a medias o el tequio, como base del bien común.

Algo diferente a lo que sucede con la lógica de vida moderna occidental que también se puede leer desde los tres elementos anteriores como apunta Maldonado (2013), donde la estructura está representada por el estado – nación, la organización basada principalmente en la toma de decisiones por parte del estado y una mentalidad individualista. Así el ejercicio del poder se encuentra sustentado en “un modelo estatal de democracia partidista que se ha caracterizado por el fraude, la corrupción, la compra de votos, el cobro de onerosos salarios” (Aquino, 2013, p. 12), lo que ha provocado en el caso de México “formar a una masa ciudadana desmovilizada, desmotivada, sabedora de que el destino de la sociedad no está en sus manos sino en las del partido en turno” (Maldonado, 2013, p.26). Para el caso del trabajo, se induce a un trabajo asalariado y precario, aunado a un consumismo exacerbado a que invita el mercado (Aquino, 2008), todo ello, producto de una mentalidad individualista que este mismo sistema ha fomentado desde hace tiempo.

En cambio, “la comunalidad moviliza a sus miembros en torno al ejercicio responsable, autogestionario, del poder, de la economía, del cuidado del ambiente, de la salud, de la reproducción social, de la solución de conflictos, etcétera” (Maldonado, 2013, p.27). Por todo ello, las formas de vida ancestrales que permanecen vivas en los zapotecos de la Sierra Juárez y de otras comunidades originarias de Oaxaca y de México, es necesario continuar fortaleciéndolas, no solo a través del folklor como lo hace el estado, sino desde su matriz cultural propia.

Las escuelas necesitan, por lo tanto, una transformación no solamente en el nombre, sino en su organización, en sus propósitos, recuperando los aportes que se han realizado desde planteamientos como los de la comunalidad y aquellos que plantean una educación alternativa y por supuesto a través del reconocimientos e indagación de las formas de vida propias de las comunidades donde se ubican.

Con lo revisado previamente, situándonos en nuestro contexto de estudio, se hace referencia a las instituciones educativas presentes en la Sierra Juárez y específicamente en San Andrés Solaga donde indudablemente se reflejan los planteamientos citados referentes a la imposición de una educación para las comunidades y se está en el camino de una educación desde la comunidad.

2.4. La educación escolar en la Sierra Juárez

En la Sierra Juárez las primeras escuelas fueron de carácter municipal y posterior a la revolución mexicana y la creación de la Secretaria de Educación Pública (SEP) se federalizaron, ampliándose la cobertura escolar en la región en 1940, creándose en esta época los dos centros de integración social de la región, que funcionan hasta la fecha, uno ubicado en Guelatao de Juárez y el otro en San Bartolomé Zoogocho, este último especializado en la iniciación musical. En esta época en busca del nacionalismo, la educación básica tenía como objetivo la castellanización, implementando el español como lengua nacional, en ese afán se prohibió y castigo el uso de la lengua zapoteca, reforzándose también los rituales cívicos, para el reconocimiento de los símbolos patrios nacionales, a la par de realizar campañas antirreligiosas (Pérez, 1998, en Jiménez, 2009).

Situación que, en nuestros días no ha tenido grandes cambios en la práctica, aunque se ha fortalecido el discurso a favor de la preservación de la cultura y la lengua, derivado en parte de la existencia actual del enfoque bilingüe intercultural, implementado en las escuelas de educación indígena presentes en la región. El porcentaje de escuelas con este enfoque, como documentó Jiménez en el 2009, para el nivel de Educación Preescolar representaban el 93 por ciento, y en el caso del nivel de Educación Primaria era del 40 por ciento. Aunado a la llegada de las Secundarias Comunitarias y los Bachilleratos Integrales Comunitarios a algunas comunidades de la región.

Están presentes también en la región escuelas de educación básica del sistema de educación general que al igual que educación indígena pertenece a la Secretaria de

Educación Pública. Se cuenta además con telesecundarias e institutos de nivel medio superior entre ellos; los Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario CBTa, los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Oaxaca CECyTE, y los Colegios de Bachilleres de Oaxaca COBAOs, ubicados en diferentes comunidades. A nivel superior se ubica la Universidad de la Sierra Juárez (UNSIJ), en la localidad de Ixtlán de Juárez.

Enfocándonos nuevamente a la educación básica con enfoque bilingüe intercultural, es importante señalar algunas dificultades en su puesta en práctica entre ellas; la desubicación cultural y lingüística de los docentes, quienes provienen de otras regiones del estado, lo que promueve el uso del español y con ello el desplazamiento del zapoteco; la búsqueda de movilidad de los docentes quienes por motivos personales o profesionales buscan acercarse a la ciudad, lo que limita en parte el fortalecimiento de la lengua y la cultura, aunado a las secuelas que dejó la castellanización en los padres de familia, a quienes se les castigó y discriminó por usar su lengua originaria, razón por la cual algunos de ellos, comienzan enseñándoles a sus hijos el español como primera lengua (Jiménez, 2009).

Por ello, es importante continuar fortaleciendo las iniciativas de fomento, valoración y revitalización de la lengua y la cultura, como se ha planteado desde los aportes de la comunalidad que han sido de gran apoyo a la región, y que han sentado las bases para la puesta en práctica de proyectos educativos alternativos como los de las Secundarias Comunitarias, Bachilleratos Interculturales comunitarios y Universidades Comunales e Interculturales. Alternativas pedagógicas presentes en la comunidad de San Andrés Solaga en todos los niveles educativos, desde educación inicial hasta la Universidad Autónoma Comunitaria de Oaxaca, producto también del esfuerzo, aportes y apuestas a estas formas de educación por parte de la comunidad.

2.5. Instituciones escolares con enfoque bilingüe y comunitario en Solaga

En Solaga el aspecto educativo siempre ha sido muy apreciado, cuentan algunas personas de la comunidad que desde antes de los años '50, los niños y niñas asistían a la escuela preparatoria, nombre que se le daba anteriormente al preescolar, pues preparaba para entrar a la escuela primaria. Desde esa época la escuela primaria contaba con los seis grados escolares. En aquellos años, era obligación de los padres de familia mandar a sus hijos a la escuela, para aprender a leer y a escribir, puesto que si no se cumplía con esta obligación podían ser mandados a la cárcel o la autoridad los multaba.

Cuando los niños trabajaban para alguna persona era responsabilidad de ésta que el niño tuviera el espacio para asistir a la escuela. Esta situación favoreció que la mayoría de las personas de la comunidad aprendieran a escribir y leer. También actualmente en la comunidad se observa que los padres de familia toman con responsabilidad y compromiso mandar a sus hijos a la escuela, lo que se ha visto favorecido ahora que la comunidad cuenta con todos los niveles educativos, que se citan en seguida, incorporados en el modelo intercultural bilingüe y en el modelo comunitario, a favor de preservar la cultura y la lengua. Lo que se espera contribuya a superar las experiencias que trajo consigo la castellanización que también se vivió en la población y que aún se encuentra presente en la mente de varios pobladores entre ellos de algunos padres de familia.

2.5.1 Educación inicial

La Educación inicial está dirigida a los padres de familia que tienen niños menores a 4 años, donde una joven de la comunidad, previa capacitación, brinda pláticas referentes a temas como; estimulación temprana, pecho materno, cuidado y protección, lenguaje y comunicación. No está de más señalar que sería importante desde este nivel motivar a los padres de familia, respecto al uso de la lengua zapoteca con sus hijos, lo que contribuyera a su revitalización desde edades tempranas.

2.5.2. Centro de Educación Preescolar Indígena

El centro de educación preescolar, ha contado en los últimos años con muy pocos alumnos, generalmente menos de 20 niños por ciclo escolar contando los tres grados. Situación que es el reflejo de los programas de planificación familiar que tomaron fuerza en esta región en los años ´90. Así como por los altos índices de migración. Es de notar que los niños inician su escolaridad hablando español como su primer lengua, debido principalmente a que sus padres y abuelos, sufrieron las consecuencias de la época de la castellanización, por lo cual deciden que sus hijos aprendan español como primera lengua, para evitar que sufran las mismas consecuencias que ellos pasaron al no entender los contenidos escolares por ser hablantes del zapoteco, pues los mismos maestros bilingües los castigaban y multaban por hablar la lengua materna. Hay algunos padres interesados en enseñarles zapoteco a sus hijos como primera lengua, sin embargo, al ingresar a la escuela al ser sus compañeritos hablantes del español, no se ve reforzado este aprendizaje, aunado a que algunos maestros, no hablan la misma variante y hacen uso del español en la enseñanza.

2.5.3 Escuela Primaria Indígena

En el caso del nivel de educación primaria, debido a la cantidad de alumnos, la escuela no es de organización completa. Se observa que establecen contacto con la comunidad a través del comité de padres de familia, principalmente para la organización de eventos especiales como el día del niño, o en eventos conmemorativos a las fiestas patrias y a la revolución mexicana. Por el enfoque bilingüe e intercultural de la escuela, se fomenta el uso de la lengua originaria, dejándoles investigar palabras en zapoteco, apoyándose los niños de sus padres y abuelitos. Sin embargo, en ocasiones por la desubicación lingüística de los docentes y la situación lingüística de la comunidad, no se lleva a la práctica el uso del zapoteco como medio de aprendizaje en el aula.

2.5.4 Secundaria comunitaria

El proyecto de las Secundarias para la atención de Comunidades Pertenecientes a los Pueblos Originarios del Estado de Oaxaca, conocido como Secundarias Comunitarias, surgió en Oaxaca en el año 2004. Impulsado por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, la Sección XXII del Magisterio oaxaqueño, y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Estas escuelas basan su método de enseñanza – aprendizaje en el método por proyectos propuesto por autores como John Dewey. Aunado a que se plantea reconocer y favorecer la cultura y la lengua en el aula (Ruiz y Quiroz, 2014).

Específicamente la secundaria comunitaria de Solaga, fue una de las primeras que se inauguró en el estado, en el año 2004, representó un gran apoyo a la comunidad, puesto que los niños que terminaban su primaria tuvieron la posibilidad de continuar sus estudios, sin tener que salir de la población, como lo hacían en años anteriores, por ejemplo, a las comunidades de Santiago Xiacui, Ixtlán de Juárez, o directamente a las ciudades de Oaxaca y México.

Este modelo educativo ha favorecido, el vínculo con la comunidad, a través de la indagación que realizan los jóvenes, principalmente con los abuelitos, lo que permite el reconocimiento de la cultura expresada en; saberes, conocimientos, leyendas, historias propias de la comunidad, y el interés hacia la lengua originaria.

2.5.5 Bachillerato Intercultural Comunitario (BIC)

El BIC inicio sus actividades en la comunidad en el 2008, situación que favoreció a los egresados de la secundaria comunitaria, y a estudiantes que comenzaron a llegar de otras comunidades, deseando continuar sus estudios, más aún por tener la modalidad de albergue, que subsidió la comunidad con sus propios recursos brindando hospedaje y alimentación, actualmente los jóvenes reciben una beca de apoyo alimentario que les otorga el gobierno. Esta modalidad de estudio, tiene como fundamento la educación comunitaria, donde además del fortalecimiento de la

lengua y la cultura, se enfoca a la producción de proyectos productivos, y es antesala de ingreso a la educación superior.

Esta situación si bien trajo para los jóvenes egresados de la secundaria, la posibilidad de continuar sus estudios de educación media superior en la misma comunidad, cerca de su familia, también implicó varias situaciones o problemáticas que enfrentó la comunidad entre ellas, el consumo de bebidas alcohólicas así como adicciones principalmente por el consumo de marihuana, ya que por ser población joven, vulnerable al encontrarse lejos de su familia, permitió que se diera esta situación, la cual afortunadamente se ha ido eliminando. Un aspecto importante a considerar es que con la llegada del BIC se creó una banda de viento que acompaña también los eventos y fiestas de la comunidad, lo que le imprime más vida a la misma.

2.5.6 Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca

Para completar la línea de educación comunitaria, en la comunidad desde hace tres años se comenzó a escuchar sobre la presencia de una universidad comunal, incluso se llevaron en la ciudad de Oaxaca algunas reuniones informativas sobre la licenciatura en comunalidad, pero es el 15 de enero de 2020, a partir del decreto N° 1201, donde se expide la ley orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (Ley Orgánica de la UACO, N°1201, 2020). Y se integra el 04 de agosto del 2020 por la LXIV Legislatura del Honorable Congreso del Estado, el Consejo fundador de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, al cual se le asignó la tarea de elegir y nombrar al rector de la universidad y a los titulares de las coordinaciones académicas, administrativas, financieras, contraloría y a los o las titulares de los 15 centros universitarios que se abrirán en las diversas regiones, ubicándose uno de estos en la comunidad de Solaga.

Y fue el 01 de septiembre en la comunidad de Santa María Tlahuiltotepec que se realizó la entrega de los nombramientos a las autoridades que conforman la UACO, nombrando como rector al maestro Jaime Luna Martínez y para el caso de San

Andrés Solaga quedó como titular la maestra Ilda Cayetano Mateos, originaria de la comunidad.

Integrándose en la comunidad, toda una línea de educación comunitaria e intercultural, donde corresponderá ahora a las instituciones educativas presentes en la población, dialogar y que ese diálogo se refleje en un avance práctico respecto al propósito que persiguen, encaminado a fortalecer y visibilizar desde el ámbito educativo el modo de vida de la comunidad.

Así, con los aspectos señalado durante el presente capítulo, se muestra la complejidad de los elementos; históricos, políticos, educativos, naturales, sociales, que configuran la Sierra Juárez de Oaxaca y específicamente a la comunidad de San Andrés Solaga, la cual es una de las comunidades más antiguas de la región y hoy en lo educativo es un punto de referencia, al continuar presentes sus formas de vida y organización, lo que se ha reflejado también en la lucha por una educación alternativa.

CAPÍTULO III

LOS SIGNIFICADOS CULTURALES ZAPOTECOS Y SU PRESENCIA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR: RETOS Y APORTES PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En este capítulo se abordan los significados culturales de la cultura zapoteca, que emergieron durante el desarrollo de la investigación, como parte de un proceso de reafirmación cultural y su articulación con el ámbito educativo y la escuela. Centrándome en la visita a *Ya' Blligo*, lugar sagrado de la comunidad. Los significados encontrados hacen expresa la *relación de unión entre la naturaleza y el hombre*, pues somos parte de ella. En busca de una relación armónica, se le pide, se le ofrece y se recibe, aspecto que se extiende a la vida comunitaria en la relación que se establece entre los pobladores. Otro significado es *el valor que tiene vivir humanamente, como personas*, tener comida, no solo para uno, sino para compartir con el otro, cómo se hace en los momentos de fiesta. Pero primero *se comparte con la tierra, en un tono ritual y sagrado*. Todo ello fruto del trabajo. En este diálogo constante con *Yell'lhio*, se encuentran presentes símbolos propios y ajenos que, al entregarlos, demandan, *fe y respeto*. Un significado más está en la importancia que tiene, especialmente para nuestros abuelos, *la continuidad de esta forma de vida*, que permite la vida en comunidad, de ayuda mutua, de fiesta, de ahí la referencia en el lugar sagrado y en las pláticas cotidianas, hacia nuestros ancestros.

Significados culturales que desde niños se van internalizando y construyendo identidades, a través de la participación en estas prácticas culturales, de ahí la importancia de su recuperación en el ámbito educativo, rescatándolos y visibilizándolos en el contexto escolar, en los contenidos temáticos y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Estos planteamientos se sustentan en los aportes de la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial, con Catherine Walsh (2007, 2009, 2014), principalmente en lo que se refiere a construir desde lo propio y desde abajo, y en la pedagogía crítica con Paulo Freire (2005), específicamente en lo que respecta al diálogo, la dialogicidad, los temas generadores y la investigación como posibilidad de construir desde lo propio, acciones que llevan a

reflexionar en torno al papel de la escuela, el docente, los contenidos, la organización y los tiempos escolares, buscando favorecer una educación contextualizada.

3.1 Encuentro y reencuentro con Ya' Blligo

Para iniciar este apartado es necesario reconocer que ante el mundo que nos rodea existen diferentes formas de interpretarlo, de relacionarnos con él. Así cada pueblo tiene “una forma de ver, percibir, criar y sentir el mundo” (Rengifo, 2009, p.27). Los diferentes pueblos, que habitan lo que hoy se conoce como continente americano, son herederos de grandes culturas, asentadas en este territorio antes de la llegada de los europeos, solo por mencionar algunas; Andina, Quechua, Aymara, Xavantes, Mayas, Zapotecas, que poseen y comparten formas comunes de pensamiento y sentir la realidad, que se definen en contextos socio históricos específicos en que desarrollan sus prácticas culturales y cotidianas. Formas de pensar y sentir que han sido invisibilizadas y negadas en los procesos educativos durante siglos.

Las culturas originarias que habitan el contexto mexicano, al igual que otras naciones de Latinoamérica, han logrado la promulgación o adecuación de leyes federales y estatales a través de sus luchas legítimas, en defensa de su territorio, de sus formas de vida, de su organización y de su educación. Defensa y mantenimiento que se vive principalmente en el día a día a través de las prácticas culturales, que se hacen presentes en: la vida cotidiana, religiosa, festiva, en el ámbito sagrado ritual, en su organización social, en el trabajo, entre otras. Prácticas, saberes, conocimientos que devienen en una educación comunitaria propia, llena de sentido y significados que los sujetos internalizan a través de su participación en la familia y la comunidad formándose así su identidad zapoteca

En el ámbito educativo, para hacer valer esas leyes y recuperar las formas de ser, estar, sentir, ver, pensar, de convivir de las comunidades originarias, que configuran una educación propia, implica que el docente se afirme culturalmente, para ello se requiere “ser conscientes de la cultura que uno porta y desde la cual se conversa y

se vive” (Rengifo, 2004, p. 26), persiguiendo con esta afirmación cultural, un cambio en la educación actual, en busca del respeto a la pluralidad cultural y epistémica, a la pretendida interculturalidad y al dialogo de saberes, donde se escuchen las voces de las comunidades originarias del continente americano que durante mucho tiempo han sido negadas.

Por ello, la importancia en reconocer y visibilizar los significados culturales, de una de las culturas presentes en el estado de Oaxaca; la cultura zapoteca, específicamente los zapotecos de San Andrés Solaga, significados culturales que se interiorizan y objetivan en las prácticas culturales y que es necesario recuperar en el ámbito educativo en específico en el escolar, debido a que en estos espacios también se construyen y reafirman identidades, así como la cultura, espacios en donde los niños (as), jóvenes y maestros (as), pasan una gran parte de su tiempo.

Para lograr este cometido, se hace uso de la narrativa, centrándome en la visita a *Ya' Blligo*, lugar sagrado de la comunidad, como práctica cultural que contiene elementos característicos de la religiosidad zapoteca, que se encuentra en la base de las formas de vida zapoteca.

La narrativa se escribe desde mis vivencias y del trabajo de campo (observación y entrevistas) realizado durante la investigación, lo cual me permitió identificar y reconocer algunos de los significados culturales presentes en mi cultura, contribuyendo primero al proceso de mi reafirmación cultural, y posteriormente a la reflexión respecto a cómo visibilizar en el ámbito educativo, estos significados culturales zapotecos que la escuela ha descalificado y excluido del sistema escolar. En busca, de una práctica docente contextualizada y del aporte al campo de la educación intercultural.

La información que obtuve, durante mi participación en estos espacios de visitas a *Ya' Blligo*, de mis familiares, de las entrevistas realizadas a principales de la comunidad, al presidente del templo en turno, así como pláticas y entrevistas con personas que en ese momento se encontraban en la actividad, me permitió llegar a

encontrar los significados culturales que a continuación refiero y que son el resultado de la investigación y del proceso metodológico desarrollado.

3.2 Chnabsho, Chuesho, Chezisho: Vínculo entre Yell'lhio y el ser humano

Ya' Blligo es un cerrito sagrado ubicado al este de la comunidad de San Andrés Solaga, aproximadamente a una hora y media de camino a pie, pasando lo que fue el campo de aviación, se comienza a subir una de las varias veredas que se logran observar, veredas que recuerdan mi niñez al ir con mi madre y hermanos a *Lhache Yi'ijzon*, un terreno de mi madre, al que íbamos a cortar aguacates, en busca de leña y de troncos, que arrastrábamos de regreso al pueblo, jugando y corriendo, acompañados de “chavo” nuestro perrito, quien se adelantaba, se atrasaba o iba a la par de nosotros hasta llegar a casa.

Además de las veredas, al ir a *Ya' blligo*, nos encontramos con un pósito de agua, que está en el camino “*Yix wia*” (imagen 4), ver el agua clara, tocarla, sentir su frescura, hacer un pósito en la mano, tomarla y volver a disfrutar su sabor, me hace valorar y reafirmar lo dichosos que somos los solagueños de que nuestros montes, nos brinden agua pura, fresca y limpia. Estos pósitos además son sagrados, a ellos también se les ofrece un regalo cuando necesitamos alguna ayuda.

Imagen 4. Yix wia



Manzano, Y. (2019)

Durante la subida, se observa y se escucha muy cerca el canto y aleteo de las aves, el sonido de los pinos, de los encinos. Aves, árboles y el polvo juegan, platican y bailan con el viento, con el aire, que en este espacio nos muestra su fuerza y su presencia. Al detenerme un rato me doy cuenta que ya hemos avanzado cuesta arriba, al voltear y ver a la altura de mis ojos, las montañas que cobijan a los pueblos vecinos, al sur; Yohueche, al oeste; Tavehua, Zoogocho y Yalina como se aprecia en la imagen 5.

Imagen 5. Vista de los pueblos vecinos subiendo a Ya' Blligo



Manzano, Y. (2019)

Hay otros pueblos vecinos que no se logran ver pero que están ahí, al este de Solaga; Yojovi y Tabaa, así como el Porvenir y Talea al lado norte, gente de estas comunidades también visita *Ya' Blligo*, quienes llegan por la carretera que encontramos terminando de subir la vereda.

Caminando sobre la carretera, después de unas cuantas curvas, de pronto se ven las capillas que se encuentran en *Ya' Che Xanchho*, cerrito donde se festeja a la Santa Cruz el 01 de mayo. Dejando la carretera continuar sola, seguimos nuestro paso doblando y subiendo a *Ya' Che Xanchho*, pasando al lado de las capillas encontramos nuevamente una veredita que nos lleva a *Ya' Blligo* aproximadamente

en 10 minutos. Estando en la carita de la vereda, al alzar mi vista, comienzo a darme cuenta de la grandeza del lugar, los arboles altos, iluminándose con los rayos del sol, el camino alfombrado por la hojarasca y sarcina, adornado de helechos, heno y hongos de diversos colores, texturas y tamaños; rojos, amarillos, blancos, anaranjados, lisos, rugosos, chiquitos, medianos y grandes.

Al continuar subiendo y volver a alzar la vista, observo las bromelias, que en zapoteco se conocen como “*bona*”, posadas en los arboles más altos, de repente subiendo un poco más, veo un lugar iluminado por los rayos del sol, ahí es *Ya' Blligo*, un llanito de aproximadamente 600 m², rodeado de árboles, donde el sol, el aire y la tierra se sienten a un tiempo, recordándome desde la primera vez que lo conocí mis raíces.

Y no pude dejar de pensar en toda la riqueza, el conocimiento, las formas de pensar, que van conformando la identidad de los zapotecos que desde niños han convivido con el lugar y que desde el contexto escolar no se abordan. En el lugar también observé varios huequitos donde se colocan los regalos que se llevan, pidiendo en este caso salud, bienestar o alguna necesidad especial para uno y para la familia. Hay también un altar que está orientado hacia el lado este, lugar donde sale el sol, al lado esta una cruz de herrería color verde y atrás de este altar se continúan viendo otros huequitos, medio a través del cual *Yell'lhio* recibe lo que se le lleva de corazón.

Ir escribiendo estas líneas, me permitió reflexionar que para los zapotecos de Solaga, los cerros, los pósitos, *Yell'lhio*, el viento, son seres con vida, con quienes se convive, ellos; nos escuchan, observan, sienten, comen, reciben lo que uno les ofrece, en ocasiones, si no tenemos cuidado se molestan, para lo cual hay que hablar con ellos. De estos seres, obtenemos los elementos más preciados; el agua que se manifiesta en forma de lluvia, el calor, el aire, los cuales nos dan vida.

Elementos relacionados a su vez con los puntos del universo, por lo cual nuestros abuelitos ofrecían a los cuatro vientos, teniendo conocimiento de la dirección cardinal a la cual dirigirse, dependiendo de lo que se pedía. Recuerdo la primera

vez que acudí a *Ya' Blligo* y escuché a un principal de la comunidad, quien también es rezador, decir en su discurso en zapoteco:

Al norte nhal za yiej, za be, yogo da zag al norte, al sur za dalha, nha che dalha, nha shonen chesho, yogo vi xze nha yaz, nha leska nhaken che chio, leska kato yag nhakcho, chaljcho, chgolcho, nha ka yag daw, chaljen, chgolhen, nha shonen leska nake chio chaljcho, chgolcho nha nitha xhincho, nha da nha shon xhinen, nha gatcho kate yeyosh yedo ka kate nhak chesho (E. León, 01 de mayo, 2017).

El significado de los puntos cardinales, también lo refirió en una entrevista que le realice, comentándome que:

El oriente es donde empieza la vida, el poniente es donde se va a terminar nuestro caminar, nuestra peregrinación, del norte viene el aire fresco y la lluvia, y del sur viene el aire caliente, para que germine nuestra semilla y para que madure la cosecha (E. León, comunicación personal, 03 de mayo, 2018).

Este ofrecimiento a los cuatro vientos permite ver y entender la integralidad y complementariedad de la vida, la relación y equilibrio que existe entre los puntos del universo, entre *Yell' Ithio* y el ser humano, que se expresa en el pedir, dar, ofrecer y recibir. Pedir; permiso, fuerza, salud. Ofrecer los simbolismos zapotecos; mezcal, maíz, cacao, entre otros, pero a su vez recibir salud, cosecha, para compartir con la familia, con el pueblo, con la comunidad, todo ello para que germine y tengan continuidad las formas de vida zapoteca, lo que me recuerda las palabras de Grimaldo Rengifo (2004), quien, respecto a las comunidades andino – amazónicas, señala:

La vivencia, en este sentido, es una relación de enhebramiento entre naturaleza, humanos y deidades. Para saber tengo que vivir una relación de sintonía y empatía con los otros. No brota la dualidad: hombre separado de la naturaleza ni por tanto un sujeto que conoce un objeto. El saber brota del compartir, no del separarse (p.17).

Compartir, respetar, ofrecer, pedir, recibir, interactuar con *Yell'lhio*, con los dueños del lugar es una forma de vida zapoteca, que se observó al ofrecerle primero a *Yell'lhio* la comida o bebida, que se le dio a los asistentes a la fiesta de mayo, para ello, desde temprano se subió a ofrecerle a *Ya' Blligo* el champurrado y a la hora de la comida una olla de caldo alrededor del lugar sagrado y en los huequitos, esto lo hace ya sea el presidente del templo, algún familiar del mayordomo o el rezador (ver imagen 6).

Imagen 6. Ofrecimiento de la comida a Yell'lhio



Manzano, Y (2019)

Esta práctica la recordaron algunos familiares y personas con quienes converse, comentándome que de niños observaron que sus abuelitos, al primer hervor de alguna comida especial, tomaban de la olla y la depositaban en el centro de la casa, y en las cuatro esquinas, teniendo huequitos especiales para ello. En el caso de mi madre recuerda que sus abuelitos, al pedir para que nunca falte la comida, además de invitarlos a ellos como niños a ofrecer a los cuatro puntos, decían discursos especiales al realizar su ofrenda o compartir con *Yell'lhio* lo que tenían o iban a degustar, dirigiendo su mirada hacia donde sale el sol, ofrendaban diciendo:

Oxcklenteco da zan laz, da zan lzo, xhanchho zio yaba, shono chelampam chento, yoshedo nethendo, shono da shau da yajentho, xnando yell'lhio, wzi, bnixhen, daniga chonenthio chio, lha lhue shono chahuentho, oxcklenteco da zan laz, da zan lzo, chope yon, chopel zo (E. Flores, comunicación personal, 9 de mayo, 2018).

Lo cual se hace también en los terrenos de cosecha, para que no sean atacados por las plagas, donde lo más adecuado para darle, es el caldo de pescado, en las cuatro esquinas y en el centro del terreno comentó uno de los principales de la comunidad (E. León, comunicación personal, 3 de mayo, 2018). Aspectos que además de remitir a la visión del universo que tenían nuestros antepasados, como se plasma en la primera lamina del código Fejervary Mayer, con relación a que consideraban el universo en cuatro puntos y uno al centro, refieren también a los saberes, conocimientos y valores presentes en la interacción entre el universo, la tierra y el ser humano, visión que nos han heredado a través de la educación comunitaria nuestros abuelos, la cual se ha negado y excluido desde el contexto escolar, privilegiándose otros conocimientos, saberes y valores como el individualismo, la competencia, entre otros, ajenos a la vida comunitaria.

Por ello, es importante reconocer y recuperar en el contexto escolar estas formas de interacción que se dan en el lugar sagrado, pues los significados culturales presentes en el pedir, dar, recibir, compartir, denotan que nos reconocemos como una parte del universo, de la tierra, de ahí las muestras de respeto y agradecimiento hacia ella, lo que también nos enseña la importancia de la vida en comunidad. Así la interacción que se establece con el lugar sagrado, define la interacción de la vida comunitaria, en todos sus aspectos; político, religioso, en la curación, en las actividades de la vida festiva, etc.

Sin embargo, la expresión de estos saberes, pensamientos, interacciones, han sido demeritados en el ámbito escolar, considerándolos como supersticiones, o siendo objeto de comentarios negativos y burlas entre ellos, principalmente, el ámbito de la curación o de la medicina. Otra forma de negar o invisibilizar estos saberes y conocimientos, ha sido, la organización de los tiempos escolares conforme a los

tiempos de la religión judeocristiana, diferentes a los tiempos del calendario agrícola prehispánico, lo que aleja a los niños de sus saberes, ligados principalmente al ciclo agrícola ritual, especialmente al cultivo de la milpa. Aspectos que no se reflexionan por parte del docente, quienes se quejan constantemente de que los niños acompañen al campo a sus papás, considerando esto un obstáculo para el desarrollo de su educación en la escuela.

Aspecto que la escuela debe cambiar, evitando continuar con prácticas que desvalorizan y trastocan la identidad de los niños, llevándolos a sentirse avergonzados de su cultura y de su lengua, de los conocimientos ancestrales de los que son herederos, de ahí la importancia de su visibilización en el contexto escolar en busca de una educación intercultural, que reconozca lo propio, aspecto al que abona la presente narrativa.

Con base en lo expuesto, la forma de interacción que se establece con el lugar sagrado se encuentra presente en todos los ámbitos de la organización de la comunidad, la cual se define a partir de la asamblea comunitaria donde se realiza la elección del cabildo municipal y de otros cargos que los ciudadanos tendrán que cumplir y dar su servicio a la comunidad. Esperando la comunidad que cada uno de ellos se desempeñe con responsabilidad y su desempeño se hará notar en la asamblea comunitaria.

Dentro de esos cargos se encuentra ser presidente del templo católico. Éste cargo es el más importante dentro del orden religioso, pues durante un año será el responsable de la iglesia, de su cuidado, de su mantenimiento o alguna obra en beneficio de la misma, de administrar los recursos del templo católico, de organizar las misas de acuerdo a una agenda por mes, de coordinarse con las catequistas para llevar a cabo los rezos, entre otros y al concluir su cargo rendir cuentas al pueblo en asamblea comunitaria. Así mismo, es importante mencionar que será este el último cargo que cumple un ciudadano de la comunidad, al llegar a los 60 años. De los eventos religiosos que organiza durante el año que cumple su función, se encuentran; la misa del pueblo, la fiesta de mayo, presentación de la danza al

templo, semana santa, las actividades de la iglesia en ocasiones de las festividades anuales del 16 de julio y 30 de noviembre (C. Martínez, comunicación personal, 4 de mayo, 2019).

Al respecto, me centraré específicamente en las dos fechas en que se acude a *Ya' Blligo* de manera colectiva, se encuentran la misa del pueblo y la fiesta de mayo, festividades que recupero en esta narrativa, al ser prácticas sociales de la comunidad, donde se observa la objetivación e internalización de este primer significado zapoteco.

La misa del pueblo se realiza un domingo de los primeros meses del año, donde corresponde al presidente del templo; agendar la fecha de celebración eucarística con el sacerdote, ofrecer un desayuno, generalmente champurrado, tamales y pan, así como dar la comida, que puede ser caldo, mole, pozole, o lo que la familia disponga, también se encarga de comprar las flores, las velas, veladoras, y buscar la manera de recaudar fondos en caso de ser necesario.

En ocasión de la fiesta de mayo, es el presidente del templo el encargado de todos los preparativos, y en caso de no contar con suficientes recursos o que no surja alguien que pague la fiesta, busca o pide quien pueda apoyar en los gastos, y si no hay quien apoye él asumirá el compromiso, ayudándose de las aportaciones voluntarias, que puede ser una canasta de pan, tortillas, leña, cervezas o dinero en efectivo.

Al asumir el cargo de presidente del templo, este cargo no solo recae en una persona como tal, sino en toda la familia, comenzando por la esposa, quien será la encargada de organizar o preparar lo referente a la comida que se dispondrá en ocasión de las dos fechas señaladas. Dentro de las actividades que realiza están; ir a platicar y pedirle el apoyo a las cocineras de la comunidad, quienes son especialistas en calcular las porciones de los ingredientes que se ocuparan en la elaboración de los tamales, la comida, el champurrado, o en su caso preparar ella la comida.

La esposa es quien recibe también desde temprano, a las tres o cuatro de la mañana, a las señoras que llegan a preparar los tamales o ayudar en los quehaceres que se requieran dependiendo de la ocasión. En este punto, se puede decir que se hacen presentes los recursos o capital cultural que poseen los habitantes de la comunidad, como los saberes, habilidades, reglas, normas y convenciones implícitas que permiten la participación y organización de los ciudadanos ante algún compromiso dentro de la comunidad y también fuera de ella. Vivir y participar en la comunidad, permite pues tener conocimiento de la organización social que se tiene, del ciclo de fiestas, de las personas que cumplirán los cargos políticos y religiosos durante todo el año.

Esta forma de vida, tan característica de la comunidad, es de suma importancia que el docente la vivencie, pues a partir de aquí encontrara sentido y significados a conceptos que se escuchan cotidianamente en el campo de la Educación Bilingüe, Comunitaria e Intercultural, como son: cultura, cosmovisión, compartir, vida en comunidad, ayuda mutua, unión naturaleza y hombre, vida cotidiana, complementariedad, integralidad, entre otros. Formas de vida que durante siglos han permitido la vida en comunidad, debido en gran parte a la participación, la ayuda mutua, el trabajo conjunto, que se privilegia no solo entre familias, sino entre comunidades de la región, porque se entiende que trabajar juntos es mejor que trabajar separados, pues ello hace la fuerza.

Así a través de mis vivencias y las observaciones que realice, me di cuenta que desde el día 30 de abril, se lleva a cabo la preparación de los tamales, a partir de las cuatro de la mañana, donde no es necesario avisarles a las señoras que lleguen a ayudar sino al momento de enterarse de algún compromiso, ya saben dónde acudir y la hora, o se pregunta con alguna otra señora y se llega a la casa de quien tendrá el compromiso, llevando consigo las herramientas que utilizaran por ejemplo, un naylo para hacer los tamales.

Al llegar a la casa del presidente del templo, saludan y se dirigen a la esposa, quien les agradecerá por haber llegado, y en su caso por llevar algún apoyo, como puede ser panela, café, dinero, entre otras reliquias relacionadas con la ocasión. Comenzando a ayudar en alguna actividad relacionada con la elaboración de los tamales de frijol; desde moler el frijol, tortear, enrollar los tamales como se muestra en la siguiente imagen.

Imagen 7. Participación y ayuda mutua



Manzano, Y. (2019)

Aquí también participan los hombres, quienes están pendientes si se requiere cargar el nixtamal para ir al molino, alzar, quitar o bajar algún tambo o tina de la lumbre, ir a cortar hojas de aguacate, pasar los platos al momento de servir o algún otro quehacer que se requiera en la actividad.

Como podemos observar la participación de hombres y mujeres es muy importante, cada uno con los roles y tareas que les corresponde de acuerdo a las actividades que les han sido conferidas históricamente en la comunidad, lo importante es que todos participan para un fin común, desde lo que significa para la comunidad *ayuda mutua*.

Terminando de elaborar los tamales se les ofrece a las personas que fueron a ayudar, café y desayuno. A las mujeres se les da una reliquia en agradecimiento a su ayuda, que generalmente es una bolsa con un pan y un tamal, o con algún presente que la familia considere por ejemplo una servilleta. Durante el transcurso del día acuden las personas a la casa del presidente del templo, a dejar alguna ayuda o a realizar algún quehacer, generalmente quien recibe esta ayuda es la esposa del presidente, y a su vez ofrece a las personas el desayuno o comida según sea el caso, y dependiendo de lo que se requiera en ese momento pide o dice que se le ayude en alguna determinada actividad.

Durante los dos días 01 y 02 de mayo en que se hace la fiesta en Ya' Che Xanchho, llegan personas de la comunidad y de comunidades vecinas, a apoyar a la familia que lleva a cabo la fiesta, ya sea con algo material, o en su caso las mujeres principalmente apoyan haciendo tortillas o en alguna actividad que tenga que ver con la preparación de la comida, por ejemplo, si es caldo, a limpiar ejote, pelar ajos, atizar la lumbre o sirviendo los platos a las personas que van llegando. Los hombres participan poniendo una lona en el lugar, acarreando agua, leña, y tanto hombres como mujeres apoyan, sirviendo los platos, lavando los trastes y vigilando a quien le hace falta comida, puesto que aquí, así como en otras fiestas o compromiso, nadie puede quedarse sin comer, con todos se comparte la comida y la bebida.

Es costumbre también de la comunidad que a las señoras que llegan a echar tortillas, en esta fiesta como en otros compromisos que se dan en la comunidad, por ejemplo, en ocasión de un techado, donde hay un difunto, una boda, u otro compromiso, se les da al termino su reliquia, y dentro de esta reliquia se tienen consideradas 5 o 6 tortillas para cada una, además de la comida (imagen 8).

Imagen 8. Entregando las tortillas de reliquia.



Manzano, Y. (2019)

Es importante mencionar que la ayuda que se recibe está en relación a la participación y ayuda que uno da, o de la ayuda que ya dieron nuestros familiares, y es un momento en que la gente retribuye esa ayuda, lo que se podría llamar gozona. Que no únicamente se da entre las familias de la comunidad, sino también es una forma de vida y de interacción entre comunidades. Así al pedir, recibir y compartir también se tiene que dar, trabajar, apoyar, participar, cumplir las normas y reglas que impone la vida comunitaria.

Esta parte de la narrativa de la fiesta de mayo, hace notar la importancia de la organización comunitaria y familiar. La participación conjunta, la ayuda mutua, el trabajo en colectivo, la distribución de actividades, dependiendo del género y del dominio que se tenga respecto a determinada tarea. Donde todas las personas que acuden a la casa o al lugar donde se realiza la fiesta llegan a ayudar, a participar, todo ello, combinándose con un clima de alegría, pues éste es un momento de convivencia donde se platican historias, anécdotas, secretos, que permiten ir adquiriendo aprendizajes, saberes, valores en los distintos momentos de la vida. Lo que contrasta con la vida escolar donde se privilegia la pasividad, el silencio, la espera y la poca participación, distinto a lo que sucede en la vida comunitaria y en

detrimento del trabajo colaborativo, participativo, el compartir, la organización comunitaria, el respeto, la responsabilidad y el compromiso.

3.3 El trabajo nos hace personas y permite la vida comunitaria.

Esta forma de vida, que implica, dar, compartir, lleva implícito el valor y el aprecio por el trabajo, pues de la cosecha que se logre, se tendrá también la oportunidad de compartir en momentos de alegría y de dolor, o por el hecho de solo compartir, lo que me recuerda que cuando uno llega al pueblo, a cualquier casa que vayas siempre te recibirán con café, tortilla, pan, y al despedirnos nos comparten y dan siempre de lo que han cosechado, café, panela, calabacitas, chile, huevos, lo que muestra además del cariño y la amabilidad, el fruto del trabajo, y por supuesto uno también tiene que ofrecer y recibir.

En las fiestas patronales, se observa la cosecha del trabajo al contar con los insumos para hacer efectiva la participación de los ciudadanos, quienes además de la cooperación monetaria y la comisión que desempeñan durante los días de fiesta, les toca llevar a la casa de la comisión de festejos, de 7 a 8 tortillas, para la comida que se les ofrece a las bandas visitantes, los deportistas y demás personas que asisten en estos días. En ese sentido, la participación es muy importante pues de lo contrario, en asamblea comunitaria la población después de revisar quien cumplió y quien no, establece las sanciones correspondientes. Forma de vida que, en Oaxaca, se ha nombrado como comunalidad, a través de la cual señala Maldonado (2002), los habitantes de las comunidades:

Expresan su voluntad de ser parte de la comunidad, y hacerlo no es sólo una obligación, es una sensación de pertenencia; cumplir es pertenecer a lo propio, de manera que formar parte real y simbólica de una comunidad implica ser parte de lo comunal, de la comunalidad como expresión y reconocimiento de la pertenencia a lo colectivo (p. 73).

El trabajo permite también que, en época de fiestas se tenga para compartir con los visitantes que llegan a la comunidad, disponiendo una mesa especial, donde sirven

en la mañana, champurrado, tamales y pan, y a la hora de la comida, caldo de menudo, el día de la víspera y caldo de res, el mero día. Las personas que asisten son entre otras, provenientes de las comunidades del rincón, con quienes nuestros abuelitos establecieron relación de compadrazgo o de amistad, debido al intercambio comercial que realizaban viajando a estas comunidades.

El fruto del trabajo permite, la participación y el compartir con la comunidad, ya que como dicen algunos “*el trabajo te hace persona*”. Estos aspectos fueron uno de los principales motivos por el cual nuestros abuelitos acudían a *Ya' Blligo*, para solicitar buena cosecha, que implicaba a su vez pedir permiso y que los animalitos que acompañarían ese trabajo pudieran aprender bien, como recuerda un abuelito que visito el lugar sagrado y con quien platiqué:

La kani'i chel'lhe kon gani yelnabe lzens, wsedene beshdao wsedene ka shelonba llin, nha lhe kan belone no caball no chthe'ebshina, ka goaba, la kon gani chnabe lzens, nha wsedeneba conch goaba, nha cheldie bia, bi chelwe, yogo mech, yogo chel goe kan va belone ka, chez nha sha nhiga noshogonshka, na kon pensar son nha, leka gesalallantha, yedgake ganiga conch bene wsede ne besh gonshba llin kate shkaba yag, kate wsedelhe lho ya (S. Jacinto, comunicación personal, 1 de mayo, 2018).

Lo que reforzó una tía que se encontraba en el lugar, y que al escuchar la conversación tradujo al español lo que el señor mencionó:

Él dice que antes venían aquí, para pedir permiso, para enseñarle a los toritos como cargar. Debido a que cuando los bueyes, cuando empiezan a arar cuesta trabajo, para que harén no es fácil dicen que aquí tienen que venir a pedir, para que trabajen bien, porque eso pidieron los antepasados a pedir trabajo, trabajo es lo primero que pedían ellos (S. Carlos, comunicación personal, 1 de mayo, 2018).

Así mismo, el principal con quien platiqué, me comentó:

Al inicio del año, con motivo de la misa del pueblo, se sube al cerrito para pedir que aleje todas las enfermedades, para que el pueblo tenga salud, aleje las plagas en las plantas (E. León, comunicación personal, 3 de mayo, 2018)

Como se observa en la imagen 9.

Imagen 9. Principal y cabildo visitando *Ya' Blligo*



Manzano, Y. (2019)

Lo primero recuerda la fuerza y salud que se requiere para el trabajo, y pedir que se alejen las plagas, tiene que ver con el cuidado del terreno, de la cosecha, pues ello permitirá que se tenga alimento para nuestro sustento y se facilite la forma de vida de la comunidad. Y en caso de que algún animalito o plaga afecte nuestra cosecha, será importante darle su regalo a la tierra. Darle su regalo a la tierra es importante pues como menciona una abuelita ahí “es de donde comemos” (S. León, comunicación personal, 2 de mayo, 2019).

Así acudir al cerrito para ofrecerle o darle su regalo, para solicitar la lluvia, como lo hacían anteriormente los abuelitos, estaba con relación a que se hiciera posible la cosecha, la siembra, el trabajo, de ahí la importancia de acudir al lugar sagrado y que ahora recuerdan y practican personas mayores o personas especialistas como los curanderos.

Visión de mundo que privilegia el trabajo que ha permitido durante años la autosuficiencia alimentaria, el cuidado del lugar que se habita, lo que lleva implícitos valores, saberes, propios y colectivos, que se han visto influidos por una visión de mundo ajena que apunta al consumismo, al desapego, de ahí la necesidad de que los procesos escolares valoren y fortalezcan esta forma de vida propia, a partir de

la reflexión y su abordaje en los contenidos escolares y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, pero principalmente a través del involucramiento y participación en la vida comunitaria que le dé sentido y significado a las practicas escolares y que contribuya a la valoración de lo propio, que actualmente se ha desvalorizado, pues como se pregunta y señala uno de los abuelitos de la comunidad:

Nha sha nhiga noshogonshka, na kon pensar son nha... es decir ¿pero ahora quien lo va hacer?, ahora puro pensar son (S. Jacinto, comunicación personal, 1 mayo, 2018).

Esto al observar cambios en algunos jóvenes, quienes se han alejado de las actividades del campo, de la siembra, de donde se obtiene los elementos principales que se comparten. Pero especialmente, se han alejado de este aspecto sagrado, que los abuelitos tienen presente y ponen en práctica, estar en contacto con todos los seres que habitamos el mundo y que hacen posible la vida y el sustento, y no solo basarse en nuestro propio pensamiento individualista.

Parte del distanciamiento de los jóvenes con las labores del campo, tiene que ver con los tiempos escolares que establece la escuela, al estar el ciclo escolar determinado por el calendario judeocristiano el cual no se corresponde con los momentos de siembra y cosecha, así mismo los tiempos escolares y el interés de los profesores, se aleja de los momentos sagrados y de la vida ritual de la cultura zapoteca, lo que observé en las visitas de campo durante la fiesta de mayo.

En la primera observación que realicé acudieron más niños, debido a que ese día no hubo clases en la escuela, y pudieron acompañar a sus mamás desde temprano, pero en la segunda visita, solo acudieron los estudiantes y el docente de la secundaria, debido a que participaron en una danza, aprovechando para vivenciar esta práctica cultural y visitar *Ya' Blligo*, sin embargo los niños de la primaria, no acudieron pues tenían clases, situación que influye en la ausencia de los niños respecto a estas actividades, centrando su atención más en las actividades

escolares que se basan principalmente en aspectos teóricos, alejándolos de la vivencia y las prácticas culturales de la comunidad.

Ante estos cambios, aunado a que las nuevas generaciones, tienen menos contacto y referencias del significado de los espacios sagrados, y las peticiones que realizaban ahí los abuelitos, logre percibir, sin embargo aún la referencia a la cosecha y el trabajo, pues además de pedir bienestar y salud, observé en la construcción de las casitas que los niños realizan, la presencia de bellotas que simbolizan toros (imagen 10), o incluso también dejan ahí toros de juguete solicitando a estos animalitos para el trabajo y en el caso de las niñas simbolizan con la cascara de la naranja el nido de las gallinas (imagen 11), lo que denota continuidad de la práctica que realizaban nuestros abuelos, la cual sin embargo requiere ser reforzada, para evitar ser consumidos por la visión occidental quien plantea una vida fácil, que implica el menor esfuerzo, pero con muchas consecuencias para la vida.

Imagen 10. Casita con bellotas simbolizando toros



Manzano, Y. (2018)

Imagen 11. Casita con nido de gallina



Manzano, Y. (2018)

Así desde la visión zapoteca se considera que el trabajo, es un valor importante, porque también es a través de él, que convives con la tierra, con los animalitos, con las plantas, con quienes conversas y sientes cariño, formas de vida y de actuar que están en relación con la parte sagrada y religiosa zapoteca, que se comparte con otras culturas de origen mesoamericano, como lo ha documentado Barabas (2008)

al escribir que: “las religiones étnicas son territoriales, ya que sus conceptos y prácticas están estrechamente entrelazados con el medioambiente natural- cultural” (p. 121), lo que denota “múltiples continuidades con la cosmovisión y la ritualidad prehispánicas” (Brodas, 2004, p.62).

3.4 Los regalos: símbolos, numerales, fe y respeto en Ya' Blligo

Recuerdo la primera vez que fui a *Ya' Blligo*, durante la fiesta de mayo, al subir llevaba solo un tamal y pan, que habían repartido las personas encargadas de la fiesta, los cuales puse en uno de los huequitos y me quedé observando lo que las personas hacían, la forma de colocar los regalos que traían guardados en sus morrales y bolsas durante la peregrinación, entre estos; mezcal, aguardiente, huevos, pan, refresco, cigarrillos, galletas, que ofrecieron a *Yell' Ithio* después de las palabras del rezador (imágenes 12 y 13). Desde esta ocasión me di cuenta que no hay una única forma de ofrendar, ya que hay quien coloca su regalo dentro de los huequitos, otros van caminando de izquierda a derecha, esparciendo pan, galletas, alrededor del lugar sagrado. Lo importante es hacerlo con mucha fe y respeto.

Imagen 12. Interacción entre *Yell' Ithio* y los zapotecos



Manzano, Y. (2018)

Imagen 13. Símbolos y sincretismo



Manzano, Y. (2019)

En otro momento, también en la fiesta de mayo, al subir a *Ya' Blligo*, observe a un abuelito de 93 años quien, al llegar a este lugar sagrado, fue delante de la cruz, saco de su morral una botella de plástico donde llevaba mezcal o aguardiente, la apretó en su frente, dejó caer un poco del lado derecho, después camino al lado

izquierdo, fue atrás de la cruz, ofreció, dio un trago, termino el mezcal, y guardo la botella en su morral. Algunas otras personas vi que se inclinaron al momento de dejar sus regalos en cada huequito, y los señores grandes se quitaron el sombrero en señal de respeto. Hay quienes, al terminar de dar sus regalos, comparten mezcal y cigarros con las personas que se encuentran en el lugar, el cual se recibe “por respeto” como es la costumbre de la población.

Al entregar los regalos no hay una forma única de dar, ni de hablar con el cerrito, lo que se requiere son: fe, respeto, estar presentes ciertos símbolos, dependiendo de la ocasión, y respecto a la hora, en caso de curación generalmente la ofrenda se realiza antes de las 12 del día. Durante la visita a los lugares sagrados al inicio del año, observé que los símbolos más característicos y significativos que se ofrecieron como regalo en los pozos que se cavaron en cada lugar sagrado, fueron; mezcal, aguardiente, cacao molido, maíz molido, pescado molido, cuatro huevos, cuatro pedazos de pan, cuatro pares de cigarro en cruz, colocándolos el principal en dirección de los cuatro puntos cardinales. Una vez puestos todos los regalos, se cubrió primero con piedras en forma de una casita de tal manera que no se dañara el regalo que se hizo, se le puso tierra encima y se cubrió con piedras nuevamente.

Específicamente en *Ya' Blligo* el pozito se hizo al centro, y una vez que se cubrió, el principal saco de su morral un huevo, lo rompió y lo coloco en otro de los huequitos, después saco una veladora y la colocó en el altar de fierro, rezó por un momento, se persignó y regresó a donde dejo su morral, sacando un librito, rezó un padre nuestro, un Ave María, una Gloria y un credo, ya que también es rezador en la comunidad. Se recogieron las cosas y continuamos visitando los demás lugares sagrados.

Cuando entreviste al principal, respecto a las palabras que se dicen al dar el regalo, comentó que: “en ese momento brotan” (E. León, comunicación personal, 3 de mayo, 2018), en ese sentido también señala Ishizawa (2008) “Todo ritual u ofrenda se hace en conversación con la Pachamama [Madre Tierra] y la conversación fluye

entre personas equivalentes, surge de la espontaneidad y del contacto directo, del cariño y la “voluntad”, [...] (p12).

Es muy importante pues, que al pedir, dar, compartir con los dueños del lugar¹⁰ o con *Yell' Ithio*, que algunos traducen como madre tierra, pero que hace referencia también al universo, se haga desde el fondo del corazón, en ocasiones en colectivo y en otras de manera familiar o individual, con voz alta o suavemente, cada quien a su ritmo o dependiendo de su necesidad, hay discursos especiales, que se utilizan para pedir la lluvia, la buena cosecha, por el pueblo, éstos últimos los saben y recuerdan los abuelos, los curanderos que, por su gran memoria, mantienen vivo, en el corazón y en su pensamiento. Y hay también discursos podríamos decir “comunes” para pedir por la salud, el bienestar familiar, el trabajo. Lo que caracteriza estos diálogos con *Yell' Ithio*, es pues la fe, la energía con que se hace, “sabiendo que te escucha desde donde uno se encuentre” (S. León comunicación personal, 2 de mayo, 2019) y más aún en el cerrito porque “parece que está ya cerca de dios” (M. Carlos, comunicación personal, 1 de mayo, 2018).

Esto es quizás lo que tienen presente los abuelitos y las abuelitas de la comunidad, quienes se esmeran en acudir al cerrito ya sea solos a pie, acompañados de algún familiar, o en las camionetas que, en ocasión de la fiesta de mayo, llevan a las personas de la comunidad a *Ya' Che Xanchho*. Así como los abuelitos, las personas de la comunidad y de las comunidades vecinas, que llegan a la fiesta, algunas de ellas pasan primero a las capillas y otras suben directo a *Ya' Blligo*, en ambos lugares se dejan velas y flores, y en *Ya' Blligo* dejan sus regalos, colocan sus flores que llevan y velas en el altar que se encuentra en el lugar sagrado.

La entrega de regalos, es decir, de los simbolismos zapotecos que acompañan la interacción que se establece con *Yell' Ithio*, son aspectos que la escuela debe

¹⁰ *Ya' Blligo* también tiene dueños, como lo refirió uno de los rezadores de la comunidad, quien recordó que cuando fue presidente del templo, en ocasión de la fiesta de mayo, se hicieron presente los dueños del lugar, en el sueño de un señor que se quedó en la noche en el cerrito, cuidando las cosas, que se darían al día siguiente (E. Bautista, comunicación personal, 02 de mayo, 2019).

recuperar a partir del trabajo de contenidos propios en campos de conocimiento como la historia, la geografía, la axiología que permitan profundizar el pensamiento y cosmovisión zapoteca, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural de los estudiantes.

Otro aspecto característico observado en *Ya' Blligo* es que con las ramas que se van cortando al subir, o las que se cortan de los árboles del lugar, las personas pasan estas ramas de arriba abajo del cuerpo, principalmente la cabeza, y golpeando con fuerza las piernas y pantorrillas, “para que se quede todo lo malo ahí” (H. Hernández, comunicación personal, 02 de mayo, 2019), o para espantar a la enfermedad, en busca de un equilibrio del ser, pidiendo y ayudados por Yell'lhio.

Observé que las parejas se hacen la limpia entre ellos, el esposo limpia y sopla con mezcal a la esposa y la esposa hace lo mismo. O si hay alguna persona en el lugar que cure se le pide de favor que nos pase las ramas. Generalmente se sopla con el mezcal la parte de enfrente del cuerpo, luego en la nuca, y en las piernas, de ahí si alguien nos sopló, nos entrega el manojito de ramas y uno continúa terminando de pasarse las ramas. Durante este acto cada uno, también entre labios, va pidiendo o solicitando lo que desee (imagen 14).

Imagen 14. Las limpias con las ramas del lugar



Manzano, Y. (2018)

Respecto a las ramas que se ocupan para hacer la limpia, desde la primera ocasión que fui a *Ya' Blligo* observe que el rezador y principal, iba cortando ramas de diferentes tipos, me acerque a él y me comentó que deben ser siete tipos de ramas de diferentes plantas, en ocasión de otra visita al lugar, al encontrar a una tía que es curandera comentó que eran 13, así pueden ser 7 o 13 ramas de los árboles del lugar, que se juntan, se hace con ellas un racimo, el cual se ocupa para hacernos la limpia. Este aspecto me recordaba lo que nos decía el maestro Francisco Cortes, respecto a los números sagrados en las culturas mesoamericanas. Aspecto que se hace más evidente, al visitar *Ya' Blligo* al tratarse de una curación, petición de alguna necesidad o agradecimiento, donde el curandero es quien indica el número y la forma de hacer la ofrenda al ir al cerrito, algunos de los elementos que se llevan pueden ser; cacao, maíz, mezcal, aguardiente, velas, donde destacan también los numerales 13 y 7.

3.5 Xhtawchho, Bene Gol: Protectores de la herencia ancestral.

Otro significado zapoteco que se encontró es la *herencia ancestral*, que tiene que ver con la importancia que poseen nuestras raíces de las cuales provenimos, y de la cual somos retoño, como pueblo, familia y personas. Durante las ocasiones que he escuchado la oración en zapoteco de los rezadores, tanto en mayo como en ocasión de la misa del pueblo, escuche que, al inicio de la misma, hacen referencia a los abuelos, Bene Xhtawchho, Bene Golthe, es decir a nuestras raíces que se personifican en nuestros abuelos y en la gente que vivió antes, al respecto un habitante de la comunidad expresa:

“...pues ellos fueron quienes hicieron ahí el lugar sagrado, aquí vinieron a hablarle a la lluvia” (E. Bautista, 2018).

En este mismo tenor, una señora de la comunidad menciona:

“Hacían las cosas con fe, no solo pedían para ellos, sino para el pueblo, eran respetuosos y respetadas” (S. Carlos, comunicación personal, 1 de mayo, 2018).

Así identificamos que a este lugar sagrado, acudían desde tiempo atrás, que no se tiene registro, nuestros antepasados, Bene Golthe, Xhtawchho, para pedir la lluvia, cosecha, bienestar de la comunidad, trabajo o lo que se necesite, información que se guarda en la memoria de algunos pobladores con quienes converse, y coinciden al contarme lo siguiente; dicen que los abuelitos venían a *Ya' Blligo* hacer sus ritos, en el mes de mayo, cuando no llegaba el agua, cuando todavía no llovía, y al terminar el rito decían, vamos a apurarnos porque al rato va a llover, y se ponían sus capisayos¹¹, simulando que ya estaba lloviendo, y cuando iban a medio camino, por allá abajo en el arroyo ahí los alcanzaba el aguacero, aquellas personas hacían las cosas con fe, con mucha fe, y tenían sus dones, pues no cualquiera puede hacer eso, ofrecían a los cuatro vientos que es lo que se hace, rogando para ellos, para el pueblo.

El cerrito, es pues el espacio sagrado, donde acudían nuestros abuelitos, la gente que vivió antes para convivir, platicar, pedir a Yell'lhio, a Xancho Be Dao y a los cuatro vientos, la lluvia, la cosecha, más aún por el significado de *Ya' Blligo*; cerro de la mata, en zapoteco *Blligo*, hace alusión al retoño de un tronco que, aunque lo corten, vuelve a reverdecer y que como lo expresa el rezador de la comunidad:

“...es la raíz de los zapotecos que trataron de cortar, pero que retoño y seguimos aquí” (E. Bautista, comunicación personal, 05 de mayo, 2018).

Blligo es el retoño por lo que también hace alusión a una familia con muchos hijos como lo comentó el huehuete de la comunidad, de ahí que el tronco del cual somos retoño, tenga un gran significado en nuestras vidas. De hecho, es característico que en la comunidad se piensa a la persona no como ente aislado, sino en relación a su familia, a su actuar. También cuando saludas a alguien y no logra acordarse bien de ti, lo primero que te preguntan es ¿nho biche lhue? Haciendo referencia a la raíz de la cual provienes.

¹¹ Son unos impermeabilizantes naturales elaborados anteriormente en algunas comunidades de la sierra, con unas plantas propias de la región, en forma de popotes.

Así mismo, los actos que los abuelos o padres hayan realizado, determinara en gran medida la conducta o forma de vida que los hijos o nietos lleven. Por lo que se debe cuidar la actitud, formas de actuar con el pueblo y los familiares, ser partícipes de las actividades que se requieren para la vida de la comunidad, puesto que de ello dependerá la relación con la misma. El recuerdo o referencia a los antepasados o a los abuelitos, tiene que ver con su actuar, sus actitudes, su forma de vida, su fe, sus habilidades, sus dones, en relación a la comunidad y la familia. De ahí también que en el discurso que dan los rezadores se invita a hacer como ellos:

*“que no hacían como hacemos ahorita, que hacemos como quiera”
(E. Bautista, 2018).*

La importancia y el valor que se le da a nuestras raíces, a nuestros abuelitos, se hace presente también en el reconocimiento y respeto hacia los principales de la comunidad que en ocasión de un evento importante para la población, como la misa del pueblo¹², la autoridad municipal, visita a los principales, que son las personas que guardan conocimientos, que adquirieron a través de su participación, a través de los cargos y servicios que desempeñaron en la comunidad, y es a ellos que se acude cuando se requiere una opinión en beneficio de la comunidad. Por ello, es a los principales que se les pide que lleven el regalo a los lugares sagrados, acuden también miembros del cabildo, y otras personas que lo deseen, como lo hicimos mi hermana y yo en esta ocasión.

El principal que dio el regalo, posee el saber en relación a como dar y colocar los regalos, así como las palabras que se expresan en ese momento. Estando en el cerrito en sus palabras recordó que:

Este era el pensar de nuestros abuelos, subir al cerrito, para pedir salud, bienestar de la familia, prosperidad del pueblo, ya que aquí es propio (E. León, 17 de febrero, 2019).

¹² Para realizar la misa del pueblo, no hay una fecha exacta, pero si tiene que ser en los primeros meses del año, y en parte depende de la fecha en que el presidente del pueblo, hable con el sacerdote y éste revise en su agenda una fecha disponible en esos días.

Los abuelos o las personas de mayor edad en las familias, cumplen un papel muy importante, puesto que además de la experiencia que tienen en relación con las costumbres de la comunidad, en ocasiones por haber cumplido ya un cargo, orientan el actuar de sus hijos e hijas, en relación a lo que se tiene que hacer ante algún compromiso, además de que los abuelitos siempre están presentes, atentos, acompañando alguna labor que se requiera en ocasiones especiales, o en el diario vivir. Así nuestros abuelos, al ser poseedores de esa herencia cultural, orientan con sus acciones y consejos el actuar de las generaciones que les siguen, de ahí que sean referencia obligada para las prácticas pedagógicas contextualizadas.

De la misma forma en que, para los zapotecos, nuestros antepasados y nuestros abuelos, que son el tronco de dónde venimos, representan un gran valor, así también tienen especial importancia los retoños, que son los niños, ya que en las oraciones en el lugar sagrado también se pide por ellos.

Imagen 15. Abuelitos poseedores de la herencia zapoteca



Manzano, Y. (2018)

Así por la importancia y el respeto que la comunidad muestra a los abuelos, Bene Gol, Xhtawchho, por ser ellos quienes tienen la experiencia y los conocimientos ancestrales que les han heredado nuestros antepasados, será importante que el ideal o propósito a perseguir en el trabajo educativo, se dialogue con ellos. Alejándonos así de la elección de propósitos educativos descontextualizados, o

elegidos a partir de la escuela sin considerar a la comunidad. Siendo conscientes de que esta consideración devendrá en diferentes propósitos, pues hablando del estado de Oaxaca, y de sus regiones, como lo es la Sierra Juárez, cada comunidad debido a los procesos históricos, políticos, sociales que ha experimentado tendrá diferentes necesidades, las cuales permearán los temas educativos a trabajar en el espacio escolar. Como podemos observar, este tipo de prácticas culturales se articulan a acciones relacionadas con promover valores como son el respeto, el saber escuchar, el reconocimiento a la experiencia de las personas mayores, el valor a la herencia cultural, retos que la escuela no ha podido atender y que es necesario recuperar y posicionar.

3.6 Participación de los niños en Ya' Blligo: hacia la construcción de su identidad zapoteca.

Niños y niñas se encuentran inmersos desde que nacen en las prácticas culturales zapotecas, que la comunidad lleva a cabo, desde aquellas actividades cotidianas hasta las relacionadas con el aspecto sagrado, festivo y religioso. A partir de las cuales va internalizando los significados de su cultura de pertenencia, lo que a su vez permite ir construyendo su identidad, en este caso zapoteca.

De pequeños juegan en el patio, con algún hermano o primo que viva cerca o incluso en la misma casa, les gusta acompañar al papá y a la mamá, probar y comer algún alimento que se les antoje, entre otras actividades. Todo ello puede exponerlos a que se caigan o incluso que se enfermen, en ocasiones por un empacho, un susto, por una mirada pesada o alguna otra situación, que se cura con algún remedio de plantas, masajes, o una buena limpia con un huevo y hierbas especiales que los abuelitos han heredado de nuestros antepasados, y en ese momento los padres lo ponen en práctica. O si es necesario acudir con algún curandero no se duda en ir. También se acude con el doctor de la clínica o de la comunidad, sin embargo, hay muchos secretos que la ciencia desconoce y no fueron enseñados en la formación profesional, de ahí que se acuda con quienes poseen estos saberes.

Desde pequeños, en el calor del rebozo de la madre, las acompañan a donde tengan que ir: un mandado, a la plaza, dejarle comida al esposo o a los trabajadores y en el caso de las fiestas; ir hacer tortillas, apoyar en algún quehacer. Desde aquí sienten, observan, escuchan, saborean y comienzan a familiarizarse con los olores de las comidas y bebidas tradicionales de la comunidad; zaa mantec, nis kwan bel, el aroma del cilantro en el caldo de res, la hoja de aguacate en el tamal de frijol, así como el aroma del champurrado y del café, entre otras comidas que el niño va saboreado dependiendo de la época y del momento.

En las fiestas tan comunes durante todo el año, la llegada de la banda, los jarabes, los cohetes, el jaripeo, los juegos, o ser participe en alguna danza, son eventos con los que se irá familiarizando el niño y la niña. Momentos que alegran y son motivo de juego en los niños, como el jaripeo que en forma de juego el niño reproducirá durante el resto del año.

También comienzan a tener conocimiento de las obligaciones que sus padres tienen como ciudadanos de la comunidad, principalmente a través de escuchar las pláticas de sus familiares cercanos, que se dan cuando el papá llega de alguna actividad, durante el almuerzo, la comida, la cena o en algún otro espacio.

Además de las fiestas, el niño también va involucrándose en las actividades propias de los hombres, como acompañar a su papá al campo, ir a dejarle agua a los chivos, cortar leña, cortar frutos de la temporada, ir a sembrar o en temporada del trapiche acompañarlo a exprimir caña, hacer las panelas, enrollarlas, donde el aroma del agua de caña hirviendo quedara impregnado en su memoria. Mediante estas actividades comienza a reconocer el territorio, ya que va y viene solo del campo al rancho que se ha hecho con motivo del trapiche o de la siembra. Se familiariza con las personas de la comunidad, y con aquellos que sus papás hacen gozona o trabajo a medias. Las niñas también serán participes de estas actividades, y de otras más que la mamá le inculcará.

En estos recorridos por el territorio aprenden a convivir también con otros seres como los welana, reconocen sus chiflidos, así como los ruidos que hacen diferentes animalitos una lagartija, una serpiente, entre otros. Reconocen los sonidos del viento, el color y espesor de las nubes, el color del cielo, y los mensajes que transmite, indicando si lloverá, hará calor, frío o sí temblará.

Los niños participan también de las actividades relacionadas con la visita a *Ya' Blligo*, aspecto donde centra su atención la presente investigación, al ser el lugar sagrado de la comunidad de San Andrés Solaga. La presencia de los niños se hace más evidente durante el mes de mayo, principalmente si esos días hubo suspensión de clases o cae un fin de semana. Durante la peregrinación que se hace a las cuatro de la mañana, en la primera visita de campo observe la presencia de más jovencitos, aunado a que la banda del BIC fue acompañando el recorrido, y en la segunda visita solo observe que una pareja llevo a su hijo de dos años, quien en ratos caminaba y otro rato lo cargaban en la espalda.

La participación de los niños en esta fiesta hace que vayan internalizando el sincretismo que se ha dado entre la religión propia y la cristiana, pues entran en contacto con los simbolismos de ambas religiones. Al pasarles las mamás, una florecita de gladiola en su rostro, con la cual han tocado la cruz y el manto de cristo. Y al hacer la entrega de regalos en el lugar sagrado, en los huequitos destinados para ello y pasarles las ramas en su cuerpo para hacerles las limpias.

En estas peticiones los niños se van involucrando, mediante una observación aguda de todo lo que va pasando a su alrededor, permaneciendo quietos y atentos (imagen 16). Y en el caso de los niños de las comunidades vecinas se apropian de estos saberes también al caminar de su población al cerrito.

Imagen 16. Niños observando la entrega de comida a Yell'Ihio



Manzano, Y. (2019)

Después de que los papás o abuelitos les hicieron las limpias, los niños comienzan a elaborar sus casitas, algunos las realizan solos y la mayoría son apoyados por sus papás, abuelos o tíos. Llamó mi atención que los niños de siete u ocho años, se quedaban por un largo rato sentados observando a otros niños, que estaban elaborando sus casitas, antes de comenzar a elaborar las suyas. En ese sentido para elaborar sus casitas, observan y aprenden no únicamente del cuidador inmediato que pueden ser los padres sino de las demás personas que se encuentran realizando la actividad, adultos y niños.

Al momento de hacer sus casitas, fueron en busca de ramas de árboles, les quitaron sus hojas, y obtuvieron sus horquillas, que sirvieron como esqueleto de la casa y del techo, encima del cual pusieron hojas de las que se encuentran en el lugar; helechos, pino y otras. Una vez terminada la casita le colocaron un corral con bellotas adentro, que ha decir de las personas del lugar simbolizan toros, otros más dejan juguete de plástico; toros, carritos, billetes, en una de las casitas una niña junto con su mamá colocó la cascara de la naranja simulando el nido de la gallina y un huevo, adornándola con una flor (imagen 17).

Imagen 17. Casitas



Manzano, Y. (2018)

En la elaboración de las casitas, se observa que no solo los niños se muestran activos sino de parte de los padres también hay emoción y motivación (imagen 18).

Imagen 18. Trabajo conjunto al hacer las casitas



Manzano, Y. (2017)

Al respecto una joven de la comunidad dijo:

Las casitas simbolizan eso que deseas cuando ya estés grande (E. Bautista, 7 de mayo, 2019).

En este caso, es de destacar que tanto los niños como sus padres lo desean. Por otra parte, también durante la visita a *Ya' Blligo*, se encuentran las personas de la comunidad, compadres o comadres, quienes se saludan, platican y permanecen un rato en el lugar. Conforme van terminando de visitar *Ya' Blligo*, hacer sus casitas, los niños y sus padres bajan a disfrutar los alimentos y la fiesta que se lleva a cabo en *Ya' Che Xanchho*. Pasan a comer mientras la banda municipal interpreta varias melodías y los sones y jarabes característicos de la región. Los danzantes también participan, algunas veces interpretan la danza de los wenchos danza que simboliza la pedida de la lluvia, y en otras ocasiones interpretan otras como la de los cuerudos. Las danzas son tonos que gustan especialmente a los niños, quienes desde chiquitos intentan realizar los pasos de los danzantes.

El sacerdote llega a celebrar la misa, terminando se retira nuevamente, las personas bailan otro rato, se comienza a bajar la cruz del altar y se baja en procesión a la iglesia del pueblo, las personas de los pueblos vecinos que acudieron a la fiesta regresan a sus pueblos generalmente caminando y los de Solaga nos llevamos la cruz a la iglesia, delante de ella va la chirimía y la banda de la comunidad, las personas se van turnando para cargar la cruz (imagen 19):

Imagen 19. Procesión de regreso al pueblo.



Manzano, Y. (2018)

Una vez llegando a la iglesia se pone nuevamente en su lugar, se lleva a cabo un rosario y se concluye la actividad, porque ya se encuentran esperando a los rezadores en otra casa donde saldrá una virgen que anda en procesión.

Así, desde pequeños los niños zapotecos comienzan a ser partícipes de estas actividades de fiesta, de ritual y sagradas que fueron heredadas por nuestros antepasados. En este sentido, las ideas de Schütz (2003) son relevantes cuando expresa:

[...] el mundo de la vida cotidiana [...] existía antes de nacer nosotros, y era experimentado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora es ofrecido a nuestra experiencia e interpretación (p. 38-39).

Este mundo está habitado por “cosas” y semejantes, con quienes se interactúa a partir de las acciones, donde se aprenden los valores, saberes, conocimientos con los cuales el niño llega a la escuela.

Y este mundo de vida comenzará a experimentarse mediante la socialización primaria, que en algunas culturas originarias se desarrolla paralelamente a la socialización secundaria dado que no se genera una separación entre los ámbitos familiares y los comunales (Zambrana, 2008). En ese sentido la socialización, al igual que el aprendizaje, forma parte de todas las sociedades, pero asume características específicas, puesto que:

Cada sociedad privilegia la transmisión y el fortalecimiento de un conjunto determinado de destrezas, de conocimientos y de actitudes para asegurar la reproducción sociocultural. En ese sentido, la socialización permite la formación y la construcción de patrones culturales en los nuevos miembros del grupo social. (Zambrana, 2008, p.52)

Así como en la visita en *Ya' Blligo* los niños son partícipes de las actividades que se realizan en la comunidad. También en la misa del pueblo, se logró observar que los niños se involucran en la actividad, donde se cita principalmente a las personas mayores para llevar al santo patrón de la comunidad al municipio donde se lleva a cabo un ritual entre las autoridades religiosas y las políticas, en este acto acuden

los principales de la comunidad, las autoridades del cabildo municipal, el presidente del templo, rezadores, abuelitos y abuelitas, así como hombres y mujeres jóvenes, y por supuesto niños y niñas que acompañaron a sus papás o mamás. Los cuales presencian todo el ritual que se lleva a cabo con motivo de la misa del pueblo donde se pide por la autoridad en turno y por el pueblo en general.

Otra de las actividades donde se observa la participación de los niños y en buena parte la reproducción de las mismas actividades que realizan los adultos, se da durante la presentación de la danza que los niños interpretaran en la fiesta de julio, donde los niños asisten a la iglesia a las cuatro de la mañana, acompañados de sus padres y un padrino especial para la ocasión, donde se solicita permiso para que la participación de los niños en la danza se lleve de la mejor manera. En esta actividad a los niños se les reparten flores, de igual manera que se hace con los adultos durante la misa del pueblo, para que sean colocadas en los santos de la iglesia.

En esta ocasión el presidente del templo ofrece un desayuno para los niños, llega la banda de la comunidad, y al termino se les reparten nuevamente flores y velas que tendrán que ir a dejar a cada una de las capillas de la comunidad, conforme el rezador les indique. Todas estas actividades van involucrando a los niños en las prácticas culturales de la comunidad, lo que va conformando la identidad como zapotecos.

Los hallazgos presentados hasta este momento permiten destacar que los significados culturales zapotecos, al desarrollarse en un contexto cercano a las comunidades donde surgen los planteamientos de la comunalidad, comparten las formas de vida y relaciones sociales que, en este caso, los habitantes de San Andrés Solaga establecen con su medio natural y social, que se encuentran principalmente en el “pedir, dar y recibir”. Ello desde el ámbito sagrado y social, individual y colectivo. Donde “ofrecer” está con relación a lo que se solicita o se pide, y a su vez con lo que se recibe.

Así, la petición realizada al visitar el lugar sagrado, indicará el tiempo, la ofrenda a considerar y el discurso necesario para recibir el bien solicitado. Forma de vida que nos lleva a comprender la integralidad, la unión entre el ser humano y la naturaleza, donde la constante interacción entre ambos, permiten vivir en armonía, vivir humanamente y continuar con nuestra vida diaria.

Este principio, a su vez establece las formas de relación social entre los pobladores o comunidades de la región. Pues ante algún compromiso, si es familiar, los pobladores, hombre y mujeres acuden a ofrecer y dar ayuda, la misma que posteriormente se recibirá también en reciprocidad, y si el compromiso es comunitario se cumplirá colectivamente, con lo establecido en asamblea comunitaria, en beneficio de la comunidad. Respecto a ello, Luna (2015b), menciona que dar y recibir son razonamientos circulares que hacen la vida y que él nombra como reciprocidad, que “puede ser un principio que rompa toda dicotomía establecida, devuelva la unidad de vivencia en un movimiento constante entre los extremos integrados de la unidad” (p.53).

“Pedir, dar , recibir” se entrelaza con otro principio “trabajar”, en el cual se entretujan aspectos sagrados que permiten la obtención de la cosecha y con ello ser partícipes de la forma de vida de la comunidad, que ha decir de Rendón (2011), el trabajo comunal se practica para satisfacer las necesidades familiares que pueden darse por gozona y también a través del tequio, para darle mantenimiento a las obras de utilidad común, este trabajo comunitario se decide y se hace de forma voluntaria colectiva y es también para el beneficio del colectivo. Todo ello, para “el buen vivir”, ser personas y estar contentos con los nuestros.

Principios que practican y valoran principalmente las personas mayores de la comunidad, que se refuerzan al transmitirse a hijos y nietos, mediante la observación y participación en actividades donde estos principios y significados se ponen en práctica. Pero también a través del recuerdo que nuestros abuelos traen a su memoria, de nuestros ancestros o antepasados que los hacen explícitos en la plática de sus vivencias, de su actuar, como portadores del saber ancestral, platicas

que tienen la intención como apunta Bautista (2017), de valorar y vivir la vida colectiva buscando preservar y continuar la educación comunal que se ha transmitido de generación en generación.

Estos principios y significados que rigen la vida de la comunidad, permiten vivir contentos, como personas, preparar y comer alimentos que se han cosechado fruto del trabajo y lo que nos da la madre tierra, respirar el aire que nos dan los árboles, escuchar el canto de las aves, ver el azul del cielo, compartir, disfrutar con lo que nos rodea, de ahí el valor que tiene para los zapotecos continuar preservando estas formas de vida en el contexto de lo que denominamos “la vida comunitaria”.

Tarea que debe compartir la escuela, cuestionando y transformando las prácticas educativas provenientes de la educación oficial, pues como ya se ha mencionado, sus contenidos escolares no permiten un acercamiento a la cultura de pertenencia de los niños de los pueblos originarios, lo que se refuerza con prácticas escolares que inhiben o menosprecian los significados culturales, así como sus saberes y conocimientos. Pues en algunos docentes, debido a la falta de cuestionamiento y reflexión respecto a la visión homogénea y fragmentada del currículo, a la que han estado expuestos, ha generado en ellos, prácticas o actitudes discriminatorias hacia otras visiones distintas a la moderno - occidental que alienta el currículo oficial.

Actitudes que debemos de vigilar y cambiar los docentes, pues considero que la mayoría tenemos el afán de modificar nuestras prácticas, sin embargo, lo hacemos en la dirección o dentro de la misma matriz cultural moderna occidental, sin menospreciar las actividades que se realizan en las escuelas con enfoque bilingüe intercultural en pro de reforzar los saberes comunitarios, donde generalmente se termina cayendo nuevamente en los contenidos nacionales, buscando encajonar los saberes o conocimientos en las materias o disciplinas dictadas por el sistema escolar nacionalista, que pretende la homogeneización de pensamiento.

Por otra parte, en busca de un cambio o transformación de la educación, es frecuente que los docentes piensen como alternativa, una educación más apegada

a las emociones, la autoestima, el autoconcepto, temas que actualmente se enfatizan en el nuevo programa de estudio de la educación básica, sin embargo, no es que estos temas no sean interesantes, pero continúan apegados a valorar y construir una personalidad individual, en busca de la propia felicidad, olvidándose del que está al lado, de lo colectivo. Y en este sentido alejándonos también de la cosmovisión de las comunidades originarias o de las concepciones que se tienen respecto a la infancia, en los espacios donde se desarrolla la práctica docente.

Se promueve también el trabajo en equipo, pero a partir del trabajo en el aula, limitándose a la distribución de tareas, las que terminan realizándose de manera individual y fragmentada. De ahí la urgencia de voltear a la vida de la comunidad, a nuestras raíces pues muchos de los docentes provenimos de la matriz cultural prehispánica de la cual hemos sido desarraigados. Escuchar, ser sensibles, recuperar la propuesta dialógica que plantea Freire, como forma de aprender y acercarnos más a la comunidad y a sus formas de vida.

Así, teniendo como base los planteamientos referentes a las formas de vida comunitaria, específicamente de los zapotecos de la Sierra Juárez, que se realizan desde los escritos de la comunalidad, y los hallazgos de la presente investigación realizada en la comunidad de San Andrés Solaga, es importante ahora centrarse en el contexto escolar en un intento de realizar un aporte a la educación en el marco de la educación intercultural crítica.

3.7. Posibilidades de visibilizar los significados culturales en el contexto escolar.

En este apartado, se desarrollan una serie de planteamientos pedagógicos-políticos- sociales y culturales, derivados de las reflexiones que han permitido los hallazgos en relación a los significados culturales zapotecos obtenidos en la presente investigación, los cuales muestran parte del pensamiento y forma de vida zapoteca, que es necesario recuperar en el ámbito educativo a favor de una pedagogía intercultural crítica y desde lo propio. Planteamientos que abonan específicamente a los aportes de la comunalidad, que han realizado autores desde

el contexto oaxaqueño, en busca de una transformación educativa encaminada al respeto y reconocimiento de la diversidad y pluralidad de saberes. Para ello, se recuperan elementos pedagógicos que permiten reflexionar en torno a las formas de visibilizar los significados culturales zapotecos para posibilitar el diálogo de saberes en el contexto escolar, como uno de los objetivos de la presente investigación.

3.7.1 El diálogo entre la comunidad y la escuela: esencia de la educación intercultural.

Un elemento principal en la transformación educativa es reconocer el diálogo y el caminar conjunto entre la escuela y la comunidad. Situándonos en el contexto actual, se hace indispensable que comunidad y docentes, cuestionen el sistema social y educativo imperante, buscando la transformación de las condiciones de vida, en el sentido que lo plantea la interculturalidad crítica (Walsh, 2009, 2014), que durante siglos han provocado las diferentes manifestaciones de la colonialidad: desigualdades, discriminación, inferiorización, objetivas y subjetivas, relaciones que han desvalorizado a las comunidades originarias. Además, es importante no continuar postergando el reconocer, recuperar y dinamizar los conocimientos propios, en el contexto escolar. Lo que implicará que la escuela resignifique sus prácticas y su misión histórica que la modernidad le impuso, en busca de establecer, el diálogo, una relación de convivencia, de reciprocidad, con quienes habitan el espacio donde se ubica.

3.7.1.1 El diálogo: en busca del contenido programático.

Con base en lo anteriormente expuesto, el diálogo con los padres de familia, los principales, la autoridad municipal, los jóvenes, los niños y las niñas, contribuye a establecer un vínculo real y más profundo con la comunidad, en busca de construir y acordar junto con ella; los temas a trabajar, los tiempos requeridos, el seguimiento y procesos de evaluación de las actividades a desarrollar y a definir los

compromisos que tanto la comunidad y la escuela asumirán para el logro de esos propósitos establecidos, teniendo presente que:

La dialogicidad empieza, no al encontrarse el educador- educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos (Freire, 2005, p.113).

Evitando de esta manera que el docente y la escuela decidan anticipadamente y sin previo diálogo con la comunidad, los temas educativos a trabajar, pues como señala Freire “el diálogo [...] no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro” (2005, p.107). Si bien, en algunos casos, existe la apertura a trabajar con los saberes comunitarios, no siempre, este tema deriva del diálogo con la comunidad, obviando sus necesidades más sentidas, pues existen dentro de ella, situaciones o problemáticas sociales, que pueden ser recuperadas en el trabajo escolar, como por ejemplo temas referidos al cambio de alimentación, el cuidado del agua en la comunidad, adicciones en los jóvenes, que trastocan la vida comunitaria y es necesaria su reflexión desde la comunidad y la escuela al respecto, Freire (2005), expresa: “*Los hombres no se hace en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión*” (p. 106). Este involucramiento, permitirá y facilitará que el docente reconozca las formas de pensar, de actuar, de solucionar los problemas y de vivir, entre otros, que tiene la comunidad.

Siguiendo con las ideas anteriores, los temas a trabajar en el contexto escolar, deberán surgir de las necesidades o intereses que se definan, a partir del diálogo que se establezca con la comunidad, los principales, las autoridades, padres de familia, niños. Tomando en consideración que cada comunidad tendrá diferentes necesidades dependiendo de su ubicación, de su historia, de la vitalización de sus saberes y de su lengua materna, de los procesos sociales que han afectado la comunidad, entre diversas situaciones que deben considerarse en la definición y la urgencia de trabajar ciertos temas. Evitando que la escuela y la comunidad estén

trabajando de manera aislada. Más aun cuando los pobladores se muestran flexibles en convivir con el saber propio y el saber de afuera.

De este diálogo se podrán reconocer temas que contribuyan a la afirmación del ser zapoteco en la escuela, pues en su plática y en sus acciones los principales expresan aspectos del actuar de las personas que poseen una importancia fundamental para la vida comunitaria. Como lo muestran los hallazgos obtenidos en la investigación, específicamente en el caso zapoteco, que el ser humano no se presenta aislado sino como parte de una colectividad más grande, que habita *Yell' l'ho*, la tierra, el universo. Mostrando respeto hacia la presencia de otros seres con quienes convive en el territorio que habita, a través del pedir, del agradecimiento, del dar, todo mediante un proceso ritual religioso. Reconociendo que necesita del otro, para vivir como persona, para que el trabajo, la cosecha, se logre y con ello se tenga suficiente alimento para compartir y poder continuar la forma de vida comunitaria en colectividad, a través de la ayuda mutua en los diversos momentos de convivencia. Configurándose de esta manera formas de interacción, valores y en sí un tipo de educación comunitaria que privilegia la convivencia, el respeto, el sentir de quienes habitan un mismo espacio, elementos que deberán formar parte también de los contenidos educativos.

Así mismo, para recuperar saberes y conocimientos propios, como temas generadores, será primordial vincular la teoría con la práctica, pues estos saberes y conocimientos se aprenden en el lugar donde se ponen en práctica, de ahí que sea importante alentar a los jóvenes, para que se incorporen al trabajo que realizan sus padres; a la siembra que implica todo un proceso, a la preparación de los alimentos, a la comercialización de sus productos, etc., lo que le permitirá fortalecer ese vínculo con la forma de vida de la comunidad, aprender la lengua y los diferentes conceptos gestados en esas prácticas culturales específicas. Aspecto que proporcionará el insumo principal a partir del cual el docente reflexione y trabaje con los jóvenes dentro del ámbito escolar, lo que permita valorar y reforzar en la práctica los saberes y conocimientos presentes en la comunidad. Lo cual es primordial, al

ser el trabajo, uno de los elementos principales que dan significado a la vida del ser zapoteco, pues es lo que permite la vida en comunidad.

En este sentido Maldonado (2013) señala, que la educación comunitaria forma en la responsabilidad, en el trabajo comunal, como se hace desde las practicas comunitarias reales, puesto que “la comunidad y las familias educan a los niños y jóvenes para que puedan ser responsables y vigilan que lo sean, que aprendan para que sean responsables con ellos mismos, con su familia y con la comunidad” (p.27), lo contrario a lo que ha pasado en el sistema escolarizado que es en gran medida “un aparato de simulación de conocimiento: un maestro enseñando lo que se debe saber y un alumno preparando exámenes para mostrar que sabe algo que se le olvida rápidamente en los días siguientes” (Maldonado, 2013, p.27). Por ello, la importancia de un conocimiento contextualizado, pues en la medida que los contenidos sean acordes al contexto del estudiante, posibilitará una enseñanza más real y no simulada. Lo que contribuya, como lo señala Walsh (2014), a la revaloración, revitalización y aplicación de estas formas de vida, reconociendo su valor actual en la lucha por la transformación social.

Ante este panorama, cuando el docente desarrolle su práctica profesional en comunidades que estén experimentando fuertes cambios respecto a sus formas de vida, sus prácticas culturales, su organización política y social, que se han favorecido a través de la colonización subjetiva y objetiva, de ideas derivadas de la modernidad, principalmente a través de instituciones externas a la comunidad, que no se encuentran conscientes de la pluralidad cultural, como pueden ser; la clínica, la iglesia, la escuela, que pretendan imponer una sola visión de mundo, provocando procesos de perdida cultural y lingüística, éste debe tener claridad en los propósitos que de manera general se persiguen desde la interculturalidad crítica y específicamente desde la comunalidad, apoyándose en la diversidad de resultados que las investigaciones sobre el tema han aportado, centrándose desde lo educativo en actividades que promuevan consciencia respecto a la importancia de recuperar y fortalecer las formas de vida ancestrales, para rescatar o reforzar la autodeterminación y economía comunitaria, el trabajo comunitario, la

autosuficiencia alimentaria, el cuidado de la naturaleza, entre otros aspectos, que han caracterizado el modo de vida de los pueblos originarios, para lo cual también es necesario ir al lugar de los hechos para conocer cuál es la forma de pensar de la comunidad (Freire, 2005), además, recuperar la memoria histórica, a través de los relatos de los abuelos, lo que contribuiría a valorar la tradición oral y las formas de vida de la comunidad, aspectos que la escuela ha descuidado, lo que provoca un ser ahistórico y fragmentado.

En este sentido, Zemelman (2006), señala que es necesario formar un sujeto histórico, con voluntad, que logre leer la realidad de manera integral. En el caso de las comunidades originarias, esto se debe reflejar en un enfoque pedagógico que sustente una concepción de educación contextualizada, primero en “la comprensión del medio natural, social, cultural y espiritual” (Quintriqueo, et. al. 2015, p.28) propio y a partir de aquí acercarse a otras visiones.

3.7.2 El papel del docente en la transformación educativa

A partir de lo anteriormente expuesto, considero que el docente tiene un papel muy importante como mediador en este proceso de recuperar, dinamizar y continuar fortaleciendo los saberes y conocimientos propios, la lengua materna de la comunidad, la identidad y el amor a la cultura propia. Para ello, su formación, interés, motivación, concientización respecto a los planteamientos que apuntan al reconocimiento de la diversidad y pluralidad, como lo señala la interculturalidad crítica y la comunalidad serán fundamentales en esta transformación educativa que visibilice los saberes propios de la comunidad en el ámbito escolar.

En el contexto oaxaqueño, son principalmente los egresados de las escuelas normales del estado, quienes en su mayoría inician su práctica profesional en las comunidades originarias. Sin embargo, al trabajarse en la mayoría de las escuelas normales desde un plan de estudios oficial, propuesto por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) se deja de lado el tema de la diversidad, aspectos que trabajan solo dos normales en el estado de

Oaxaca, la Escuela Normal de Educación Especial de Oaxaca (ENEE) y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), ésta última dedicada a la formación de docentes bilingües interculturales quienes desarrollan su práctica en las comunidades originarias del estado de Oaxaca. Mientras las demás poseen poca o nula incorporación de una visión plural.

De ahí la urgencia por trabajar y fortalecer en los procesos de formación inicial y profesional de los docentes, una educación plural y diversa que apunte a una transformación de la educación, en ese sentido adquiere especial relevancia el papel del magisterio oaxaqueño, especialmente de la sección 22, perteneciente a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), quien a través del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), promueve un proyecto de educación alternativo que reconozca los saberes de las comunidades originarias. Pero para el logro de este propósito, deberá traspasar el plano discursivo y escrito, y poner en práctica, los planteamientos educativos y políticos que lleven realmente a una educación contextualizada, alternativa, que reconozca y parta realmente de los contextos donde se desarrolla la práctica docente.

En este sentido, se debe apuntar a la concientización, al trabajo de procesos identitarios, a una formación política y menos a una formación enmarcada desde los métodos preestablecidos que conllevan a una educación homogénea. Todo ello, para que los trabajadores de la educación al llegar a la comunidad, posean una visión más empática, de diálogo, de apertura hacia la misma, evitando repetir los vicios que durante años ha tenido el magisterio; limitarse a su horario laboral, aislarse de la comunidad, entre otros factores, que no permiten un cambio en la educación.

De esta manera el docente tendrá que concebirse también ya no como aquel que transmite información, o poseedor del conocimiento verdadero, sino como quien acompaña al estudiante en la construcción de su conocimiento. Un elemento primordial en este proceso será su actitud y soltar el miedo a abandonar o buscar cumplir un programa de estudios ajeno al contexto donde desarrolla su práctica. Lo

que se verá fortalecido si directores, supervisores, jefes de zonas, se convencen y promueven este cambio, buscando romper estructuras, esquemas añejos que se han reproducido a costa del debilitamiento de nuestra cultura. Es decir, si ponen en práctica los planteamientos de la de-colonialidad (Walsh, 2014), al buscar la construcción de otras formas de relación en el ámbito escolar.

3.7.3. La investigación una posibilidad de acercarse a lo propio.

En el aspecto pedagógico considerando la integralidad del pensamiento que plantea la vida comunitaria, ya no se tendrá que pensar en materias o asignaturas, que fragmentan el conocimiento. Pues este es un obstáculo al que continuamente se enfrentan los docentes que plantean una práctica distinta desde la visión intercultural que, al verse obligados a cumplir con los programas de estudio, terminan encasillando y segmentando en materias los temas abordados. De ahí la importancia de la recuperación de metodologías con enfoques integrales o globalizadores, como podría ser el trabajo por proyectos o el aprendizaje basado en problemas, que derive del interés de los actores, donde se ponga al centro la comunidad y los problemas que en esta se presentan.

En este mismo camino, la investigación es una posibilidad de acercarse a lo propio, como lo muestra la experiencia de la educación comunitaria en el contexto Oaxaqueño, como señala Maldonado (2010):

Por una parte, se concibe al docente como un investigador que basa su ejercicio formativo en el acompañamiento de investigaciones de los estudiantes y que al mismo tiempo está realizando investigaciones que refuercen sus conocimientos y capacidades. Por otra parte, se concibe al alumno como una persona que se forma en el ejercicio de la investigación individual y colectiva, con el objetivo de despertar en él una vocación de investigador, es decir, una persona que esté continuamente observando las cosas, analizándolas y formulándose preguntas a responder (p. 182).

Investigación entendida como búsqueda, indagación y construcción, que partirá de sus conocimientos propios, de sus experiencias, de la información que su familia le

proporcione, y posteriormente la comunidad, al profundizar el tema con las personas que posean más conocimientos. Lo que a su vez permitirá que el niño valore y reconozca la importancia de sus saberes, los de su familia y de la comunidad como portadores de conocimientos.

Así, en la escuela los maestros, previo diálogo establecido con la comunidad sobre los temas a trabajar, deberán fungir como mediadores de las opiniones o soluciones que los niños construyan a partir de sus investigaciones realizadas sobre los temas respectivos, lo que permitirá la toma de decisiones en colectivo y la construcción de un pensamiento propio, donde el maestro dará una idea más pero no impondrá la suya.

Con esta perspectiva, surgirán sugerencias y planteamientos que se platicarán con la comunidad, en asamblea comunitaria, que contribuya a escuchar diversas opiniones respecto al tema, trabajando y construyendo lecturas propias de la realidad. Que permitan posteriormente el diálogo con otras visiones, ya sea de manera directa o virtual.

Los conocimientos y saberes propios podrán recuperarse también en escuelas de contextos urbanos, donde ante un determinado tema a dialogar, los niños tengan oportunidad de hacer investigación y expresar sus opiniones, construidas desde diferentes experiencias culturales y sociales, y con ayuda del docente, se reconozcan en colectivo la diversidad cultural, lingüística, de contextos, de opiniones o propuestas referidas a la situación trabajada. Lo que contribuirá a reconocer y visibilizar distintas lógicas de pensamiento y actuar, algunas coincidentes y otras diferente.

En este mismo sentido, al ser uno de los significados y principios fundamentales de los pueblos originarios, el pedir, el dar, la reciprocidad con nuestro entorno, con el universo, será importante no dejar de lado estas actitudes y valores en el contexto escolar, y destinar un tiempo de la jornada escolar, al inicio o al final, para hacer presente el aspecto ritual que configura la vida de las comunidades donde se

desarrolla la práctica, a través de acciones de agradecimiento, del diálogo con el universo, la tierra, el sol, lo que fortalecerá y permitirá que los niños valoren este aspecto ritual que seguramente ya habrán vivenciado con sus padres o abuelos, en ocasión de haber visitado un lugar sagrado o presenciar un ritual en el terreno de siembra o en casa. Lo que motivará a su vez en los padres de familia, muchos de ellos jóvenes, reforzar estas prácticas culturales.

Respecto a los tiempos y espacios, se tendrá que partir de la recuperación de las concepciones propias y salirse de los tiempos y espacios marcados por la lógica moderna occidental, pensada desde los inicios de la escuela a fines del siglo dieciocho. En ese camino, algunas escuelas de Oaxaca han comenzado a trabajar, principalmente aquellas que han participado de los talleres y diplomados impartidos por el programa ECIDEA y la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), que han tenido como fundamento el Método Inductivo Intercultural, el cual es una propuesta teórico-metodológica desarrollada por María Bertely y Jorge Gasché, que genera contenidos escolares, de la realidad vivencial de cada comunidad, las cuales se encuentran plasmadas en los calendarios sacionaturales, los cuales representa ya un gran avance, sin embargo, se requiere un paso más, que revolucione y haga cambios en los tiempos y espacios establecidos por el estado para cada ciclo escolar, que nos han ido alejando de la vivencia del saber comunitario, de nuestras familias y comunidades, por ello, la urgencia de recuperar en la educación escolar, los tiempos marcados en las actividades de la comunidad, generalmente establecidos en el calendario agrícola.

El aspecto organizativo de las escuelas tendrá que fundamentarse también en la visión integral de la epistemología propia, apoyándose en la experiencia y la documentación que diversos autores han referido respecto al tema, lo que deberá verse reflejado, en el diálogo y comunicación, entre los niveles educativos presentes en un mismo contexto, pues se les observa distanciados, persiguiendo sus propósitos de manera aislada. Por ejemplo, en el caso de Oaxaca, comunidades donde están presentes escuelas de educación básica adscritas a diferentes subsistemas, indígena y formal, y en algunos casos escuelas de educación media

y superior, establecen comunicación únicamente con motivo de eventos conmemorativos, las cuales tendrán que recuperar el diálogo y la discusión respecto a temas referidos a la transformación educativa, a la cultura y a la lengua.

Es importante advertir que este proceso implica tiempo y esfuerzo, que el docente puede rechazar, pues desde la lógica moderno occidental se nos ha enseñado a ver las cosas fáciles, a mantenernos pasivos, sin movimiento, a ser consumidores de programas, de contenidos, de exámenes. Diferente a lo que sucede en la vida en comunidad, donde el trabajo es un principio, pues te permite interactuar con tu medio, valorar la vida, la tierra, ser más responsable, nos pone en movimiento, refuerza la espiritualidad, nos permite conocer y respetar el lugar y territorio en que se vive y con quienes se convive.

Lo anterior, con miras a un cambio verdadero que fortalezca nuestra identidad cultural a partir de vivenciar en la práctica, el cúmulo de conocimientos y saberes de nuestra cultura, reflexionarlos y poder con conocimiento de causa comunicar nuestro pensar, compartirlo, lo que se logrará si como apunta Martínez (2015a): “reproducimos y fortalecemos nuestros modos de vida” (p.104), alternativos al modo de vida que el estado nos plantea.

Y a partir de ello, dialogar y convivir con otras visiones, identificando planteamientos y actitudes discriminatorias, tendientes a la exclusión, defendiendo nosotros mismos nuestro lugar en el mundo, uniendo fuerzas con los aportes que desde lo académico se han señalado. Sugerencias encaminadas a fortalecer la identidad de los niños quienes tienen sus primeros acercamientos a la escuela; a los jóvenes, a los educadores, principalmente a aquellos, quienes al estar en contacto o enajenados con la modernidad, se han apartado de las formas de vida propias; y algunos adultos quienes, por haber salido de la comunidad y haber vivido situaciones de discriminación, se muestran ahora como opresores (Freire, 2005).

Actitudes muy contrarias a la gente que preserva en su forma de vida, los principios, pensamientos y formas de relación derivados de la vida comunal quienes, al

establecer contacto con la cultura occidental, como señala Grillo (1996), desde Perú:

Mantienen viva su cultura andina y su espontaneidad tanto en lo cotidiano como en las grandes ceremonias. Ellos continúan plenamente andinos, no se han alienado a occidente sino que lo han estudiado, lo conocen y saben conversar con él. Comprenden a occidente pero no se adhieren, no comparten sus afanes colonizadores (en Rengifo, 2004, p.33).

Situación similar a los zapotecos que viven y dan vida a la comunidad de San Andrés Solaga, quienes practican día a día la vida comunal, manteniendo a través de sus prácticas socioculturales el legado ancestral que nos dejaron nuestros abuelos. De esta forma, un cambio en la educación, partirá de reconocer, valorar y recuperar en la práctica educativa, los significados culturales, base de los saberes y conocimientos presentes en los contextos originarios, tan cercanos a los estudiantes y educadores, para visibilizarlos en el ámbito educativo, lo que demanda también un cambio de actitud y pensamiento basado en el diálogo, reconociendo lo propio, la diversidad epistémica, cultural y lingüística para trabajar una educación intercultural y contextualizada.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Con base en los hallazgos obtenidos con esta investigación, es necesario enfatizar que la escuela deberá superar su carácter instrumentalista, homogéneo, que la conduzca a una transformación de la práctica escolar. Acompañando los procesos de afirmación cultural, en docentes, estudiantes y de la misma comunidad. Esta afirmación, tendrá que partir del cariño y amor hacia la cultura propia, donde la vivencia o el aprender haciendo, fortalezca una cultura de pertenencia, no de una cultura impuesta. De ahí la importancia del hacer, del convivir, de la vivencia que se establece con nuestro entorno, pues en este convivir, se aprende, se conoce, se siente cariño por aquel con quien se interactúa, lo que lleve no solo a discursar sobre la vida, sino vivir la vida, no solo discursar sobre formas diferentes de alimentarnos, sino alimentarnos mejor, convivir y aprender de nuestro entorno inmediato.

Para ello, el trabajo docente partirá de observar, analizar y reflexionar sobre las situaciones o problemáticas presentes en nuestros contextos inmediatos, donde existen saberes y conocimientos propios, pero también desigualdades sociales, económicas, educativas. Desigualdades, generadas por el sistema de gobierno mundial, nacional y estatal, quienes han pensado en el mismo esquema de vida, para toda la sociedad sin respetar sus diferencias. Provocando dependencia económica, alimentaria, a través de sistemas asistencialistas. Negando, discriminando, excluyendo formas de vida que poseen aportes importantes a la humanidad, distintas a las pensadas desde la modernidad y la globalización.

Ante esta situación, es importante que la sociedad, los padres de familia, los docentes e instituciones educativas promovamos una visión más plural, que desde hace tiempo ya se ha venido defendiendo, pero para ello, el discurso y el cuestionamiento tienen que dar un paso a la acción, investigando y recuperando en la práctica educativa la visión de nuestras comunidades.

En ese sentido, la investigación realizada, permitió reafirmar desde la cultura zapoteca de la comunidad de San Andrés Solaga, la vivencia actual de las prácticas comunitarias, que al igual que en otras culturas de raíces prehispánica, los significados y principios que subyacen a estas prácticas culturales, presentan una visión integral de la realidad, donde el hombre mantiene una relación ritual, de diálogo, de reciprocidad con la naturaleza, en los ámbitos de gobierno, de trabajo, de salud y en todos los aspectos de su vida.

Relación que rige la vida en comunidad, a través de la ayuda mutua, del compartir, de trabajar juntos, aspectos que se encuentran en la base de la educación familiar y comunitaria, fincada en valores colectivos, que llevan a una vida digna, humana, en constante búsqueda de armonía y equilibrio, que permite en el propio territorio obtener alimento, salud, conocimientos, saberes, así como momentos de fiesta, de disfrute, para compartir aquello que se tiene. Concepción de vida que se refuerza en la vida cotidiana, especialmente por los abuelos de la comunidad.

Coincidiendo esta investigación con los aportes realizados por los teóricos de la comunalidad (Díaz, 2004; Martínez, 2015a, 2015b; Maldonado, 2004, 2013; Rendón, 2011), quienes señalan como principios que sustentan la forma de vida comunitaria entre otros; la reciprocidad, el respeto, el trabajo, el poder comunal, el territorio comunal, la fiesta comunal identificados también en investigaciones antropológicas realizadas por Barabas (2004a, 2008), en distintas regiones del estado.

De ahí que, propuestas de educación comunitaria, como la que se recupera de los planteamientos de la comunalidad, a partir del estudio de las formas de vida de contextos comunitarios presentes, deben ser consideradas y reforzadas desde el ámbito educativo, pues permiten que “los jóvenes cobren consciencia de su capital cultural y la riqueza de la vida comunitaria” (Aquino, 2013, p.13), planteándose también como una ideología de autorreconocimiento e identidad (Maldonado, 2013). Base para la descolonización, que lleve a una visión plural de la realidad, al generar

procesos de resistencia y toma de consciencia de la homogeneización cultural a la que nos induce la escuela.

En la recuperación de la lógica de vida comunitaria en la educación, es fundamental el diálogo que se establezca entre la comunidad y la escuela, a partir del cual se generen los contenidos temáticos a trabajar, lo que permitirá fortalecer el significado y sentido de la educación, a partir de su contextualización. Poniendo atención en los saberes y conocimientos tangibles, pero también en los intangibles como son los significados culturales mencionados anteriormente, que el niño ha ido internalizando a través de las prácticas culturales, aspectos que serán la base de la planificación y acción docente, que se refleje en una educación que promueva una vida humana, digna, con responsabilidad, y en la formación de un estudiante que sea capaz de leer la realidad desde una mirada propia, con identidad.

La recuperación y fortalecimiento de la lengua originaria es otro eje importante que no debe descuidarse, pues como señala Luna (2015a), “nuestras lenguas originarias dibujan y explican el mundo real que percibimos; la lengua invasora lo niega y expresa, sólo lo que sus constructores entienden de este mundo, a través de sus creencias, sus intereses, sus valores, etc.” (p. 103). Para ello, acompañar a los abuelos e involucrarse en las actividades que realizan, permitirá reconocer, a través de un proceso de reflexión, aquellos conocimientos profundos de la cosmovisión, que permitan mirar el mundo desde nuestras propias lógicas, a través del diálogo implícito y explícito en este hacer.

Así estar seguros de nuestra identidad permitirá establecer un diálogo equilibrado respetuoso con el otro, donde ninguno sea más, sino entendiendo que existen diversas formas de comprender la realidad existiendo coincidencias con algunas, diferencias y desacuerdos con otras, sin buscar imponer nuestra propia visión de mundo, pero si velando por una vida humana, digna, que en la medida de lo posible permita una estancia feliz en el tiempo y espacio donde nos ha tocado vivir.

FUENTES DE CONSULTA

- Álvarez, B. E., Carrillo, T., Olive, L. y Piñeyro N. (2013). Introducción. En E. Álvarez y A. Piñeyro (Coords), *El maíz en peligro ante los transgénicos. Un análisis integral sobre el caso de México* (pp. 15-24). D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aquino, M. A. (2013). La comunalidad como epistemología del sur. Aportes y retos. *Cuadernos del sur*, (34), 7-20. Recuperado de <file:///C:/Users/PC8/Downloads/cds34.pdf>
- Argueta, V., Corona -M, E., y Hersch, P. (Coords.) (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. Morelos, México: Universidad Nacional Autónoma de México- Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Barabas, A.M. (2004a). La construcción de etnoterritorios en las culturas indígenas de Oaxaca. *Desacatos*, (14), 145-168. doi <https://doi.org/10.29340/14.1091>
- Barabas, A.M. (2004b). La territorialidad simbólica y los derechos territoriales indígenas: reflexiones para el estado pluriétnico. *Alteridades*, 14 (27), 105-119. Recuperado de <file:///C:/Users/PC8/Downloads/313-312-1-PB.pdf>
- Barabas, A. M. (2008). Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca. *Antipoda* (7), 119-139. doi: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/antipoda7.2008.06>
- Bautista, C.M. (2017). *Sistema Normativo Indígena de lo que somos y deseamos ser*. Oaxaca, México: La Mano.
- Bertely, B. M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. D.F., México: Paidós.

- Bertely, B. M., Gasché, J., y Podestá, R. (2008). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Recuperado de http://jgasche.weebly.com/uploads/4/5/0/0/4500630/educando_en_la_diversidad-abya_yala-2008.pdf
- Bourges, R.H. (2013). El maíz: su importancia en la alimentación de la población mexicana. En E. Álvarez y A. Piñeyro (Coords), *El maíz en peligro ante los transgénicos. Un análisis integral sobre el caso de México* (pp. 231-247). D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Briones S. M. (2001). *Los mamíferos de la región Sierra Norte de Oaxaca, México. Informe final SNIB-CONABIO proyecto No. R104*. Recuperado de <http://www.conabio.gob.mx/institucion/proyectos/resultados/InfR104.pdf>
- Briseño, R.J. (2013). La formación de educadores comunales. *Cuadernos del sur*, (34), 29-38. Recuperado de <file:///C:/Users/PC8/Downloads/cds34.pdf>
- Broda, J. y Good, C.E. (2004). *Historia y vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: Los ritos agrícolas*. D.F., México: Instituto Nacional de Antropología e Historia- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cardoso J.R. (2011). Implicaciones para el desarrollo de una educación autóctona. *Tramas*, (34), 263- 272. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/2011/no%2034/11.pdf>
- Coffey A. y Atkinson P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid, España: Morata.

- De León Pasquel, L. (2005). *La llegada del alma, lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantan*. D.F., México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Del Amo, R. S., Paradowska, K., y Tauro, A. (2011). Los procesos de aprendizaje de los saberes tradicionales entre los totonacas: una propuesta de educación no formal. En: A. Villamar., E. Corona-M. y P. Hersch (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 417-448). Morelos, México: Universidad Nacional Autónoma de México- Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- De Sousa, Santos B. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En *Pluralismo Epistemológico* (pp. 31-84). La paz: CLACSO.
- Díaz Gómez. F. (2004). Comunidad y comunalidad. En *Antología sobre culturas populares e indígenas: lecturas del seminario diálogos en acción* (365- 373). D.F., México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes - Culturas populares e indígenas. <http://rusredire.lautre.net/wp-content/uploads/Comunidad.-y-0comunalidad.pdf>
- Dirección de Educación Indígena (2011). Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios. Recuperado de <https://luzfeltux321.files.wordpress.com/2012/04/documento-base.pdf>
- Durand, J. (2007). El programa bracero (1942-1964). Un balance crítico. *Migración y Desarrollo*, (9), 27-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/660/66000902.pdf>
- ECIDEA. (2009). Currículum para la educación primaria intercultural bilingüe. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- Flick U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Francisco, A. E. (2015). *Los conocimientos comunitarios del pueblo ayuuk y los contenidos escolares: elementos para la construcción de una didáctica decolonial*. D.F., México: Díaz de Santos - Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Gámez, E. A. y López Austin, A. (Coords.) (2015). *Cosmovisión mesoamericana. Reflexiones, polémicas y etnografías*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- García, J. A., y Toscana, A. A. (2016). Presencia de maíz transgénico en la Sierra Norte de Oaxaca. Un estudio desde la mirada de las comunidades. *Sociedad y Ambiente*, (12), pp. 119-144. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4557/455749968006.pdf>
- Gasca Z.J. (2016). Territorialidad en Oaxaca: desigualdad, fragmentación y diversidad biocultural. En S., Ávila, J., Gasca y M. Perevotchkova (coords), *Estudio de los Sistemas Socio-ambientales en Oaxaca*. Seminario llevado a cabo el 2 y 3 de mayo de 2016. UNAM. Recuperado de http://www.iiec.unam.mx/sites/www.iiec.unam.mx/files/Lecturas_ponencias/JoseGasca.pdf
- Gaskins, S. (2010). La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente. En: L. De León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. (pp. 37-76). D.F., México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes- Instituto Coahuilense de Cultura.
- Giménez G. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera norte*, 21(41), 7-32. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v21n41/v21n41a1.pdf>
- Giménez, G. (2005a). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Conaculta México*, pp. 1-27. Recuperado en https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=70
- Giménez, G. (2005b). *Teoría y análisis de la cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Gómez S. M. y Corenstein Z. (coords). (2017). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. México: NEWTON, UNAM.
- González, M. V. (2008). *Agroecología, Saberes campesinos y agricultura como forma de vida*. México: UACH.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Comp.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Guerrero O.A. (2015). Introducción. En J. Martínez Luna, *Educación Comunal* (pp. 5-13). Oaxaca, México: Casa de las Preguntas.

Haan, M. D (2009). *El aprendizaje como práctica cultural. Cómo aprenden los niños en una comunidad mazahua mexicana. Un estudio sobre cultura y aprendizaje* (William Quinn, trad.). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/389>

Hernández R.G. (2004). *Paradigmas en psicología de la educación*. D.F., México: Paidós.

Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED) (2002). Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM20oaxaca/municipios/20097a.html>

Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED) (2010). Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM20oaxaca/regionalizacion.html>

Ishizawa, J. (2008). Notas para una epistemología de la afirmación cultural en los Andes Centrales. En PRATEC Epistemologías en la Educación Intercultural (pp.8-19). Recuperado de: <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/epistemologias-en-la-educacion-intercultural.pdf>

Ishizawa, J. (2012). Notas sobre la gestión del diálogo de saberes. En PRATEC *Diálogo de saberes. Una aproximación epistemológica* (pp.5-28). Recuperado de: <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Dialogo-saberes-aproxim-epist.pdf>

Jiménez, N. Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. D.F. México: SEP.

La educación entre los aztecas (1990). s/a <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3406/4.pdf>

Lazos, Ch. E. y Espinosa, M.D. (2013). Agriculturas campesinas y percepción social del maíz transgénico en el campo mexicano: un estudio de caso en Oaxaca. En E. Álvarez y A. Piñeyro (Coords), *El maíz en peligro ante los transgénicos. Un análisis integral sobre el caso de México* (pp. 377-393). D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Leff, E. (2011). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad. En: A. Villamar, Arturo., E. Corona-M. y P. Hersch (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 379-391). Morelos, México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Leivas M. (2013). Introducción al pensamiento pedagógico de Antonio Gramsci Estado educador, escuela, y lucha contrapedagógica. *Plaza pública*, 6 (10), 104-117. Recuperado de <https://revistaplazapublica.files.wordpress.com/2014/09/10-7.pdf>

Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca. Decreto 1937. H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. México, 9 de abril de 2016. Consultado en: <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/oaxaca.pdf>

Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Decreto 1201. H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. México, 15 de enero de 2020. Consultado en: [http://docs64.congresooaxaca.gob.mx/documents/legislacion_estatals/Ley+Organica+de+la+Universidad+Autonoma+Comunal+de+Oaxaca+\(Txt+orig+dto+1201+aprob+LXIV+Legis+15+ene+2020+PO+Extra+20+abr+2020\).pdf](http://docs64.congresooaxaca.gob.mx/documents/legislacion_estatals/Ley+Organica+de+la+Universidad+Autonoma+Comunal+de+Oaxaca+(Txt+orig+dto+1201+aprob+LXIV+Legis+15+ene+2020+PO+Extra+20+abr+2020).pdf)

López, L.E. (edit.) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. Recuperado de

<file:///C:/Users/PC8/Downloads/interculturalidad%20educacion%20y%20ciudadania%20perspectivas%20latinoamericana.pdf>

Maldonado, A.B. (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Recuperado de: <http://www.acratie.eu/FTP/UTOP/MEX-MALDONADO-Autonomiaycomunalidad.pdf>

Maldonado, A.B. (2004). *Lo sobrenatural en el territorio comunal. Propuesta para el estudio de la geografía simbólica en la educación intercultural de Oaxaca*. Oaxaca, México: IEEPO.

Maldonado, A.B. (2010). Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto. Recuperado de <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/15950/-fulltext.pdf?sequence=2>

Maldonado, A.B. (2013). Comunalidad y responsabilidad autogestiva. *Cuadernos del sur*, (34), 21-28. Recuperado de <file:///C:/Users/PC8/Downloads/cds34.pdf>

Martínez, Luna, J. (2015a). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el volcán*, 15 (23), 99-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473006.pdf>

Martínez, Luna, J. (2015b). *Educación comunal*. Oaxaca, México: Casa de las Preguntas.

Mateos, C.L.S. (2011). La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México. Quito, Ecuador: Abya Yala.

Mejía, M. R. (2014). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. D.F., México: Nueva Editorial Iztaccihuatl.

- Méndez, G.E. (2017). De relámpagos y recuerdos...minería y tradición de lucha serrana por lo común. Recuperado de http://www.catedraalonso-ciesas.udg.mx/sites/default/files/relampagos_web_2.pdf
- Molina, C.M. (2004). Primeras interpretaciones de simbolismos zapotecos de la Sierra Juárez de Oaxaca. Oaxaca, México: Casa de la Cultura Oaxaqueña.
- Olive, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En *Pluralismo Epistemológico* (pp. 19-30). La paz: CLACSO.
- Paradise, L. R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. En: *Informe final de proyecto: Socialización Primaria de niños Mazahuas y su aprendizaje escolar*. Recuperado de [file:///C:/Users/PC8/Downloads/Dialnet-ElConocimientoCulturalEnElSalonDeClases-48376%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC8/Downloads/Dialnet-ElConocimientoCulturalEnElSalonDeClases-48376%20(1).pdf)
- Porta, Luis (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de educación*, (1), pp. 201-212 Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/14/58
- PRATEC. (2004). *Una escuela amable con el saber local*. Recuperado de: <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Una-escuela-amable.pdf>
- PRATEC. (2006). *Culturas educativas andinas. Aproximaciones Quechua y Aymaras*. Recuperado de: <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Culturas-Educativas-Andina.pdf>
- PRATEC. (2012). *Diálogo de saberes. Una aproximación epistemológica*. Recuperado de: <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Dialogo-saberes-aproxim-epist.pdf>

- Puiggròs, A. (1988). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*. México: GV Editores.
- Puiggròs, A. (2015). *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico – estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, R., Gutierrez, M., y Peña Cortes, F. (2015). *Enseñanza de historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una perspectiva intercultural*. Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Rendón, J.J. (2011). *La Flor Comunal. Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios*. Oaxaca. México: Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO).
- Rengifo, G. (2004). Introducción. Modernización educativa, y los retos de la mediación cultural en los Andes del Perú. En PRATEC *Una escuela amable con el saber local* (13-34). Recuperado de: <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Una-escuela-amable.pdf>
- Rengifo, G. (2009). *El retorno a la naturaleza. Apuntes sobre la cosmovisión Amazónica desde los Quechua – Lamas*. Lima, Perú: PRATEC.
- Rodríguez, G.G., Gil F.J. y García J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.

- Rogoff, B., Paradise L.R., Mejía A. R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En: L. De León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. (pp. 95- 134). D.F., México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Romero, F.M. y Oudijk, M. (2013). Los zapotecos. En M. León- Portilla (edit.). *Historia documental de México 1*, (pp. 185-237). México: UNAM. Recuperado de http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/historia_documental/v01/593t1c_04_08_los%20zapotecos.pdf
- Ruiz, L.A. y Quiroz, L.E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca- México. *Polis revista latinoamericana*, (38), 1-14. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/10110>
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP (2017). Aprendizajes claves para la educación integral, plan y programas de estudio para la educación básica. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- SEP (1997). Instructivo del Alfabetizador. Recuperado de <http://filosofia.uaq.mx/yaak/fils/zapoteco/md/cuadernoalfabetizacioninea.pdf>
- Taylor S. y Bogdan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

- Thompson J. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Recuperado de https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2014/05/thompson_john_b_ideologia_y_cultura_moderna_teor%C3%ADa_cr%C3%ADtica_s.pdf
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Walsch, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y pedagogía*, 11 (48), 25-35. Recuperado de https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. pp.1-18. Recuperado de https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf.
- Walsh, C. (2014). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir, y re-vivir pp.1-29 Quito Ecuador. Abya Yala. Recuperado de: <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Zambrana, A. (2008). Papawan Khuska Wiñaspa. Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa. Recuperado de <http://bvirtual.proeibandes.org/publicaciones/publicaciones/31.pdf>
- Zemelman, H. (2006) *El conocimiento como desafío posible*. México. Instituto Politécnico Nacional.

ANEXO
VOCABULARIO DE PALABRAS ZAPOTECAS

PALABRA ZAPOTECA	TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL	PALABRA ZAPOTECA	TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL
Be	Aire	Kani'i	Hace mucho tiempo
Belone	Hicieron	Leska	También
Bene	Persona	Llin	Trabajo
Bene gol	Persona grande	Mech	Dinero
Beshdao	Torito	Nha	Ahora
Benexho	Persona mayor	Nhal	Hacia el norte
Bna	Guajolota	Noshogonshka	Quién de nosotros lo hace
Bnixhen	Agarra	Oxcklenteco	Muchas gracias
Blligo	Mata de árbol	Shonen	Nos da, nos entrega
Chaljcho	Nacemos	Welana	Duende
Chezisho	Recibimos	Wsedene	Enseña
Cheldie bia	Llevar regalos	Xanchho	El creador
Chel'lhe	Llegaban	Xhtawchho	Nuestros abuelos
Chez	Pero	Xze	Semilla
Chgolcho	Cuando Crecemos	Ya'	Cerro
Chnabsho	Pedimos	Yag	Árbol
Chuesho	Ofrecemos	Yeyosh	Terminar
Conch	Para	Yedo	El ultimo respiro
Dalha	Calor	Yiej	Lluvia
Gatcho	Morimos	Yogolo	Todo
Gesalallantha	Recuerdo	Za	Venir
Kan	Así	Zag	Frio