



EDUCACIÓN, COLONIALIDAD Y PUEBLOS ANCESTRALES

UN TEJIDO DE SABERES DESDE AMÉRICA LATINA

Juan Carlos Sánchez-Antonio
Coordinador



EDUCACIÓN, COLONIALIDAD Y PUEBLOS ANCESTRALES

UN TEJIDO DE SABERES DESDE AMÉRICA
LATINA

Juan Carlos Sánchez-Antonio
Coordinador



Educación, colonialidad y pueblos ancestrales. Un tejido de saberes desde América Latina
Juan Carlos Sánchez-Antonio (Coordinador)

Primera edición
Diciembre 2024
Interpec, A.C.
Ciudad de México.

Obra publicada bajo la licencia CC BY-NC-ND 4.0. Se autoriza compartir (copiar y redistribuir) el material en cualquier medio o formato bajo los siguientes términos:

Debe otorgar el crédito correspondiente al autor, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso. No puede utilizar el material con fines comerciales, ni se puede remezclar, transformar o construir sobre el material, además, no se puede distribuir el material modificado.

ISBN libro impreso: 978-607-8815-35-7
ISBN libro electrónico: 978-607-8815-37-1
Doi: <https://zenodo.org/records/14841307>

Comité dictaminador de la obra:

Carmen Burgos Videla, Universidad de Atacama, Chile
Francisca Bernal, Universidad Playa Ancha, Chile
Elizabeth Camblor, Universidad de Atacama, Chile
Antonio Mateos Castro, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
Carlos del Valle, Universidad de la Frontera, Chile
Glenda Gonzalez, Universidad de Atacama, Chile
Gustavo López Ángel, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
Mario Magallón Anaya, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Carolina Navarrete, Universidad de la Frontera, Chile
Marcos Parada, Universidad de Atacama, Chile
Jairo Antonio Pérez, Uniminuto, Colombia
Kathia Riveros, Universidad de Atacama, Chile

Interpec, A.C.
www.editorialinterpec.org

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
www.uabjo.mx

Diseño de cubierta e interiores: Paco Velázquez

EDUCACIÓN, COLONIALIDAD Y PUEBLOS ANCESTRALES

UN TEJIDO DE SABERES DESDE AMÉRICA LATINA

Juan Carlos Sánchez-Antonio

Coordinador

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	15
Capítulo I. Descolonizar la educación desde un horizonte mundial transmoderno y poscapitalista Juan Carlos Sánchez-Antonio	21
Capítulo II. Cosmopedagogía: un tejido de saberes Francisco Vásquez Carrillo	63
Capítulo III. Diversidad cultural en las aulas metodológicas inter- culturales para la diversidad epistémica tensiones docentes en y para la diversidad cultural, entre el discurso y en la práctica de una escuela primaria del istmo de Tehuantepec, Oaxaca María Luisa Matus Pineda	109
Capítulo IV. Hacia un currículo oculto contrahegemónico: un enfo- que desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca Benjamín Maldonado Alvarado	129
Capítulo V. Comunalidad, conocimiento y territorialización en el Istmo de Tehuantepec Niltie Calderón Toledo.....	163
Capítulo VI. Negritud, afroepistemología y educación en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, México Noé Carmona Alvares y Juan Carlos Sánchez-Antonio	199
Datos de los autores	236

PRÓLOGO

En la actualidad, la colonialidad que ha proliferado en la educación a lo largo de su desarrollo y evolución histórica es un hecho innegable. Las ciencias de la educación se han configurado epistémica y epistemológicamente a partir de la retórica de la pedagogía, la complicidad del currículo y las falacias de la didáctica, conformando así una configuración triádica ontológica de la cual se devela la doctrinalidad como cara oculta de la educación, la formación y la enseñanza. Desde esta perspectiva, la pedagogía, el currículo y la didáctica constituyen teorías científicas coloniales. Urge, por tanto, decolonizar las ciencias de la educación: no seguir la retórica de la pedagogía ni aplicar la lógica del currículo. Es imperativo desobedecer a la didáctica.

El libro que tienes en tus manos, *Educación, colonialidad y pueblos ancestrales: un tejido de saberes desde América Latina*, está encaminado a indisciplinar estas teorías educativas.

Es necesario destacar la emergencia de la altersofía y el hacer educativo decolonial, a partir de los cuales urge configurar nuevas formas de enseñanza sustentadas en el saber del otro —tradicionalmente considerado inferior— y no solo en la pedagogía moderna/colonial, establecida como superior. En este libro se propone decolonizar las ciencias de la educación mediante la altersofía y el hacer educativo decolonial. Se asume la altersofía como una forma “otra” de educar para el desprendimiento de la pedagogía moderna/colonial. Se analiza la necesidad de una didáctica “otra”, caracterizan-

do el hacer educativo decolonial como proceso formativo decolonizante para desobedecer a la didáctica usa-eurocéntrica mediante acciones y huellas de aprendizaje: contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo, elementos que caracterizan la vocación educativa decolonial.

Lo anterior implica descolonizar la educación desde un horizonte mundial transmoderno y poscapitalista. La pedagogía se ha auto-configurado como dispositivo de saber-poder colonial al servicio de la expansión del proyecto civilizatorio de la modernidad y posmodernidad capitalista. Por ello, es necesario transitar hacia un diálogo mundial de las pedagogías del sur global para evidenciar el papel de las pedagogías amerindias ecológicas en la configuración de un nuevo horizonte mundial transmoderno y poscapitalista. Esto conlleva descolonizar la educación desde las filosofías de los pueblos originarios.

En esta obra se contribuye a la descolonización de la pedagogía moderna-posmoderna desde un horizonte mundial transmoderno y poscapitalista a través de tres estrategias argumentativas:

- 1) La pedagogía como disciplina científica surge a finales del siglo XVIII como un dispositivo de saber-poder colonial, no para liberar al niño, sino para controlarlo.
- 2) La pedagogía transmite contenidos eurocéntricos donde las culturas amerindias (mesoamericanas e incarias) aparecen como atrasadas y premodernas.
- 3) Existe una conexión entre la pedagogía moderna-posmoderna y el proyecto imperial capitalista que ha destruido el medio ambiente.

En este libro se aboga por recuperar los núcleos ético-pedagógicos de cada cultura del sur global y sus grandes sistemas educativos para, desde ahí, diseñar alternativas ecológicas regionales de vida que propongan soluciones globales al capitalismo patriarcal y la modernidad-posmodernidad colonial. De aquí emerge la cosmopedagogía como tejido de saberes fundamentados en el pensamiento andino, desde el cual se significan las relaciones entre teoría, práctica, mito, ciencia, experimentación y espiritualidad, además de la potente idea de que el aprendizaje es poseedor de una historia.

Es evidente que la pedagogía ha ingresado en una crisis epistemológica. La actual era del conocimiento y la denominada Cuarta Revolución Industrial están produciendo consecuencias insospechadas en la conceptualización misma de la pedagogía, situándola en una franca inestabilidad que cuestiona su validez universal.

Resulta imperativo configurar una diversidad cultural en las aulas con metodologías interculturales para la diversidad epistémica, lo cual permitirá comprender y contribuir a la compleja tarea de atender la diversidad cultural en una cultura escolar específica. En este libro se recupera la experiencia educativa comunal de los binnizá (gente de las nubes) desde sus conocimientos y su territorialidad zapoteca, la cosmovisión y rupturas identitarias de una comunidad Tissa del Valle de Oaxaca, México, así como experiencias identitarias de jóvenes en la comunidad de Mazaltepec, Etla, Oaxaca, quienes, a pesar de enfrentar contradicciones en sus identidades, han creado espacios alternativos para la resistencia y conservación de su cultura.

Es necesario configurar, hacia el futuro, un currículo oculto contrahegemónico que brinde argumentos para reorientar la formación humana, incluyendo la educación ambiental, la descolonización pedagógica y el diálogo de saberes en diversos escenarios educativos. En este libro se ofrece un panorama de la diversidad educativa en Oaxaca y la construcción de una propuesta educativa alternativa a través del PTEO (Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca). En esta obra se aborda la trama altersófica de la negritud, la afroepistemología y su relación con la educación, reflexionando sobre cómo los afrodescendientes han sobrevivido a los procesos históricos educativos, pese a que los planes educativos se centran en el desarrollo social, integral y ético de mestizos e indígenas.

Al abordar la negritud, no se discute meramente el término, sino las implicaciones contemporáneas de ser negro. En el nivel educativo formal no existe un plan educativo desarrollado para y por los afrodescendientes que les permita acceder a los mismos beneficios que tiene un mestizo. Por ello, las comunidades afrodescendientes proponen una afroepistemología que dignifica su identidad mediante la palabra, versos, tradiciones y coplas. Estos elementos se relacionan con los sones de artesa, chilenas y corridos, donde plasman su realidad y transmiten un aprendizaje diferente al que pretende el sistema occidental, el cual privilegia la competencia curricular sobre los valores culturales.

Los afrodescendientes proponen un pensamiento crítico afrocaribeño. Como se observa, descolonizar la educación colonial desde la filosofía y diversidad educativa de los pueblos originarios no es una tarea sencilla, pero en esta obra se avanza en ese camino al apartarse

de la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad, configurando una nueva gramática de la decolonialidad educativa que permite desprenderse de la pedagogía, desengancharse del currículo y desobedecer a la didáctica. Se espera que esta obra contribuya a tu comprensión y participación en el proceso de decolonizar la educación y sus tres instrumentos coloniales: la pedagogía, el currículo y la didáctica.

Dr. Alexander Ortíz Ocaña
Universidad de Magdalena, Colombia.

INTRODUCCIÓN

El presente libro titulado: *Educación, Colonialidad y Pueblos Ancestrales: Hacia un tejido de saberes desde América Latina*, que ahora tienen en sus manos, es un intento todavía inicial de establecer un marco de referencia sobre algunos temas y conceptos relacionados con la colonialidad y los pueblos ancestrales en la educación desde diferentes perspectivas. Si bien este libro reúne un conjunto de voces de pensadoras y pensadores de América Latina, el trabajo todavía es preliminar. Por ello, esta obra marca una pequeña grieta en el marco de los sistemas de categorías de la modernidad-colonialidad que han suministrado de conceptos eurocentrados a las actuales ciencias de la educación. Nosotros queremos generar una crítica al marco general de categorías de las ciencias de la educación desde una perspectiva situada en el sur global, desde las epistemologías periféricas que reclaman la urgencia de reconstruir y recuperar los sistemas de pensamiento de las sabidurías ancestrales para desde ahí generar una segunda crítica a las ciencias de la educación euro-norteamericanizadas.

Descolonizar las ciencias de la educación reclama y exige partir de las sabidurías y hacer de nuestros pueblos ancestrales, para recuperar los sistemas de educación milenarios que tienen nuestras culturas del sur global. Se ignora en la historia de las ideas pedagógicas a las dos grandes culturas amerindias, como si en ellas no hubiera educación; esto es una falacia de la historia universal. Los pueblos ancestrales de Mesoamérica o el Anáhuac y la Andino-Amazónica, poseen sistemas educativos milenarios avanzados por medio del cual

transmitían sus conocimientos religiosos, cosmológicos, astronómicos, calendáricos, filosóficos, matemáticos, medicinales, educativos, etc. Es fundamental para nosotros, enmarcar que la descolonización de las ciencias de la educación, se hará cuando reconstruyamos y partamos –como *lugar de enunciación*– de los sistemas de conocimientos y haceres de nuestras culturas ancestrales para desde ese núcleo ético-filosófico dialogar creativamente con cualquier otra cultura del sur o del norte global.

Recordemos que el nacimiento de las ciencias educativas aparece a finales del siglo XVIII en Europa y éstas se erigen despreciando el conocimiento popular y ancestral de los pueblos nativos tanto de Europa como de otras regiones culturales. El pensamiento educativo del siglo XIX nace en pleito con las sabidurías de los pueblos ancestrales y lo que le interesa es estudiar los procesos cognitivos, psicológicos y conductuales del aprendizaje de los contenidos occidentales y eurocéntricos, pero sin cuestionar la ideología de los mismos. En este sentido, se enfatizan procesos de aprendizaje, enseñanza, didáctica, memoria, conducta, pensamiento lógico, etc., pero se olvidan de otros como la organización adultocéntrica de los planes y programas desde una óptica colonial y heleno-eurocéntrica. Los grandes historiadores heleno-eurocéntricos de las ideas pedagógicas olvidaron que de África venimos todos, incluyendo las ciencias, las artes, las religiones y las filosofías que se fueron heredando –probablemente en el inconsciente arcaico de la humanidad– hasta llegar con el desarrollo autónomo de las seis civilizaciones del planeta (Egipto, Mesopotamia, India, China, Mesoamérica y los Andes) que son los pilares de la historia universal de las ciencias, las artes, las religiones y las filosofías.

En este sentido el libro busca aportar humildemente desde algunas experiencias de pensadoras y pensadores de América Latina que en varios casos han venido trabajando con las comunidades originarias de sus regiones, hoy alzan sus voces para fracturar la matriz colonial de la educación, y la necesidad de revirar hacia los pueblos ancestrales como una vía urgente para garantizar los saberes y hacer necesarios para construir una nueva relación entre los humanos y la madre tierra. Para cumplir tal propósito el libro se organizó en seis capítulos. En el primer capítulo, titulado: *Descolonizar la educación desde un horizonte mundial transmoderno y poscapitalista*, el Dr. Juan Carlos Sánchez Antonio nos presenta un panorama de la historia de las ideas pedagógicas, su carácter heleno-eurocéntrico, dominador, falocéntrico y ecocida “proponiendo una deconstrucción de las ciencias de la educación moderna-posmoderna desde un horizonte mundial transmoderno y poscapitalista que recupere y parta de los núcleos éticos-pedagógicos de cada cultura del sur global y sus grandes sistemas educativos y desde ahí diseñar alternativas ecológicas regionales de vida para proponer soluciones globales al capitalismo patriarcal y la modernidad-posmodernidad colonial”.

En el segundo capítulo, el Dr. Francisco Vásquez Carillo, con su texto *Cosmopedagogía. Un tejido de saberes*, explora desde el pensamiento educativo andino, “las implicaciones de la modernidad en la pedagogía, manifestadas en el antropocentrismo y la antropedagogía en Indoamérica. Se plantean interrogantes sobre la autenticidad de la pedagogía en la región, la dependencia de modelos pedagógicos, didácticos y curriculares eurocéntricos, y la universalidad de los principios pedagógicos”. Además, “busca redefinir la educación

desde una perspectiva auténticamente Indoamericana y ancestral, alejándose de la imitación de modelos extranjeros y priorizando el cosmocentrismo, la alternancia entre la escuela y el Ayllu-yachay-pacha-kamaq, los bioaprendizajes, los sentipensares y los principios andinos de relacionalidad, complementariedad, reciprocidad, correspondencia, tinkuy, espiralidad, kamaq, entre otros”.

En el tercer capítulo, la Dra. María Luisa Matus Pineda, contribuye en este libro con su texto titulado: *Diversidad Cultural en las Aulas Metodológicas Interculturales para la Diversidad Epistémica Tensiones Docentes en y para la Diversidad Cultural*, entre el Discurso y en la Práctica de una Escuela Primaria del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, en el cual pretende “comprender y contribuir en la compleja tarea de la atención de la diversidad cultural en las aulas, en una cultura escolar específica de una escuela primaria de tipo general en la región del Istmo oaxaqueño, a través de las experiencias de sus docentes” Al final, la autora “presenta una propuesta para fortalecer dichas prácticas a partir de metodologías interculturales”.

En el cuarto capítulo, el Dr. Benjamín Maldonado Alvarado, nos presenta su trabajo titulado: *Hacia un currículo oculto contrahegemonico: un enfoque desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*, en el cual busca presentar “argumentos para la reorientación de la formación de licenciados en educación indígena en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Uno de los aspectos centrales que busca resaltar el trabajo es “la intención de intervenir la colonialidad y algunos de sus efectos desde la disputa del currículum oculto subyacente en la educación bancaria, estandarizada, domesticadora y colonialista que busca combatir el magis-

terio democrático en Oaxaca”. Dicha experiencia se “realizó para enfrentar con solidez a la reforma educativa del presidente Peña y para concretar la experiencia acumulada en la formulación de un modelo educativo para un nuevo normalismo”.

En el quinto capítulo, la Mtra. Niltie Calderón Toledo, contribuye en este libro con el tema: *Comunalidad, conocimiento y territorialización en el Istmo de Tehuantepec*, trabajo en el cual la autora busca examinar las “narrativas del progreso que han instalado potentes mecanismos simbólicos para deslegitimar los conocimientos de los pueblos”. En contraposición a estas narrativas del progreso, la autora recupera la perspectiva epistémica de la “*comunalidad*, resultado de los saberes *territorializados* y la construcción de conocimientos a partir de la relación entre el hacer de la gente y el hacer natural de los territorios, componente indispensable para reconocer nuestras *corpoterritorialidades* y su relación con el cuidado comunal que esto implica. En ese sentido, el texto propone mirar a la comunalidad como una compleja pedagogía que descentra al sujeto de las experiencias del conocer para situar el proceso como parte de la construcción de un nosotros comunal”.

En el sexto y último capítulo, el Mtro. Noé Carmona Alvares y el Dr. Juan Carlos Sánchez-Antonio, nos presentan el texto: *Negritud, afroepistemología y educación en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, México*, en dicho trabajo los autores reflexionan “sobre cómo los afrodescendientes han sobrevivido a los procesos históricos educativos de la colonización, a pesar de que los planes educativos incluyen el desarrollo social, integral y ético de los mestizos e indígenas. Sin embargo, el trabajo resalta el papel de las “comunidades afrodescen-

dientes al proponer una afroepistemología que dignifica su identidad por medio de la palabra, versos, tradiciones, coplas”. A través de la afroepistemología ellos marcan y “transmiten un aprendizaje diferente al que generalmente se pretende por medio del sistema occidental, este sistema marca la competencia curricular en lugar de los valores culturales. Los afrodescendientes proponen un pensamiento crítico afro-caribeño”.

De esta manera, el libro *Educación, Colonialidad y Pueblos Ancestrales: Hacia un tejido de saberes desde América Latina*, presenta, a través de ocho capítulos, un panorama general –desde diferentes puntos de vistas y experiencias territoriales–, una crítica a la educación occidental colonial y el papel preponderante que juegan las comunidades ancestrales, sus territorios y sabidurías milenarias, como un lugar importante para recuperar la matriz epistémica de sus sistemas de pensamiento en el ámbito educativo y descolonizar la colonialidad de la teoría y la práctica educativa desde los pueblos ancestrales. Esto no significa que nos encerremos a las pedagogías milenarias de los pueblos del sur global –que, además, como sabemos, son armónicas con los ecosistemas, sino para partir desde de ellas como nuestro lugar de enunciación para desde ahí establecer el diálogo inter-pedagógico con las pedagogías del norte global. Si bien este libro es un esfuerzo todavía inicial, creemos que aporta algunas coordenadas epistémicas para orientarnos en el complejo camino de descolonizar las ciencias de la educación desde los pueblos ancestrales.

CAPÍTULO I. DESCOLONIZAR LA EDUCACIÓN DESDE UN HORIZONTE MUNDIAL TRANSMODERNO Y POSCAPITALISTA

Juan Carlos Sánchez-Antonio. Doctor en Filosofía.
Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma Benito
Juárez de Oaxaca

Resumen

El presente estudio pretende contribuir a la descolonización de la pedagogía moderna-posmoderna desde un horizonte mundial transmoderno y poscapitalista a través de tres estrategias argumentativas. 1) La pedagogía como disciplina científica surge a finales del siglo XVIII como un dispositivo de saber-poder colonial no para liberar al niño, sino para controlarlo. 2) La pedagogía transmite contenidos eurocéntricos, en donde las dos culturas amerindias (mesoamericanas e incarias) aparecen como atrasadas y pre-modernas 3). Encontramos una conexión entre la pedagogía moderna-posmoderna con el proyecto imperial capitalista que ha destruido el medio ambiente. Al final, abogamos por recuperar los núcleos éticos-pedagógicos de cada cultura del sur global y sus grandes sistemas educativos y desde ahí diseñar alternativas ecológicas regionales de vida para proponer soluciones globales al capitalismo patriarcal y la modernidad-posmodernidad colonial.

Palabras clave: *pedagogías transmodernas; educación ambiental; diálogo mundial de saberes; descolonización del saber.*

Introducción

Las ciencias de la educación nacen en el marco ideológico de un proyecto moderno, colonial y capitalista, no para liberar al niño y al docente, sino para constituir sobre el cuerpo y la mente del infante (que en latín quiere decir: *sin voz*), un conjunto de discursos y poderes ortológicos-pedagógicos para disciplinar, conocer su desarrollo mental y aplicar la enseñanza-aprendizaje que mejor favorezca la transmisión de los conocimientos, esquemas mentales y valores eurocéntricos (Renaacimiento, Ilustración, Revolución Francesa, etc.,). Con este proyecto civilizatorio occidental se “instituyó un sistema de pensamiento que configuró una nueva manera de explicar, controlar, intervenir y dominar la naturaleza, el medio ambiente y al hombre a escala planetaria” (Leff, 2016). La pedagogía moderna emerge entonces como un dispositivo colonial de la modernidad para transmitir (imponer) sus valores eurocéntricos a los países “inventados y constituidos económicamente como tercer mundo” (Escobar, 2007).

Es fundamental ubicar el nacimiento de la pedagogía moderna como una ciencia que reflexiona sobre la educación, no sólo como un dispositivo colonial de la modernidad, configurada al interior del viejo paradigma cristiano-heleno-cartesiano del sujeto-objeto, sino que además dicha relación epistemológica y colonial, fundamenta la expansión del capitalismo que ha destrozado a la madre naturaleza y con ello las condiciones básicas que hacen posible la vida en el planeta. La pedagogía moderna al estar fundamentada en el paradigma sujeto-objeto convierte el proceso educativo en una relación individuo-naturaleza, en donde la naturaleza es puesta como objeto, recur-

so natural, un instrumento al servicio del hombre y del mercado. Hoy sabemos que, gracias a la influencia positivista en la educación, ésta se convirtió en una práctica instrumental, dominadora y conductista del comportamiento y la mentalidad de los estudiantes.

Desde una *pedagogía positivista* de la dominación, la *educación funcionalista* que domestica la voluntad de cambiar el mundo fue concebida para reproducir esta trama política-ideológica-epistémica que sustenta la expansión infinita del capital para alimentar su hambre insaciable por riqueza material en detrimento de la diversidad biológica, cultural e institucional. Globalmente, este proceso es reproducido por la “cooperación internacional” a través de la cual el poderoso generoso supuestamente nos ayuda a superar nuestro estado inferior de “subdesarrollo” y alcanzar su estado superior de “desarrollo” (Souza-Silva, 2013:471).

Por ello, es importante pensar que la educación que recibimos en América Latina y el Caribe (y seguramente en gran parte de Asia y África) nace al interior de un proyecto civilizatorio patriarcal moderno-posmoderno y capitalista impuesto desde 1492 que constantemente está carcomiendo el equilibrio de los ecosistemas y con ello la vida del planeta. Es decir, la pedagogía –al llevar al infante [*sin voz*] de la mano– resulta ser el instrumento colonial por medio del cual el capitalismo patriarcal y la modernidad-posmodernidad perpetúan sus valores euro-norteamericanos céntricos que sostienen el viejo paradigma sujeto-objeto y a su vez fundamenta la dominación del hombre y la naturaleza.

Ciertamente, a partir de 1492 experimentamos un violento choque sociocultural que produjo el sometimiento de nuestras cultu-

ras a un solo movimiento histórico y, con ello, la supeditación a un único e incuestionable marco civilizatorio asentado en los pretendidos valores de universalidad, objetividad y racionalidad. Dicha subordinación histórica se produjo en todos los campos de la existencia humana, y la educación fue uno de los espacios sociales en los que tuvo mayor incidencia la dominación colonial. Para ello, los colonizadores no solo destruyeron todo vestigio de conocimiento autóctono, sino también toda institución educativa y cultural, imponiendo una educación alienante afincada en la memorización pasiva y la repetición vacía (Solano-Alpízar, 2015: 118).

La pedagogía moderna-posmoderna es un dispositivo de saber-poder colonial que sirve para reproducir “las políticas del conocimiento” (Foucault, 1992) de “los cinco países imperiales (Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y Estado Unidos) del actual sistema-mundo patriarcal de la modernidad-posmodernidad capitalista que explota al hombre y la naturaleza entera” (Grosfoguel, 2018). Por ello, resulta necesario movilizar el esfuerzo de los pedagogos marginalizados hacia la descolonización de la pedagogía heleno-eurocéntrica desde un horizonte mundial de diálogo de saberes de las pedagogías del sur global, para recuperar y plantear *otras* pedagogías con un sistema de valores distintos a la razón occidental que supere la modernidad-posmodernidad y el capitalismo patriarcal que depreda la naturaleza. En este sentido, se hace necesario recuperar los grandes sistemas pedagógicos de las culturas del sur global que fueron negadas por la expansión de la modernidad y el capitalismo patriarcal y, desde esos núcleos éticos-pedagógicos de cada cultura, diseñar alternativas locales y regionales de vida para proponer soluciones

globales al capitalismo patriarcal y la modernidad–posmodernidad colonial desde el diálogo mundial de las pedagogías del sur.

La pedagogía como dispositivo de saber–poder colonial al servicio de la expansión del proyecto civilizatorio de la modernidad y posmodernidad capitalista

La pedagogía moderna según la visión de la historia eurocéntrica de la educación, para algunos empieza con *La Didáctica Magna* de Juan Amos Comenius ([1632] 2012), para otros con *Emilio o de la Educación* de Juan Jacobo Rousseau ([1762] 2010) y se empieza a constituir formalmente como ciencia de la reflexión sobre la educación con *La pedagogía general* de Juan Federico Herbart ([1805] 1923). La pedagogía como disciplina científica “emerge a finales del siglo XVIII no con el interés de liberar al niño, si con el fin de convertirlo en objeto de conocimiento y constituir sobre él un discurso que permita vehiculizar las relaciones de poder para conseguir disciplinar y normalizar su comportamiento” (Foucault, [1976] 2005). Se trata, en el mejor de los casos, de una pedagogía que nace al interior de la experiencia europea para extender la ortopedia social disciplinaria. Sin embargo, antes de ser constituida en ciencia, la educación acompañó varios siglos antes la imposición del cristianismo y sirvió como dispositivo colonial para la transmisión del saber judeo–cristiano y producir efectos de poder en la mentalidad de millones de indígenas.

Ahora bien, si asumimos que la modernidad (y la pedagogía moderna) no emerge en el siglo XVIII como nos hace creer la visión eurocéntrica de la historia, sino en el siglo XV, entonces podemos decir que la pedagogía (o más bien la educación) se hace moderna en América en el siglo XV no con *La Didáctica Magna* de Juan Amos Comenius ([1632] 2012), sino con la imposición y transmisión de los valores judeo-cristianos para la conversión de millones de indios e indias en América. Entonces necesitamos generar un descentramiento de la historia moderna de la educación para analizar las prácticas disciplinares que M. Foucault en *Vigilar y castigar* (1976) describió y ligó con el nacimiento de las disciplinas (epistémicas y corporales) pero al interior de la experiencia europea. Nosotros requerimos de una “generalología mundial de las prácticas tanato-políticas y disciplinares que se aplicaron a los cuerpos y almas de millones de indígenas para convertirlos a la religión cristiana” (Sánchez-Antonio, 2020a, 2020b).

La conversión de los indios a la religión cristiana requirió de prácticas de adoctrinamiento, horarios para la lectura de la biblia, ciertas posturas del cuerpo, ciertos hábitos para entrenar el alma y toda una ortopedia colonial empleada por los misioneros evangelizadores para obtener, a través de la educación (transmisión) una conversión del cuerpo y el alma. De esta forma, los “misioneros también buscan obtener un saber sobre el ser social indígena para acomodarse a las categorías nativas e imponer una forma de sujeción sobre ellos” (Boccarda, 1999). La tanatopolítica de la educación o necro-educación acompañó desde siempre la llegada del cristianismo en las tierras amerindias. A modo que, de esta forma, los misioneros evangeliza-

dores “hacen listas de los miembros de las comunidades que visitan, establecen clases y categorías de indios y proceden mediante una lógica de individualización” (Boccaro, 1999, p. 81) y re-subjetivación colonial a través del proceso educativo cristianocéntrico.

Más tarde, en el siglo XVII con Juan Amos Comenius y el siglo XVIII con Juan Jacobo Rousseau, la educación comienza a ser objeto de reflexión para la pedagogía y empieza a constituirse a través de ella, todo un cuerpo de discursos, conceptos y prácticas pedagógicas sobre el niño, su aprendizaje (psicología) y las formas de enseñanza (didáctica), etc., que giraran alrededor del alumno (que en latín quiere decir: *sin luz*) y del docente.

Desde ese momento se impuso una educación eurocéntrica, moderna e ilustrada, atravesada por cuatro dimensiones distintivas que hasta hoy le imprimen una huella indeleble a las formas en que pensamos y hacemos educación. Dichas dimensiones son a saber: *antropocentrismo, epistemocentrismo, logocentrismo y falocentrismo*. La conjunción de estas cuatro dimensiones le viene a dar fundamento a la matriz de dominación neocolonial que en la actualidad se expresa a través de una serie de procesos que eufemísticamente conocemos con el nombre de “globalización”, y que no son más que la expresión discursiva de una nueva etapa de expansión del sistema capitalista que disemina por doquier una ideología y una forma de ver el mundo que permea todos los ámbitos de la vida societal, y en el que la educación constituye el mecanismo de reproducción ideológica por excelencia (Solano-Alpízar, 2015, p.118).

Son estas reflexiones y contenidos teorizados desde la experiencia local de los blancos europeos las que irán formando el sistema

de categorías de la pedagogía moderna, pero hecha sobre la base la experiencia androcéntrica y falocéntrica de cinco países imperiales de Europa y Norteamérica (Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y Estados Unidos). El contenido teorizado en las reflexiones del hecho educativo es básicamente local y asumen que sus esquemas de interpretación ontogenéticas y filogenéticas –de la conducta y el aprendizaje– son evolutivas y en muchos casos hasta universales. Dichos modelos de comprensión del comportamiento del niño nacieron al interior del proyecto de la ilustración, en la cual él es construido como un “objeto de conocimiento” es decir: *sin voz, menor de edad, sin luz*, para conocer su *psicología conductual y de aprendizaje* y ser educado desde los valores heredados del renacimiento y sobre todo los avances alcanzados por la ilustración europea para poder llegar a la “mayoría de edad” de Immanuel Kant (2011).

Entonces educar implica la transmisión de los valores ilustrados de Europa en la mentalidad de los niños y jóvenes para poder salir de la “minoría de edad”¹ y ser hombres ilustrados, emancipados, autónomos y críticos, ocultando las prácticas genocidas que acompañaron la transmisión de los valores cristianos para convertir en “cristianos” al “buen salvaje” que habita las tierras de América. De hecho “el cristianismo invertido en el siglo VI d.c., al servicio del imperio romano” (Haya, 2018) y “después al servicio del proyecto colonial” (Grosfoguel, 2016; Prado, 2018) requirió de prácticas educativas,

1 “Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es el mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía de algún otro” (Kant, 2011: 83).

disciplinarias y tanato-políticas de reconversión para poder evangelizar. Con la educación, “el cristianismo invertido” (Dussel, 2017), sirvió de instrumento ideológico para justificar la empresa colonial en América. De esta manera, la educación cristiana aplicada en la conquista colonial, reforma las costumbres de los indígenas y busca la: [...] transformación de la organización social y política, extirpación de las falsas creencias, instauración de un nuevo modelo económico y reeducación de los cuerpos (*hexis* corporal) y de las almas (*habitus* cultural), todos esos aspectos del proyecto [...] jesuita en general, muestran que la empresa de evangelización es concebida como una empresa global de civilización (Boccaro, 1999, p. 80).

Es decir, la educación en el siglo XVI sirvió como un dispositivo colonial para imponer a la buena y a la mala, los sistemas de valores judeo-cristianos en tierras amerindias mucho antes de que la educación sirviera de instrumento para transmitir los valores de la ilustración en Europa del siglo XVIII. De hecho, dentro de los imaginarios racistas de los colonizadores, los indígenas fueron “comparables con los campesinos incultos que se encontraban en España, los cuales “se diferencian poco de las bestias”. No son esclavos naturales, sino *niños naturales*. Su pecado es la ignorancia, pero este es el signo de la infancia. Se les debe combatir y someter; pero, una vez “pacificados”, más que esclavizarlos hay que evangelizarlos y educarlos” (Prado, 2018, p.36). Sin embargo, cuando el cristianismo llegó a América a través de la colonización y el exterminio de millones de personas, la práctica de transmisión de los valores cristianos negó y exterminó sistemas de pensamiento (educativo, medicinal, astronómico, económico, etc.,) milenarios que las culturas originarias tenían desde hace

miles de años antes de la llegada de Cristóbal Colón al continente americano.

A este proceso de imponer un sistema de valores cristiano-céntricos mediante prácticas de transmisión de esos saberes, excluyendo y matando otros saberes se le llama “epistemicidio” (Santos, 2015) y “ontologicidio” (Sánchez-Antonio, 2019; 2020a 2020b). Es decir que la conquista no sólo exterminó físicamente a millones de personas, sino también su forma de pensar y de ser en el mundo. Entonces cuando la educación empieza a ser reflexionada y teorizada en Europa para convertirse en “pedagogía moderna” a finales del siglo XVIII, esta reflexión auto-referencial ocluye la experiencia colonial sufrida por millones de negros, negras en África y después con los indígenas en América. El contenido sobre el cual se funda la pedagogía de Juan Amos Comenio (1632) y Juan Jacobo Rousseau (1762), no aparece teorizado la experiencia colonial sufrida por millones de negros, negras, hombres y mujeres indígenas. La aplicación del cristianismo requirió de prácticas de transmisión pedagógica de un sistema religioso judeo-cristiano distinto que generó efectos de poder en los indios para poder disciplinarnos y evangelizarlos. Es decir, el “tipo de saber que desarrollan los misioneros corresponde a un tipo de poder que busca disciplinar, normalizar, civilizar. Se adquiere información para actuar con más eficacia y con el fin de extender, intensificar e incrementar los efectos de poder” (Boccaro, 1999, pp.81-82) sobre el cuerpo y la subjetividad de los indígenas.

A través de la educación colonial, se impuso la fe cristiana y se intentó borrar el conocimiento religioso milenario de los pueblos indígenas. Más tarde, con la instauración del positivis-

mo en América Latina, la educación moderna cambio de objetivo, ahora lo que procura es transmitir el sistema de conocimiento del renacimiento, la ilustración y más recientemente el neo-positivismo y las teorías pedagógicas conductistas, constructivistas, etc., en cuyo contenido conceptual siempre aparece teorizada la experiencia falocéntrica de Europa, pero no la de América. Es decir, los teóricos de la educación situados en la periferia colonial “razonan y piensan América Latina desde la cosmovisión que Europa tiene de nosotros y del mundo, esto es, lo hacen como si fuesen europeos” (Bautista, 2014, p.47).

Ahora, en “América Latina esta geopolítica [del conocimiento] se evidencia en la imposición del eurocentrismo como única y/o dominante ideología, episteme, epistemología y metodología del conocimiento” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p. 80) válido para las pedagogías del norte que se aplican y se transmiten en el sur. Esta colonialidad del saber está presente no sólo en los sistemas de enseñanza-aprendizaje en América Latina y el Caribe, sino en las teorías pedagógicas euro-norteamericano céntricas negando otras formas ancestrales y milenarias de sistemas de transmisión, enseñanza y aprendizaje de las grandes culturas del sur que fueron excluidas por la imposición de la modernidad y el capitalismo en América. Esta forma sistemática de presentar los valores occidentales como si fueran universales y el único modelo a seguir para poder salir del atraso no sólo económico, sino cultural a través de la educación del “buen salvaje” han “revestido el orden social con un disfraz; han colocado ante su mirada un espejo de autorrepresentación que ha deformado la realidad” (Leff, 2016, p. 15).

La epistemología occidental que las pedagogías transmiten se fundamenta en la relación sujeto-objeto y en la relación dialéctica del ser y el no ser. Sin embargo, hoy sabemos que esta relación sujeto-objeto y la separación mente-cuerpo, ha convertido a Europa como el sujeto del conocimiento y a América, incluyendo a África y Asia, como objeto de conocimiento. Pero no sólo es eso, sino que también hoy sabemos que esta racionalidad sujeto-objeto ha convertido al hombre y a la madre naturaleza en objeto y mercancía que se vende, configurando un sistema social de relaciones que mercantiliza y cosifica todo. Es esta forma cosificadora de relacionarnos con el mundo, el ser humano y la madre naturaleza es la que ha desencadenado una crisis ecológica global. En este sentido, la crisis civilizatoria actual que vivimos:

No es una catástrofe ecológica ni un simple desequilibrio de la economía [...] es la crisis del *efecto del conocimiento sobre el mundo* [...] el conocimiento se ha vuelto contra el mundo, lo ha intervenido y dislocado [...]. El conocimiento ha desestructurado a los ecosistemas, degradado al ambiente, desnaturalizado a la naturaleza [...]. La crisis ambiental irrumpe en el momento en el que la racionalidad de la modernidad se traduce en una razón *anti-natura*. No es una crisis funcional u operativa de la racionalidad económica imperante, sino de sus fundamentos y de las formas de conocimiento del mundo [...]. Es una crisis de las formas de comprensión del mundo [...], a través de las diversas formas culturales de significación y apropiación cultural de la naturaleza” (Leff, 2004, p. IX, X).

Es decir, la “racionalidad moderna es imposible sin la fundación, constitución y desarrollo de la relación sujeto–objeto, y el capitalismo es imposible sin esta fundamentación, porque entonces no podrá justificar su trato a la naturaleza como objeto” (Bautista, 2014, p. 258). De esta forma, el “capitalismo internaliza prácticas canibalísticas, depredadoras y fraudulentas” (Harvey, 2005, p. 115) que empobrece (sub–desarrolla) todo lo que toca a su paso. Con esta lógica inherentemente desigual el “capital desencadena los poderes de la «destrucción creativa» sobre la tierra. Algunos sectores o grupos se benefician de la creatividad, mientras que otros sufren el embate de la destrucción” (Harvey, 2014, p. 157) masiva. Todo esto hace evidente que el colapso del medio ambiente pero también social y civilizatorio “es la forma y el grado en que la racionalidad de la modernidad ha intervenido al mundo, socavando las bases de sustentabilidad de la vida e invadiendo los mundos de vida de las diversas culturas que conforman a la raza humana, en una escala planetaria” (Leff, 2004, p. X). En este marco colonial de sometimiento del hombre y la naturaleza (incluyendo plantas, animales, minerales, agua, viento, cerros, etc.), las ciencias humanas y la educativas emergen como un nuevo dispositivo de dominación epistémica que permite pensar la superioridad racial y epistémica de Europa sobre los demás culturas, para convertir a los “aborígenes”, “primitivos”, etc., gracias a la antropología, las ciencias políticas, la economía, la pedagogía, etc., en objeto de conocimiento y de esa forma estudiar su comportamiento. Recordemos que:

[...] las ciencias humanas [y las educativas] encuentran su sentido último y su condición de posibilidad en la experiencia colonial europea. El contraluz que establecen los filósofos [y pedagogos] iluministas entre la *barbarie* de los pueblos americanos, asiáticos o africanos (“tradición”) y la *civilización* de los pueblos europeos (“modernidad”) no sólo provee a futuras disciplinas como la sociología y la antropología [y la pedagogía] de categorías básicas de análisis; también sirve como instrumento para la consolidación de un proyecto imperial y civilizatorio (“Occidente”) que se siente llamado a *imponer* sobre otros pueblos sus propios valores culturales por considerarlos esencialmente superiores (Castro-Gómez, 2005, p. 17).

El dispositivo de saber-poder por medio del cual el proyecto de la modernidad puede imponer sus propios valores a las otras culturas construidas como atrasadas es la educación. Se dice que la educación es colonial cuando una práctica pedagógica enseña valores ajenos a los estudiantes, “situados en la zona del no-ser” (Fanon, [1952] 2016) para pensar los problemas de su contexto de un sistema de categorías eurocéntricas que no tomó en cuenta la situación real de los contextos vividos por los países del tercer mundo. La educación es el acto por medio del cual una cultura imperial, por lo general blanca y euro-norteamericana, impone sutilmente su sistema de pensamiento, su economía, su política, sus leyes, instituciones y aspiraciones sociales a las culturas construidas económicamente como subdesarrollados. En esta lógica, la “educación es la estrategia de colonialidad por antonomasia, de modo tal que es con ella que se

siguen consolidando —y a veces con las mejores intenciones como son las campañas intensivas de alfabetización— el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios” (Palermo, 2014, p. 45) sociales de los sujetos colonizados por una cultura imperial y hegemónica.

La acción pedagógica es una acción colonial por medio del cual, una cultura ajena a la nuestra nos impone sus valores y nos hace ver nuestros problemas desde los lentes de su mundo. Este proceso de colonizar y ocupar mentalmente las subjetividades de los pueblos empobrecidos por el capital, se le llama “colonialidad el saber” (Maldonado-Torres, 2008). Es necesario, por tanto, plantear una descolonización no sólo de la práctica pedagógica que es colonial, sino también las teorías educativas eurocéntricas que empleamos al momento de querer interpretar fenómenos educativos propios y locales. Descolonizar indica aquí “dejar de ser colonias mentales de una cultura que no es nuestra para mirar y resolver problemas no pensados por occidente” (Bautista, 2014). Esto abre lo que son las pedagogías descoloniales que bajo los supuestos teóricos del “programa de investigación modernidad\colonialidad” (Escobar, 2003), intentan cuestionar el carácter colonial del proyecto de la modernidad capitalista y denunciar los principios eurocéntricos de la praxis pedagógica, incluso la pedagogía crítica norteamericana o canadiense.

De hecho, la llamada la “pedagogía crítica en sus postulados epistémicos originales [...] son propuestas marxistas y antropocéntricas, esfuerzos occidentales que parten de un proyecto, pensamiento y supuestos paradigmáticos modernos/coloniales, a través de los

cuales hacen crítica eurocéntrica al eurocentrismo” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p. 82). Las pedagogías descoloniales intentan recuperar los aspectos emancipadores de la pedagogía crítica e intentan ir más allá de ellas al denunciar el eurocentrismo, la modernidad y la posmodernidad intercultural que fundamentan el capitalismo neoliberal. Si bien la pedagogía crítica es radical y anticapitalista, sus supuestos siguen abrevando de la teoría crítica alemana, el marxismo, el posestructuralismo francés, la crítica literaria norteamericana y el pensamiento poscolonial anglosajón.

En este sentido, las pedagogías descoloniales intentan abrevar de un horizonte mundial de experiencias marginadas y negadas por la expansión de la razón occidental cuestionando el carácter colonial de la modernidad-posmodernidad capitalista. Esto no significa que desechemos los aportes de la razón occidental, sino más bien partir de un lugar de enunciación propio, no eurocéntrico y desde ahí establecer el diálogo creativo con las demás culturas de mundo para superar la modernidad-posmodernidad y el capitalismo patriarcal ecocida. Podemos decir, en efecto, que “la pedagogía en clave decolonial es un esfuerzo sostenido por viabilizar la apuesta del programa modernidad/colonialidad en la perspectiva de una reflexión crítica en torno a lo educativo y a sus conceptos asociados” (Díaz, 2010, p. 221) desde lugares de enunciación nunca antes pensados por la racionalidad occidental.

Es urgente superar esta crisis civilizatoria mundial y para ello “es necesario recuperar esa amplia experiencia del mundo desperdiciada por la razón moderna-posmoderna” (Santos, 2015) y buscar otras formas ecológicas de estar y ser en el mundo existentes en

las amplias cosmovisiones de los pueblos del sur global. “Se trata de experiencias locales y regionales cuyas estructuras tradicionales comunitarias, heredadas de un largo continuo histórico, se han potenciado a través del reconocimiento, aprovechamiento adecuado y mantenimiento de la biodiversidad local” (Boada y Toledo, 2013, p.156) para la reproducción y conservación *interdependiente* de la vida de todos. En este sentido, comprendemos que en las “culturas indígenas de América Latina hay una afirmación de la naturaleza completamente distinta y mucho más equilibrada, ecológica y hoy más necesaria que nunca, que el modo como la modernidad capitalista confronta dicha naturaleza como explotable, vendible y destructible” (Dussel, 2015^a, p. 64).

Es necesario, por tanto, plantear la posibilidad de descolonizar las pedagogías modernas-posmodernas y la complicidad que tienen con la destrucción del medio ambiente global desde un horizonte mundial transmoderno y poscapitalista de diálogo de saberes. Esto nos va permitir ubicar la posibilidad de descolonizar las pedagogías de corte occidental, no para desecharlas para nunca más volver a ellas, sino para ubicarlas en una mirada global y abrir el diálogo mundial entre las otras pedagogías no occidentales de las seis civilizaciones con desarrollo autonómico (*Egipto, Mesopotamia, India, China, Mesoamérica e Inca*) que sin duda tuvieron sus propios sistemas de pensamiento y de transmisión de sus saberes durante milenios. Veamos en qué consisten algunos de estos planteamientos.

Hacia un diálogo mundial de las pedagogías del sur global: el papel de las pedagogías amerindias ecológicas en la configuración de un nuevo horizonte mundial transmoderno y pos-capitalista

La versión de la historia heleno-eurocéntrica de la pedagogía que la mayoría de nosotros recibimos en los sistemas escolares del continente americano, excluyen de esa historia a las culturas mesoamericanas e incaicas. Es decir, se piensa comúnmente, que América ingresa a la historia universal cuando fue “descubierta” por Cristóbal Colón en 1492. Esta idea hegemónica en la historia universal viene impregnada de un tipo de racismo histórico y epistémico que se constituyó en el siglo XVIII con los románticos alemanes. Fue F. Hegel, su libro *Lecciones para una filosofía de la historia* (2001), en donde considera que el devenir del espíritu absoluto, analizado ya en su *Fenomenología del espíritu* (1999) viene de oriente a occidente. Es decir:

La historia universal va de Oriente a Occidente. Europa es absolutamente el término de la historia universal. Asia es el principio [...]. África es algo aislado y sin historia, sumido todavía por completo en el espíritu natural, y que solo puede mencionarse aquí, en el umbral de la historia universal [...]. En esta parte principal de África, no puede haber en realidad historia [...]. Por eso abandonamos África para no ser mencionada ya más [...]. América se ha revelado siempre y sigue revelándose impotente en lo físico como en lo espiritual. Los indígenas, desde el desembarco de los europeos, han ido pereciendo al soplo de la actividad europea. En los animales mismos se advierte igual inferioridad que en los hombres [...]. Estos pueblos

de débil cultura perecen cuando entran en contacto con pueblos de cultura superior y más intensa [...]. En la naturaleza europea no se destaca, pues, ningún tipo singular, como los que se destacan en los demás continentes. Por eso el hombre europeo es el más universal (Hegel, 2005, pp.308, 298, 281, 266, 304).

Y más adelante, cuando ingresa a los *orientales* –como mito– en la historia mundial, nos menciona que:

Los *orientales* no saben que es el espíritu [...]. Y como no lo saben, no lo son [...] La conciencia de la libertad sólo ha surgido entre los *griegos*; y por eso los griegos han sido libres. Pero lo mismo ellos que los romanos solo supieron que algunos son *libres* [...]. Solo las naciones germánicas han llegado, en el cristianismo, a la conciencia de que el hombre es libre como hombre (Hegel, [1837] 2005, pp. 128-129).

Lo mismo sucede cuando F. Hegel trata despreciativamente a África como un continente que nunca ha aportado nada al progreso de la civilización humana. En este sentido, en África:

[...] no puede haber en realidad historia. No hay más que casualidades, sorpresas, que se suceden unas a otras. No hay ningún fin, ningún Estado, que pueda perseguirse; no hay ninguna subjetividad, sino sólo una serie de sujetos que se destruyen. Hasta ahora se ha consagrado poca atención a la singularidad de esta forma la conciencia en que aquí se aparece el espíritu. (Hegel, [1837] 2005, p. 281).

La forma de concebir la historia del pensamiento que viene de oriente a occidente y culmina en Alemania, según Hegel, contaminó gran parte de los manuales de la historia de la educación a nivel global. Para este tipo de historiografías racistas las “alta culturas del nuevo mundo –las de México y el área andina– no son tomadas en cuenta o cuando mucho reciben fugaz mención dentro de los capítulos dedicados a los viajes y descubrimientos [...]. Su única significación se deriva de que los europeos las hubieran descubierto y, en diversos grados, descubierto” (León-Portilla, 2019 [1980], p.37). Las dos grandes culturas de América sólo ingresan a la historia cuando son descubiertas. Por ello, para este tipo de historia heleno-eurocéntrica, las culturas amerindias no tuvieron filosofía, ciencia ni pedagogía. El pensamiento válido y universal que viene de oriente y culmina en occidente, llega a américa con el descubrimiento y gracias a eso, los pueblos primitivos concebidos por los ojos occidentales como *menores de edad*, pueden aspirar a cierta ilustración. Entonces el devenir del pensamiento nace como mito en el oriente y culmina en Europa, por ello, antes de 1492, en realidad, para el pensar occidental, no puede haber filosofía, ciencia ni pedagogía en las culturas amerindias.

Es decir, para hacer la historia universal de cualquier ciencia, incluyendo la pedagogía, ésta partía débilmente como mito en oriente (china, india y medio oriente,) y se racionalizaba, blanqueaba en Grecia y después en Roma. Estas “ideas heleno-céntricas cuando supieron del “descubrimiento de América”, inmediatamente pensaron, como lo dijo Hegel, que somos aún infantes (sin voz), sin luz (sin ilustración), ya que el devenir del pensamiento viene de oriente

a occidente, y América (del Norte), es sólo una posibilidad de que le llegue el espíritu absoluto” (Sánchez-Antonio, 2020c). Esta construcción racista, blanca y heleno-eurocéntrica de la historia expulsa a las culturas amerindias y “nunca fue incluida en la auto-representación de la modernidad occidental porque el colonialismo fue concebido como una misión civilizatoria dentro del marco historicista occidental en los términos del cual el desarrollo europeo señalaba el camino al resto del mundo” (Santos, 2015, p.339).

Generalmente la historiografía dominante escolar nos pone en la historia como pueblos aún salvajes y que, en muchos casos, según I. Kant en su libro *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y sublime* (2004), “los indios no somos susceptibles de ser educados, tampoco las mujeres” (Kant, 2004) y en el caso de los negros, para Hegel, “tampoco son susceptibles de recibir educación” (Hegel, 2005). Así podríamos citar toda una lista de pensadores con ideas racistas de tipo heleno-céntricas y ahora eurocéntricas, cómo muchos filósofos y pedagogos ilustrados de la modernidad, asumieron siempre que en América nunca pudo existir algo llamado filosofía y pedagogía al estilo griego. En efecto, uno de “los grandes problemas fundamentales de la ciencia social [incluyendo las ciencias de la educación] y la filosofía latinoamericana es que razonan y piensan América Latina desde la cosmovisión que Europa tiene de nosotros y del mundo, esto es, lo hacen como si fuesen europeos” (Bautista, 2014, p. 47). Tomar esa visión heleno-eurocéntrica de la historia como propia para vernos como negados en esa historia, nos lleva a asumir erróneamente que las grandes culturas amerindias no tienen sistemas pedagógicos por medio de los cuales cada pueblo transmitía su sistema de pensamiento milenario.

Ahora bien, lo que nosotros queremos defender y asumir aquí es que tenemos que romper con la visión occidental de la historia que se nos ha impuesto excluyéndonos de la historia universal inventada por los románticos alemanes del siglo XVIII. Existe, como lo ha expresado Jack Goody en su libro, *El robo de la historia* ([2006] 2011), una:

[...] apropiación de la historia por parte de Occidente. Es decir, el pasado se conceptualiza y presenta según lo que ocurrió a escala provincial en Europa, casi siempre en la Europa occidental, y que luego se impuso al resto del mundo. El continente europeo presume de haber inventado una serie de instituciones portadoras de valores como la «democracia», el «capitalismo» mercantil, [la pedagogía] la libertad y el individualismo. Sin embargo, estas instituciones existen también en otras muchas sociedades humanas” (Goody, [2006] 2011, p. 7).

Hoy conocemos que este tipo de historiografía hegeliana ha sido criticada dentro de la academia, sin embargo, aquí en América Latina y el Caribe –y seguramente en Asia y en África– “seguimos siendo deudores de la vieja historia “universal” originada en Europa, con su exponente clave que es Hegel, pero también una difusión capilar en los libros escolares, enciclopedias y toda obra de vulgarización” (Taboada, 2014, p.251). No obstante, para poder reconocer que en América existen sistemas de enseñanza avanzados desde el cual podemos proponer otros sistemas de valores no occidentales para superar la modernidad–posmodernidad y el capitalismo, tenemos

que destruir la visión heleno-eurocéntrica que tenemos de la historia mundial de la pedagogía. La pedagogía o *paideía* griega es una forma particular o provincial de concebir la pedagogía, pero no representa ni puede representar a la pedagogía mundial o las pedagogías *otras* que no son occidentales, y éstas no pueden ni deben caber en la definición restringida de lo que es la pedagogía moderna.

Es importante descolonizar las ideas heleno-eurocéntricas que tenemos de la pedagogía y de nosotros mismos, pues en esta visión colonial nunca aparecemos matizados en el contenido histórico, y cuando aparecemos, nos presentan siempre negados, es decir fuera de la historia universal. “No se estudian en política [ni en pedagogía] las altas culturas egipcias, mesopotámicas, en especial la tan política y estratégica cultura del Imperio chino, del Indostán y del islam, e igualmente, como latinoamericanos, la política [y la pedagógica] de los reinos aztecas, mayas e incas, por ejemplo” (Dussel, 2007, p.12). Para ello, demos encontrar el lugar de Mesoamérica (Anáhuac) e Inca (Tawantinsuyo) en la historia mundial desde el paleolítico, pasando por el neolítico, las revoluciones agrícolas y urbana de nuestros grandes sistemas civilizatorios desde la llegada del *homo sapiens* al continente americano. Esto nos permitirá reconstruir nuestro núcleo ético-mítico amerindio para ubicar nuestras grandes culturas en la historia mundial. Esto haría posible desplazar el atlántico y ubicar el pacífico como punto de contacto principal desde la llegada del hombre asiático al continente americano por el estrecho de Bering, hasta los primeros contactos culturales y lingüísticos que establecieron los polinesios con los habitantes de las costas del sur de América.

La perspectiva histórica cambia si tomamos como punto fundacional no al Atlántico (el descubrimiento de América), sino “el Pacífico desde el período paleolítico (cazadores recolectores) hace aproximadamente unos 50 mil años a través del estrecho de Bering, y el neolítico (agricultores y ganaderos) que los conectó en el Pacífico norte por el centro del Pacífico con los navegantes polinesios” (Dussel, 1994; 2007). Esta visión nos permitirá ir más allá de la perspectiva occidental y heleno-eurocéntrica de la historia mundial de las ideas pedagógicas. Por ello, es necesario continuar y extender los esfuerzos de poner de “cabeza abajo la historiografía [heleno] eurocéntrica y la teoría social que hemos heredado” (Frank, 2008, p.15) de las corrientes pedagógicas heleno-eurocéntricas para poder ver que nuestras grandes culturas también tienen sistemas pedagógicos avanzados. “Deberíamos entonces reescribir la historia del mundo para dejar claro que Europa fue, casi todo el tiempo, una zona marginal y probablemente esté destinada a seguir siéndolo” (Wallerstein, 2012, p. 65). Esto es una gran tarea que queda por hacer si es que queremos descolonizar la pedagogía y plantear alternativas concretas a la crisis civilizatoria actual. “De hecho, no tiene mucho sentido descolonizar las ciencias sociales [y educativas] si ello no implica despatriarcalizarlas y desmercantilizarlas” (Santos, 2019, p.161).

Los últimos estudios feministas, con notables diferencias en sus posiciones han trazado “la historia del patriarcado, ya sea como una herencia colonial” (Lugones, 2008, Oyěwùmí, 2017) o como “un fenómeno que existe mucho antes de la formación del capitalismo y la modernidad” (Paredes, 2008; Federici, 2010) y que es importante superar, ya que es el patriarcado el que sostiene el capitalis-

mo encubierto por la modernidad-posmodernidad. Descolonizar y despatriarcalizar las ciencias de la educación euro-norteamericano céntricas es fundamental si queremos superar el actual vínculo entre la pedagogía moderna-posmoderna con el “actual proyecto patriarcal neocolonial, neo-extractivista y neoliberal cómplice de la destrucción del medio ambiente y la vida en el planeta” (Leff, 2004, 2013). Ahora se hace urgente superar el actual sistema de relaciones sociales que están basadas en la competencia, la individualidad, la mercantilización, etc., y para ello necesitamos inspirarnos en nuevos marcos de valores que no sean ya occidentales.

Comprendemos y asumimos aquí que la “clave para la solución de la crisis de la modernidad [y la posmodernidad capitalista] no se encuentra en el mismo pensamiento moderno [occidental]. La superación de la crisis atañe a esos otros mundos que desde la tradición [milenaria] se oponen a los modelos económicos por medio de una relación armónica con la naturaleza” (Toledo, 2016, p.27). Esto requiere emprender una apertura de las ciencias de la educación mayoritariamente de corte euro-norteamericano-céntricos con los demás sistemas pedagógicos del sur global que fueron contruidos y negados como atrasados, inservibles y pre-modernos. En este sentido, las “ciencias sociales [incluyendo las ciencias de la educación] deberán emprender un proceso de apertura muy amplio hacia la investigación y la enseñanza de todas las culturas” (Wallerstein, 2016: 97) del mundo que fueron negadas como válidas para la superación de la modernidad-posmodernidad capitalista patriarcal y colonial que tiene a la mayor parte de la humanidad y el planeta entero bajo el yugo de la dominación y explotación económica.

No hay entonces “interculturalidad propiamente tal desde la modernidad-posmodernidad; ellas solamente admiten monoculturalidad y multiculturalidad, en cuanto lógicas culturales —hegemónica en su estatus de civilización la primera y subsidiaria en su condición de complementariedad la segunda— de sus procesos de constitución” (Acosta, 2019, p. 29) mono-lógicas y encerradas sobre sí mismas. Para romper la mono-culturalidad de occidente es importante superar el proyecto de la modernidad-posmodernidad capitalista desde un horizonte transmoderno de diálogo de saberes. En este caso, transmodernidad, refiere aquí a las otras cosmovisiones y formas de entender el mundo que:

[...] responden *desde otro lugar, other location*, que es el sitio de sus propias experiencias culturales, distintas a la europeo-norteamericana, y por ello con capacidad de responder con soluciones absolutamente imposibles para la sola cultura moderna. Una futura cultura *trans-moderna* [...], con capacidad de proponer respuestas novedosas y necesarias a los angustiosos desafíos que nos lanza el planeta en el inicio del siglo XXI [...]. Se trata no de una nueva etapa de la Modernidad sino una *Nueva Edad* del mundo, más allá de los supuestos de la modernidad, del capitalismo, del eurocentrismo y del colonialismo [...], en esa *transmodernidad* la humanidad no se internará en la *universalidad unívoca* [...], sino que será un pluriverso donde cada cultura dialogará con las otras desde la “semejanza” común, recreando continuamente su propia “distinción” analógica, vertiéndose en un espacio dialógico, mutuamente creativo (Dussel, 2015b: 283, pp. 100-101).

Requerimos deconstruir y descolonizar el carácter heleno-eurocéntrico de las ciencias de la educación desde un esfuerzo mundial inter-civilizatorio que vaya más allá de la racionalidad pedagógica heleno-eurocentrada. “Es decir, se trata de cómo generar una crítica no eurocéntrica de la modernidad o de una crítica de la modernidad no-moderna. Para generar una crítica no eurocéntrica de la modernidad es necesario partir desde otros lugares epistémicos de enunciación pertenecientes a las culturas y civilizaciones negadas como no-modernas” (Sánchez-Antonio, 2019, p.41). Ello implica imaginar, esbozar y proponer nuevas racionalidades más ecológicas y menos agresivas con la realidad desde un nuevo lugar de enunciación impensable para la modernidad-posmodernidad capitalista y patriarcal. “Es desde este nuevo <<locus de enunciación>> que ahora emprenderemos la tarea de producir este desmontaje de las categorías fundamentales de la racionalidad moderna para, en diálogo con ellas, mostrar no sólo su posible superación, sino su necesaria superación si es que no queremos entramparnos en la trama suicida de la racionalidad moderna” (Bautista, 2014, p.235).

Se trata en el mejor de los casos de generar una crítica no heleno-eurocéntrica de las ciencias pedagógicas modernas-posmodernas que funcionan como dispositivos coloniales de saber-poder para ir “más allá de las alternativas teóricas y prácticas al capitalismo producidas por la modernidad occidental” (Santos, 2015, p. 337). Para ello, necesitamos partir de otros sistemas de valores que no sean occidentales, modernos, ni capitalistas. Esto lo podemos encontrar, en las ontologías amerindias en donde un “principio clave es que todas las

cosas del mundo están *hechas de entidades que no pre-existen a las relaciones que las constituyen* [...] En estas ontologías, los territorios son espacios-tiempos vitales de interrelación con el mundo natural. Aquí radica la importancia de una perspectiva ontológica sobre los conflictos ambientales” (Escobar, 2014, pp.58–59). Estos sistemas de valores interdependientes con la naturaleza, hacen énfasis en otras formas ecológicas de producción para la vida. “No existe dentro de la concepción del mundo, pero también de la vida y el conocimiento, una separación antagónica entre sujeto y objeto, pensamiento y naturaleza, sino una dualidad interdependiente, motor originario del movimiento” (Sánchez-Antonio, 2020d, p.373).

La alimentación, la medicina natural, el cuidado del cuerpo y el alma en relación con las plantas y los animales, son partes importantes para la construcción de nuevos esquemas de pensamientos no individualistas que bien pueden servir de contenido para las pedagogías amerindias descoloniales. Por ello, es importante recuperar los sistemas culturales de las seis grandes culturas con desarrollo autónomo: *Egipto, Mesopotamia, India, China, Mesoamérica e Inca*, para desde esos núcleos éticos-pedagógicos, plantear otras “Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos” (Walsh, 2013, p. 28). Por ejemplo, en el caso concreto de la cultura mesoamericana, se puede decir que “todo poseía alma, desde los seres naturales hasta los objetos fabricados por los hombres, pues origen de éstos también había antecedido a la creación del mundo. El respeto a lo existente era, por tanto, la norma suprema de la conducta” (López-Austin, 2018, p. 35).

Es fundamental recuperar los principios éticos-ecológicos de las grandes culturas no occidentales en donde se pueda plantear “una reconexión material y mística con la naturaleza y la tierra, en donde la diversidad de la naturaleza habita no solo en el mundo, sino también en cada uno de nosotros” (Boff, 1996). Nuestra ontología amerindia (mesoamericana y andino-amazónica) bien puede servir de base para repensar una matriz epistémica para las nuevas ciencias de la educación transmodernas y pos-capitalistas fruto de múltiples intercambios culturales, cognitivos y filosóficos entre las diversas civilizaciones y culturas que han sido silenciadas por la razón occidental.

Descolonizar la educación desde las filosofías de los pueblos originarios

Es importante mencionar que la descolonización de la educación tiene sus antecedentes en la obra de José Martí (1891), José Carlos Mariátegui (1928), y más recientemente en la teoría de la dependencia propuesta por pensadores latinoamericanos como Fernando Cardoso y Enzo Faletto (1977), Theotônio dos Santos, (1972). También en la filosofía de la liberación de Enrique Dussel (1977), en la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970), sin olvidar las importantes contribuciones de pensadores antillanos como Aimé Césaire (1955), Frantz Fanon (1951), Bonfil Batalla (1987) y Fals-Borda (1987), por mencionar sólo algunos. Cada uno de estos grandes pensadores, han

señalado en su momento, la necesidad de desprenderse de la dependencia no sólo económica, sino cultural para empezar a recuperar la ciencia y la sabiduría de nuestras culturas populares y ancestrales de nuestro América.

Recuperar el conocimiento y la sabiduría de nuestras grandes culturas civilizatorias, implica descolonizar las actuales ciencias de la educación que asimilamos en los centros universitarios euro-norteamericano céntricos y las pedagogías instrumentales que sirven como dispositivos de saber-poder coloniales al servicio de la epistemología occidental dominante y el capitalismo neoliberal. Para poder realizar este proyecto, es importante encontrar nuestro lugar en la historia mundial de las ideas pedagógicas. Esto requerirá partir desde nuestro núcleo ético-ontológico y los sistemas de pensamiento de la cultura originaria a la que pertenezcamos (ya sea *ayuuuk*, *binnigulaza*, *nu savi*, *ikoots*, *aymara*, *bantú*, *vedanta*, etc.,) para recuperar los sistemas de enseñanza y transmisión del conocimiento y la sabiduría milenaria que tienen los pueblos. Es importante reconocer que no podemos acercarnos a reconstruir los grandes sistemas pedagógicos de nuestras grandes culturas, desde la visión y definición occidental que tenemos de la pedagogía.

Para acercarnos a esos sistemas de pensamiento de larga duración o el “sistema de 5000 mil años” (Frank, 2008) debemos de hacerlo desde una definición distinta de lo que actualmente conocemos de pedagogía. No podemos asumir como válida la definición greco-latina de la pedagogía como si éste fuera el modelo cultural a seguir para las demás grandes culturas del mundo. Cada cultura con desarrollo autónomo tiene su propio núcleo ético-ontológico

de larga duración y su sistema de enseñanza milenario que es fundamental recuperar, reconstruir y recrear en diálogo creativo con las demás pedagogías del sur global.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser [...]. La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas [...]. La memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial (Walsh, 2013, pp. 25-26).

Los núcleos éticos-míticos milenarios de cada cultura del sur global son las que pueden servir de anclajes históricos-epistémicos desde el cual podemos reconstruir los sistemas pedagógicos de nuestras culturas y abrir el diálogo mundial de las pedagogías del sur-sur y sur-norte que vaya más allá de la modernidad-posmodernidad capitalista. Este proceso va a requerir investigar cómo entendían la educación las dos grandes culturas amerindias con desarrollo autonómico (Mesoamérica o el Anáhuac y lo Andino-amazónico o Tawantinsuyu) de larga duración (sistema de 5 mil años) y desde ahí plantear una descolonización de los modelos pedagógicos impuestos durante más de 500 años a las colonias americanas. Por ejemplo, si revisamos el vocabulario de los náhuatl, no encontraremos una traducción exacta de la palabra pedagogía, pero sí una definición

mucho más rica y profunda del acto de enseñar. Ahora bien, por el poco espacio que tenemos, sólo voy a mencionar algunas palabras en náhuatl que nos pueden ayudar a comprender el significado profundo que ellos tienen de la educación.

La palabra “*Ixtlamachiliztli*” que se traduce como “acción de dar sabiduría a los rostros ajenos” (Léon-Portilla, 2019 [1980] p. 193), encontramos tres elementos importantes: acción (práctica), de dar sabiduría (transmitir) a los rostros (identidad) ajenos (a los otros) como el acto por excelencia de transmitir sabidurías para forjar el rostro y hacerlos sabios. El segundo es “*Teixcuitiani*” “que-a-los-otros-una-cara-hace-tomar” (Léon-Portilla, 2019 [1980]: 193), “*Tlamachtiani*” “(el que hace sabios, o hace saber las cosas)” (Léon-Portilla, 2019 [1980] p.193). Otro importante término es “*Tetzcahuiani*” “que-a-los-otros-pone-un-espejo-delante” (Léon-Portilla, 2019 [1980]: 193), “*Netlacaneco*” “gracias a él, se-humaniza-el-querer-de-la-gente” (Léon-Portilla, 2019 [1980]: 193) y “*Tlayolpachivitia*” “hacer-fuerte-los-corazones” (Léon-Portilla, 2019 [1980]: 193). Todos estos términos, requieren de un análisis lingüístico más profundo y detallado para poder obtener de esta gran arquitectura lingüística, los significados más profundos de lo que implica el acto de educar.

Asimismo encontramos que la palabra maestro se dice “*temachtiani*”, y los centros de enseñanza se les llamaba “*cálmecac* en donde se ponía más empeño a la enseñanza intelectual y en los *telpochcalli* se enfatizaba al joven a la enseñanza de habilidades como la caza y la guerra” (Léon-Portilla, 2019 [1980]). Además, es importante reconocer que en cada uno de estos grandes centros de enseñanza:

[...] se destinaba mucho tiempo para preparar a los jóvenes nobles en retórica, ingeniería y derecho, indispensable para el buen gobierno. Para todos los jóvenes, nobles o plebeyos, era de primer orden el aprendizaje de bailes y cantos sacros y bélicos. La educación femenina se enfocaba en las actividades productivas, entre ellas el hilado y el tejido. Un importante funcionario del gobierno central de Tenochtitlan, el *mexícatl toehuatzin*, era el dirigente supremo de todas las escuelas y determinaba el contenido religioso de la enseñanza (López-Austin y López-Lujan, [1996] 2018, p. 226).

Podemos encontrar nociones de educación desde la cultura náhuatl, y seguramente en cualquier otra cultura de Mesoamérica o de los Andes que nos permita hacernos de una noción distinta de educación que abrevia de los sistemas de pensamiento de las culturas milenarias. Esto nos permite pensar que si queremos superar la actual crisis civilizatoria generada por la modernidad–posmodernidad y su economía capitalista neoliberal –y su pedagogía hegemónica que le ha servido como instrumento colonial de transmisión de saberes occidentales–, entonces tenemos que partir desde una historia distinta, no heleno–eurocéntricas, donde las dos grandes civilizaciones amerindias con desarrollo autonómico sean nuestro punto de partida y lugar de enunciación protohistórica.

La pedagogía –y las pedagogías– que buscamos, imaginamos y empleamos no son proposiciones reactivas ni tampoco esfuerzos de mantener vivo un pasado idílico o un esencialismo cultural. Son más bien estrategias, prácticas y metodologías indispensables (para así recordar el maestro Freire) para plantar, germinar, cultivar y

cosechar vida ante los proyectos de muerte física, cultural, espiritual, territorial y ancestral. (García-Salazar y Walsh, 2017, pp. 307-308).

Partimos de nuestras grandes culturas milenarias como lugar de enunciación y desde ahí reconstruir los sistemas de valores de nuestras culturas y los sistemas de enseñanza que empleaban para transmitir y conservar sus tradiciones desde mucho antes que se impusiera la modernidad y el capitalismo en tierras amerindias. Todo esto representa una enorme ventaja, ya que si queremos descolonizar las pedagogías occidentales desde un horizonte transmoderno y pos-capitalistas, entonces resulta fundamental comprender en los sistemas pedagógicos de nuestras culturas, los sistemas ecológicos de producción que tienen los pueblos del sur y la concepción del mundo que tienen para mantener el equilibrio de la madre naturaleza.

Reflexiones finales

Encontramos que en las “culturas indígenas de América Latina hay una afirmación de la naturaleza completamente distinta y mucho más equilibrada, ecológica y hoy más necesaria que nunca, que el modo como la modernidad capitalista confronta dicha naturaleza como explotable, vendible y destructible” (Dussel, 2015a, p.64). Es esto lo que resulta fundamental reconstruir para recuperar en dos movimientos estratégicos, 1) los sistemas de valores ecológicos de complementariedad ser humano-naturaleza, empleados por las grandes culturas milenarias (amerindios, asiáticos y africanos), su

concepción el mundo, sus formas de producción alimentaria, etc., y 2) la forma en cómo concebían la educación y transmitían milenariamente sus sistemas de pensamiento.

Son estos puntos los que pensamos pueden servir de anclajes epistémicos para descolonizar la pedagogía heleno-euro-norteamericano céntrica desde los sistemas de valores de nuestras culturas prístinas y una concepción distinta de la educación que ya no sea moderna ni capitalista. Este nuevo horizonte mundial transmoderno y pos-capitalista nos puede ayudar a “reconfigurar el perfil del profesor decolonial, delinear las características de la clase transmoderna [...], proponer un modelo pedagógico decolonizante, que resignifique el rol del estudiante decolonizado, el rol del profesor decolonizante y reconfigurar la decolonialidad de la epistemología, la metodología de la investigación, la educación, formación, enseñanza, aprendizaje, pedagogía, currículo, didáctica” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p. 96) desde los criterios éticos-pedagógicos de la cultura a la que pertenezcamos.

Con esto no queremos asumir que tengamos que regresar al pasado y vivir como vivían antes, sino de subsumir los aspectos más positivos, emancipadores y creativos de la modernidad-posmodernidad (y los avances de la ciencia y la tecnología) desde los criterios éticos-filosóficos de las culturas milenarias y reinventar, desde los diálogos sur-sur (amerindio, africano y asiático) y sur-norte (las culturas no occidentales) con lo mejor de occidente. Esto no invita a pensar que “los sistemas educativos del futuro deben basarse en una ecología del conocimiento, en el sentido en que están llamados a articular el conocimiento del sur y el conocimiento del norte en una

perspectiva planetocéntrica” (Damus, 2021).

Los diálogos inter-pedagógicos sur-sur y sur-norte globales, permitirán corregir la pretensión de etnocentrismo pedagógico de cualquier cultura que pretenda ser el modelo universal a seguir. La configuración de un nuevo sistema civilizatorio pluriversal para poder cohabitar la pluralidad de formas de ser, pensar y educar, deberá salvaguardar la vida de todos y del planeta superando el capitalismo y la modernidad-posmodernidad. “Esa transición a la transmodernidad es comprendida como superación crítica de la modernidad-posmodernidad y del capitalismo en cuanto modo de producción que se sustenta en los fundamentos culturales que la modernidad-posmodernidad” (Acosta, 2019, p. 29). Es en este marco de superación de la modernidad-posmodernidad y el capitalismo patriarcal en donde queremos situar el proyecto de descolonizar las pedagogías euro-norteamericano céntricas desde un esfuerzo de diálogo inter-pedagógicos del sur global con los aspectos más positivos y emancipadores de las pedagogías del norte global para superar la actual crisis civilizatoria.

Referencias

- ACOSTA, YAMANDÚ (2019). Interculturalidad y transición a la Transmodernidad. Utopía y praxis latinoamericana. *Revista internacional de filosofía y teoría social*, 24, 28-42. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3108461>
- BAUTISTA, JUAN (2016). *¿Qué significar pensar desde América Latina?* Madrid: Akal.
- BOADA, MARTÍ Y TOLEDO, VÍCTOR (2003). *El planeta, nuestro cuerpo. La ecología, el ambientalismo y la crisis de la modernidad*. México: FCE.
- BOCCARA, GUILLAUME (1999). El poder creador: tipos de poder y estrategias de sujeción en la frontera sur de Chile en la época colonial. *Anuario de Estudios Amerindios*, 55(1), 65-94.
- BOFF, LEONARDO (2000). *La dignidad de la tierra. Ecología, mundialización, espiritualidad. La emergencia de un nuevo paradigma*. Madrid: Trotta.
- BONFIL-BATALLA, GUILLERMO (1987). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- CARDOSO Y FALETTO (1977). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI.
- CÉSAIRE, AIMÉ. (2015 [1955]). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- COMENIUS, JUAN (2012 [1632]). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- DAMUS, DE OBRILLANT. 2020. *Les futurs de l'éducation au carrefour des épistémologies du Nord et du Sud. Document commandé pour le rapport de l'initiative Les futurs de l'éducation de l'UNESCO* (à venir, 2021). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000374047>

- DÍAZ, CRISTHIAN (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13): 217-233.
- DOS SANTOS, THEOTÔNIO (1972). *Dependencia y cambio social*. Chile: Centro de Estudios Económicos de la Universidad de Chile.
- DUSSEL, ENRIQUE (1994). *El encubrimiento del indio: 1492. Hacia el origen del Mito de la Modernidad*. México: Editorial Cambio XXI.
- DUSSEL, ENRIQUE (2007). *Política de la liberación Vol. I. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.
- DUSSEL, ENRIQUE (2011 [1977]). *La filosofía de la liberación*. México: FCE. Dussel,
- DUSSEL, ENRIQUE (2015b). *Filosofías del sur. Transmodernidad y descolonización*. México: Akal.
- DUSSEL, ENRIQUE (2017). *Las metáforas teológicas de Marx*. México: Siglo XXI.
- DUSSEL, ENRIQUE (2015). *Filosofía de la cultura y transmodernidad*. México: UACM.
- ESCOBAR ARTURO (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa* (1), 51-86.
- ESCOBAR, ARTURO (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: El perro y la rana.
- ESCOBAR, ARTURO (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Colombia: Ediciones UNAULA.
- FALS-BORDA, ORLANDO (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*. Bogotá: Caríos Valencia editores.
- FANÓN, FRANTZ. (2016 [1952]). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- FEDERICI, SILVIA (2004\2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. España: Traficantes de sueños.
- FOUCAULT, MICHEL (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: la piqueta.

- FOUCAULT, MICHEL (2006 [1976]). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- FRANK, ANDRE (2008). *Re-orientar: la economía global en la era del predominio asiático*. España: Universitat de València.
- FREIRE, PAULO (2005 [1971]). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA-SALAZAR, JUAN Y WALSH, CATHERINE (2017). “Sobre pedagogías y siembras ancestrales”, en Catherine Walsh (Edit). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO II. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, pp. 291-309.
- GOODY, JACK. ([2006] 2011). *El robo de la historia*. Madrid: Akal.
- GROSFOGUEL, RAMÓN. (2016). “Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales: pensar más allá del proceso civilizatorio de la modernidad\colonialidad”. *Tabula Rasa* (25): 153-174.
- GROSFOGUEL, RAMÓN (2018). La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. *Pléyade*, 21, 29-47. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000100029>
- HARVEY, DAVID (2005). *El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión*. Buenos Aires: CLACSO.
- HARVEY, DAVID (2005). *El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión*. Buenos Aires: CLACSO.
- HARVEY, DAVID (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Madrid: Traficantes de sueño.
- HAYA, VICENTE. (2018). *Descolonizar a Jesucristo*. México: Akal.
- HEGEL, FRIEDRICH. (1994). *Fenomenología del espíritu*. México. FCE.
- HEGEL, FRIEDRICH. (2005). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Barcelona: Tecnos.

- HERBAT, JUAN (1923 [1805]). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones La Lectura.
- KANT, IMMANUEL. (2004). *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*. México: FCE-UAM-X y UNAM.
- KANT, IMMANUEL. (2011). *¿Qué es la ilustración?* Madrid: Alianza.
- LEFF, ENRIQUE (2013). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México: Siglo XXI.
- LEFF, ENRIQUE (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de Sociología*, 14, <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09>.
- LEFF, ENRIQUE (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- LEÓN-PORTILLA (2019 [1980]). *Toltecáyotl. Aspectos de la cultura náhuatl*. México: FCE.
- LÓPEZ-AUSTIN, ALFREDO. 2018. *Las razones del mito. La cosmovisión mesoamericana*. México: Ediciones Era.
- LUGONES, MARÍA (2008). “Colonialidad y género”. *Tabula Rasa* (9): 73-101.
- Maldonado-Torres, Nelson. (2008). “La descolonización y el giro descolonial”. *Tabula Rasa* (9): 61-62.
- MARIÁTEGUI, JOSÉ. (2007 [1928]). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- MARTÍ, JOSÉ. (2005 [1891]). *Nuestra América*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- ORTIZ, ALEXANDER, ARIAS Y PEDROZO (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia\urgencia de una pedagogía decolonial*. Colombia: Editorial Unimagdalena.

- OYĖWÙMÍ, OYĖRÓNKÉ (2017). *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales de género*. Bogotá: Editorial en la frontera.
- PALERMO, ZULMA. (COMP.) (2014). *Para una Pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo.
- PAREDES, JULIETA (2008). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Consultado en el internet 15 de agosto del 2018. <https://bit.ly/2MjDe38>
- PRADO, ABDENNUR (2018). *Genealogía del monoteísmo. La religión como dispositivo colonial*. México: Akal.
- ROUSSEAU, JUAN (2010 [1762]). *Emilio, o de la educación*. México: Universidad Veracruzana.
- SÁNCHEZ-ANTONIO, JUAN C (2019). Abrir las ciencias sociales: transmodernidad, pluralismo epistémico y diálogo mundial de saberes. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 24 (86): 32-46. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3370626>
- SÁNCHEZ-ANTONIO, JUAN C. (2020d). Cosmovisión mesoamericana, descolonización de las ciencias sociales y diálogo mundial de saberes. *Revista Eidos*, (34), 351-388.
- SÁNCHEZ-ANTONIO, JUAN C. (2020c). Eurocentrismo, ciencias sociales y transmodernidad. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 22, (44), 177-202. DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/araucaria.2020.i44.08>
- SÁNCHEZ-ANTONIO, JUAN C. (2020a). Insubordinación de los saberes sometidos y emergencia de las epistemologías otras. *Tabula Rasa*, (34): 197- 223. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.10>

- SÁNCHEZ-ANTONIO, JUAN C. (2020b). Tanato-política, esclavitud, capitalismo colonial y racismo epistémico en la invasión genocida de América. *Tabula Rasa*, (35): 157-180. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.n35.07>
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. (2015). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- SOLANO-ALPÍZAR, JOSÉ. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19, (1), pp. 117-129.
- TABOADA, HERNÁN. (2014). Buscando leer la historia mundial desde Nuestra América. *Valenciana*, 7 (13), 251-263.
- TOLEDO, VÍCTOR (2016). *Ecocidio en México. La batalla final es por la vida*. México: Grijalbo.
- WALLERSTEIN, IMMANUEL (2012). *Universalismo europeo. El discurso del poder*. México: Siglo XXI.
- WALLERSTEIN, IMMANUEL (2016). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Immanuel Wallerstein (coord.). México: Siglo XXI.
- WALLS, CATHERINE (2013). “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos” en Catherine Walsh (edit). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Ecuador-Quito: Ediciones Abya Yala. Pp. 23-68.

CAPÍTULO II. COSMOPEDAGOGÍA: UN TEJIDO DE SABERES

Francisco Vásquez Carrillo. Doctor en Administración Educativa.
Centro de Estudios Andinos, Chawpi Atup, Perú.

Resumen

La cosmopedagogía se presenta como un enfoque alternativo a la educación occidental, integrando aspectos intrapsicológicos, interpsicológicos, intra e intercósmico. Adopta una visión biocosmocéntrica, valorando la diversidad y la vida. Vincula la dimensión escolar con el AYPK (*Ayllu, Yachay, Pacha, Kamaq*) para promover el Buen Vivir. Propone resolver problemas educativos mediante principios como la relacionalidad, la complementariedad, el *tinkuy*, el *chawpi* y la espiralidad del pensamiento, integrados como sentibiopensares espirituales. Valida el aprendizaje en la cosmocomunidad, enriquece la labor escolar al conectar con el AYPK y renueva la pedagogía desde culturas originarias y la Pachamama, liberando a la escuela y promoviendo el aprendizaje en entornos respetuosos de la diversidad y vida no humana. El artículo se basa en una investigación bibliográfica.

Palabras clave: *Cosmopedagogía; interpsicológico; intrapsicológico; biocosmocéntrico; diversidad.*

“La escuela no puede preparar siervos.”

José Antonio Encinas Franco (1930).

Introducción

La educación como un acto de vitalidad espiritual.

La indagación planteada por el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy en 1969, sobre la existencia de una filosofía genuina propia de América, persistió durante cuatro décadas y media hasta que, en 2014, Juan José Bautista Segales abordó esta cuestión en su obra titulada “¿Qué significa pensar desde América Latina?”. Siguiendo la línea de Salazar y Bautista planteamos las siguientes preguntas en el tema educativo desde el continente del Abya Yala: ¿Existe una pedagogía auténticamente Indoamérica? ¿Es posible construir una pedagogía basada en el pensamiento andino, y de las sociedades civilizatorias indoamericanas ancestrales? ¿Podemos dejar de imitar los modelos pedagógicos, didácticos, curriculares euro- norteamericanos? ¿La pedagogía basada en la vida, el cosmos (*Pachamama*) y las culturas tradicionales relegará a las pedagogías existentes?

En el continente indoamericano, son exiguas o son inexistentes una teoría pedagógica arraigada en las culturas aborígenes. La única pedagogía surgida en América Latina es la de Paulo Freire, influenciada principalmente por la Escuela de Frankfurt y la teología de la Liberación. Sin embargo, aún no ha surgido una pedagogía arraigada en las civilizaciones indoamericanas. Por esta razón, nos propone-

mos esbozar, bajo la influencia de la filosofía andina, algunos principios, conceptos, fundamentos, categorías y estrategias que cuestionen las nociones antropocéntricas y antropopedagógicas modernas.

La larga marcha de la educación hacia la pedagogía.

En la educación se han presentado elementos regulares y constitutivos en el proceso de humanización del *Homo Sapiens*. Durante este proceso, el hombre se caracteriza, además de otros aspectos, por ser un creador. Los seres humanos tienen una capacidad única para imaginar, innovar y producir cosas nuevas, manifestada a través de la creatividad en diversas formas de expresión como arte, tecnología, literatura, música, danza, espiritualidad, religiosidad, mitología, etc., adaptados en diversos entornos en función del cosmos.

Junto a la creatividad, la cooperación es otra estrategia educativa inherente a la humanidad, clave para la supervivencia y el progreso. Según Gómez (2013), colaborar mejora el rendimiento y protege de la derrota y la muerte. Sin embargo, históricamente, también se ha usado para fines perjudiciales, como la apropiación de recursos y la esclavitud. A pesar de episodios destructivos, se han justificado subjetivamente acciones como la invasión de América y África, y las guerras mundiales. Grupos sociales sometidos a poderes superiores a menudo cooperan para sobrevivir, a costa de perder su identidad. Esta cooperación alienada es común en países colonizados. En contraste, la cooperación basada en la reciprocidad se sustenta en

intereses y objetivos compartidos, aunque con tensiones. Sin embargo, prevalece la reciprocidad, unificando a los participantes preservando comunidades de vida.

La cooperación ha sido crucial en el desarrollo civilizatorio. Desde tiempos ancestrales, la humanidad ha reconocido su necesidad para enfrentar desafíos, prosperar y avanzar en distintos ámbitos. Ha permitido la supervivencia, impulsado la tecnología, promovido el progreso cultural y social, fomentado el desarrollo económico y facilitado avances políticos y espirituales.

Otra estrategia educativa intrínseca a la evolución humana es la deliberación. La creación y la cooperación surgen a través del acto de deliberar. La deliberación, es otra estrategia educativa ancestral, implica diálogo para decisiones oportunas y justas. Ejemplo: las maquetas asociadas a las pirámides de Caral, que datan de hace 5,000 años, evidencian diálogo, seguramente debate, planificación urbana previa a la construcción (Shady, 2023). Creatividad, cooperación y deliberación son fundamentales en la toma de decisiones y planificación. El ser humano es un planificador por naturaleza; es un ser que se antecede los acontecimientos.

En la educación comunal espontánea primarias, se destacan elementos constantes como la creatividad, la cooperación, la deliberación, la toma de decisiones y la planificación. La educación evolucionó de ser comunitaria y espontánea a un sistema estructurado masivo. Esta transición implicó un cambio significativo: la responsabilidad educativa pasó de la comunidad a los educadores y al sistema escolar. Consecuentemente, la educación se verticalizó y aceleró la transmisión de conocimientos. Además, aumentó el control ejercido

por una institución omnipresente y poderosa: el Estado. Las regularidades educativas mencionadas, son comunes en las comunidades tradicionales. Estas regularidades se han potenciado con el desarrollo de la vida humana en la diversidad de la Pachamama manifestos en creatividad, reciprocidad, diálogo constructivo, toma de decisiones y anticipación transformadora. El cultivo de la astronomía, las matemáticas, la botánica y la medicina surgieron de estas regularidades, respondiendo a la convivencia con el Sol, la Luna, la lluvia, el viento, el agua, el suelo, las plantas, los animales, los ríos, lagunas, cerros, cavernas, el puma y el cóndor, entre otros (tratados como padres, madres, tíos o hermanos). Por ello, la educación adquirió una connotación compartida, comunal e histórico-territorial y familiar que comparten una “casa universal”.

El aprendizaje se manifestaba en la experimentación de los campos de cultivo, llamadas chacras. La astronomía y otros conocimientos se consideraban aprendizajes espirituales. La educación es un acto de vitalidad espiritual. Los movimientos celestes y los horizontes orientadores, como la Cruz del Sur o la Chacana, se reflejaban en los cultivos de la chacra, los sistemas de gobierno y la vida comunitaria entre personas (runas) y todo lo existente. Los principios del cosmos regían la vida comunitaria. Desde una perspectiva occidental, no había una pedagogía definida, pero sí formas diversas de enseñanza y aprendizaje con connotaciones transversales e interdisciplinarias. La fe, el espíritu, la magia y la religiosidad no estaban excluidos de los procesos de aprendizaje de números y cálculos complejos; eran, de hecho, motores impulsores.

Las culturas andinas, amazónicas, anahuacas y otras desarrollaron sistemas de enseñanza y aprendizaje fueron invisibilizados por los europeos. Resultaba más fácil presentar a los nativos como primitivos e incivilizados, privándolos de alma y capacidad de autogobierno. En México, diversos códigos sobrevivieron a la extirpación epistémica, mientras que en los Andes se crearon *quipus* y *quilcas*, cuyo simbolismo y explicación aún desconciertan. Estas manifestaciones de educación organizada permitieron conocer ciencias, humanidades y espiritualidades. Lamentablemente, nuestros actuales países indoamericanos se han convertido de forma predominante en extensiones del sistema colonial, centrados en la extracción de recursos y el consumo.

La conciencia colonial se refleja en la adopción de teorías y corrientes educativas ajenas a nuestra historia, cultura y aspiraciones. Nuestra Indoamérica, a menudo imita y replica sin crear sistemas teóricos propios, ni llevar a cabo transformaciones significativas. Durante siglos, las sociedades colonizadas fueron estigmatizadas, se les impusieron ideales de modernidad y liberalidad, mientras se reprimían y suprimían las estructuras y construcciones ideológicas de las culturas predecesoras. La libertad de Amerindia también implica la capacidad de crear, construir y transformar subjetividades, incluida la pedagogía.

Comenio y el inicio de la modernidad antropopedagógica

La educación comunitaria espontánea, vinculada a la fuerza de la naturaleza cósmica, el ser humano atribuía cualidades animistas a los fenómenos, considerándolos seres sagrados y familiaridad. Aquí, la comunidad era el mejor educador. Después de un largo período, que abarcó las civilizaciones mesoamericanas, andinas y otras altas culturas, la educación experimentó un cambio drástico con la llegada de los europeos a tierras del Aby Yala, lo que marcó el surgimiento de la modernidad, el antropocentrismo y el antropopedagogismo.

Juan Amos Comenio (1592-1670) considerado el padre de la pedagogía, fue fundamental al centrar la atención en el individuo en los procesos educativos, muy fuera de los divinos. Sus avances en el enfoque antropocéntrico dejaron una marca perdurable en la pedagogía, consolidándolo como el propiciador del antropopedagogismo, un legado que persiste hasta hoy. A partir de entonces, la educación se orientó hacia el desarrollo de la inteligencia desde la perspectiva del individuo. En el siglo XX, el colectivismo socialista amplió este enfoque al considerar los factores sociohistóricos y culturales. A pesar de estas diferencias, ambas corrientes mantienen un compromiso con el humanismo antropocéntrico, en el que encuentran una profunda convergencia. Hasta ahora, la historia de la pedagogía ha sido predominantemente antropocéntrica, centrada en el culto al individualismo y al colectivismo humanista. La visión moderna de la pedagogía oscila entre modelos ontogénicos y sociogénicos que incluyen enfoques tanto individualistas como colectivistas.

En los libros de historia de la pedagogía y la educación, como “Historia de la Educación y de la Pedagogía” de Lorenzo Luzuriaga (1951), se advierte la influencia antropopedagógica de la era moderna es evidente. Luzuriaga destaca la pedagogía realista de Wolfgang Ratke y reconoce a Comenio como uno de los más grandes de la historia, además de mencionar a John Locke como el padre del liberalismo, cuya influencia se extendió a las constituciones de Francia y los Estados Unidos, promoviendo la educación de la individualidad. Por otro lado, en su libro “Historia de la Educación” (1970), Isabel Gutiérrez Zuluaga, al periodificar la historia de la educación, pone en evidencia la pedagogía colonialista en “Pedagogía social”, al abordar las Reducciones del Paraguay, un proyecto liderado por los jesuitas con el objetivo de civilizar “tribus feroces” y “salvajes”.

Gutiérrez, al citar a Hoffner, resalta el esfuerzo de los sacerdotes españoles como un intento audaz e innovador de llevar a cabo las ideas “moralistas” de los jesuitas en la colonización. Estos conceptos incluían la enseñanza a los indígenas con el fin de convertirlos en cristianos y ciudadanos españoles conscientes, obligándolos a ser parte de un sistema de servidumbre hasta implantarles una ética del trabajo europeizada. En este contexto, la educación se convierte en una herramienta de control colonial. Al mismo tiempo, se introduce el discurso individualista de la modernidad, separando al ser humano de su conexión natural con el cosmos y distanciándolo de su racionalidad y espiritualidad con el *pacha*.

La religión judea-cristiana se vincula con el colonialismo moderno al suprimir cualquier amor hacia los seres de la *Pachamama*. El judaísmo y el cristianismo rechazan la perspectiva de Baruch Spino-

za, que ve a Dios y la naturaleza como una misma realidad. Según esta visión, la naturaleza es una sustancia total e infinita que se manifiesta en sus atributos y modos, y todo lo existente es una manifestación de esta sustancia divina. El colonialismo buscaba hombres humildes, serviles, obedientes y trabajadores, que creyeran en un Dios benevolente y esperaran recompensa en el cielo a pesar de su sufrimiento en la Tierra. Estos hombres eran testigos pasivos e impotentes de la extracción de minerales y la explotación de vidas humanas y no humanas en sus territorios de vida.

Los libros de pedagogía e historia pedagógica son tratados y centralización en el pensamiento occidental. Por ejemplo, en “Historia de la Pedagogía” (2019) de Abbagnano y Visalberghi, no se aborda la educación “primitiva” de las civilizaciones premodernas americanas, enfocándose únicamente en Europa y los EE.UU. Según los autores, cuando la filosofía considera cómo las nuevas generaciones deben relacionarse con el legado del pasado sin quedar atrapadas en él, se denomina filosofía de la educación o pedagogía, sin mencionar ápices del pensamiento presente en las culturas indoamericanas. En este contexto, se observa un desequilibrio temporal: una visión estática de la historia como “conservación”, junto con una exaltación del progreso que tiende a dejar atrás el pasado. Esto contrasta con las perspectivas de las sociedades andinas, que consideran el pasado como parte integral del presente y el futuro, ya que creen que el futuro no es posible sin el pasado. La mayoría de los libros enfatizan el progreso de la sociedad moderna a través de una educación centrada en el individuo, pero a menudo ignoran su conexión con el contexto cósmico del que surge: el cosmos, en el que está completamente inmerso.

Tras Comenio, los autores adoptaron una pedagogía centrada en el ser humano, ya sea individualista o colectivista. Esta línea prevaleció en todos los debates sobre pedagogía y educación, impulsando tanto la modernidad capitalista como la socialista. Juan-Jacques Rousseau (1712-1778) se interesó por la socialización humana. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) enfatizó la integración de la “cabeza, corazón y manos” en la educación. Luego, Juan Federico Herbart (1776-1841) relacionó la pedagogía con la psicología, convirtiéndola en una ciencia y promoviendo un enfoque operacional en la enseñanza. Sin embargo, la Escuela Nueva (1919) cuestionó las ideas herbartianas, y mantuvieron la idea de libertad y autonomía del individuo en el aprendizaje. Después de la Primera Guerra Mundial, Dilthey integró la pedagogía en las ciencias del espíritu, argumentando que estas abordan la realidad histórico-humana. Sin embargo, el positivismo de Durkheim predominó al priorizar la descripción de los fenómenos sobre las explicaciones y emociones, respaldado por corrientes como el pragmatismo de James y Dewey, el conductismo de Skinner y el marxismo humanista con algunas variantes.

Durante la Guerra Fría, surgieron enfoques pedagógicos como el culturalismo y la hermenéutica, que desafiaron el pensamiento positivista en el conflicto entre el fascismo y el socialismo totalitario. En los años 70, se destacaron el constructivismo de Piaget y el enfoque sociocultural de Vygotsky. En América Latina, Paulo Freire introdujo una pedagogía dialógica con un marcado compromiso social y político basado en el marxismo. Sin embargo, este enfoque descuidó la diversidad cultural y el potencial futuro de las culturas autóctonas, que quedaron invisibilizadas.

Los avances en tecnología digital, cibernética, genética, nanotecnología, robótica, inteligencia artificial y todas las Tecnologías de la Información y Comunicación, junto con la globalización económica y cultural, han generado incertidumbre en la pedagogía. Estos cambios han cuestionado la validez universal de la pedagogía. En América Latina, las corrientes pedagógicas suelen ser adoptadas por los ministerios de educación como grandes verdades, sin considerar las circunstancias socioculturales específicas del lugar y momento.

El pensamiento racional experimental, tanto moderno como posmoderno, ha tratado a la escuela de manera unidimensional y a menudo con una visión limitada en el contexto educativo. Frente a esto, las pedagogías con diversas cosmovisiones deberían colaborar sin pretender tener una verdad absoluta. Es crucial armonizar la ciencia y los conocimientos en un espacio y tiempo que consideren tanto las sensibilidades humanas como no humanas.

Antecedentes de la cosmopedagogía. De Mariátegui a Varese

A principios del siglo XX, surgieron condiciones para explorar nuevas teorías y prácticas pedagógicas críticas. Mariátegui (2007) criticó la educación republicana peruana como “colonial y colonizadora”. En 1918, la Reforma Universitaria de Córdoba en Argentina introdujo cambios significativos con la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. La Universidad Popular González Prada, fundada en 1923

bajo la influencia de Víctor Raúl Haya de la Torre, también contribuyó a nuevas perspectivas en la educación.

José Carlos Mariátegui, desde una perspectiva marxista, abogó por una educación que fuera una “creación heroica”, no una copia. José Antonio Encinas Franco (1930) desde Puno promovió la Escuela Nueva, enfocándose en democratizar el aula y la escuela, el papel transformador del profesor y la evaluación basada en diagnósticos en lugar de exámenes. Propuso la implementación de laboratorios de aprendizaje y una organización integral de asignaturas en contextos territoriales y sociales, además de valorar las culturas originarias. En su Mensaje al Magisterio en París, en 1930, Encinas resaltó la importancia de reconocer los saberes ancestrales. Afirmó que “la escuela que desconozca este hecho histórico corre el riesgo de anular su acción”. Criticó la enseñanza tradicional y enfatizó que “la escuela no puede preparar siervos”. A pesar de la influencia de una pedagogía eurocentrista dominante, Encinas mantuvo una postura indigenista firme desde la Escuela Nueva.

En su obra “El pez de oro” (1957), Gamaliel Churata, desde la periferia de la intelectualidad limeña, planteó que el problema de América no se limitaba a cuestiones políticas, geográficas o comerciales; era, ante todo, un problema ontológico. Argumentó que los latinoamericanos no se atrevían a ser quienes eran, sino que preferían ser lo que otros querían que fueran. José María Arguedas Altamirano (1911-1969) también abordó este tema al recibir el Premio Inca Garcilaso de la Vega, afirmando que imitar a otros desde el Perú, resultaba escandaloso. Con un profundo sentido de la sensibilidad andina, abrió sin restricciones las posibilidades de diálogo con otras

culturas en igualdad de condiciones, con el propósito de forjar una nación de “Todas las sangres”.

Juan Carlos Sánchez-Antonio (2019) criticó el carácter epistémico de la modernidad, nacida hace 300 años, que buscó verdades universales con énfasis en la objetividad y la separación de contextos y emociones. La racionalidad matemática fue el modelo para la razón pedagógica, con contribuciones destacadas de Kepler, Galileo, Newton y Descartes en la universalización de la educación y la primacía de la razón y las matemáticas. En el siglo XVII, Bacon reintrodujo el enfoque empírico, perpetuando la división sujeto-objeto y promoviendo el antropocentrismo. Durante el siglo XIX, surgieron las ciencias sociales, pero quedaron atrapadas en la dicotomía entre razón y naturaleza, así como entre razón y cuerpo, y la distinción entre sujeto y objeto. Esta brecha persiste, con la naturaleza aún considerada como algo externo e instrumental. La dominación de la razón, manifestada en la tecnología, está sometiendo a la historia humana a una historia transhumana. Las ciencias sociales eurocéntricas, al verse superiores, imponen una razón indolente y eurocéntrica.

Desde la posición de Stéfano Varese se opone al antropocentrismo, destacando la postura cosmocéntrica / biocosmocéntrica y policéntrica de los pueblos indígenas, en contraste con el enfoque antropocéntrico occidental. Lo policéntrico, afirma Varese implica una salida a las posturas etnocéntricas que reclaman ser el centro del mundo. Existen múltiples centros de gravedad cultural en los horizontes cosmocéntricos. Desde el siglo XVI, la tierra y el territorio han sido fundamentales para la supervivencia e identidad de los pueblos indígenas. Su conexión espiritual, emocional y cognitiva con su

entorno, incluyendo tierra, agua, plantas y seres vivos, es central en su cosmovisión. Aunque el análisis académico se enfoca en aspectos económicos y materiales, el autor argumenta que se pasan por alto los elementos simbólicos y espirituales, dificultando comprender las complejas relaciones milenarias de los indígenas con la naturaleza. Los indígenas practican la diversidad, reciprocidad y complementariedad en su relación con la tierra y la naturaleza, en contraposición al enfoque occidental antropocéntrico y capitalista que coloca al ser humano en el centro y carece de fundamento ético y ontológico. Varese destaca: “Prefiero llamar una perspectiva cosmocéntrica para enfatizar la profunda dimensión espiritual y ética de esta revolución ontológica” (p. 135).

Algunas bases del Pensamiento Andino

El pensamiento andino se ha desarrollado durante milenios. Hoy se basa en una filosofía, teología, cosmovisión y pensamiento propios. No se trata de una filosofía propiamente entendida como occidente; el pensamiento andino engloba a la filosofía misma. El término “Andes” proviene del quechua “*anti*” y se refiere al Antisuyo, la región montañosa hacia el Amazonas. La región andina abarca actualmente Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Venezuela, Chile y Argentina, ocupando más de la mitad del territorio sudamericano.

Según Estermann (2009), la “filosofía andina” es multicultural e intercultural, con raíces milenarias previas a la consolidación del

Tahuantinsuyo y la llegada de los europeos, y sigue evolucionando. Estermann describe lo andino como una categoría étnica que engloba a quienes se identifican con la geografía, el desarrollo social y la cultura andina. Este pensamiento cobra relevancia ante la crisis de la civilización occidental y las contradicciones de la sociedad capitalista en la educación. La escuela tradicional promueve ideas que la realidad contradice, por ejemplo, se enseña a cuidar la naturaleza, pero en la práctica se la destruye; se habla de trabajo cooperativo con los estudiantes, pero el mercado fomenta la competencia individual.

La base racional heleno-judeo-cristiana ha agotado infructuosamente todas las alternativas para los problemas humanos y ambientales en su afán por lograr una civilización global. La obsesión por explotar la naturaleza y acumular riqueza conduce a una inminente catástrofe ecológica y amenaza la existencia humana. El neoliberalismo perpetúa desigualdades y mercantiliza el oxígeno, el agua, los minerales e incluso el amor, convirtiéndolos en simples mercancías. El *pacha* (espacio-tiempo) se reduce a un mero medio de producción o campo de autorrealización. Según Estermann (2013), la “filosofía andina”, esencial y centrada en la “relacionalidad”, implica cooperación en todas las dimensiones cósmicas, antropológicas, económicas, políticas y religiosas, guiada por principios de correspondencia, complementariedad, reciprocidad en espiritualidad.

El siglo XX fue una época rica en reflexiones políticas, antropológicas, literarias, filosóficas, históricas y sociológicas, así como en descubrimientos arqueológicos que enriquecieron el pensamiento andino. Luis E. Valcárcel, José Uriel García y José Carlos Mariátegui lideraron la corriente indigenista. Gamaliel Churata señaló que el

problema esencial de Latinoamérica es pretender ser lo que no somos. José María Arguedas rescató las tradiciones andinas en su obra literaria y, en la traducción de *Los manuscritos de Huarochirí del siglo XVII*, reveló el pensamiento cósmico andino, un legado espiritual. Arguedas promovió la educación bilingüe e intercultural, aún relevante.

En el ámbito de las ciencias sociales, destacados intelectuales han contribuido al pensamiento andino. En historia, figuran nombres como Edmundo Guillén, Juan José Vega, Lorenzo Huertas, Waldemar Espinoza, Pablo Macera, Manuel Burga y María Rostworowski, entre otros. En arqueología, la relevancia de Julio César Tello es innegable, y en la primera década del 2000 destaca Ruth Shady. Asimismo, en sociología, antropología y filosofía sobresalen Aníbal Quijano, Alberto Flores Galindo, Juergen Golte, Rodrigo Montoya, John Rohe, Alfredo Torero, Carlos Milla, Moisés Lemlij, Luis Millones, Carlos Milla, Josef Estermann, Javier Lajo, Zenón Depaz, Stéfano Varese, Rodolfo Sánchez, entre otros.

Fundamentos del pensamiento andino para la comprensión de la cosmopedagogía

El pasado milenario del pensamiento andino es la base de una pedagogía integradora que se adapta aportes científicos, tecnológicos y espirituales. Con diez milenios de fundamentos, la civilización andina ha contribuido globalmente con alimentos variados, modelos arquitectónicos, ingeniería hidráulica, astronomía y matemáticas. Su

cosmovisión, centrada en la Pachamama, promueve la diversidad, el respeto por toda forma de vida y la convivencia en armonía con el *pacha*. Propone un buen vivir basado en la redistribución de la riqueza a través de la reciprocidad, el trabajo comunitario y la espiritualidad.

La modernidad se fortaleció de la religión católica vinculada a los reyes y el feudalismo y dio lugar a una nueva religiosidad basada en la razón, la ciencia y el capitalismo individualista. Esta nueva era avanzó con la promesa de libertad, igualdad, felicidad y abundancia, apoyada en propósitos individuales. La razón y el capitalismo se aliaron, otorgando un poder supremo sobre la naturaleza y la persona. Sin embargo, este enfoque conlleva riesgos: la búsqueda de una vida de opulencia temporal puede resultar en una destrucción estratégica a largo plazo, sacrificando el futuro por la comodidad presente. La modernidad, para mantener su relevancia, ha instrumentalizado la razón al servicio del mercantilismo, adoptando una postura unidimensional, acrítica y adversa al pluralismo y la diversidad.

En este contexto, es necesario profundizarse en el pensamiento andino, caracterizado por el respeto a la vida, la espiritualidad y una actitud multidiversa, intercultural y transcultural. La andinidad perdura como un testimonio vivo, existencial y vigente. A continuación, presentamos algunas aproximaciones conceptuales y categoriales sobre este pensamiento basado en lo fundamental en Depaz y Estermann:

1. **Pacha:** El cosmos es visto como una totalidad indivisible. Según Estermann (2008), *pacha* representa el “universo ordenado en categorías espacio-temporales”. Yaranga (1991) define *pacha* en quechua y aymara como “‘mundo’,

‘universo’, ‘suelo’, ‘lugar’, ‘tierra’, ‘tiempo’, ‘historia’, ‘momento señalado o acaecido’, ‘número’, ‘un todo íntegro en sí mismo, solo, total, dos en uno.’

Según Arce (2007), en la cosmovisión andina, el término “*pacha*” engloba espacio y tiempo en una sola palabra. Acompañado de términos específicos, puede referirse a lugares, períodos históricos y expresar el presente, pasado y futuro. Esta capacidad de unir lo estático con lo dinámico contrasta con la cosmovisión occidental-católica. Manga Qespi (1994) investigó a tres autores (Salkamaywa Yamqui, Guaman Poma y Cristóbal de Molina) y encontró inicialmente once nombres que parecían referirse a espacios cósmicos independientes. Sin embargo, tras un análisis más detenido, concluyó que se reducen a dos divisiones principales de *pacha*. *Kaylla* representa lo no visible, dividido en *hurin pacha* (interior) y *uku pacha* (abajo). Donde *Tiqsi* representa lo visible, dividido en *hanan pacha* (arriba) y *hanan pacha* (exterior).

La noción de *pacha* en el mundo andino es fundamental, ya que los mundos de arriba (*hanan pacha*), mundo de aquí (*kai pacha*) y el mundo de abajo (*uku pacha*) conforman una relación triádica, donde lo diverso coexiste en armonía en el cosmos. Según Manga (2023), en contraposición a la concepción lineal judeo-cristiana, el mundo andino adopta un tiempo cíclico propio. Aquí, espacio y tiempo se fusionan en “*pacha*”, abarcando dimensiones espaciales y temporales. Estos espacios-tiempos autóno-

mos se entrelazan en espirales ascendentes, permitiendo una visión ampliada del presente donde pasado y futuro se funden. Esto impacta profundamente en la filosofía, política, religión, ecología y valores andinos, dando forma al concepto de “*allin kawsay*” o “buen vivir”.

Manga sostiene que Pacha nos brinda un panorama conceptual que los *runakuna* (personas) principalmente relacionan con la tierra, vista como un elemento vital que sustenta la vida de diversas formas y se considera categórica, que tiene vida propia. Esta vida se entrelaza con la noción cosmológica de la *Pachamama*, un ser femenino luminoso venerado en rituales por su papel maternal como proveedora de alimentos. Además, *Pacha* ofrece una comprensión de la simultaneidad e indivisibilidad del tiempo y el espacio en las dinámicas de la vida cósmica.

2. **Waka:** El término “*huaca*”, también escrito como “*guaca*” o “*waka*” es ampliamente utilizado en la región andina para describir lo divino y lo sagrado. Incluye obras humanas, espacios geográficos y objetos naturales como ídolos, lugares arqueológicos, montañas, plantas, piedras, cuevas, templos, sepulcros, cuevas y personas. Según Rostworowski (1983), en los Andes, no se concebía un único Dios; en su lugar, había una variedad de dioses con nombres propios, pero todos se referían como “*huacas*”, indicando su carácter sagrado.

La profunda religiosidad del *runa* andino facilitó la convivencia y el desarrollo armónico entre la uni-diversidad de

seres complementarios de la *Pachamama*. Según Altamirano (2015), en el quechua clásico, “waka” representaba la divinidad o estaba relacionado con ella, así como con la momia o el ancestro, la *pacarina* o el origen, y todo lo raro, lo extraordinario que se presentaba en el *kay pacha*, incluyendo epidemias y calamidades. Garcilaso de La Vega (1616) añade que “waka” también se refería a eventos fuera de lo común, como el lugar donde caía un rayo o Illapa, y a la belleza natural, como los niños hermosos sin lunares ni marcas, conocidos como “*capacocha*”. “Waka” se utilizaba para referirse a lugares de acceso riesgoso, a un oráculo o al “ídolo que hablaba”. También se relacionaba con augurios, ofrendas y amuletos, como las *illas* o *conopas*. Por otro lado, “*guacahuasi*” era el templo o centro ceremonial, “*guacacamayoc*” era el sacerdote, “*guacasca*” era el devoto, y “*ñawpaguaca*” era el cementerio, entre otros términos utilizados en esa época.

3. **Kamaq:** Es la potencia animadora. El *kamaq*, *kama* o *camac* se relaciona con las prácticas sagradas, desarrolladas por sacerdotes o *chamanes* para efectuar acciones visionarias, espirituales, sanadoras y terapéuticas. Las fuerzas de la vitalidad y energía se encuentran posesionados en ídolos, templos, cerros, ríos, lagunas, árboles. La fuerza vital del *kamaq* fortalece a la persona, potencia la espiritualidad personal y comunitaria. El *kamaq* es el ánimo, o la fuerza espiritual motivadora y transformadora del interior del ser. Taylor (2000) señala que al traducir la raíz “*cama*” como

“animar”, le atribuimos un valor polifacético. Según Garcilaso, esta palabra significa “transmitir y proteger la fuerza vital”. En el mundo andino, todo lo que tiene una función o propósito se anima para cumplirlo, ya sean chacras, cerros, piedras o personas. “*Pacha*” significa “tierra”, mientras que “*kamaq pacha*” se refiere a la “tierra fértil y animadora”. Por otro lado, “*pacha camasca*” representa la “tierra fertilizada y animada”. Aunque mantenemos las formas originales, en ocasiones utilizamos perífrasis. “*Cama*” implica la organización y transmisión, mientras que “*camachi*” se refiere a asignar esta función a otro. “*Camayoc*” significa “el que posee” y representa a aquellos a quienes se les otorga conocimiento y autorización para un aspecto específico de la organización cósmica.

4. ***Yachay***: La palabra quechua “*yachay*” está vinculada al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la vida. Depaz (2014) afirma que se refiere a la orientación de la vida, como un proceso de retroalimentación compartida, que comprende un conjunto y sistema de saberes, es decir, la cultura. Este término abarca significados relacionados con el conocimiento como proceso vital que guía la vida. Implica una experiencia que orienta la acción, se convierte en hábito y disciplina, y proporciona comprensión y orientación moral. Según el Vocabulario de Diego González Holguin (1608), “*yachay*” se relaciona con maestros, aprendizaje, habilidades y experiencia compartida en el servicio mutuo.

5. ***Sumaq kawsay o el “buen vivir”; kametsa asaike o “el buen vivir”, “la buena vida”:*** Varese (2018) señala que el quechua y el ashaninka son fundamentos éticos entrelazados. El *sumaq kawsay* describe la vida plena en equilibrio cultural y geográfico, donde la comunidad cuida y conserva su entorno con espiritualidad. Los principios del mundo andino fomentan el respeto y equilibrio entre todas las formas de vida, incluyendo personas, comunidades, plantas, montañas, ríos, lagunas y océanos. La *Pachamama*, tiene derechos y desempeña un papel esencial en la interconexión del cosmos, uniendo todas las partes, a diferencia del enfoque antropocéntrico.
6. ***Principio de relacionalidad en el cosmos o tawapaqa:*** Considera la vinculación entre las particularidades y el todo, así como entre el todo y las partes. La relacionalidad es una visión holística de las complejas relaciones cósmicas, que involucra aspectos espirituales (*kamaq*) y cósmicos (*pacha*). Cada ser, ya sea biótico o abiótico, cumple funciones de reciprocidad con otras partes y con el todo. Nada se encuentra aislado o fuera de sitio. Según Castillo (2021), citando a Estermann, todos somos parientes y todo está conectado. La relacionalidad es el pilar central del pensamiento andino, y su interconexión universal y la inexistencia de entidades aisladas tienen profundas implicaciones filosóficas y éticas. Este enfoque contrasta con la identidad individual del pensamiento occidental, ofreciendo una alternativa. El ser

como relación nos lleva al núcleo de la reflexión sobre la comunicación, ya que esta es un acto relacional. Si somos seres en relación, somos seres que nos comunicamos y nos relacionamos.

7. **Principio de correspondencia:** Implica una correlación armoniosa y bidireccional entre diversos aspectos de la realidad, incluso cuando a veces surgen caos y tensiones, que se ven como señales de un nuevo equilibrio (caótico). La relación entre el individuo y la comunidad, la vida y la muerte, los seres humanos y la naturaleza, es cósmica. El ser humano busca un equilibrio constante, aunque reconoce las tensiones naturales, como enfermedades o desastres naturales, discusiones, guerras son señales o indicadores de un nuevo equilibrio por venir.

En el pensamiento occidental, la correspondencia implica jerarquía entre estratos sociales. En la racionalidad andina, la correspondencia no establece supremacías, sino que refleja equivalencia en lo simbólico. En la visión andina, *hanan* (arriba) y *hurin* (abajo) no representan supremacía, son dos espacios diversos co-respondientes y equivalentes con funciones diferentes.

Existe una relación entre el macro y el microcosmos en los seres del *uku pacha*, *kai pacha* y *hanan pacha*. Según Llasag (2011), la correspondencia se define como la relación de necesarios entre lo cósmico y lo humano, lo humano y lo no humano, lo orgánico y lo inorgánico, la vida y la

muerte, lo bueno y lo malo, lo divino y lo humano, entre otros aspectos.

8. **Principio de complementariedad, paridad de los opuestos o yanantin:** Los seres coexisten en una relación de integración y complementariedad, incluso entre “opuestos” como mujer-varón, alto-bajo, etc. no son contradicciones excluyentes, sino factores necesarios que promueven la cooperación, el aprendizaje de la diversidad y la interculturalidad. Los opuestos no se ven como sujetos de oprobio, explotación, exclusión, desaparición o aniquilamiento, sino como componentes esenciales que se complementan mutuamente, en lo que se conoce como *yanantin*. En la visión andina se cree que todo contiene un opuesto que se complementa: hombre y mujer, sol y luna, día y noche, izquierda y derecha, etc. Las contradicciones no son vistas como polos opuestos sino como complementarios equilibrantes. Las supuestas polaridades promueven las diferencias y diversidades que enriquecen el funcionamiento de una comunidad de vida. Visión que equidista el dualismo bipolar judeocristiano, donde existen absolutos del bien y el mal.
9. **Principio de reciprocidad o yanapanakuy:** Estermann (2009) sostiene que cada acción recíproca conlleva un acto recíproco complementario. La acción y esfuerzo de un receptor son recompensados en un condicionamiento mutuo: dar y recibir. La reciprocidad es la justicia ética que devuelve o mantiene la armonía en las interacciones

y transacciones de conocimiento, saberes, bienes, servicios, dinero y deberes. Devolver lo recibido es un acto ritual y simbólico ante el cosmos y los espíritus, trascendiendo a las futuras generaciones, pues la ética va más allá de lo personal, abarcando un horizonte de “justicia cósmica”. La reciprocidad devuelve el equilibrio en tiempos de crisis.

A nivel estatal, la reciprocidad se presenta como *mita* para construir obras de bienestar general como caminos, templos y fortalezas. A nivel comunitario, es el *ayni*, donde los gobernantes locales y comuneros construyen canales de irrigación y mejoran redes viales. La *minka* es la estrategia de ayuda mutua entre familias y vecinos para construcción de casas, siembras, cosechas y actividades cotidianas.

10. ***Tinkuy***: Inuca (2017) afirma que la acepción *Tinkuy* deriva varias conceptualizaciones: *Tincu*, para Diego Gónzales, significa la junta de dos aspectos. *Tincuni* es el encuentro o el toparse dos cosas. *Tincuni*, *tincunacuni* es la presencia de opuestos en riñas, peleas. Y *tincunacuni* significa “ser contrarios, o competidores”. *Tinkuy* es interpretado así mismo al encuentro de convergencias entre disímiles o de encuentros para favorecer actos rituales, místicos de espiritualidad. Ullauri Shiguango (2007) manifiesta, el *tinkuy* es el encuentro, la unión, la junta recíproca entre dos o más personas. El *tinkuy* se entenderá a la acción de encontrarse, al

acto de convergencia de conocimientos y saberes entre personas y culturas que buscan mediante la confrontación de ideas resolver conflictos económicos, políticos, sociales, familiares mediante asambleas que pueden ser prolongados y hasta interrumpidos para nuevos encuentros hasta lograr la conformidad o consenso de las partes.

El *tinkuy* por tanto, tiene el objetivo de restablecer o afirmar el equilibrio mediante el flujo de ideas contrarias en reciprocidad. La capacidad de tolerar (en su verdadera magnitud de actuar sin rencores) diversas desavenencias, es esencial para recuperar puntos en común y preparar futuras acciones conjuntas en otras oportunidades.

11. ***Chawpi o mediación o síntesis:*** El concepto de “Chaupi” en la cultura quechua hace referencia a un mediador o intermediario que actúa como puente entre diferentes visiones del mundo o partes opuestas. Su papel es facilitar un espacio de diálogo y entendimiento para provocar cambios en situaciones complejas o conflictivas, ya sean casuales o causales.

Chaupi puede mediar entre personas y problemas reales de la vida terrenal, o incluso entre los mortales y las divinidades del mundo espiritual. Su función es escuchar ambas perspectivas y encontrar puntos en común que permitan resolver los desacuerdos.

Un ejemplo ilustrativo se encuentra en una narración quechua recopilada por Francisco de Ávila alrededor de

1598 y traducida por José María Arguedas. En esta historia, Huatyacuri, hijo del dios Pariacaca, actuó como un Chaupi fortuito al recopilar información de las zonas altas y bajas después de escuchar el diálogo entre el zorro de arriba y el zorro de abajo.

Huatyacuri logró mediar entre las perspectivas opuestas de estos dos zorros, representantes de los mundos superior e inferior, facilitando así la comprensión mutua y el entendimiento entre ambos. De esta manera, encarnó el rol del Chaupi, abriendo un espacio de diálogo y conciliación.

12. **Principio de espiralidad:** El pensamiento en espiral comprende la naturaleza como un todo interconectado, viajando desde el presente al pasado y de regreso, con una perspectiva helicoidal. Este enfoque es crucial para las ciencias sociales y las relaciones humanas. Las ideas tienen un ciclo de nacimiento, crecimiento, reproducción, muerte y renacimiento en un eterno fractal.

Esta espiralidad se basa en el *Pacha*, evolucionando en un espacio-tiempo espiral, usando el pasado como punto de partida que en el trayecto se van reforzando, mejorando, consolidando ideas, planes, explicaciones y comprensiones. Las ideas se desarrollan en espiral, apoyadas en el pasado y en su proceso evolutivo. Todo conocimiento surge de un punto de partida, a partir de un pasado fluyendo como agua subterránea, alimentando la vida. Las ideas, los pensamientos, objetos, instrumentos, sueños tienen

experimentan un proceso histórico. Por eso, las ideas con historia tienen futuro, sometiéndose a una evaluación constante en un proceso en espiral.

La cosmopedagogía

La cosmopedagogía se basa en los fundamentos del pensamiento andino: el *Pacha* como entidad viva; el *waka* como lo sagrado; el *kamaq* como impulso vital; el *yachay* como sabiduría cultural y el *sumaq kawsay* como el Buen Vivir. Estos fundamentos se proponen respaldar aspectos principistas pedagógicos:

1. **Relacionalidad o *tawapaqa*:** Propiciar espacios de aprendizaje donde el estudiante comprenda que cada elemento, aspecto de la vida es vida y se relaciona entre sí. Es el principio que vincula la relación entre el aprendizaje en el aula, la escuela, la comunidad, los distintas actividades e instituciones que producen conocimiento, el *Pacha*, y las distintas expresiones espirituales que son parte inherente de la vida y aprendizaje de la persona.
2. **Complementariedad o *yanantin*:** Deliberación y diálogo como método de aprendizaje para resolver problemas reales en búsqueda, donde cada estudiante comprenda que cada uno depende del otro para su existencia y bien-

estar junto con los otros seres parientes. Este principio se refiere a la integración de diferentes métodos, enfoques y recursos en el proceso de enseñanza para abordar las necesidades y estilos de aprendizaje diversos de los estudiantes. Por ejemplo, un maestro puede combinar actividades prácticas, discusiones en grupo y recursos multimedia para complementar y enriquecer la comprensión de un tema por parte de los estudiantes.

3. **Correspondencia:** Este principio implica establecer conexiones significativas entre los conceptos enseñados en el aula y la vida cotidiana de los estudiantes, así como entre diferentes áreas de conocimiento. Los educadores pueden relacionar los temas del currículo con experiencias reales, problemas del mundo real y eventos actuales para demostrar cómo el aprendizaje es relevante y aplicable fuera del aula, desde el aula y desde el mundo real en que gravita la vida del estudiante.
4. **Reciprocidad o *yanapanakuy*:** En el contexto educativo, la reciprocidad implica fomentar un ambiente de colaboración y apoyo mutuo entre estudiantes y maestros. Los educadores pueden promover la reciprocidad al alentar a los estudiantes a compartir conocimientos, ideas y recursos entre sí, así como a brindar retroalimentación constructiva. Además, los maestros pueden mostrar reciprocidad al estar abiertos al aprendizaje de los estudiantes y al adaptar su enseñanza según las necesidades individuales de cada uno.

5. **Espiralidad:** En el aprendizaje, la espiralidad es dinámica y cíclica desde su concepción original y su evolución. Los estudiantes exploran desde distintas perspectivas, reflexionando sobre la evolución del conocimiento, integrando el pasado para enriquecer el presente. Los educadores promueven la conexión entre pasado, presente y futuro, facilitando la construcción activa del conocimiento.
6. **Tinkuy:** Implica el encuentro de opuestos para alcanzar convergencia y equilibrio. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, se fomenta el diálogo y la confrontación de ideas diversas para resolver conflictos y alcanzar consenso. Esto promueve la tolerancia y la construcción colaborativa del conocimiento.
7. **Chawpi o mediación:** El Chawpi, como mediador, facilita la integración de diversas perspectivas. En el proceso educativo, actúa como un elemento central que promueve el diálogo entre estudiantes y entre culturas, interculturalidad y transculturalidad. Se fomenta un espacio donde se pueda llegar a acuerdos y comprensiones mutuas, permitiendo la síntesis de conocimientos y experiencias.
8. **Asimilación y avance creativo:** La matriz andina, se fomenta la integración de conocimientos previos con nuevas experiencias y conocimientos de la acumulación de otras culturas, promoviendo la creatividad y la innovación como medios para avanzar en el entendimiento y la aplicación del conocimiento en distintos tiempos históricos.

Aprendizaje de ida y vuelta entre la escuela y el *Yachay-Pacha-Kamaq*

Varios teóricos han aportado valiosas perspectivas sobre cómo lograr un aprendizaje realmente significativo para los estudiantes. Jean Piaget (1896-1980) sostenía que el aprendizaje es más valioso cuando el niño participa activamente, construyendo conocimientos a través de la interacción constante con su entorno y adaptándose a él.

Por su parte, David Ausubel (1918-2008) enfatizaba la importancia de vincular los nuevos saberes con los conocimientos previos que el estudiante ya posee, para que pueda asimilarlos de manera más efectiva. Lev Vygotsky (1896-1934) planteaba que el aprendizaje se vuelve más trascendente cuando ocurre en la “zona de desarrollo próximo”, es decir, cuando el estudiante recibe la guía y el apoyo de adultos o pares más experimentados, fomentando así su crecimiento cognitivo.

Desde el enfoque de la cosmopedagogía, se plantea que el aprendizaje alcanza su máxima significación cuando se conecta con la naturaleza y la cultura de la comunidad. Trasciende los límites de la escuela y se nutre de la sabiduría ancestral y el conocimiento cósmico presente en el entorno (animales, lagos, mar, ríos, montes y todo ser no humano). El aprendizaje significativo es proporcional a la cercanía o alejamiento entre la escuela áulica y el Pacha-cultura. Un aprendizaje de ida y vuelta correspondiente entre la escuela y el Pacha.

El ser humano es una criatura deliberativa, cooperativa, creativa, dependiente y parte integral del cosmos. Por lo tanto, el aprendizaje tiene su origen y se desarrolla en el entramado social e histórico de la comunidad local, a través de una relación estre-

cha entre la cultura y todo cuanto existe en la Tierra, es decir, entre el AYPK. La cosmopedagogía sostiene que el aprendizaje se potencia y expande a medida que la escuela se acerca o distancia de la dimensión AYPK.

El docente exterioriza la dimensión educativa de la escuela desde la planificación hasta la evaluación curricular. La enseñanza en compañía facilita que los estudiantes adquieran habilidades y generen aprendizajes, los cuales se internalizan y externalizan mediante la actividad, la comunicación, el descubrimiento y la experimentación. Se promueve el disfrute por aprender, la celebración de la vida y el cultivo de la espiritualidad en comunidad cosmosituada. La asociación de estos procesos con la aprehensión del AYPK conduce a aprendizajes significativos en espiral. Esto implica una transición de una noción holística limitada en la escuela sistémica hacia una perspectiva *ayllu-pacha*.

La escuela pública y gratuita, resultado de la revolución industrial, no ha logrado garantizar la inclusión social equitativa de todas las agrupaciones sociales; en lo humano ha relegado a el *pacha* a un destino sin prioridades. A menudo, la escuela pública como entidad estatal, se desconecta de las singularidades y problemas de la red social y cultural que la inspiró y que debe reflejar. La visión holística de la escuela se ve limitada a la consideración sólo de la integralidad de la persona o de las relaciones familiares. La concepción del holismo es estrecha y carece de una perspectiva verdaderamente cósmica que sostiene lo existente.

Es crucial integrar el conocimiento académico y tradicional, así como la relación con el hábitat directo, en el proceso educativo. Lo

que ira reflejándose en los aprendizajes cosmolocalizados, los bioprendizajes y los biométodos diversos y holísticos.

La cosmopedagogía enraizada en el cosmobiocentrismo

En materia educativa, las facultades y escuelas de pedagogía fueron reemplazadas por ciencias de la educación para abordar los fenómenos y noúmenos que estudia la pedagogía. En Latinoamérica, se implementaron reformas educativas auspiciadas por ministerios y secretarías motivados por modelos de la modernidad europeizante, que terminan en crisis y cuestionados por docentes, padres de familia y comunidad a falta de su legitimidad.

Los docentes, por otro lado, fueron subsumidos por actividades de reivindicativismo sindical, descuidando su esencia pedagógica. Se comprendía a la pedagogía ajeno o paralelo a las prácticas sindicales que respondían a ideologías de izquierda colonial. Sin embargo, aquellos que trabajan en zonas rurales que, al encontrarse alejados de la modernidad, eran proclives a defender la naturaleza y los valores de las culturas originarias en su práctica pedagógica y didáctica a nivel latinoamericano. Esta fuerte influencia cultural y sensibilidad por la Tierra marca el comienzo de un cambio epistémico que requiere una rigurosa sistematización.

Así se explica algunas manifestaciones pedagógicas, como la experiencia de educación comunal en Oaxaca, México, es notable y significativa. Ha logrado establecer una pedagogía arraigada en la comunidad, que actúa como motor del aprendizaje al valorar tradi-

ciones culturales como los ciclos agrícolas, los calendarios comunales, los conocimientos astronómicos, las tecnologías y saberes ancestrales. En los Andes, los profesores realizan diversas prácticas, como establecer museos comunales, integrar enfoques matemáticos en las técnicas de tejido, utilizar semillas como la *yupana* y los *quipus* para la aritmética, involucrar a los sabios de la comunidad como portadores del conocimiento lingüístico, y emplear tecnologías para la organización social, la siembra y los sistemas de riego, entre otras actividades.

En el Cusco, logran potenciar habilidades investigativas mediante la producción de remedios naturales basados en saberes tradicionales a través de la Pedagogía de la Chacra y la Pedagogía Andina, entre otras prácticas. En Colombia, se promueve la Pedagogía de la Madre Tierra, mientras que en Brasil se destaca la Pedagogía de la Tierra, difundidas por Moacir Gadotti (2000). Estos son solo algunos ejemplos, ya que hay mucho más por descubrir y dar a conocer. A lo largo de la extensa región de Abya Yala, numerosas culturas buscan revitalizarse al organizar y sistematizar diversas cosmopedagogías y cosmodidácticas.

El pensamiento pedagógico moderno parece estar alcanzando sus límites, pero en Latinoamérica una nueva pedagogía emerge con fuerza, desde la perspectiva de los maestros de comunidades indígenas. La pedagogía occidental parece estar atrapada en un ciclo sin fin. Aunque se han producido cambios desde enfoques conductistas, cognitivos, constructivistas y colectivistas, todos convergen en un discurso centrado en el ser humano. Sin embargo, surge la interrogante: ¿son estos “cambios” realmente adecuados para abordar las necesidades y realidades específicas de Latinoamérica?

Hoy, desde el Sur, el pensamiento Andino-Anáhuac emergen como alternativas a la crisis capitalista. La crisis del liberalismo desafía al marxismo, que ha perdido apoyo popular y enfrenta escasa adaptabilidad nuevas situaciones de la realidad. Aunque el marxismo es coherente, no aborda con claridad la crisis de la civilización y su relación con el *pacha*. Ahora, resurgen los sentibiopensares, sentiactuares en comunidad, sin dogmas ni exclusividades. Una pedagogía que goza de la vida entre cantos y danzas se reencuentra con la familia universal donde el trato es de reciprocidad y con igual derecho a existir.

El giro epistémico de la cosmopedagogía

Según Boaventura de Sousa Santos (2006), el conocimiento no es universal, sino situado. De manera similar, afirmamos que no existe una pedagogía universal; en cambio, hay pedagogías complementarias situadas en el *pacha*. Estas pueden ser de mirada antropocéntrica o biocosmocéntrica, desde la antropopedagogía o la cosmopedagogía cada una con sus propias tonalidades y matices. No existen didácticas ni currículos universales; en su lugar, encontramos prácticas y saberes didácticos y curriculares cosmosituados. Se necesita un viraje hacia el biocosmos/*pacha*, que conlleva cambios epistémicos, éticos, estéticos y metodológicos. Este giro radical introduce una utopía y un nuevo paradigma. La cosmopedagogía implica un giro ontológico en relación con las corrientes pedagógicas euroestadounidenses, e instalar una visión pedagógica desde una perspectiva cosmobiocentrista.

Al cuestionar la hegemonía eurocéntrica en la educación. Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Freinet, Piaget, Ausubel, Vygotsky, Freire entre los más importantes representan una óptica antropopedagógica. En su lugar, se propone una visión cosmopedagógica. Esta se basa en cosmovisiones, bioaprendizajes, biométodos holísticos y sentibiosaberes enraizados en la cosmogénesis. Se intenta devolver desde la pedagogía indoamericana al aprendizaje su conexión al orden de origen *pacha*/biocósmico, como debió ser desde el principio.

En esta racionalidad, nos planteamos: ¿cómo decirle a Piaget que el conocimiento se construye junto a la comunidad cultural y en conectividad y respeto al *pacha*/biocosmos? ¿Cómo podemos persuadir a los antropopedagogos, que el aprendizaje es más significativo cuando se relaciona con los saberes del *pacha*-cultura, trascendiendo lo puramente cognitivo o sociocognitivo? ¿Cómo podemos virar hacia la comprensión de triple formación: psico-socio bioscósmico y que trascienda la tradicional dualidad de lo interpsicológico e intrapsicológico? ¿Cómo trascender de la ontogénesis, lo sociogénesis hacia la cosmogénesis? Finalmente, ¿cómo dialogar con Paulo Freire, padre de la pedagogía renovadora en Indoamérica, que sus teorías se convierten en los cimientos de una pedagogía que se sumerge en las raíces de los pueblos originarios, alimentada por epistemologías que valoran en prioridad la vida y diversidad en filiación familiar con el *pacha*/biocósmico?

La cosmopedagogía es una fuerza que genera nuevos enfoques en diversidad y amor por la vida, tanto humana como no humana. No hay una verdad absoluta y universal; existen verdades cosmo-

localizadas con posibilidades de aprendizaje en una amplia dimensión humana y AYPK. Queda claro, que la cosmopedagogía es una racionalidad y sensibilidad que desafía a un sistema y un poder establecido. Aunque el camino es desafiante, la historia, la cultura y la cosmovisión biocosmocéntrica respaldan una tesis que ha perdurado durante más de diez milenios. Pueden surgir formas de comunicación, matemática, literatura, poesía, ciencia y tecnología cósmicas, entre otras, fuera de las visiones antropopedagógicas. Cada una reflejará diversas cosmovisiones desde Tierra del Fuego hasta el Estrecho de Bering. Por lo tanto, no habrá una única cosmopedagogía, sino que florecerán múltiples enfoques. Será beneficioso que la cosmopedagogía aprenda a navegar en tormentas y remolinos epistemológicos.

Algunas conclusiones preliminares

La cosmopedagogía y la cosmodidáctica buscan un enfoque amplio, incluyendo aspectos corpóreos, emocionales y espirituales desde la centralidad biocósmica. Se oponen al racionalismo occidental, proponiendo una triple formación humana por aspectos psicológicos, sociales y biocósmicos. Buscan una civilización equitativa y justa, integrando la racionalidad de la escuela con el AYPK.

1. Los bioaprendizajes serán significativos en relacional a la cercanía o lejanía entre la dimensión escuela y el

AYPK. La escuela enriquece su labor conectándose con la dimensión *ayllu-yachay-pacha-kamaq*, potenciando así el bioaprendizaje en un alternidad o un aprendizaje de ida y vuelta. La cosmopedagogía libera a la escuela de sus limitaciones y la eleva desde la cosmocomunidad, promoviendo el aprendizaje en escenarios cosmosituados donde se da la existencia humana y no humanas en diversidad y respeto a la vida.

2. La cosmopedagogía propone un giro hacia una perspectiva biocosmocéntrica, donde el cosmos se convierte en el eje central de los sentibiosaberes, y sentibioprácticas en la enseñanza y la planificación curricular. Este enfoque busca subsumir los diferentes matices del pensamiento humano, reconociendo la importancia de la sabiduría y espiritualidad en la construcción de un currículo que refleje un profundo respeto por la vida en toda su diversidad.
3. En contraposición a las tradiciones colonialistas y consumistas de Europa y EE. UU., la cosmopedagogía emerge como una alternativa desde el Sur, promoviendo el pensamiento indígena como respuesta a la crisis capitalista. Se plantea un viraje hacia el biocosmos/pacha, desafiando las concepciones antropopedagógicas provenientes del antropocentrismo.
4. La cosmopedagogía busca una transición desde una noción holística limitada en la escuela aulística y sistémica hacia una perspectiva cósmica más amplia, que incluya apren-

dizajes significativos en espiral. Se cuestiona la capacidad de la escuela pública y gratuita, surgida de la revolución industrial, para garantizar una inclusión social equitativa, proponiendo reconectar con la Pachamama, la comunidad (*ayllu*) y la sabiduría del *yachay* y lo espiritual (*Kamaq*) para lograr una verdadera perspectiva biocósmica en la educación

5. En el contexto de la cosmopedagogía, se destaca la importancia de *Chawpi* como un centro articulador y vinculante donde se comparten conocimientos, sabidurías y se estructuran estrategias para resolver problemas reales de manera sistemática. Este enfoque promueve la colaboración, la heurística y la deliberación en la construcción de soluciones a desafíos problémicos. Así mismo, subraya el papel del pensamiento en espiral, la complementariedad, la relacionalidad, la reciprocidad, correspondencia, el *tikuy*, entre otros.
6. La cosmopedagogía reconoce la riqueza de los aprendizajes espirituales presentes en las culturas originarias, donde el cosmos regía la vida comunitaria y se integraba en la enseñanza y aprendizaje de manera transversal e interdisciplinaria. Se resalta la importancia de la fe, el espíritu, la magia y la religiosidad como motores impulsores en los procesos de aprendizaje, promoviendo una visión más amplia y respetuosa de la diversidad de saberes en una triple formación de la persona: psico-socio-biocosmico.

7. Los bioaprendizajes se generan y expanden en el AYPK con la participación de otras personas que hacen de profesores y estudiantes y ampliando estrategias, medios, materiales y formas de mejoras.

Referencias

- ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, A. (2019). *Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México.*
- ACHIG-BALAREZO D. (2012). *Interculturalidad y cosmovisión andina*. Rev. Médica Hosp. José Carrasco Arteaga.
- ALTAMIRANO (2015). Wakanismo: *El modelo del enfoque teórico andino*. *Arqueología y Sociedad* N° 30. Recuperado de https://www.academia.edu/75678361/Wakanismo_El_Modelo_Del_Enfoque_Te%C3%B3rico_Andino
- ANDINA. AGENCIA DE NOTICIAS (2023). *Hallazgo arqueológico en Caral: descubren maquetas a escala de edificios de Ciudad Sagrada*. Entrevista a la arqueóloga Ruth Shady.
- ARCE, Ó. (2007). *TIEMPO Y ESPACIO EN EL TAWANTINSUYU: “Introducción a las concepciones espacio-temporales de los Incas. Nómadas.”* Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. <https://theoria.eu/nomadas/16/oscararce.pdf>
- ÁVILA, F. (2010). *Crítica a la modernidad: el eclipse de la razón*. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 11(2): 167-185. www.redalyc.org/pdf/1701/170121899009.pdf
- BHOLA, H. (2000). *A Look Before and After the Delors Commission Report: Jomtien, Hamburg & Dakar as markers of adult education*. *Convergence*, 33, 3, pp. 84-89.
- BLOOM, B. Y COLABORADORES. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Décima edición. Editorial Ateneo. Argentina.

- BRAVO, N. (2007). *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina*. http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf
- CACIOPPO, J. Y BERNTSON, G. (1992). *Social psychological contributions to the decade of the brain: doctrine of multilevel analysis*. *American Psychologist*, 47, 1019-1028.
- CARDOSO-RUIZ, R., GIVES-FERNANDEZ, L, LECUONA-MIRANDA, M. Y NICOLÁS-GÓMEZ, R. (2016). *Elementos para el debate e interpretación del Buen Vivir/Sumak Kausay*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017005/html/index.html>
- CASTILLO, A. (2021). *Del Yanantin al Pachakuti: La dialéctica andina. Disenso: Crítica y Reflexión Latinoamericana*, vol. 4, n° I, julio del 2021.
- CHARPENTIER, J. (1997). *Formación en el Medio Rural. Del 5 al 14 julio de 1977*. Asesor Gral. De APEFA, III Seminario Latinoamericano
- CHIMBO, J., ULLAURI, M. Y SHIGUANGO, E. (2007). *Shimiyukkamu kichwa español*. Quito: Imprefe.
- CHURATA, G. (1957). *El pez de oro*. Editorial Canata. Bolivia. Recuperado de <https://perulibertario.files.wordpress.com/2019/07/gamaliel-churata-el-pez-de-oro-19571.pdf>
- DEPAZ, Z. (2014). *Cosmo-visión andina en el Manuscrito de Huarochirí*. Ediciones Vicio Perpetuo/Vicio Perfecto. Lima.
- ESPEZÚA, B. (2012). *Filosofía abierta en la obra de Gamaliel Churata*. http://pluralidades.casadelcorregidor.pe/pluralidades_1/pluralidades_1_93-110.pdf
- ESPINO, G. (2011). *José María Arguedas: Héroe cultural, maestro intercultural. Pensamiento pedagógico*. Recuperado de http://www.tarea.org.pe/images/Tarea77_34_Espino_Gonzalo_1.pdf

- ESTERMAN, J. (2009). *Teología Andina: El tejido de lo diverso de la fe indígena*. ISEAT. Bolivia.
- ESTERMANN, J. (2013). *Ecosofía andina: Un paradigma alternativo de convivencia cósmica y de Vivir Bien*. FAIA. VOL. II N° IX-X.
- FERNÁNDEZ, J., FERNÁNDEZ, M. Y SOLOAGA, I. (2019). *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. Ciudad de México.
- GOMEZ, I. (2013). *La evolución de la cooperación y el origen de la sociedad humana*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_129280/igp1de1.pdf
- GONZÁLEZ, D. (1952). *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua qquichua o del inca* (2a ed., Edición y prólogo de R. Porras Barrenechea). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (Obra original publicada en 1608).
- GONZÁLEZ, D. (1993). *Vocabulario de la lengua Quichua*. Quito: Corporación Editora Nacional y Proyecto Educación Bilingüe Intercultural.
- GUTIÉRREZ, I. (1970). *Historia de la educación*. Eiter ediciones, Madrid. Tercera edición.
- HARARI, Y. (2015). *Homo Demus*. España. Debate.
- HARWELL, S. (1997). *Project-based learning*. In: W. E. Blank and S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23-28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407586).
- HORKHEIMER, MAX (2002), *Crítica de la razón instrumental*, Madrid, Editorial Trotta.

- ILLICH, I. (1968). *La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada; en América Latina abre un abismo de clases y prepara a una élite y con ella al fascismo*. En CIDOC Informa, julio-diciembre 1968, CIDOC Cuaderno nº 21, 95/1-95/15. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación.
- KANT, I. (2010). *Teoría y Praxis*. Editorial Prometeo Libros. ISBN 9789875742475, Madrid.
- KILPATRICK, W.; RUGG, H. O.; WASHBURNE, C., Y BONNER, F. (1967). *El nuevo programa escolar*. Pp 39-72. Editorial Losada. Buenos Aires (Argentina). Versión original de 1925.
- LLASAG, R. (2011). *Derechos de la naturaleza: una mirada desde la filosofía indígena y la Constitución*. En C. Espinosa Gallegos-Anda & C. Pérez Fernández (Eds.), *Los derechos de la naturaleza y la naturaleza de sus derechos* (1ra ed.). Quito, Ecuador.
- LOECHES, M. (2011). *El cerebro humano: un órgano social del libro Genes, ciencia y dieta*. Lecciones sobre evolución humana. Coordinadores: Dra Ana Mateos Cachorro y D. Alfonso Perote Alejandro. Fundación Tomás Pascual y Pilar Gómez-Cuétara. Madrid. [libro_genes_ciencia_dieta.pdf](#)
- LUZURIAGA, L. (1951). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- MACAS, L. (2010). El Sumak Kawsay. Antonio Hidalgo Capitán (Ed.) Huelva: *Centro de investigación de migraciones*, pp. 179-192.
- MANGA, E. (2023). *Pacha: Un constructo de espacio-tiempo andino, dinamizado por las permutas de los conceptos duales de urin y janán*. Tema expuesto en la ciudad del Cusco “II Simposio Internacional Dr. Manuel Chávez Ballón. En homenaje a la memoria de karen L. Mohr Chávez, Ph.D.” file:///C:/Users/USER/Downloads/PACHA_Un_concepto_de_espacio_tiempo_andi.pdf

- MARIÁTEGUI, J. (2007). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Fundación Biblioteca Ayacucho. Caracas.
- MILLA, C. (1983). *Génesis de la cultura andina*. Lima: Colegio de Arquitectos.
- MORÍN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- PORTUGAL, J. (1988). *José Antonio Encinas el Maestro de los Maestros Peruanos*. Lima: Auspiciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC).
- RAMÍREZ, R. (2000). "Razón y racionalidad. Una dialéctica de la Modernidad". Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*. [Http://www.redalyc.org/pdf/105/10502102.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/105/10502102.pdf)
- ROSTWOROWSKI, M. (1983). *Estructuras andinas de poder: Ideología religiosa y política*. Lima: IEP.
- SÁNCHEZ, E. Y PLANELLES, M. (2019). *La ONU pide cambios sin precedentes para evitar la catástrofe medioambiental del planeta*. Diario País. España.
- SÁNCHEZ-ANTONIO, J. (2020). *Abrir las ciencias sociales: transmodernidad, pluralismo epistémico y diálogo mundial de saberes*. Open social sciences: transmodernity, epistemic pluralism and global dialogue of knowledge. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 24, núm. 86, pp. 32-46. Universidad del Zulia.
- SÁNCHEZ-PARGA, J. (1990). *¿Por qué golpearla: ética, estética y ritual en los andes?* Quito, Ed. Centro Andino de Acción Popular.
- SPINOZA, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Editorial Trotta. Madrid.
- TAYLOR, G. (2000). *Camac, camay y camasca y otros ensayos sobre Huarochirí y Yauyos*. Institut français d'études andines. Universidad de Michigan.

- TERÁN, V. (2020). *Proyecto Educativo Comunal: La comunalidad en las escuelas de los colectivos “Tsa kó ju”*. Ciudad de México.
- TERÁN, V. (2020). *Proyecto Educativo Comunal: La comunalidad en las escuelas de los colectivos “Tsa Ko jú”*. México.
- VAN DE VELDE, H. (2022). *La cooperación Genuina: un paradigma vital – esencial*. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Cooperaci%C3%B3n-Genuina_paradigma-vital-esencial.pdf.
- VARESE, S. (2018). *Los fundamentos éticos de las cosmologías indígenas*. <http://journals.openedition.org/alhim/6899>; DOI: <https://doi.org/10.4000/alhim.6899>
- VARESE, S. (2018). *Los fundamentos éticos de las cosmologías indígenas*. *Amérique latine histoire et mémoire: Les Cahiers ALHIM*, ISSN-e 1777-5175, N°. 36. <https://journals.openedition.org/alhim/6899>
- VARESE, S. (2022). *Comunidades Amazónicas: Dar forma a la ética de Cosmocentrismo*. HALAC – Historia Ambiental, Latinoamericana y caribeña. <http://halacsolcha.org/index.php/halacv.12>, n.3 (2022).
- VÁSQUEZ, F. (2002). *Plan deliberante: un modelo heurístico para la enseñanza de las ciencias sociales*. Derrama Magisterial. Lima.
- YARANGA, A. (1991). *La concepción del tiempo y de la historia en la crónica de Waman Puma de Ayala y su supervivencia actual en la región andina*. En Hanns-Albert Steger (ed.). *La concepción del tiempo y el espacio en el mundo andino*. Fráncfort del Meno: Vervuert.
- ZUIDEMA, R. (1973). *Kinship and Ancestor Cult in Three Peruvian Communities*. Hernández Principe’s Account of 1662”. *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos* (Lima), II/1.

CAPÍTULO III. DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS AULAS METODOLÓGICAS INTERCULTURALES PARA LA DIVERSIDAD EPISTÉMICA TENSIONES DOCENTES EN Y PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL, ENTRE EL DISCURSO Y EN LA PRÁCTICA DE UNA ESCUELA PRIMARIA DEL ISTMO DE TEHUANTEPEC, OAXACA

**María Luisa Matus Pineda. Doctora en Educación
Red de Educación Inductiva Intercultural A.C.(REDIIN)**

Resumen

Este trabajo se centra en comprender y contribuir en la compleja tarea de la atención de la diversidad cultural en las aulas, en una cultura escolar específica de una escuela primaria de tipo general en la región del Istmo oaxaqueño, a través de las experiencias de sus docentes.

La investigación se realizó en una escuela primaria de la comunidad zapoteca por medio de técnicas etnográficas, se identificaron algunas experiencias docentes tendientes a la atención de la diversidad cultural en el aula en las que los docentes expresaron desconocer metodologías interculturales que permitan visibilizar la diversidad epistémica y que constituyan un insumo para la flexibilización curricular, la innovación pedagógica y la gestión de una nueva relación entre la escuela y la comunidad.

Finalmente, se presenta un enfoque metodológico que podría contribuir a alimentar las experiencias docentes tendientes a la atención de la diversidad en las aulas, desde el fortalecimiento curricular a partir de metodologías interculturales que permiten la explicitación y sistematización del conocimiento comunitario/indígena que se encuentra implícito en las actividades sociales y su relación con el conocimiento escolar, a fin de crear una educación pertinente.

Palabras clave: *Diversidad cultural, metodologías interculturales, Educación.*

Introducción

El presente trabajo se centra en describir algunas experiencias docentes en la atención de la diversidad cultural en las aulas de una escuela primaria del Istmo oaxaqueño identificadas por medio de técnicas etnográficas, se presenta una propuesta para fortalecer dichas prácticas a partir de metodologías interculturales.

La inquietud sobre el tema surge a partir de una investigación realizada en una escuela primaria bilingüe de la comunidad ikoot de San Mateo del Mar Oaxaca, donde el contexto sociocultural y lingüístico de la zona, la formación profesional de los docentes, así como la naturaleza misma de la institución al formar parte del subsistema indígena oaxaqueño, en teoría “deberían” facilitar prácticas tendientes a la atención de la diversidad cultural dentro y fuera de las aulas, sin embargo, se concluyó que existe un proceso de normalización educativa que no corresponde a la realidad de las comunidades indígenas, y de esta manera, las reglas institucionales dificultan la innovación de las prácticas docentes en atención a la diversidad cultural. Pero: ¿qué concepto podría atrapar esta realidad, así como las tensiones docentes entre la normatividad y la innovación docente en contextos interculturales? Lo anterior provoca la deficiencia en la integración intercultural de los conocimientos y valores indígenas en el currículum y la cultura escolar. Se asume que esta deficiencia ha creado la reproducción de patrones de una educación clásica en escuelas que se encuentran en zonas de predominancia indígena.

En este capítulo, se plantea compartir la experiencia docente en atención de la diversidad cultural, pero en una escuela que, como

muchas, no se encuentran dentro de dicho subsistema y donde la lengua no es necesariamente el principal marcador de identidad. El Espinal Oaxaca se ubica en el sureste mexicano y pertenece al Istmo de Tehuantepec, una de las 8 regiones del estado de Oaxaca. Actualmente, la ganadería y la agricultura han dejado de ser las principales actividades económicas de la comunidad y la mayor parte de su población son obreros, comerciantes y profesionistas.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), en la comunidad habitan aproximadamente 8, 730 personas, de las cuales el 25% son hablantes de la lengua zapoteca, aunque en la vida cotidiana se puede visualizar que dicho porcentaje es tendiente a aumentar, sin embargo, es marcada la disminución en el uso del “Didxhazaa¹” ya que se escucha con menor frecuencia en las generaciones jóvenes y de niños en edad escolar, dato que es alarmante y merecedor de ser estudiado, así como su probable relación con el promedio de la escolaridad de la comunidad siendo de 9.7 frente al 6.9 con el que se cuenta a nivel estatal (CONEVAL, 2010).

El municipio de El Espinal Oaxaca, cuenta con 16 escuelas: 5 de nivel Preescolar, 5 de nivel primaria, 2 de nivel secundaria, 3 de nivel preparatoria y 3 de nivel superior. En este sentido, llama la atención que una comunidad con mencionadas características socioculturales, no exista ninguna institución de nivel primaria de tipo bilingüe o indígena que fortalezca la identidad cultural y lingüística en las aulas. En consecuencia, los docentes de todos los niveles educativos de esta comunidad tienen un reto al incorporar prácticas que

1 Didxhazaa es el nombre que se le asignan a la lengua zapoteca del Istmo de Tehuantepec.

atiendan y fortalezcan la identidad y lengua zapoteca a la par de los conocimientos escolares y no solo como actividades folclóricas y extracurriculares, es decir, que contribuyan a reducir la pérdida de las lenguas indígenas del estado, así como “los epistemicidios que se siguen reproduciendo desde el ámbito educativo escolarizado” (Jiménez y Sánchez, 2020, p. 2).

La diversidad cultural y epistémica

En América Latina, el tema de la atención de la diversidad y la interculturalidad en el aula ha sido alimentado por discusiones desde los debates pedagógicos, antropológicos, políticos y por efecto de los movimientos de los pueblos indígenas quienes han demandado el reconocimiento de sus derechos históricamente denegados. Desde los años 90 han tenido presencia en las políticas públicas y “re-formas” educativas y constitucionales, sin embargo, podría leerse también como parte de la lógica multicultural de capitalismo transnacional (Walsh, 2009). En la región existen importantes aportaciones sobre experiencias en apropiaciones escolares de proyectos educativos interculturales (Rojas, 2008, González, 2017; Maldonado 2004) y la articulación de los conocimientos y valores locales con los conocimientos escolares (Bertely, 2008; García, 2009; Gallegos, 2008; Martínez, 2009 y Matus, 2016).

Hoy en día, desde las esferas académicas y gubernamentales, se requiere una mejor comprensión y apertura hacia la interculturalidad que no únicamente tiene implicancias políticas, sino también

quiebres epistemológicos que es necesario atender (López, 2009). Esto implica construir conceptos y propuestas destinadas a enriquecer el entendimiento que tenemos de las realidades multiculturales en busca de una interculturalidad crítica.

“(...) La recuperación de un sentido crítico de la noción de la interculturalidad y la reinención de la educación intercultural bilingüe exigen sin duda alguna el análisis de las relaciones de poder que determinan la validez o no del saber y del conocimiento, y nos sitúa por ende en un nuevo espacio de disputa epistemológica (...)” (López, 2009, p. 196).

En los últimos años ha habido un fuerte movimiento de “abajo hacia arriba”, es decir, desde líderes, intelectuales y organizaciones indígenas que han logrado avances en la educación escolarizada destinada a las poblaciones de zonas indígenas, hasta el punto de cuestionar la ontología del conocimiento escolar. Esta reivindicación hacia un conocimiento indígena legitimado por las instituciones del estado ha evidenciado que existen otros modelos de aprender y enseñar.

Este tipo de epistemologías emergentes son todas aquellas experiencias y conocimientos suprimidos y minimizados históricamente por el capitalismo y el colonialismo y que se producen y reproducen —en su mayoría— en comunidades de grupos socialmente desfavorecidos (Jiménez, 2011). Como bien menciona De Sousa (2010) los procesos de presión y de explotación, al excluir grupos y prácticas sociales, excluyen también los conocimientos usados por esos grupos

para llevar a cabo esas prácticas. A esta dimensión de la exclusión la ha llamado “epistemicidio”, por lo tanto, la exclusión de otros tipos de conocimientos en el contexto escolar limita la relación escuela-comunidad y por lo tanto otras miradas de la realidad.

Según De Sousa (*ibídem*), la epistemología del sur denuncia el epistemicidio y ofrece instrumentos analíticos para recuperar estos conocimientos suprimidos y marginalizados por medio de una ecología de saberes con base en la cual se busque construir nuevos conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo global.

En el ámbito escolar existe la necesidad de la construcción de conocimientos situados y contextualizados, de nuevas propuestas en interacción con líderes e intelectuales indígenas, desde una perspectiva de formación y acción transformativas. Así pues, la preocupación reside en acompañar críticamente procesos de búsqueda de nuevas interpretaciones a preguntas que se formulan desde la subalternidad: qué, cómo, porqué y para qué aprender (López, 2009). Estas preguntas podrían ser contestadas por medio de propuestas educativas, pedagógicas y curriculares innovadoras que reformulen el sentido educativo y que permitan la decolonización y la transposición del conocimiento, es decir, la legitimización del conocimiento indígena dentro de la praxis escolar.

Lo anterior conlleva a una nueva relación escuela-comunidad que incluye el reconocimiento de otros tipos de actores que se identifican como fuentes de conocimientos indígena (Gasché, 2008) y que han sido negados históricamente por la cultura escolar, dando protagonismo al conocimiento escolar, como un conocimiento socialmente

válido y al docente como contenedor de dicho conocimiento. Se necesita un cambio de mirada que trascienda las propuestas educativas pensadas para indígenas hacia propuestas diseñadas con ellos y para ellos, donde los pueblos tomen el control epistemológico, pedagógico y político de la cultura escolar.

“No es tan fácil”. Diversidad cultural en el aula: Una experiencia

Perteneciente a la sección XXII, la Escuela Primaria Abraham Castellanos es una institución que posee una larga trayectoria en la comunidad de El Espinal, Oaxaca, siendo la primera escuela primaria en la historia de la población., además, es perteneciente a la sección XXII, lo anterior la posiciona como parte del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), propuesta construida por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y la sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE). Este Plan, entre otras cosas, reconoce la diversidad cultural característica del estado de Oaxaca, pero además considera la importancia de la relación que debe existir entre la escuela con la comunidad e incorporar los saberes comunitarios a fin de transformar las relaciones verticales características del sistema educativo en la entidad.

En este sentido, la Escuela Primaria Abraham Castellanos a la par de otras instituciones del mismo nivel educativo, se caracteriza por incentivar la incorporación los conocimientos comunitarios y lengua zapo-

teca en las actividades escolares, por lo que se torna interesante poder analizar las formas en que los docentes se han apropiado de este tipo de actividades, las dificultades a las que se han enfrentado y los retos que han percibido en una cultura escolar marcada por una tradición propia de la sección XXII y de su proyecto educativo alternativo, el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Éste último, es una propuesta construida por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y la sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE). Este Plan, entre otras cosas, reconoce la diversidad cultural característica del Estado, pero además reconoce la importante relación que debe existir entre escuela-comunidad y la incorporación de los saberes comunitarios a fin de transformar las relaciones verticales características de la cultura escolar.

A lo largo del año en la comunidad de El Espinal existen prácticas socioculturales y productivas ancestrales, mismas que los docentes retoman en algunas de sus actividades pedagógicas y por medio de las cuales tratan de fortalecer la identidad cultural y lingüística de las y los niños. En el discurso, los docentes enfatizan que los conocimientos comunitarios deberían ser considerados como parte fundamental del objetivo de la educación, así como el desarrollo de competencias interculturales tanto en ellos como en los estudiantes.

Se identificaron prácticas en el reconocimiento y participación de algunos actores comunitarios como sabedores del conocimiento indígena dentro y fuera de la escuela, como por ejemplo: visitas esporádicas por parte de los docentes y los estudiantes a conocedores de la población para identificar prácticas culturales en función de los contenidos escolares, la participación en el aula de actores

comunitarios para la enseñanza de la lengua indígena, integración de actividades culturales y artísticas dentro de la institución en eventos cívicos, donde se hace uso de la lengua zapoteca y de algunos conocimiento comunitarios.

Los docentes expresaron que las estrategias implementadas para tratar de incluir a los actores y el conocimiento comunitario dentro de las prácticas pedagógicas en el aula, las han adquirido gracias a la experiencia profesional docente, ya que la complejidad que representan rebasa las prescripciones pedagógicas, siendo la práctica cotidiana la que orienta las posibles soluciones (Mercado, 2002). Estos conocimientos históricamente contruidos (Mercado, 2002) que pretenden atender la diversidad cultural, permiten reconfigurar prácticas en escenarios institucionalizados permeados por la normalización y los desconciertos (Matus, 2016) en contextos particulares como el estudiado.

A pesar de la ejecución de las actividades anteriormente mencionadas, con base en las cuales los docentes identifican que han tratado de incorporar los conocimientos comunitarios y el uso de la lengua zapoteca en las actividades escolares con el fin de atender la diversidad cultural en las aulas, reconocieron que en términos metodológicos, existe un vacío respecto a la integración de los conocimientos y valores indígenas en el currículum escolar, a fin de alejarse paulatinamente de prácticas de una educación clásica, no situada y folclórica. Los tiempos establecidos en el calendario escolar, la dosificación de los contenidos curriculares, la visión “desde lo escolar” de los padres de familia, las reglas institucionales y la falta de actualización docente, son algunas de las problemáticas a las que se enfrentan en su afán de atender la diversidad cultural.

Desconocen metodologías interculturales que les permitan sistematizar los conocimientos comunitarios y transformarlos en materiales didácticos tal y como se encuentra el conocimiento escolar. Lo anterior, facilita al docente tener una organización mucho más clara de las actividades comunitarias y de los conocimientos contenidos en ellas. Estas metodologías permiten visibilizar la diversidad epistémica y constituyen un insumo para la flexibilización curricular, la elaboración de material didáctico, la innovación pedagógica y la gestión de una nueva relación entre la escuela y la comunidad. Más allá de la innovación hacia una educación situada y pertinente, existen implicaciones en el fortalecimiento de la conciencia política, el fortalecimiento identitario y la identificación de los valores implícitos en las prácticas comunitarias cotidianas (Gasché, 2018). A propósito, se presenta una propuesta que podría contribuir a ser una posibilidad para atender la diversidad cultural en el aula desde un enfoque sintáctico de cultura² (Gasché, 2018).

2 El concepto sintáctico de cultura refiere a que la cultura es resultado de la actividad. “De este concepto de una cultura producida y condicionada por la actividad de las personas se deriva una estrategia pedagógica intercultural que parte de las actividades productoras de cultura tales como se practican y se las puede observar en la vida de una comunidad indígena” (Gasché, 2018: 280).

“¿Cómo?, ese es el problema...” Metodologías interculturales. Una propuesta

Se considera que “el estudio de las aulas es uno de los campos más relevantes a la hora de relacionar la investigación educativa con la práctica cotidiana” (Candela, Rockwell y Cool, 2009, p. 2). A lo que habría que agregar que la agencia por parte de los actores educativos en y para la diversidad cultural (Matus, 2016) requiere de una perspectiva sociocultural e interdisciplinaria que conciba a la cultura escolar desde un enfoque exógeno que trascienda los muros de la escuela (Bertely, 2008). Lo anterior abre la posibilidad de identificar áreas de fortalecimiento en la atención de la diversidad cultural en las aulas, por medio de metodologías interculturales específicas que permitan procesos de aprendizaje situados y por lo tanto la introducción de otro tipo de conocimientos dentro de las prácticas pedagógicas.

El Método Inductivo Intercultural (MII) implementado por Jorge Gasché, Jesica Martínez y Carmen Gallegos en la Amazonía peruana, se construye inductivamente (desde abajo) con la participación de los alumnos, los docentes y la comunidad. En el caso de México, retomó algunos elementos de una propuesta curricular para la educación primaria intercultural y bilingüe que fue elaborada por un grupo de educadores comunitarios tzeltales, tsotsiles y ch’oles del estado de Chiapas. Algunos de ellos integrantes de la Unión para Maestros de la Nueva Educación (UNEM) y otros independientes. También participaron asesores no indígenas como Jorge Gasché, del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), así como otros adscritos al Centro de Investigaciones y Estudios

Superiores de Antropología Social (CIESAS) (Gasché, 2013, UNEM, 2009) coordinados por María Bertely Busquets. Se ha extendido en los estados de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca, por medio de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN)³ en la que la UNEM forma parte.

El MII propicia las condiciones de un diálogo más igualitario entre docentes, alumnos y comunidad, por implicar la valoración del saber indígena, abre la vía hacia la superación de las relaciones de dominación/sumisión (Gasché, 2008). El MII propone una visión sintáctica de la cultura, donde esta última es resultado de las actividades humanas y no un conjunto de elementos, materiales y espirituales aislados. La cultura así entendida, con fines interculturales y a partir de una relación histórica conflictiva, puede llevar finalmente a la articulación de los conocimientos locales con los conocimientos escolares (Gasché, 2008). Para Gasché son cuatro las fuentes del conocimiento indígena, todas ellas son en alguna medida comunitarias. La primera fuente del conocimiento indígena está en el niño: él ingresa a la escuela trayendo consigo conocimientos previos familiares y de la propia cultura, los cuales deberían ser aprovechados en el aula por el docente; la segunda fuente es el maestro, quien debe motivar al niño a que exprese sus intereses, conocimientos y habilidades ya adquiridas con el fin de guiarlo hacia nuevos campos del conocimiento; además, debe reconocer la importancia de la participación del niño en las actividades familiares y comunitarias con la

3 La Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) ha sido creada en noviembre de 2009 como una organización multiétnica independiente, democrática y plural, dedicada a la consolidación y difusión del Método Inductivo Intercultural (MII).

ayuda de personas con experiencia o más capaces que él. La tercera fuente está en los sabios de la comunidad, quienes poseen el conocimiento adquirido por medio de su vida cotidiana en la participación de actividades comunitarias. Y, por último, la cuarta fuente está en las obras antropológicas donde se encuentran datos importantes que enriquecen el entendimiento cultural de los diferentes contextos (Gasché, 2008).

Además, el MII se fundamenta en cuatro pilares: el pedagógico, el político, el epistemológico y el filosófico. El pilar pedagógico se basa en la idea de que los conocimientos comunitarios no se encuentran sistematizados de la misma manera que los conocimientos escolares, por lo tanto, pone en desventaja su manejo pedagógico en el aula. El conocimiento comunitario/indígena se encuentra en las prácticas comunitarias, por medio de la oralidad y las actividades, custodiado en la memoria histórica comunitaria y en las experiencias de los habitantes de las comunidades. Es considerado dinámico y cambiante, por lo contrario, se aleja de la concepción folclórica y atemporal (Sartorello, 2020).

El pilar político, enfatiza las luchas inspiradas por el movimiento zapatista como la UNEM y educadores independientes, quienes reivindican el reconocimiento de los derechos colectivos plasmados en el Covenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y los acuerdos incumplidos de San Andrés (Sartorello, 2020). Además, por medio de este pilar “se evidencian las asimetrías sociales, políticas, económicas, educativas, etc., producto de un sistema económico capitalista neoliberal...hace énfasis en la necesaria transformación del Estado y de las relaciones coloniales que oprimen a los pueblos y comunidades indígenas” (Sartorello, 2020, p.7).

En cuanto al pilar epistemológico se refiere a los conocimientos circunscritos en las actividades y los valores practicados dentro de la comunidad y que en el caso de MII se identifican y organizan claramente en el Calendario Socionatural. Finalmente, el pilar filosófico, bajo una visión ontológica reflexiona sobre la necesidad de identificar experiencias de dominación-sumisión para después pasar al empoderamiento étnico-político.

El método hace uso de un Calendario Socionatural que constituye el primer paso hacia la sistematización de los conocimientos que se encuentran implícitos en las actividades comunitarias, con el fin de apoyar al docente en la integración de los conocimientos comunitarios en el currículum escolar. En el MII también se hace uso una la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza que se utiliza como una herramienta para la sistematización de los conocimientos comunitarios.

En este sentido, se enfatiza que el MII podría contribuir metodológica y pedagógicamente a los docentes del contexto estudiado para construir desde el seno de las comunidades y las escuelas una acción social transformadora desde el ámbito escolar, donde a partir de las herramientas mencionadas faciliten la sistematización y utilización del conocimiento escolar con el conocimiento comunitario, dando una posibilidad para crear una educación pertinente y basada en una interculturalidad crítica (Walsh, 2009, 2012).

Reflexiones finales

Con base en la experiencia analizada, se observa que existe autonomía por parte de los docentes en cuanto a la innovación de sus propios procesos pedagógicos en función de las necesidades a las que se van enfrentando en su quehacer. Sin embargo, aún hay un amplio camino por recorrer en cuanto a políticas curriculares que contemplen la valoración de la diversidad cultural y lingüística en todos los niveles educativos y no solo en escuelas que se encuentran dentro del subsistema escolar indígena. Lo anterior requiere acercar investigaciones a este último tipo de culturas escolares que se encuentran dentro de contextos indígenas, con el fin de conocer cuál es su posicionamiento y prácticas político-pedagógicas frente a la incorporación de los conocimientos comunitarios/indígenas con los conocimientos escolares/científicos.

En los discursos de los docentes se escuchan retos, complicaciones, satisfacciones, añoranzas e incluso decepciones que tienen que ver con su quehacer pedagógico en un contexto como el estudiado. Se observó que, a pesar de los esfuerzos por parte de los docentes para la integración de saberes locales en el marco de las actividades académicas, no se logra sistemáticamente la articulación de los conocimientos indígenas con los conocimientos escolares o se subordinan a los fines del conocimiento y los programas escolares oficiales.

Es menester reconocer que generalmente no se visibilizan las estrategias exitosas de los docentes debido a los modelos institucionales y pedagógicos que se imponen “desde arriba” que limitan el campo de acción de éstos, pero que, a pesar de ello, los docentes han hecho esfuerzos importantes para la innovación pedagógica en y

para la diversidad cultural. Sin embargo, no basta con la generación de estrategias innovadoras a la luz de las experiencias cotidianas e intercambio de saberes docentes. Se requieren métodos sistemáticos que orienten cómo se puede atender con pertinencia la diversidad lingüística y cultural.

Por medio de estrategias para la explicitación y organización del conocimiento indígena (Matus, 2016) bajo el enfoque del Método Inductivo Intercultural se pueden facilitar la construcción de nuevas propuestas pedagógicas pertinentes, por medio de las cuales es posible sistematizar, articular y vitalizar escolarmente conocimientos derivados de actividades: 1) que los niños ya no llevan a cabo y que pueden retomar y realizar o 2) que los niños no pueden realizar aunque se sigan practicando en la comunidad. Esto último por los peligros y exigencias físicas y de género (Matus, 2016). Lo anterior supondría fortalecer las condiciones para acercar las actividades comunitarias a las generaciones escolares y minimizar el desplazamiento de la cultura y la lengua indígena.

En la experiencia estudiada, se observó que existen prácticas hacia el reconocimiento de las fuentes del conocimiento indígena dentro de la cultura escolar, lo anterior, es el primer paso para la descolonización del conocimiento (Matus, 2016) al legitimar al conocimiento indígena dentro de la praxis escolar. Esto supone que, al asignarles relevancia pedagógica, los padres de familia, docentes, comuneros y niños se liberan de la colonización que los ha llevado a negar el valor de los conocimientos indígenas, es decir, se reconoce que ellos son fuentes de un tipo de conocimiento que generalmente no se encuentra en los libros y que no está legitimado por la cultura escolar.

A pesar de la trayectoria que tiene la Educación Intercultural Bilingüe en México, aún existe un amplio camino por recorrer, ya que una educación que intenta atender la diversidad cultural debe tener un cambio de paradigma en el sistema educativo que implica la plena integración de actores tanto institucionales como comunitarios. Para lograr lo anterior, se requiere de un quiebre epistemológico que lleva a la reinención del conocimiento y la emancipación social (De Sousa, 2011).

Referencias

- BERTELY, M. (2008). *“La escuela social de la escolarización de pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela”*. En: Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). *“Educando en la Diversidad.”* Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- CANDELA, A. ROCKWELL, E. Y COOL, C. (2009). *¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula CPU-e*, Revista de Investigación Educativa, núm. 8, enero-junio, 2009, pp. 1-28 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121717001.pdf>
- CONEVAL (2010) En: http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/Oaxaca/Oaxaca_o3o.pdf
- DE SOUSA, B. (2010). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En: Boaventura de Sousa Santos: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO.
- GALLEGOS, C. (2008). *“El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: Una experiencia educativa en la Amazonía Peruana”*. En: Bertely, M., Gasché, J. Podestá, R. (Coords.). *Educando en la diversidad cultural.* Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. (221-253). Quito, Ecuador: Abya Yala-CIESAS-IIAP.
- GARCÍA, F. (2008). *“Las enseñanzas y los aprendizajes según las voces aucarinas. Exploración en la comunidad de Aucará, departamento de Ayacucho, Perú”*. En: Bertely, M., Gasché, J. Podestá, R. (Coords.). *Educando en la diversidad cultural.* Investigaciones y experiencias

educativas interculturales y bilingües. (401-425). Quito, Ecuador:
Abya Yala-CIESAS-IIAP

GASCHÉ, J. (2008). *La motivación política de la educación intercultural indígena y exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?* En: Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

GASCHÉ, J. (2010). *De hablar de educación intercultural a hacerla*. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414>

GONZÁLEZ, E. (2017). *Educación comunitaria y prácticas de autonomía. La formación docente intercultural del LLCVF en el contexto etnopolítico de Oaxaca*, en *Revaloración de la diversidad lingüística y cultural de México: Recuento de experiencias*. (p.144-164.) México: CIESAS.

INEGI. (2020). *División municipal*. http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=20

JIMÉNEZ, Y. Y SÁNCHEZ A. (2020). *Pluralismo epistémico, alteridad, comunidad y escuela; una relación que discutir*. De *Prácticas y Discursos*, Año 9, número 13, Pp. 1-24. Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/depracticasydiscursos/article/view/17790/454>

JIMÉNEZ, Y (2011). *Los enunciados de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México*. *Desacatos* no 35. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2011000100011

LÓPEZ, L. (2009) (Ed.). *“Interculturalidad, educación y política en América Latina. Perspectivas desde el Sur. Pistas para una educación comprometida y dialogal”*. En: López, L. (Ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Plural: Ecuador.

- MARTÍNEZ, J. (2008). *“La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía Peruana”*. En: Bertely, M., Gasché, J. Podestá, R. (Coords.). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. (255-277). Quito, Ecuador: Abya Yala-CIESAS-IIAP.
- MATUS, M. (2006). *Retos de la docencia en y para la diversidad cultural: interculturalidad y actividades pesqueras. El caso de una escuela primaria bilingüe ikoot de San Mateo del Mar, Oaxaca*. Universidad Iberoamericana. Puebla, México: (Tesis doctoral).
- MERCADO, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México, Fondo de Cultura Económica. ISBN 968-16-6791-3.
- ROJAS, A. (2008). *“La importancia del proceso de apropiación educativa en Tatutsi Maxawaxi”*. En: Bertely, M., Gasché, J. Podestá, R. (Coords.). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. (83-111). Quito, Ecuador: Abya Yala-CIESAS-IIAP
- SARTORELLO, S. (2020) *Milpas Educativas: Entramados socionaturales comunitarios para el buen vivir*. En: https://www.academia.edu/44921551/Milpas_educativas_Entramados_socionaturales_comunitarios_para_el_buen_vivir
- “UNIÓN DE MAESTROS DE LA NUEVA EDUCACIÓN” (UNEM). (2009). *Modelos curricular de educación intercultural bilingüe*. México: Centro de Investigaciones y Estudio Superiores de Antropología Social (CIESAS).
- WALSH, CATHERINE (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad*. Ensayos desde Abya Yala, Quito: Abya-Yala.

CAPÍTULO IV. HACIA UN CURRÍCULO OCULTO CONTRA-HEGEMÓNICO: UN ENFOQUE DESDE LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA

**Benjamín Maldonado Alvarado. Doctor en Estudios Amerindios.
Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma De México.**

Resumen

Este trabajo presenta argumentos propuestos para la reorientación de la formación de licenciados en educación indígena en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), proceso en el que colaboro directamente desde hace cuatro años. Uno de los aspectos a destacar de ese proceso es la intención de intervenir la colonialidad y algunos de sus efectos desde la disputa del currículum oculto subyacente en la educación bancaria, estandarizada, domesticadora y colonialista que busca combatir el magisterio democrático en Oaxaca. La ENBIO es un espacio que durante dos décadas se ha tratado de orientar en perspectiva descolonizadora trabajando desde el fortalecimiento de lo comunitario y contrahegemónico, y en el proceso que se trata aquí revisamos conceptos y orientaciones con los que pretende avanzar hacia una transformación de la educación indígena, que implica una reconsideración del indígena en perspectiva de la colonialidad que lo atraviesa y biculturaliza. Este proceso se realizó para enfrentar con solidez a la reforma educativa del presidente Peña y para concretar la experiencia acumulada en la formulación de un modelo educativo para un nuevo normalismo.

Palabras clave: currículum oculto, colonialidad, educación alternativa, normalismo, modelo educativo.

Introducción

En los últimos años, el Estado mexicano declaró la guerra al magisterio democrático del país, especialmente al de Oaxaca, a través de las acciones de alta brutalidad con que los agredió, apenas oculta su intención tras una supuesta, y finalmente doblegada, reforma educativa y tras una fallida recuperación de la rectoría de la educación en 2015.

Enfrentar a la llamada reforma educativa del sexenio de Peña Nieto implicó un proceso que daba continuidad a los esfuerzos de la ENBIO por conducir la formación de futuros docentes por los caminos de la comunalidad y hacia un horizonte descolonizador (Santibria y Vásquez, 2008; Vásquez, Jiménez y Hernández, 2014), lo que significa necesariamente profundizar la caracterización del proceso colonial, el análisis de sus consecuencias y pensar posibles vías para recuperar la capacidad de generar miradas, narrativas y acciones.

Este proceso de la ENBIO se unió a los de otras normales en el país y ha sido un impulso clave para la elaboración de un plan de estudios que sustituya a los impuestos por la reforma educativa y en ese camino conjunto la propuesta se ha enriquecido mutuamente (CNENI, 2020).

Partimos inicialmente de una consideración pedagógica y etnopolítica: la educación superior de indígenas para ser docentes de educación básica es un medio para alcanzar un fin: la formación de niños críticos con sentido comunal. Las escuelas normales no deben tener como fin la formación docente sino el ejercicio de la docencia por parte de sus egresados, de modo que su incidencia esté en el trabajo

educativo que tendrán con los niños y no se quede en su formación para ser docentes. Así, el objetivo etnopolítico de la ENBIO apunta a la transformación de la educación indígena y por tanto al fortalecimiento de la resistencia comunitaria mediante la formación escolar de sus niños.

En general, la lucha del magisterio oaxaqueño por una educación comunitaria, modelo alternativo y contrahegemónico para formar a los niños y jóvenes críticos que impulsarán la transformación plena del país desde la fortaleza de su vida comunal (Maldonado 2002 y 2015; Maldonado y Maldonado, 2018), se expresa actualmente como resistencia pedagógica (Vélez, 2019). Ésta tiene sentido en las aulas, pero no solo como una resistencia laboral —lo que la empobrecería— sino como un apoyo decidido a la resistencia comunitaria. En consecuencia, la colaboración magisterial con las luchas comunitarias se tiene que concretar no solo en el apoyo coyuntural sino en el apoyo permanente desde la formación crítica y antihegemónica, es decir descolonizadora, de los niños y jóvenes. Esto ubica al currículum y al modelo educativo en un punto central en el movimiento contestatario.

Un hecho relevante para ubicar los avances de la educación alternativa en Oaxaca es que se ha desarrollado en el nivel básico gracias a la fuerza y propuestas de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. La fuerza sociopolítica del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO) y su orientación radical y comprometida, contrasta con la falta de fuerza contestataria, compromiso social y propuestas del magisterio de educación pública media superior y superior en Oaxaca, pues las

agrupaciones de maestros de bachilleratos y universidades públicas no muestra una actitud o tendencia contrahegemónica, lo que hace que lo alternativo en estos niveles aparezca en instituciones privadas, como el Instituto Superior Intercultural Ayuuk —jesuita— de Jaltepec de Candayoc a nivel superior (Maldonado, 2018a).

En ese contexto destaca la lucha que desde su creación en el año 2000 ha mantenido la ENBIO para impulsar una formación crítica frente a la educación gubernamental y desde miradas ubicadas y comprometidas culturalmente con lo comunitario, sus intereses y sus luchas (Martínez Marroquín, 2019).

En esta Normal, donde se forman jóvenes indígenas para ser profesores de educación indígena básica, se ha trabajado desde mediados de 2016 en la revisión y crítica del modelo educativo hegemónico, para reformularlo hacia el fortalecimiento de la conciencia y los conocimientos de las comunidades, en su lucha contra la agresión territorial y el despojo capitalista.

A dieciséis años de creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), consideramos que a partir de la experiencia acumulada y de la producción de saberes y conocimientos propios que hemos construido a lo largo de nuestra trayectoria académica como docentes o como estudiantes, es momento de discutir y analizar la posibilidad de reconstruir un modelo de formación docente bilingüe intercultural que se desarrolla, en la que todos estemos en una misma perspectiva, considerando el tipo de educación y de sociedad que queremos formar y transformar a través del acto educativo, el enfoque, los elemen-

tos curriculares, teóricos, metodológicos, políticos, lingüísticos y culturales; lo anterior, acorde a las necesidades, características y perspectivas de nuestros pueblos actualmente (Cruz y otros, 2016, p.1).

La revisión del modelo educativo se hizo ubicándolo en el contexto de colonialismo que ha imperado en el país, observando la misión etnocida que el Estado asigna a la educación, la escuela y los maestros, para valorar el carácter rebelde de los maestros oaxaqueños frente a esto (Maldonado, 2020).

Avances de la educación alternativa pública en Oaxaca

La disputa educativa del magisterio con el Estado mexicano tiene uno de sus rumbos e inicios en 1983, cuando la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) organizó los primeros dos foros nacionales de educación alternativa para “impulsar una educación pública, democrática, científica, popular, crítica, reflexiva y comprometida. Se trata, según resolvió el segundo congreso nacional ordinario de la Coordinadora, de una responsabilidad histórica que debe emanar de las bases” (Hernández, 2016, p.1).

Esas bases magisteriales en estados como Oaxaca, Michoacán, Guerrero y Chiapas han avanzado en propuestas y actividades de educación comunitaria, que ha sido la forma radical de la educación alternativa (Hernández, 2016).

En Oaxaca, el magisterio que atiende la educación básica gubernamental ha generado desde 1980 una tendencia sindical democrática contraria a la hegemónica, y dicha tendencia orienta los trabajos de más de 90 mil profesores y trabajadores administrativos en más de 12 mil escuelas, por mandato del MDTEO de la Sección 22 del SNTE.

Esto significa que los encargados de operar la política educativa del gobierno mexicano se han opuesto desde hace casi cuatro décadas a dicha política, enfrentándola en lo laboral, lo político y lo pedagógico. Al ser el movimiento contestatario más fuerte del país, ha logrado confrontar los intereses del Estado en lo político y lo laboral, pero con menos intensidad en lo pedagógico, aunque impidió que la reforma educativa llegara a las aulas.

La lucha del MDTEO por una educación popular, democrática y liberadora se ha topado no solo con la ideología hegemónica explícita e implícita en los planes y programas de estudio, sino también con un modelo institucional de escuela dominante y para la dominación, una formación docente monoculturalizadora, excluyente y racista, unas condiciones de trabajo docente precarias y un imaginario que desubica el sentido comunitario de los docentes y sobre todo de los estudiantes oaxaqueños.

En esa lucha, el MDTEO ha determinado a la educación alternativa como su horizonte contrahegemónico. Para impulsarla creó los Talleres Estatales de Educación Alternativa desde el ciclo 2005-2006 (Martínez, 2014), elaboró en coordinación con el IEEPO el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) y lo empezó a pilotear desde el ciclo 2012-2013 e intentó convertirlo en la base

de la reestructuración del IEEPO mediante un anteproyecto de ley estatal de educación entregado al Ejecutivo y al Congreso local en 2014, todo lo cual quedó cancelado abrupta y unilateralmente por el gobierno del estado en julio de 2015 con la creación del “nuevo IEEPO” y la publicación de una ley estatal de educación en abril de 2016 que eliminó toda referencia al PTEO.

La supresión de la relación entre gobierno y sindicato rebelde no detuvo al magisterio. Al contrario: en lo educativo, la base de su lucha de resistencia contra la reforma educativa ha sido el PTEO (2012) como ejercicio alternativo del trabajo docente en las escuelas.

Lo pedagógico se sumó con fuerza a la lucha laboral para conducir el trabajo en las escuelas:

La propuesta de educación alternativa tiene una base pedagógica de carácter integral, que busca articular una serie de conceptos y premisas fundamentales, así como un conjunto de líneas estratégicas de acción basadas en dos dimensiones para desarrollarse a lo largo del trayecto de la educación básica: organización de la escuela y operación del currículum. De igual forma, la propuesta parte del reconocimiento de la diversidad multicultural y de las condiciones y la cultura locales. De esta manera, corresponde a cada barrio, pueblo, región y comunidad escolar flexibilizar e innovar estos principios, adecuándolos al proyecto comunitario sin perder su esencia y sus propósitos democratizadores y pedagógicos. Así mismo, será responsabilidad de cada comunidad escolar —padres/madres de familia, alumnos, maestros y directivos— construir, planear, desarrollar y evaluar el proyecto comunitario escolar. (CNTE, 2017, p.14).

Con esta base, la lucha es por organizar la escuela y el currículum con criterios del movimiento democrático, para fortalecer los intereses educativos de los padres de familia y las comunidades, dado que una premisa básica establecida por la CNTE es que una propuesta de educación alternativa no puede ni debe reducirse al plano de lo curricular; por el contrario, parte del principio de que la transformación de la educación implica a la escuela en su totalidad, como unidad de cambio, sin reducir la visión al currículum. Es decir, contempla como elementos concomitantes a la organización institucional y académica:

- La estructura organizativa, la interacción institucional, el clima de trabajo, y la acción didáctica (dimensiones institucional, interinstitucional, social, valoral y didáctica).
- Una disciplina autónoma basada en la autorregulación individual y colectiva.
- Una vida escolar y áulica democrática en la que todos y cada uno de sus integrantes participan —como un derecho y una obligación comunales— en la solución de conflictos y toma de decisiones informadas y argumentadas. (CNTE, 2017, pp. 13-14).

En esa línea, el PTEO establece como su objetivo general la transformación de la educación con cinco objetivos particulares: 1. Generar acciones adecuadas y oportunas que mejoren las condiciones educativas y de vida de los niños, jóvenes y adultos oaxaqueños a través de la elaboración de proyectos educativos y comunitarios. 2.

Formación de los docentes. 3. Atención a la infraestructura escolar. 4. Una cultura de evaluación educativa, y 5. El reconocimiento de la labor de los docentes. Es decir, que su propuesta desarrollada en tres programas y dos sistemas está más en la transformación del sistema educativo que en la disputa curricular (que se concreta en el objetivo 1 a través del Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca).

La disputa curricular es necesaria en un contexto de dominación y resistencia educativa. No basta con señalar líneas de acción, como lo hace el PTEO, frente a un modelo nacional en operación respaldado por el sistema educativo. Se corre el riesgo de que el docente no cuente con las herramientas suficientes para trabajar más que el programa nacional, reduciendo así la resistencia a una declaración fuera del aula. Pero, aunque, como veremos adelante, esta disputa no es suficiente, sí es indispensable dada la relevancia política que tiene para la dominación:

El currículum es la herramienta tradicional con la que cuentan los gobiernos; en él se establece una pauta de ordenamiento de la experiencia educativa que, más allá de cuán eficaz sea para ordenar las prácticas, es extraordinariamente importante como declaración pública acerca de lo que se espera de esas prácticas. Qué se enseña y qué no se enseña en las escuelas es un asunto de la mayor importancia; qué debe enseñarse en ellas y qué puede no enseñarse también lo es (Eisner, 1987; Gimeno Sacristán, 2012). En sistemas escolares estatizados, donde el Estado es un fuerte impulsor de las políticas educativas, la iniciativa gubernamental en mate-

ría curricular es esperable y puede contar con mayor receptividad que en países con una tradición de gobierno descentralizado. Desde la década de 1990, la centralidad del currículum en las políticas de reforma de la educación ha sido notable. Con fuertes críticas al desempeño del sistema educativo y de sus docentes, el currículum fue colocado como novedad y como solución: se trataba de elaborar currícula donde no había, de modernizar los que existían y de incorporar a todos —viejas y nuevas currículas— saberes “actualizados”, “socialmente significativos” (Terigi, 2016).

El enfrentamiento con el mandato estatal al nivel curricular ha sido importante también en otras entidades integrantes de la CNTE, como Michoacán:

La visión político-pedagógica que despliegan los docentes de las Escuelas Integrales se sintetiza en un currículum que está en permanente construcción, es decir permanece dialéctico y moldeable a las condiciones. La razón de esta determinación radica en que se concibe al currículo “como un proceso de construcción y reconstrucción permanente a partir del uso crítico de la teoría y de recuperar aquellos elementos que sean pertinentes y viables para el tipo de sujeto que se pretende formar y para la sociedad a la cual se aspira” (Proyecto General de las Escuelas Experimentales Integrales, 2003, p. 20) transformar a partir de la organización escolar. Esta característica tiene como horizonte la creación de un currículum más flexible y amplio, que puede abarcar otros aspectos de la rutina escolarizada en relación con la sociedad, es

decir que “partirá de la necesidad colectiva, profesional y social de desarrollar la capacidad crítica que nos permita desplegar de una manera más consciente y racional, nuestra tarea educativa y la formación del sujeto social comprometido con la transformación social” (Proyecto General de las Escuelas Experimentales Integrales, 2003, p. 20)” (Colín, 2019, p. 184).

La lucha por lograr orientar desde el magisterio la redefinición curricular es sin duda importante, pero es insuficiente. No basta con reemplazar un currículo hegemónico por otro menos lesivo, pero igualmente nacional, inflexible y controlado por el sistema. Incluso, hace falta ver más allá del currículum explícito y se debe poner especial atención en la desarticulación del currículum oculto de la educación oficial.

El currículum explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula. El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional.

El currículum oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acor-

des con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico, tal como vimos en los capítulos anteriores. Sin embargo, el desarrollo de currículum oculto no siempre trabaja en la dirección de una consolidación de los intereses de los grupos sociales dominantes y de las estructuras de producción y distribución vigentes. El análisis del currículum latente en cada situación concreta pone de relieve que la vida del colectivo estudiantil en los centros educativos no se caracteriza por un sometimiento sin más a los dictados de las normas, tareas y significados que les imponen sus docentes. Los alumnos y alumnas acostumbran a resistir y alterar los mensajes a los que la institución les somete (Torres, 1998:198).

El currículum oculto tiene que ver directamente con el modelo educativo que cada profesor lleva a cabo en el aula, en el cual fue formado y que constituye su manera pedagógica “natural” de trabajar y comprender el trabajo escolar. Toda persona escolarizada reproduce consciente o inconscientemente o rechaza la manera en que fue formada o se autoformó. La manera como trabaja en el aula o se relaciona con los padres de familia expresa sin palabras las ideas y principios que en el fondo dan sentido a su práctica docente. Así, más allá de lo que se dice, el currículum oculto forma también a los estudiantes de una manera salvaje, sin control ni posibilidad de reorientación, en la medida en que el docente no es necesariamente consciente del currículum que reproduce oculto en sus acciones.

Este currículum oculto pareciera ser un elemento difícil de contrarrestar en la educación hegemónica y que provoca contradicciones entre la voluntad liberadora y la práctica dominante, lo cual señala Ivan Illich cuando advierte que “el currículum oculto, acep-

tado inconscientemente por el pedagogo liberal, frustra sus metas liberales buscadas en forma consciente, pues les es inherentemente opuesto” (Illich, 1977, p. 18).

Él mismo señala varias de las características dominantes de ese elemento en el modelo hegemónico principalmente en términos de domesticación, que, a pesar de discursos rebeldes y contenidos escolares contrahegemónicos, puede formar a los niños de acuerdo con el imaginario del poder:

El currículum oculto tradicional de la escuela exige que personas de edad determinada se reúnan en grupos de más o menos treinta integrantes bajo la autoridad de un educador profesional entre quinientas y mil veces por año. No importa si el maestro es o no autoritario puesto que lo que cuenta es la autoridad del maestro; tampoco importa si todas sus reuniones se producen en el mismo lugar en tanto sean consideradas, de algún modo, como asistencias. El currículum oculto de la escuela requiere, ya sea *de jure* o *de facto* que el cuidado acumule un mínimo de años de escolaridad para obtener sus derechos civiles... Todos los niños aprenden, gracias al currículum oculto, que el conocimiento económicamente valioso es resultado de la enseñanza institucionalizada y que los títulos sociales son resultado del rango que se ocupa en el proceso burocrático. Así, el currículum oculto transforma el currículum visible en una mercancía y hace de su adquisición la forma de riqueza más segura. Los certificados que amparan conocimientos a diferencia de los títulos de propiedad, las acciones corporativas o las herencias se encuentran libres de riesgo: resisten súbitos cambios de fortuna y se convierten en privilegio garantizado.” (Illich, 1977, p. 18).

La noción de currículum oculto en la educación nos queda más clara cuando recurrimos a una aportación fundamental hecha en el campo de la comunicación por Marshall McLuhan (1996) con una frase: “el medio es el mensaje”. Es decir, el mensaje no es solo contenido explícito sino también implícito en el medio a través del cual se comunica algo; el medio de comunicación actúa también como emisor de mensajes no verbales. En referencia a la escuela significaría que la institución (el medio) transmite ella misma contenidos (mensajes), y por lo tanto que hay una línea de continuidad entre ambos, a través de la cual el modelo escolar refuerza la formación basada en los contenidos hegemónicos: “Mediante esta yuxtaposición, McLuhan nos pide que reconsideremos su oposición. Nos pide que consideremos si de verdad son fenómenos separados, diferentes e independientes, o si existe una suposición básica y errónea que desemboca en una división falsa (Strate, 2012, p. 62)”.

Hay que cuestionar entonces la idea de que en el proceso comunicativo el emisor es el único que transmite mensajes a través de un medio inexpressivo. En el proceso formativo se comunican mensajes, pero la transmisión escolar de mensajes del maestro al estudiante no es la única forma de llevar contenidos al alumno, sino que lo hace también el medio, es decir, la forma en que se transmiten los mensajes. Esto permite establecer las distancias existentes por ejemplo entre el discurso y la práctica de género, de inclusión, de racismo, entre muchas otras que hay en las escuelas. Así, el currículum oculto se expresa como el contexto en que se realiza la educación (en la escuela, en la familia, en la iglesia, etc.), es decir, el imaginario que se reproduce mediante acciones sin palabras o más allá de ellas.

La relación implica un contexto para que podamos entender que el medio es el mensaje, lo que quiere decir que el contexto es la comunicación, que es lo mismo que decir que el contexto es instrumental para establecer relaciones y permitir que se compartan mensajes. El aula es un contexto en el que ciertos tipos de comportamiento son aceptados y otros no, una taberna o un bar es un contexto bastante diferente, como un aeropuerto.

Así que, por ejemplo, la localización de un escritorio entre una persona que entrevista y la entrevistada establece una relación más formal que la de dos sillas situadas una enfrente de la otra. La clase tradicional establece al profesor como el centro de atención, minimizando la interacción entre los estudiantes, mientras que sentar a todos en círculo facilita el debate, y sentarse alrededor de una mesa añade un elemento de formalidad y decoro que de otra forma se perdería. Al decir que “el medio es el mensaje” significa que el medio es el contexto, la situación o el sistema (Strate, 2012, p. 73).

El currículum oculto parece así invencible, difícil de controlar y erradicar de la formación escolar y sigue reproduciéndose a pesar de diversas estrategias en el aula para eliminar su carácter domesticador. Pero como lo han señalado el mismo Jurjo Torres y los pedagogos de la resistencia y de la reproducción, la domesticación no actúa impunemente y sin respuesta, y esa respuesta viene principalmente de los objetos de domesticación, que son los estudiantes.

Ante todo, este panorama, ¿qué pueden oponer los maestros democráticos de Oaxaca? Más allá de la voluntad y del discurso radical, lo cierto es que no todos los integrantes de la Sección 22 comparten los intereses de impulsar una educación contrahegemónica ni

han estado dispuestos a sostener la dinámica de extensión del PTEO a todas las escuelas. Sin embargo, considerando la realidad de la mayoría de los oaxaqueños y los avances logrados por las múltiples experiencias de educación alternativa —las más recientes derivadas del PTEO—, podemos señalar varios elementos a considerar en la elaboración de una propuesta profundamente alternativa y contra-hegemónica de educación. Es conveniente generar una cultura del currículum, de la articulación curricular de la educación desde la mirada del docente crítico.

El ejercicio continuado de las revisiones curriculares que se propone en nuestros días, nos está haciendo transitar del currículum como construcción cultural, a una cultura del currículum que nos plantea la constante necesidad de responder a la complejidad de la vida social que converge en las instituciones de educación formal (Aguirre, 2001, p. 12).

Consideraciones sobre el escenario en que se realiza el trabajo educativo alternativo

Como se verá, la propuesta de un nuevo modelo educativo indígena en Oaxaca —y en el país— se ubica en una perspectiva etnopolítica que considera la biculturalización de los dominados como resultado del proceso de imposición y resistencia cultural, de manera que viven inmersos en dos horizontes contradictorios. De allí que se proponga, más allá de la lucha por un currículum pertinente, la simultaneidad

de dos planes de estudio que muestren explícitamente y mediante sus currículos ocultos esta doble dimensión y forme en ella a los niños para que puedan ubicar a cada una en su sentido originario y poder posteriormente saber cómo relacionarse con cada una. Ese puede ser un camino a la descolonización.

a) Los niños forman parte de un mundo biculturalizado

De manera sintética podemos plantear lo siguiente: ante la imposición de la cultura dominante, los dominados en Mesoamérica opusieron resistencia para conservar sus culturas, y son dos ámbitos culturales distanciados. La cultura dominante y las dominadas pertenecen a civilizaciones distintas y que son antagónicas, no complementarias. La cultura dominante, de matriz occidental, no es compatible con las culturas dominadas, de matriz mesoamericana, lo que significa que no hay puntos intermedios, de mestizaje. Ambas culturas son como agua y aceite, que pueden coincidir en un recipiente pero que, aunque se mezclen al ser agitadas, vuelven a separarse porque así es su naturaleza. Esto puede observarse prácticamente en cualquier punto de contacto: la medicina tradicional y la alópata pueden ser recursos de atención médica pero su coincidencia en un cuerpo a sanar no significa articulación de conceptos, instrumentos ni sabios, tienen sentidos diferentes, diametralmente distintos que establecen distancia por ejemplo entre los lugares de curación o entre los procedimientos de intervención. De manera que no podemos esperar

que un médico alópata vaya al cerro a buscar y traer el alma de una persona que se golpeó la cabeza, ni que el médico tradicional intervenga mediante cirugías recurrentes.

Otro ejemplo es el de las epistemologías: no hay forma de desligar los conocimientos indígenas de su raíz espiritual, de su vinculación con un cosmos terrestre habitado por fuerzas sobrenaturales con las que es imperativo convivir en los mejores términos posibles, mediante rituales, todo lo cual tiene razones míticas que permiten entender el mundo y organizarse para vivirlo (Maldonado, 2018b); esto es impensable en la tradición occidental hegemónica, y ha sido incluso objeto de persecución. No solo no hay compatibilidad, sino que no hay tolerancia. Lo mismo puede verse en el caso de la justicia y la forma del derecho individual y colectivo.

Podemos plantear entonces que los dos horizontes civilizatorios a los que pertenecen las culturas dominantes y dominadas son distantes, paralelos, y esta es entonces la realidad en que viven los mesoamericanos colonizados.

La mayor parte de los oaxaqueños son originarios de comunidades mesoamericanas en las que la dominación ha sido colonial y capitalista, por lo que su proceso de resistencia ha sido y sigue siendo desde la comunidad contra el capitalismo y contra el colonialismo. La lucha anticapitalista se basa en el fortalecimiento de la comunidad y lo comunitario, y la lucha anticolonial se basa en el fortalecimiento cultural y de la identidad. Es claro que la acción etnopolítica de la escuela ha consistido en fomentar el abandono de la comunidad y el menosprecio de lo comunitario, la vergüenza de lo propio, llevando el etnocidio a la lengua, las tradiciones y las estructuras de la vida comu-

nal. El apoyo magisterial a la resistencia comunitaria está precisamente en esa doble lucha, pero el problema es que son todavía muchos los maestros que creen —como los maestros de generaciones anteriores— que su labor humanista en las comunidades consiste en ayudarlos a dejar atrás sus costumbres y separar culturalmente a los hijos de sus padres, para prepararlos para una vida “mejor” fuera del campo. Está de más decir que el capitalismo necesita los territorios comunitarios, por lo que busca generar el mayor desapego y rechazo al campo.

Por otra parte, si los miembros de comunidades mesoamericanas han sido biculturalizados por la dominación, una de las acciones claras de la escuela mexicana ha sido la monoculturalización, es decir, la invisibilización de la dualidad cultural simultánea, resultante del proceso de dominación y resistencia, para tratar de naturalizar la dominación y con ella la cultura dominante desplazando a la cultura propia en resistencia. Aquí es donde está una de las claves para la generación de una educación realmente contrahegemónica y alternativa, necesariamente ligada a la resistencia comunitaria contra el despojo capitalista y la dominación colonial.

Esto nos permite ubicar que querer hacer coincidir dos perspectivas alejadas, incompatibles y en condiciones desiguales, por ejemplo, en un currículum, lleva a que una de las dos quede subordinada a la lógica de la otra, perdiendo su sentido propio. Una acción que se supone descolonizadora puede así ser una forma nueva de rumbo colonial.

b) Los docentes mesoamericanos tienen una triple identidad

Gran parte de los miles de profesores oaxaqueños son originarios de alguna comunidad o tienen raíces familiares en ellas. Por tanto, su trabajo está necesariamente orientado por los intereses de tres sectores a los que pertenece: el gobierno mexicano, el sindicato y los pueblos indígenas, debiendo responder a los tres.

En tanto trabajadores del gobierno mexicano, los maestros tienen como tarea el trabajo docente con base en las políticas y mandatos gubernamentales. Durante décadas, los maestros en Oaxaca han coincidido con los intereses y razonamientos del Estado mexicano especialmente en el caso de la educación a indígenas, aun siendo indígenas. Esto significa que su rechazo a la política educativa etnocida los sitúa del lado de la resistencia de sus pueblos. Es una razón laboral y a veces de conciencia que muchos no comparten.

En tanto miembros del sindicato, los maestros tienen que respetar los acuerdos que toma su asamblea general y las orientaciones que emanan de ella. La gran mayoría de los maestros oaxaqueños hicieron suyos los postulados del MDTEO desde 1980 y que desde hace años se orienta por la educación comunitaria para resistir a la dominación desde los pueblos. Es una razón básicamente de conciencia.

En tanto miembros de algún pueblo indígena, los maestros deben responder a los intereses, generalmente de resistencia, de su pueblo, o incluso luchar por concientizarlos cuando la resistencia se debilita. En términos generales, los pueblos indígenas de Oaxaca no buscan su incorporación a la nación monocultural —ni su desincorporación— sino su derecho a la diferencia y a la autonomía (Maldonado y Maldonado, 2017).

Estos tres tipos de pertenencia suponen lealtad y guían la lectura de los caminos que siguen o deben seguir los profesores de educación básica en comunidades. El problema aparece cuando el docente deja de pensar y actuar como miembro de alguna comunidad (o de considerar los intereses comunitarios, si no es originario de alguna de ellas) y actúa más como trabajador al servicio del Estado o como miembro de una asociación contrahegemónica que piensa e interviene en la realidad más en un sentido occidental que comunitario, pues sin duda los docentes de origen mesoamericano han sido biculturalizados también.

c) Un plan oficial contrahegemónico es imposible

El plan de estudios gubernamental no puede contradecir la concepción del Estado sobre la institución escolar. El Estado nacional no renuncia al sentido político hegemónico de la escuela, que consiste en uniformar. Desde sus inicios, la escuela pública no promueve la diversidad, sino que la castiga, la reprime y al menos la segrega (García, 2008). Si no hay lugar para lo diverso en un plan de estudios nacional, entonces la flexibilidad curricular es limitada o ficticia, ubicada en márgenes que no contradicen su función uniformadora. Además, su pertinencia sería insuficiente al ser estándar y operar la flexibilidad como una simple concesión, no como un cambio de concepción.

Hay que considerar además que la pertinencia y flexibilidad del plan oficial (nuevo o viejo) de educación básica están inevitable-

mente limitadas por el perfil de ingreso al siguiente nivel. Así, por ejemplo, los límites de la diferencia curricular establecida por las secundarias comunitarias indígenas se manifiestan cuando el egresado quiere ingresar a alguna opción de educación media superior y debe acoplarse a las exigencias del currículum de ese nivel.

Un currículum contrahegemónico solamente sería posible cuando el Estado modifique radicalmente su concepto de escuela y rediseñe el sistema educativo en función de la articulación flexible de niveles educativos. Para eso se necesita la refundación del Estado mexicano.

d) Alternatividad y educación alterna como flexibilización máxima y desafío al modelo hegemónico

El planteamiento al que llegamos es que la educación alternativa en Oaxaca puede ser profundamente contrahegemónica si en vez de tratar de forzar a que el currículum nacional sea desechado y sustituido por uno alternativo, se lleva a cabo simultáneamente un plan alterno de educación, basado en el PTEO, que cada docente pueda diseñar de acuerdo con las características del grupo que atiende y a sus condiciones como docente.

Si solamente se puede forzar al Estado a que ceda un poco o mucho pero no lo suficiente en la flexibilización del sistema educativo para flexibilizar el currículum, parece preferible trabajar el plan de estudios nacional y al mismo tiempo un plan de estudios local.

La propuesta, en el contexto de la biculturalización de las comunidades mesoamericanas, consiste en trabajar un porcentaje del tiempo de clases con el plan de estudios nacional, en español y con base en la epistemología occidental dominante, que todo maestro maneja, y otro porcentaje de tiempo con un plan local, definido por cada maestro o escuela, basado en la investigación de conocimientos comunitarios, que todo maestro puede aprender, y preferentemente en la lengua local.

En otras palabras, unas horas trabajar el modelo de educación hegemónica y otras horas el modelo comunitario. Esto permite por principio reconocer el derecho de los niños a aprender lo “universal” para seguir estudiando, y al mismo tiempo reconocer la necesidad de que los niños se formen en lo propio, con miras a comprender de la manera más completa lo comunitario, y conocer las amenazas capitalistas que hay sobre su comunidad para defenderla y aprovecharla con responsabilidad.

Algunas características de los modelos simultáneos

Modelo oficial	Modelo comunitario
Plan nacional de estudios para todos los grupos	Plan local para cada grupo
Docente que enseña	Docente que ayuda a aprender
Conocimientos elevados a carácter universal	Conocimientos locales
Menosprecio de los sabios locales	Reconocimiento de los sabios locales
La investigación como recurso eventual	La investigación como método pedagógico principal

Libros de texto estándar	Materiales elaborados en el aula
Exclusión de los padres de familia del proceso de aprendizaje por falta de escolaridad	Inclusión de los padres al utilizar conocimientos que les son propios
El individualismo humanista como horizonte formativo	La comunidad como cultura propia vívida que organiza la cultura escolar

Fuente: Elaboración propia

Dos planes alternos en un contexto bicultural le dan sentido a la educación que reciben los niños, y al mismo tiempo, define la posición del docente ante su triple identidad: fortalece la resistencia indígena, da forma al carácter contrahegemónico de su filiación sindical y expresa una postura disidente ante el Estado-patrón.

A su vez, combinar la rigidez de un plan nacional de estudios con la puesta en práctica alterna o simultánea de un plan de estudios alternativo, diseñado por cada docente en cada generación, es el grado máximo de flexibilidad que puede alcanzar un currículum.

Por otra parte, una educación alternada genera en los niños (y en los docentes) conocimientos desde dos tradiciones culturales en su propia matriz epistémica. Esto significa además una cantidad mayor de aprendizaje que el que logran los niños de otro tipo de escuelas, es decir, constituye una educación de mayor calidad. Pero sobre todo una educación que ayude al niño a entender y poder ubicarse frente a la dualidad que se vive todos los días en las comunidades invadidas por el colonialismo.

e) El currículo oculto de dos planes alternos contribuye a una visión crítica radical

Como hipótesis planteamos que una forma de neutralizar el currículum oculto de la educación hegemónica puede ser la práctica simultánea de un currículum alternativo, perteneciente a otra matriz cultural, que al generar su propio currículum oculto confronte al hegemónico.

La coexistencia de dos currículos contradictorios, pertenecientes a ámbitos de significación diferentes, enfrentará dos currículos ocultos distanciados, incompatibles, lo que generará en el niño conciencia de pertenencia a dos mundos distintos, confrontados, y a una realidad resultante de dicha confrontación. Así, más allá de lo que el docente pueda exponer a través del currículum explícito, los mensajes a través del oculto alterno harán al niño cuestionarse mínimamente por la razón de la duplicidad y podrá establecer nuevas diferencias y similitudes entre el aprendizaje escolar y su forma de vida familiar.

El hecho de que un mismo docente maneje cada semestre dos planes distintos con su grupo significa que hay aspectos en los que no actuará distinto (por ejemplo, su ubicación frente al grupo, la ambientación del salón, el uso de espacios abiertos) pero en otros aspectos se podrá percibir la diferencia en ambos modelos (por ejemplo, las tareas, exámenes o evaluaciones, la incorporación de sabios y padres de familia, las formas de aprendizaje, etc.).

En un contexto biculturalizado, la educación alternativa y contrahegemónica tiene que mostrar y abordar cada cultura en sus propios términos, pues de otra forma deja afuera un mundo de significacio-

nes del niño o peor aún, sigue siendo abordado desde una matriz epistémica distinta, que lo niega y contradice (Rengifo, 2001). La escuela ha tenido como misión excluir lo comunitario y tratar de hacerlo desaparecer, es decir, monoculturizar la realidad bicultural. Esto no significa necesariamente que desaparezca la cultura dominada en resistencia, sino que se invisibilice, que se asuma como natural su inferioridad y su carácter efímero, frente a una cultura universal, para que muera por abandono.

Por lo mismo, la educación no hegemónica debe destacar las diferencias y también lo que comparten ambos mundos culturales, pero ubicando su diferencia política, respecto al poder, es decir, una tendencia a la dominación y otra a la resistencia.

La aplicación de un solo currículum, sea bilingüe-bicultural, intercultural o incluso comunitario, lleva implícita en su unicidad la invisibilización o menosprecio de una de las dos culturas y de su carácter político. Los dos primeros modelos han sido considerados como continuación del currículum castellanizador y monocultural, que permite la incorporación de lo comunitario y local solamente de manera marginal. El modelo comunitario, incluso su experiencia más lograda que son las secundarias comunitarias, no ha logrado articular en un currículum los dos ámbitos culturales en su matriz epistémica (Kreisel, 2017). De modo que lo comunitario sigue siendo un recurso para aprender lo hegemónico, o un conocimiento marginal en el aula o un ejercicio menor que acompaña al trabajo del plan nacional de estudios.

A una realidad biculturalizada debe corresponder una educación que maneje ambas formas culturales para explicar su coexistencia

y sus formas de relación, sin que desde la escuela una sea impuesta sobre la otra. Se trata de seguir viviendo y razonando la comunidad en términos propios y poder llegar a defenderla en los términos culturales de la depredación capitalista.

En otras palabras, la educación alternativa en contexto biculturalizado debe formar al niño en los dos mundos culturales en que se desarrolla su vida cotidiana, y el carácter contrahegemónico de esa educación está en renunciar a la invisibilización de la dominación cultural y contribuir al fortalecimiento de la cultura originaria, impidiendo que el Estado ponga límites al florecimiento de la diversidad consciente y desafiante.

Finalmente, es necesario reconocer que el Estado está pendiente de los avances de la resistencia y se dispone siempre a frenarlos o arrinconarlos. Un currículum monocultural o de diversidad marginada más o menos alternativo parece ser una concesión gubernamental que bajo la apariencia de apertura cierra puertas, tal como lo percibía Ivan Illich hace más de 40 años:

En tanto que más y más sectores de la sociedad se muestran inconformes con la escuela y toman conciencia de su currículum oculto, se hacen mayores concesiones para transformar sus demandas en necesidades que puedan ser satisfechas por el sistema, desarmado de este modo el disenso. A medida que el currículum oculto abandona la oscuridad y pasa lentamente hacia la claridad de la conciencia, frases tales como “desescolarizar la sociedad” y “separación del Estado y la escuela” se convierten en *slogans* instantáneos (Illich, 1977, p. 21).

Desafiar al currículum oculto de la educación hegemónica imponiéndole el ejercicio simultáneo e incontrolable de un modelo educativo comunitario que maneje libremente cada docente y genere su propio currículum oculto alterno, parece ser una propuesta razonable para el magisterio oaxaqueño y los profesores democráticos de otros estados.

Conclusiones ante la pandemia

En plena pandemia ocurren dos acontecimientos relevantes a considerar:

Uno es el avance de las 25 escuelas normales interculturales, indígenas, bilingües o con licenciaturas de educación intercultural en el país en la formulación y gestión de un nuevo plan de estudios, para sustituir a los dos vigentes (planes 2012 y 2018) que fueron impuestos con la reforma educativa. En realidad, se trata de un modelo educativo con dos propuestas principales: la educación comunitaria y un nuevo normalismo (CNENI, 2020).

La educación comunitaria se plantea como un proceso de movilización del conocimiento local que, sin desatender las áreas de conocimiento hegemónico, trabaje recuperando la epistemología materna, en un ejercicio de investigación que involucre a estudiantes, docentes y comunidad.

Fortalecer lo comunitario se puede lograr solo desde el desafío a la dominación colonial, por lo que es indispensable la reflexión conti-

nua y el estudio de las formas de desarrollo del colonialismo capitalista, y estar ampliamente informados de los planes de desarrollo y sus consecuencias, es decir, un proceso de conocimiento profundo del territorio y de sus amenazas.

El nuevo normalismo que se plantea insiste en que para lograr lo anterior es necesario profesionalizar el ejercicio del normalismo intercultural. Esto consiste principalmente en que las normales funcionen como instituciones de estudios superiores, dejando de ser solamente escuelas para formación de docentes y se conviertan en espacios de estudios con centros de investigación y con trabajos amplios de difusión, a la vez que puedan atender a maestros en servicio e impartir estudios de posgrado.

Consolidar profesionalmente a las normales es lo que permitirá tener estructuras sólidas que cimenten numerosos proyectos académicos que permitan teorizar la experiencia y profundizar en los análisis de la realidad, acompañados de universidades e instituciones de investigación.

El anuncio de una reducción drástica del presupuesto asignado a las normales es un obstáculo frente al que un grupo sólido, unido y con propuesta podrá enfrentar en mejores condiciones. Esa reducción es una más de las contradicciones del presidente en su ruta ambigua por una transformación vertical del país.

Otro acontecimiento a considerar es el intento gubernamental de imponer como nueva normalidad a un modelo de educación híbrida. En el campo curricular será necesario e interesante analizar los impactos que puede tener brincarse al docente para educar desde pantallas con contenidos directamente manejados a nivel central.

La manera de educar híbridamente constituirá necesariamente un nuevo currículum oculto, mucho más dócil al Estado, que vulgarizando la autonomía y la autogestión pretende disputarle al docente la conducción del proceso de aprendizaje mediante una forma nueva, no estudiada, de educar al niño a distancia, es decir, estableciendo un alejamiento entre el estudiante y el docente y a la vez creando un acercamiento entre el Estado educador y el niño. Las consecuencias políticas de este proceso son la tarea del currículum oculto de la nueva normalidad, por lo que la simultaneidad de dos currículos antagónicos: el del Estado (ahora híbrido) y el de la educación contrahegemónica, que el docente debe fortalecer.

El papel de la ENBIO, y en general de las 25 normales consideradas interculturales, en la lucha por la conducción del proceso educativo, será fundamental frente a la imposición tácita de una nueva reforma educativa llamada nueva normalidad, que podría ser una nueva colonialidad.

Referencias

- AGUIRRE, M. E. (2001). *El currículum escolar, invención de la modernidad. Perspectivas Docentes 25*. Recuperado de <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/issue/view/113/showToc>
- CNENI. (2020). *Educación comunitaria y nuevo normalismo. Plan de estudios 2020 para las escuelas normales interculturales, indígenas, bilingües o con licenciaturas afines*. México: Colectivo Nacional de Escuelas Normales Interculturales, documento de trabajo.
- CNTE. (2017). *Bases para una propuesta de educación alternativa en México*. Documento de trabajo, marzo. Recuperado de <https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2017/05/Bases-para-un-proyecto-alternativo-CNTE.pdf>
- COLÍN, A. (2019). *Entre la lucha magisterial y las alternativas educativas. Las Escuelas Integrales de Educación Básica de Michoacán*, México. Xalapa: U. Veracruzana, Tesis de Maestría en Investigación Educativa.
- CRUZ, C. y otros. (2016). *Orientaciones para la reconstrucción de un modelo de formación de docentes indígenas bilingües interculturales en la ENBIO*. Oaxaca: Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, Documento de trabajo.
- EISNER, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.

- GARCÍA OLIVO, P. (2008). *La bala y la escuela Valencia, España: Aldea Sesga*. Recuperado de <https://pedrogarciaolivo.files.wordpress.com/2014/02/la-bala-y-la-escuela-holocausto-indc3adgena.pdf>
- GIMENO, J. (2012). *Qué significa el currículum*. En VV. AA., *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, L. (2016). *El largo camino hacia una educación alternativa*. *La Jornada*, 9 de agosto. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2016/08/09/opinion/020a2pol>
- ILLICH, I. (1977). “Después de la escuela ¿qué?”. En Illich, I. y otros, *Un mundo sin escuelas*, pp.15-41. México: Nueva Imagen.
- KREISEL, M. (2017). *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca: resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. Xalapa: Universidad Veracruzana, tesis de doctorado en investigación educativa.
- MALDONADO, B. (2002). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: INAH.
- MALDONADO, B. (2015). “La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características”. En Comité Organizador, *Primer Congreso Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica de América Latina*, pp.118-131. México: UNAM.
- MALDONADO, B. (2018a). “Movimiento social y movilización de conocimientos comunitarios en Oaxaca”. En *PISoR Grupo de Investigación (ed.) Movimientos sociales, resistencias y universidad. Sobre la incidencia social del conocimiento*, pp. 247-280. Barcelona: Gedisa.

- MALDONADO, B. (2018b). "Epílogo. Racismo e interculturalidad: hacia una lectura política de la cosmovisión". En Baronnet, B., Fregoso, G. y Domínguez, F. (coordinadores), *Racismo, interculturalidad y educación en México*, pp. 267-274. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- MALDONADO, B. (2020). Entre colonización y descolonización: elementos para repensar la educación indígena desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. De Prácticas y Discursos. *Cuadernos de Ciencias Sociales* 9 (13) pp. 1-19. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/depracticasydiscursos/article/view/17792/45454575769812>
- MALDONADO B. y MALDONADO, C.L. (2017). *Diagnóstico para la reconstrucción del Modelo de Formación Docente de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca* (ENBIO). Oaxaca: documento de trabajo, Julio.
- MALDONADO, B. y MALDONADO, C.L. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica* 50. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006)
- MARTÍNEZ, L. (2014). *Los TEEAs del MDTEO*. Recuperado de <http://escuelacriticacontemporanea.blogspot.com/2014/08/los-teeas-del-mdteo.html>
- MARTÍNEZ MARROQUÍN, F. (2019). *Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Una perspectiva de sus fundadores*. México: FES Aragón UNAM, tesis de maestría en pedagogía.

- MARSHAL, M. (1999). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- PTEO. (2012). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca: IEEPO – Sección 22.
- RENGIFO, G. (2001). *¿Por qué la escuela no es amable con el saber de los niños campesinos?*, Lima, Perú: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- SANABRIA S. y VÁSQUEZ, B. (2008). Formar en la diversidad: el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *TRACE*, 53, pp.83-99.
- STRATE, L. (2012) *La tecnología, extensión y amputación del ser humano. El medio y el mensaje de McLuhan*. Infoamérica 7-8. Recuperado de https://www.infoamerica.org/icr/icr_o7_o8.htm
- TERIGI, F. (2016). “Currículum”. En Salmerón Ana y otros (coords.) *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: FCE y UNAM. Recuperado de <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=47>
- TORRES, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata, Sexta edición
- VÁSQUEZ, B., JIMÉNEZ, A. y HERNÁNDEZ, M. (2014). Un modelo en construcción sobre la formación de profesores indígenas en la ENBIO. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal* 64-65, pp.163-177.
- VÉLEZ, O. (2019). Seguirá la Sección 22 en “resistencia pedagógica”. Noticias de Oaxaca, 5 de agosto. Recuperado de <https://www.nvinoticias.com/nota/122362/seguira-la-seccion-22-en-resistencia-pedagogica>.

CAPÍTULO V. COMUNALIDAD, CONOCIMIENTO Y TERRITORIALIZACIÓN EN EL ISTMO DE TEHUANTEPEC

Niltie Calderón Toledo. Maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones, UAM-Xochimilco.

Resumen

Las narrativas del progreso han instalado potentes mecanismos simbólicos para deslegitimar los conocimientos de los pueblos. Mirar las contradicciones de estas narrativas a partir de la forma en la que los pueblos *comunalizan* sus vivencias y memorias mediante la oralidad, la lengua y sus prácticas comunales nos permiten observar los quiebres entre las formas del conocer de los pueblos *Binnizá*, en el Istmo de Tehuantepec, y las propuestas de desarrollo promovidas por las academias tradicionales, el estado o las grandes empresas. *Yú bee*, nombre del Istmo en *diidxazá*, es un territorio amplio e interconectado, un *cuerpo-tierra* que permite la vida, la organización y la subsistencia de los pueblos, así como de todo lo que en él habita. La *comunalidad* vista como tejido, es el resultado de los saberes *territorializados* y la construcción de conocimientos a partir de la relación entre el hacer de la gente y el hacer natural de los territorios, componente indispensable para reconocer nuestras *corpoterritorialidades* y su relación con el cuidado comunal que esto implica. En ese sentido, el texto propone mirar a la comunalidad como una compleja pedagogía que descentra al sujeto de las experiencias del conocer para situar el proceso como parte de la construcción de un nosotros comunal.

Palabras clave: Comunalidad, conocimientos indígenas, corpoterritorialidad, narrativas del progreso

La diosa pájaro

Una noche, mientras mirábamos las estrellas, mi mamá me contó que los pescadores de la zona lagunar, decían que si al salir de madrugada rumbo al mar veían a *Belecrú* de frente (nombre compuesto en *diidxazá* y español para referirse a la constelación conocida como Cruz del Sur) entonces, ese día, tendrían una abundante pesca. No se sabe de cuándo es la historia, pero sí que los pueblos *Binnizá* guardaban una estrecha relación con las estrellas y que, su cosmovisión del mundo, estaba vinculada a ellas y a los ritmos del territorio.

Así lo muestra la figurilla de la diosa *Xonaxi/ Xunaxi* (Münch, 1983, p.53), en cuyo pectoral se halla dibujada la vía láctea; extensa macha de nubes que, por las noches de julio, se puede contemplar en nuestros pueblos.

En el Istmo, *Xunaxi* aún está presente en la lengua de los *Binnizá* y se le nombra cada vez que se refieren en *diidxazá* a la virgen católica, pues los frailes equipararon las características creadoras de la diosa-pájaro y su potencial ritual para evangelizar estas tierras (De la Cruz, 1946, p.44); sin embargo, la fuerza entretejida a su nombre quedó presente en la memoria y en los rezos. Aún hoy se le habla con cariño a *Xunaxi* para pedir que alivie los males y las tristezas de nuestros pueblos en este sentir sincrético.

Wilfrido C. Cruz —uno de los primeros investigadores del pensamiento *Binnizá*, originario del Espinal Oaxaca—, en su libro *Oaxaca recóndita* de 1946 menciona que, de los lugares donde se veneraba con rituales a la diosa *Xonaxi* era, particularmente, en los afluentes

de los ríos que pasaban por Jalapa del Márquez. Tal lugar fue inundado en 1961 para construir la presa Benito Juárez, pueblo donde los dominicos construyeron un inmenso templo dedicado a la Virgen del Rosario; esa edificación, en la actualidad, es visible sólo en tiempos de sequía.

Si antes, el instrumento principal de la colonización de los pueblos originarios fue la religión; hoy son los discursos del progreso y el desarrollo que van de la mano con el despojo de los territorios, la violencia, la militarización, el capitalismo y el desdibujamiento de los mundos otros, sus racionalidades, espiritualidades y formas de conocer.

Esta aniquilación de las diferencias, así como la estandarización del ser y el hacer de los sujetos a ella que se propone la Modernidad; ha tenido en las academias hegemónicas y la ciencia tradicional, positiva, neoliberal y ahora progresista, un brazo para legitimar el despojo y la implementación de megaproyectos, creando potentes discursos y narrativas que instalan mecanismos simbólicos para deslegitimar los conocimientos y respuestas que los pueblos tienen a sus problemáticas, generadas desde su hacer-pensar y estar.

Por lo que nos proponemos dar cuenta de las rutas *otras* en la construcción de conocimientos y sus resistencias, a partir del tejido comunal de los pueblos originarios del Istmo de Tehuantepec que se encuentran siempre en tensión con las narrativas del progreso, para la construcción de saberes *territorializados*.

¿A quién le lloran los Binnizá?

Cuando en 1961 Santa María Jalapa del Márquez quedó bajo el agua, Adolfo López Mateos anunciaba la llegada del progreso a estas tierras mediante la creación del distrito de riego 019, con el cual prometía “bienestar” a la región y el impulso a la agricultura de los pueblos. Para su creación represaron dos ríos importantes en Jalapa: el Río Tequisistlán y el *guiigu´ roo Guizi* (Río Grande Tehuantepec) nombre otorgado por sus inmensos caudales que, después de la represa, se fueron degradando.

La pérdida del *guiigu´ roo Guizii* no pasó desapercibida para los corazones que crecieron entre sus aguas y gozaron de su presencia; el lamento se extendió por todo el territorio en forma de son... tan doliente como sólo las notas cruzadas de las trompetas, el saxofón y los platillos podían llorar. Los *Binnizá* (la gente nube) buscaron consuelo en el razonamiento del progreso para los hermanos de las comunidades vecinas; además, la idea del sacrificio amoroso se alojó como vía para soportar el dolor, entendido desde el *corazonar* de los pueblos en clave de un crecimiento mutuo, diferente a la construcción de lo sacrificable que, de ahí en adelante, el Estado pretendió instalar, muchas veces sin éxito, como vía única para aceptar la imposición de proyectos so pretexto del progreso colectivo.

Durante aquellos años en las enramadas, la radio difundía el son “Río grande Tehuantepec”, que contaba la historia de esa pérdida común. Aquí un fragmento de la letra compuesta por Margarito M. Guzmán y Gustavo Toledo (Ruvalcaba, 2013):

“Tulaaba ne Reu cayuuna ca

*xhahuéla ne tata cabana lii
biyúbu stí neza guiigu ró Guizii
nagana nga gusiáanda lii.*

Dos barrios se encuentran llorando acá
mi abuelo y mi abuela te han de extrañar
buscaste otro cause río Tehuantepec
yo no te podré olvidar.

Rinába lii guiigu Guizii chenéu

*bixhído ne ládxi duá
ti ganda gusiáanda xhilase rí
paca záte runi lu.*

Yo sólo quisiera río guiisi
que lleves mi beso y mi amor
dejar mi tristeza y este dolor
pues si no moriré por ti.

Khavizende, Unión, Espinal nga zeu

*rusiéchu ne ruisaca lu
biia pue guiigu ró, qué gúunu né naa
ca bíche nga ca guíidxu laa.*

Tus aguas se han ido a otros pueblos
llevando progreso que has de impulsar

no llores conmigo río Tehuantepec
eres signo de bienestar.

Rinába lii guiigu Guizii chenéu

bixhído ne ládxi duá
ti ganda gusiáanda xhilase rí
pacaa záte runi lu.

Yo sólo quisiera río guiisi
que lleves mi beso y mi amor
dejar mi tristeza y este dolor
pues si no moriré por ti. [,,,]

La pérdida del *guiigu' roo Guizii* no fue el único dolor al que se enfrentaron los pueblos en aquel momento; pues con la creación de la presa vino el desplazamiento de los habitantes del pueblo de Jalapa del Márquez (*Guiigu yudxi/* su nombre en *diidxazá*), lo que implicó dejar la casa donde se había crecido... la tierra de los recuerdos... los sonidos y el hacer de la vida comunal. Cuenta la gente de esta tierra que *los abuelos no soportaron la perdida y murieron de tristeza*; en tanto, los que se quedaron consolaron el corazón aceptando el sacrificio de un pueblo por ver la llegada del progreso prometido a la región.

El buen vivir para los pueblos *Binnizá* es diferente a las propuestas del bienestar y progreso establecidos desde las políticas del Estado mexicano; lo cual cambia de acuerdo al mercado internacional, las fórmulas económicas de las grandes potencias o las tenden-

cias de la época derivadas de las elites intelectuales y económicas que miran, en los territorios, recursos explotables y, en la naturaleza, un objeto para su enriquecimiento desmedido e irregular. Esto se hizo patente en 1969 cuando José López Portillo inauguró la refinería “Ingeniero Antonio Dovalí Jaime” en Salina Cruz, para cuyo funcionamiento, como todo gran proyecto industrial, demandaba grandes cantidades de agua que fueron tomadas de la presa Benito Juárez, desviando el suministro de los canales de riego, disminuyendo drásticamente la cantidad destinada al campo, desabasto que se mantiene hasta la fecha.

Los campesinos protestaron ante el cambio en el uso del agua teniendo como respuesta la represión violenta del Estado y la militarización de las compuertas hacia los canales: cuidar el agua destinada a la refinería era ya un tema de seguridad nacional.

¿Y el sacrificio de los pueblos?, ¿El dolor de la pérdida? Éste, se volvió indignación, desconfianza y reveló que los discursos tienen un peso material con resultados diferentes a los concebidos desde el ser y el hacer de los pueblos. De la traición también se escribió, así lo leemos en el poema de Francisco Robles Avendaño, *Adiós a mi pueblo* (Cuando cuentos cuentos, 2021):

Un proyecto de gobierno decidió la migración,
de aquel pueblo laborioso orgullo de la región,
la construcción de una presa, hay que necia decisión,
nadie pudo objetar nada argumentaron lo mismo,
disque para dar vida a otros pueblos del Istmo,
Promotoría Campesina pregonaba el agrarismo.

[...]

nadie podía imaginar la tristeza de mi gente,
de aquella horrible tragedia, un sacrificio de hermanos,
el pueblo fue sepultado para bien de los de tehuanos,
que gesto tan generoso de mis queridos paisanos,
los detractores del pueblo, de aquel pueblo que moría,
necesitaban el agua para la refinería,
con el paso de los años la cruel traición se sabía,
adiós granero del istmo, Jalapa de mis pesares,
ahora ya estás descansando en los brazos del gran Juárez,
y para mi pueblo querido, una corona de azares.

En adelante el Istmo continuaría enfrentando múltiples muertes y despojos territoriales de la mano de los discursos del progreso; muertes programadas desde las cúpulas del poder y sustentadas en la transición prometida de campesino a obrero como construcción imaginaria del nuevo sujeto del progreso de los pueblos originarios. Instalación que sigue operando de la mano del segundo componente simbólico constituido desde arriba: la idea de la “tierra improductiva”, segunda imagen con la que opera el despojo en sus negociaciones, tanto de los Estados como de las grandes empresas transnacionales, como si ellos no fueran causa de la improductividad de estas tierras sino la solución.

Al respecto, un integrante de la Asamblea Comunitaria de Puente Madera —durante la conferencia de prensa para dar a conocer su posición con respecto a la defensa del monte El Pitayal y el uso de tierras comunales con intenciones de instalar un parque industrial

proyectado dentro del corredor interoceánico—, dijo lo siguiente: “[...] dicen ellos: no sirven esas tierras; si no sirven que las dejen ahí... que no las toquen... porque a las comunidades indígenas sí nos sirven y nos sirven mucho [...]”. (APIIT, 2022). De las memorias de los territorios y sus despojos también se aprende.

Construir conocimiento mediante la memoria es uno de los principales instrumentos de los pueblos: las canciones, la poesía, la música y las narraciones se vuelven acumulaciones colectivas que no se quedan en pocas manos, como suele suceder con la historia escrita; la potencia de la memoria oral es que se nutre de múltiples voces, de hechos vivenciados directamente por sus actores/as, saberes que configuran *el ser comunal* y circulan rápidamente entre sus miembros.

En cuanto a la historia y las investigaciones sobre el Istmo, encontramos que este ha sido un territorio siempre en disputa por sus particularidades geográficas. En tiempos anteriores a la Colonia, el pueblo *mexica* tuvo que negociar con los pueblos zapotecas/*Binnizá* para transitarlo en su paso hacia Guatemala, lugar donde conseguían importantes mercancías; asimismo, Hernán Cortes buscó una vía que conectara el Océano Pacífico y el Atlántico, explorando los afluentes de los ríos Coatzacoalcos y Tehuantepec para ver si estos se conectaban entre sí y podían navegarse: la exploración no tuvo éxito.

La ruta fue evaluada nuevamente en la Colonia por el virrey Bucareli en 1788 (Lucio, 2016, p.65), confirmando que dicho afluente no existía, pero reafirmando la importancia del paso. En 1859 se firmó el Tratado McClain-Ocampo, el cual consistía en ceder el tránsito a perpetuidad por esta zona a los Estados Unidos para realizar una ruta comercial. El artículo primero de este tratado mencionaba: “[...]”

cede la República Mexicana a los Estados Unidos y sus conciudadanos y bienes, en perpetuidad, el derecho de tránsito por el Istmo de Tehuantepec, de uno a otro mar, o por cualquier camino que actualmente exista o existiese en lo sucesivo”. (Montagno, 2021, p. 6). No obstante, dicho tratado no prosperó debido a las pugnas políticas tanto en México como en Estados Unidos.

Posteriormente, los gobiernos mexicanos tomaron al Istmo como proyecto político y económico. Al ser el lugar más estrecho del país lo vieron como paso de mercancías de un océano a otro, así como proyecto de corte capitalista y neoliberal basado en el reordenamiento territorial para la explotación de recursos naturales y energéticos, sin soslayar los intereses que rebasan lo nacional y lo sitúan en el contexto de las disputas geopolíticas internacionales. (Ceceña, et al., 2021, pp. 79-86).

En México, el proyecto del Istmo ha tenido varios nombres y en él han participado todos los partidos políticos, lo que devela el esquema de los intereses del capital extractivo que predomina como lógica económica insuperable (de la derecha a la izquierda). Los nombres que ha tenido son: “[...] el Proyecto Alfa-Omega de López Portillo; el ALCA de Salinas de Gortari, Megaproyecto Transístmico propuesto por Zedillo; el Plan Puebla-Panamá (PPP) de Fox; Proyecto Mesoamérica, Alianza del Pacífico con Calderón; el TTP (Tratado Transpacífico)” (CDHT A.C, 2016, p. 9). En el gobierno de Enrique Peña Nieto este proyecto se denominó Zonas Económicas Especiales (ZEE) y justificaba su creación en una narrativa que pretendía, supuestamente, la transformación profunda de las condiciones de pobreza y el desarrollo económico de la región.

Con la llegada del nuevo gobierno presidido por Andrés Manuel López Obrador, el proyecto se mantuvo con el nombre de Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec que, además de ser una vía férrea, pretende la instalación de diez parques industriales, cinco en el Istmo oaxaqueño, todos ellos sobre territorios de pueblos originarios, lo que impactará de forma profunda y sin precedentes el *ser-estar comunal* de los pueblos, así como su *hacer* —tanto de las personas como del territorio.

En su implementación, este proyecto utiliza nuevamente la narrativa del progreso mediante lo sacrificable, en pro ahora de la nación, poniendo a juego el imaginario del paso del *campesino* al *obrero asalariado* que hará filas en las fábricas maquiladoras y retoma de las viejas prácticas el supuesto de la “tierra improductiva” como vía para justificar el despojo, sumado a una política del vacío en términos de naturaleza, que reza: “acá no hay nada” ni sistemas de vida, ni especies que proteger, declarando afectaciones ecológicas mínimas, una especie de vacío que no existe ni en los desiertos. Esta situación muestra el choque entre concepciones distintas de mundo y el desconocimiento profundo de los territorios y su hacer, así como la relación e interconexión que estos tienen entre sí y para con la vida de los pueblos.

Yú bee: el territorio como cuerpo, una mirada Otra desde los pueblos *Binnizá*¹

El Istmo es un entramado complejo: tejido de montañas, ríos, lagunas, mar, lluvia, viento, tierra, animales que son señal y signo... aviso de visitantes y temporales, hermanos que acompañan el recorrido en la tierra... lo que en conjunto hace posible la vida de los pueblos originarios y no sólo en tanto vida física, sino también como entretejido de significaciones complejas a partir del territorio, la lengua, las prácticas comunitarias y espirituales.

Yú bee o *Layú bee*, nombre del Istmo en *diidxazá*, significa tierra angosta. Aquí estamos los pueblos *Binnizá* (zapotecas), *Slijuala xanuc'* (chontales), *Angpøn* (zoques), *Ikoots* (Huaves) y *Ayuuk ja'ay* (Mixe), mismos que se encuentran en el Istmo Oaxaqueño y cuyas geografías son trazadas por zonas de sierra, selva, lagunas, mar y selva baja. Pueblos que han definido sus identidades y praxis comunitarias de acuerdo a su cultura; pero también a su quehacer territorial, situación que los ha identificado como pueblos pescadores, artesanos, campesinos etc. Ese hacer del territorio, que es más extenso que los territorios culturales, sobrepasa los límites identitarios de los pueblos; como reclamando la existencia de un cuerpo que extiende las venas hasta las montañas o la selva, ello con la intención de llevar agua a las lagunas y, en su recorrido, propiciar la vida.

Los especialistas afirman que el Istmo de Tehuantepec es un sistema biológico interdependiente en sí mismo:

1. Un fragmento de este apartado fue publicado con el título: *Layú bee: El Istmo de Tehuantepec (territorio cuerpo de vida)*. En la página independiente www.gusanosdelamemoria.com.

El equilibrio de los sistemas acuáticos como el de las lagunas estuarinas del istmo depende en su conjunto de factores que regulan el comportamiento hidrológico y que aportan nutrientes o equilibran la concentración de salinidad y la variación de temperatura, entre otras cosas. La combinación de agua dulce de los escurrimientos pluviales, más la influencia mareal que aporta agua salada, determinan la productividad de la biomasa vegetal que sirve de refugio y alimento para numerosas especies, muchas de ellas de gran valor comercial que se refleja en el potencial económico de la pesquería en la región. (Lucio, 2016, p.133).

Cuando las lluvias caen sobre las montañas de la Sierra Mixe-Zapoteca o en la selva de los Chimalapas, sus aguas escurren ensanchando los ríos *guigu bicu nisa* (Río de los perros de agua), Espíritu Santo y Ostuta, dejándose caer en su destino final en el estero, la laguna superior e inferior, compartiendo agua dulce y salada con el agua del mar... proceso fundamental para la vida tanto de este complejo cuerpo natural como de quienes ahí habitamos. Esto lo conocen bien los pueblos *Ikoots* y *Binnizá* que habitan la zona lagunar, pues saben que cuando las lluvias son abundantes habrá peces para comer y comerciar; pero cuando éstas son escasas, entonces, será obligatorio reservar únicamente lo propio.

El Istmo como territorio que se vuelve cuerpo, no se agota en las lagunas. La relación entre las montañas como captadoras de agua son necesarias para alimentar los ríos subterráneos, los mantos acuíferos de donde obtenemos el vital líquido y hasta para disfrutar de un chapuzón en manantiales como los del Ojo de Agua de Tlacotepec y

Santiago Laollaga. Las lluvias prolongadas también permiten que los sedimentos ricos en minerales cubran los campos de cultivo y, que las plantas propias de la región, crezcan lo suficiente para permitir la vida de una vasta cantidad de animales e insectos.

Para Rogério Haesbaert el territorio es un cuerpo-tierra, por lo que: “Se debe entonces, hablar de la interacción entre múltiples territorios (cuerpo) de vida.” (2020: 286) Territorios que han interactuado siempre y que son ajenos a las enemistades entre pueblos de diferentes culturas. El territorio como cuerpo reclama su propia existencia, *Yú bee* no sólo pertenece a los *Binnizá*, o *Ikoots*, por nombrar a algunos, se pertenece a sí mismo y todos los seres que lo habitan dependen de él para su bien-estar.

Todo vuelve porque también somos parte de ese cuerpo. Algunos cuentan que, en mi pueblo El Espinal, al nacer una niña/o su ombligo se enterraba a la orilla del *guigu bicu nisa*, el río cobijaría su centro conectándolo con la tierra y el agua para que siempre volviera al pueblo; o podía enterrarse alrededor de la casa donde nacía la niña/o y se colocaba ceniza, así al día siguiente se podría leer cuál era el *guenda/tona* que la/lo acompañaría en la tierra. En algunos otros pueblos de la región el ombligo —la placenta— se colocaba en un cantarito de barro y se sembraba en la tierra bajo un árbol de la casa; por encima de éste, la partera colocaba cenizas para saber qué animal había dejado su huella en la noche y así conocer el *guenda* del niño/a (Radio Totopo, 2021). Para los pueblos originarios cuando se nace, no se nace solo, sino que se nace con un doble o gemelo, un hermano animal que nos conecta con lo que habita en el territorio... por eso se debía cuidar el espacio donde el *guenda* vivía porque, si él

enfermaba, enfermábamos nosotros. *De este territorio cuerpo somos parte todos.*

Para José Ángel Quintero Weir la relación entre el hacer del mundo y el hacer de las personas es parte de constituir el habitar:

En este sentido, podemos decir que todo grupo humano se territorializa en la medida en que aprende a conocer y reconocer el **hacer** de todas las otras comunidades presentes en el espacio, al tiempo que concibe y ejerce su propio **hacer** en correspondencia con el **hacer** del mundo. Es por esta vía que logra transformar un espacio geográfico como su **lugar en el mundo**; esto es, como su **habitar**. (2020, p. 74).

El proceso de *territorialización* del que habla Quintero está dado por el reconocimiento de ese hacer siempre en interdependencia con el hacer territorial que se nombra y es nombrado por éste. Así los pueblos *Binnizá* (*Binni*/gente y *zá*/ nube) deben su ser a un hacer del territorio, ya sea por su procedencia o por su cosmogonía de origen: *Venir de las nubes en forma de pájaro* (De la cruz, 2016, pp.182-183), (Henestroza, 2009: 30). Esta conexión con lo que habita es una forma. Otra en la que los pueblos se plantean su relación con el territorio y muestra que, la dimensión comunal, es un entretejido de relaciones entre los que comparten ese habitar, sean humanos o no humanos.

Floriberto Díaz, pensador y antropólogo *Ayuuk ja'ay* que, junto con Jaime Martínez Luna desarrollaron la propuesta de *comunalidad*; nos muestra la complejidad de este término y de su riqueza, al ser pensada desde su lengua. Floriberto escribe que, en *Ayuuk* no existe

una palabra para referirse a comunidad, pero sí una palabra que da cuenta de ella. Esta palabra es *nájx*, *kájp* (*nájx*: tierra; *kájp*: pueblo):

Interpretando, *nájx* hace posible la existencia de *kájp* pero *kájp* le da sentido a *nájx*. A partir de aquí podemos entender la interrelación e interdependencia de ambos elementos y en este sentido se puede dar una definición primaria de la comunidad como el espacio en el cual las personas realizan acciones de recreación y de transformación de la naturaleza, en tanto que la relación primera es la de la Tierra con la gente, a través del trabajo (2004:367).

A partir de esta relación (pueblo-tierra) la *comunalidad* es posible. Con el deshilado que Floriberto realiza desde su lengua, logra dar asentido a lo comunal como tejido interdependiente entre sus elementos: el hacer de los pueblos, el territorio y lo que en él habita. Para este pensador los componentes que conforman la *comunalidad* son: “La Tierra como madre y como territorio, el consenso en asamblea para la toma de decisiones, el servicio gratuito como ejercicio de autoridad, el trabajo colectivo como un acto de recreación, los ritos y ceremonias como expresión del don comunal.” (Díaz, 2004, p.15). Pero estos elementos no están separados o aislados, como se podrían entender desde una mirada occidentalizada que piensa en categorías, sino que son un entretejido inseparable.

En *Diidxaza*, una de las palabras que se ha utilizado para referirse a *comunalidad* es *Guendalizaá*, la cual nos remite a la idea de compartencia, asamblea y convivencia: principios de la *comunalidad*; sin embargo, podríamos también pensarla a partir de la idea

que plantea Floriberto desde el *Ayuuk* para sumar elementos a su complejidad. Desde el *diidxazá* nos encontramos con *guidxilayú*, que es utilizada para mundo, pero se compone de dos palabras: *guidxi*/pueblo, *layú*/tierra. Víctor de la Cruz menciona que, para los *Binnigula'za'*, existían tres niveles: la tierra, que era el hábitat del hombre, el cielo y el inframundo: “[...] para nombrar el “mundo” o la “tierra”: *Quéche láoyoò*, pueblo sobre tierra [...] en Juchitán se dice *Guidxilayú*” (2007: 88-92).

Desde esta perspectiva, incluso en español, la concepción de mundo no puede ser entendida sólo como tierra, sino a partir de la compleja mirada que los pueblos tienen donde el mundo es construido por la lengua, sus significaciones y sentidos, el territorio, la espiritualidad, el hacer, las memorias, las interacciones, las formas organizativas, los rituales, etc. Mundo, entonces, diferente a la representación occidental, significa pensar la interdependencia de la gente con la tierra, el habitar del que habla Quintero y que va más allá del ocupar un espacio geográfico sino tejerse con la tierra en el conocimiento de sus tiempos.

Para Jaime Martínez Luna, la *comunalidad* nace de la vida de los pueblos y se integra de cuatro elementos sustanciales: “el territorio, la autoridad (poder), el trabajo y el goce (fiesta), siendo sus principios el respeto y la reciprocidad.” (2016: 224). La idea de integralidad está presente en todo el pensamiento de Jaime Luna, como es conocido en Oaxaca, así como el de interdependencia, por ello cuando enuncia los elementos que componen la *comunalidad* no los piensa como separados sino en interrelación constante. En este sentido, el territorio es consustancial a la fiesta, a la autoridad al goce y el

trabajo. Así cuando se habla de *comunalidad*, la misma palabra ya da cuenta de esta integralidad en las relaciones y su interdependencia, ese es el principio fundamental para el análisis desde nuestros contextos al pensar en una pedagogía Otra.

El goce communal es territorial

Cuando se habla del disfrute/goce como forma de vida, no nos referimos al mismo disfrute que se propone Occidente a partir de los mercados que generan necesidades de consumo, principal vehículo de la ideología capitalista; los cuales sitúan el goce únicamente en el cuerpo para la obtención del placer individual, subjetivo, basado en la satisfacción o el cumplimiento del deseo y sus objetos. El disfrute y el goce comunal tejen sus raíces en el territorio y su hacer, en interrelación con el hacer de la gente que lo habita, diferente al goce narcisista promovido por la Modernidad capitalista/occidental y patriarcal.

El goce desde la comunalidad implica un tejido complejo que rebasa lo corporal-individual situándose en el reconocimiento de las *corpoterritorialidades*, en las cuales todo tiene un cuerpo: personas, animales, insectos, territorio, incluso lo que existe sin materia tiene su expresión en los cuerpos territoriales mediante los cuales manifiestan sus mensajes; así animales, cuevas, maíz, viento y nubes son el medio para esa comunicación que se debe aprender a leer. Por eso algunos pueblos tienen como práctica la lectura de la luna y las nubes para conocer el cambio de clima, la observación de los insectos para saber si ya se acercan las lluvias etc., (Avendaño, 2022, pp. 68-69).

Si bien el goce comunal se plantea como resultado de la fiesta y el trabajo desde las aportaciones de Jaime Martínez Luna (2016: 325), estos elementos nos muestran la urdimbre de un tejido que va más allá, para trascender la idea de un goce corporal-individual a partir de mirar la fiesta y sus entretejidos territoriales. La fiesta en los pueblos originarios de Oaxaca, es el espacio de actualización de lo colectivo, en ella se pueden mirar las prácticas ancestrales vigentes de los pueblos y aquellas que se van modificando con el tiempo: el tipo de comida, la vestimenta, los utensilios y la música, así como las formas organizativas. Es también espacio de encuentro que permite una comunicación Otra de sentidos y reafirmaciones del *estar juntos para algo*, goce que implica otorgar tiempo al *nosotros*. El tequio, la compartencia de comida, la palabra, el baile, la alegría y el respeto, reafirman una ética comunal; asimismo, para que la fiesta sea posible se necesita del hacer de los territorios por lo que éstas no son exclusivas del hacer humano, sino que dependen de una relación entre el hacer de los pueblos con el hacer de los territorios, lo que precisa que los territorios continúen con su hacer natural.

Pero, ¿cuál es ese hacer territorial? En palabras de Quintero W.:

“[...] para los añuu como para los barí, el mundo y todo lo presente en él mismo *está* y manifiesta su **estar** mediante un hacer que le es propio, o particular a cada una de las comunidades de seres presentes; de tal manera que, la vida del mundo en ese determinado lugar debe ser comprendida como la expresión de una praxis territorial determinada por las **relaciones de complementariedad** entre las diferentes comunidades allí presentes y esto sólo ocurre

a partir del ejercicio de sus respectivos **haceres** ejercidos espacio/temporalmente ya que es por ese ejercicio que logran la armonía necesaria para sustentar la vida del mundo [...]” (2019: 12).

Estos haceres del territorio podemos mirarlos en el Istmo de Tehuantepec a partir de las fiestas tradicionales, componente fundamental de la comunalidad de nuestros pueblos. Por ejemplo, la elaboración de las enramadas necesita del territorio encargado de ese hacer y del hacer del pueblo que lo habita para su conservación; en la región, la palma para las enramadas proviene en su mayoría de Unión Hidalgo, zona de palmares que provee de este insumo para las fiestas. Hay que señalar que Ranchú *Gubiñha* (Unión Hidalgo) lleva más de una década luchando contra la instalación de parques eólicos que se han apropiado de extensas zonas de siembra y palmar, lo que ha puesto en riesgo no sólo su suficiencia alimentaria sino que ha transformado el hacer de la gente y el hacer mismo del territorio: sus flujos de agua, microclimas y la pervivencia de especies que ahí habitan (Radio Totopo, 2021), a cambio de la renta por sus tierras, lo que en los pueblos ha introducido las lógicas de la inmediatez del desarrollo mediante el dinero. Que los tiempos de los territorios y su natural hacer tengan un tiempo diferente al humano es lo que más se contrapone a los tiempos capitalistas, a los tiempos del progreso y la Modernidad.

En Oaxaca la fiesta está relacionada con los tiempos de la siembra y la cosecha. En el Istmo de Tehuantepec, anteriormente, el tiempo de la fiesta dependía de los tiempos de la cosecha del pueblo, ya fuera maíz o ajonjolí, lo que permitía tener lo necesario para la

compartencia o un excedente para la cooperación. También implicaba un tiempo para disfrutar de los frutos del trabajo de forma colectiva y, a su vez, trabajar en colectivo para organizar la fiesta que es otra forma del disfrute comunal. La relación entre fiesta (ritual) y cosecha es una práctica prehispánica que guarda relación con los ritmos de la tierra, la cosmopercepción de la vida en relación al tiempo, el permiso y el agradecimiento a los seres que equilibran el mundo.

Otro ejemplo de la relación entre fiesta y territorio son las ollas de barro que se necesitan para las fiestas, ya sea para el mediu *xhiga* (el son de cooperación), la cocción de la comida, los adornos, etc. Para ello debe haber una relación entre el hacer de la tierra y el de la gente de los pueblos, pues no en todos existe la tierra para elaborar las ollas de barro y, es por ello, que ese hacer ha determinado la existencia de comunidades dedicadas a la alfarería como parte del hacer de la gente en ese territorio. Para Jaime Martínez Luna, la comunalidad es el resultado de comprender la relación entre *el suelo que se pisa, la gente que pisa ese suelo, lo que hace la gente que pisa ese suelo, lo que consigue con su hacer la gente que pisa ese suelo* (2015: 98). Relación misma entre el hacer del territorio y aquello que hace la gente con el hacer de ese territorio.

Hace algunos años se podía distinguir cuál era el hacer de los pueblos con respecto a sus territorios: estaba el pueblo dedicado a hacer ollas de barro (*Ixtaltepéc*), el hacer de los pueblos que trabajan la palma (Unión Hidalgo), el hacer de los pueblos bordadores (Juchitán y otros) y el hacer de los pueblos pescadores que habitan la zona lagunar; estos últimos son pieza fundamental para la alimentación de la gente en la región e indispensables para el alimento que se compar-

te en las fiestas, pues como mencionamos con anterioridad la reproducción de peces en las lagunas superior e inferior depende del hacer del cuerpo-territorio; por ejemplo, la lluvia en las montañas, el traslado del agua dulce por los ríos a las lagunas, la combinación de agua dulce y salada, la existencia de manglares que permitan la reproducción de camarones y este hacer no necesita del hacer humano sobre él, sino de su cuidado, respetar sus ritmos y conocer sus formas. Por eso pensamos que el *cuidado es comunal* y el *goce comunal es territorial*.

Si miramos las transformaciones en nuestros territorios podemos observar cómo la perversión capitalista ha acelerado los tiempos de la fiesta y el goce, excluyendo la necesidad de respetar el hacer y los tiempos del territorio, proponiéndonos la idea de que el disfrute se puede obtener en cualquier lugar, o en todo momento mediante el dinero; sustituyendo el tequio, los tiempos de la siembra y hasta la veda necesaria para la reproducción de los peces. El dinero se ha introducido en los pueblos como vía para el goce individual constituyendo el momento del goce a partir de la obtención del salario con lo que se puede comprar la fiesta. El dinero y sus lógicas transforma los esquemas de compartencia; la cantidad de dinero que se tiene puede determinar una mayordomía, transformar la esencia de las cooperaciones (dependiendo de la cantidad otorgada en las limosnas²), lo que genera un nuevo estatus social basado en la canti-

2. Las limosnas en la práctica festiva de la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, México, es la aportación económica en forma de donativo o apoyo que dan los invitados a las personas que organizaron la fiesta, de tal forma que cuando alguna de las personas que aportó haga alguna fiesta, las personas que recibieron el apoyo económico, tiene que regresarle dicho apoyo. Así con cada persona que aporta, cuando hagan sus fiestas, recibirá, en reciprocidad, el apoyo brindado.

dad de dinero. De esas transformaciones, reinversiones y rupturas también hay que dar cuenta. Percibimos que, mientras más dañados o desgastados están nuestros territorios, más necesitamos del dinero para sustituir con él lo que falta; por ejemplo, en las fiestas (carpas en vez de enramadas, unicel en vez de barro o morro etc.), aunado a los conceptos de Modernidad, progreso y consumo que desestiman nuestras formas tradicionales de hacer y, desde arriba, presentan a los pueblos propuestas de bienestar y modernidad.

Pero el disfrute y el goce territorial también se puede mirar más allá de la fiesta; los ríos con agua limpia, los manantiales para nadar, los vientos del sur en tiempo de calor o las noches frescas son parte de este goce territorial. La idea de lo sabroso/*nanixhe* es recurrente en el pensamiento de los *Binnizá* cuando uno se refiere al disfrute al goce: esto puede ser estar bajo un árbol disfrutando de un viento fresco, comer o tomar una bebida que nos merezca la expresión o el momento de un baile. Si bien algunos señalan que la idea del buen vivir para los pueblos *Binnizá* se expresa como *guendanabani sicarú* —vida bonita, concepción que es además muy compleja— la expresión *nanixhe/nanixha* nos remite a la idea de lo sabroso de la vida, del goce. Concepción presente en las expresiones cotidianas que no sólo se remiten al disfrute individual, sino a un estar-ser-disfrutar, gozar de lo sabroso (incluido el territorio) tocando la idea del *estar juntos haciendo algo*. Sin duda la idea de *nanixhe* cómo lo sabroso, como goce puede ser un elemento para entender la concepción del buen vivir de los pueblos *Binnizá* y se relaciona con el goce territorial.

Francia Márquez quien es una activista afrocolombiana y ahora vice presidenta de Colombia, habla de la vida sabrosa como el concep-

to del buen vivir de los pueblos afrocolombianos, definición que implica entender ese goce y disfrute territorial, para lo cual, la paz también es un elemento fundamental. La tranquilidad y la paz como componente de ese disfrute territorial es un elemento indispensable para la vida de los pueblos, en especial para las mujeres. En el Istmo las violencias a causa de las disputas por el territorio han aumentado, ya sea por las trasnacionales o el crimen organizado sumado a las violencias feminicidas que hoy en día nos hacen ocupar estadísticas de feminicidios antes inimaginables para nuestros pueblos.

Por ello, la concepción del goce territorial también implica experimentarlo como seguro, en especial para las mujeres. Si nuestros territorios interconectados, vivenciados como *corpoterritorialidades* enferman, se destruyen o contaminan; nosotras/nosotros también enfermamos y estos padecimientos pueden ser causados por el sistema económico, patriarcal y depredador de los territorios de pueblos originarios y quienes ahí habitamos. Si las montañas se minan, los desechos y metales pesados llegarán a los ríos y lagunas. Si los desechos industriales de las fábricas prometidas se vierten a los ríos o en la tierra, afectarían mantos acuíferos y terminarían matando la zona lagunar en donde desembocan, la producción de peces disminuiría junto con nuestro consumo de este alimento, pueblos enteros dedicados a la pesca y a la agricultura quedarían devastados, nuestros mantos acuíferos y pozos de agua se hallarían contaminados. Si el Corredor Interoceánico se implementa y la región se militariza eso tendría altos costos para la vida y los cuerpos de todas y todos: si el despojo en *yú bee* se consolida, nadie se salvará.

Guendabiaani´ /Xquendabiaani: la comunalidad como pedagogía y método

— ¿Mamá cómo aprendiste el nombre de los pájaros?

—Cuando era niña tu abuelita me decía: *udá guna lu´ chituguí´/ven, escucha al chitu guí.*

La comunalidad se basa en la vivencia de los pueblos originarios, es una matriz de pensamiento; pero también una pedagogía compleja que rompe con los esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje para sustituirlos por el de *reciprocidad*, mirándolo como elemento central del proceso y cuyo fin es la *comunalización* del conocimiento. (Martínez, 2015, p. 31).

Aprender en y desde los territorios es un acto cotidiano que tiene su esencia en el *estar ahí*, pero también en la transmisión de saberes entre diferentes generaciones, pues el conocer desde los pueblos no es un acto individual. El aprendizaje y su enseñanza parte de las memorias orales de los más grandes o de aquellos cuyo conocimiento sobre algún saber específico fue transmitido de abuelas a madres/padres, de padres a hijos/as y de hijas/o a nietos los que se vuelven *portadores de conocimiento*. Al mismo tiempo, también, existen saberes que circulan sin estar situados en los sujetos, sino que son un saber de todos, *comunalizados*. Por ejemplo, algunas formas de sanar del pueblo *Binnizá* y la forma de definir un padecimiento no se encuentra sólo en manos del sanador (curandero), sino que son conocimientos de todos (independientemente del pueblo en que se habite), por lo tanto, todos pueden acceder a la forma de sanar.

Este es el caso del *Xilasé* (nostalgia o tristeza profunda) o la utilización de algunas plantas medicinales, concepción diferente a la idea de exclusividad del conocimiento centrado en ciertos sujetos. En los pueblos hay conocimientos que están *comunalizados* sin portadores específicos.

Esto lo observamos también en la forma en la que los pueblos *Binnizá* han conservado sus saberes sobre la ritualidad al morir (cómo se entierra a una persona, qué elementos se colocan en su caja para que puedan pasar al otro mundo, cómo se construye el primer altar en día de muertos, etc.) estos son saberes y formas del conocer que se han transmitido en el hacer y participar del *nosotros comunal*; sin embargo, en los pueblos también se van perdiendo saberes, porque ya no son una práctica generalizada o por la dominación de otras lógicas de pensamiento que descalifican a las primeras, desplazando, relegando, disminuyendo su hacer; es ahí cuando observamos la pérdida, y el conocimiento sólo en los portadores, no como especialistas³ sino como los últimos sabedores de ciertas prácticas ancestrales.

En *diidxazá* la palabra que se utiliza para conocimiento es *guendabiaani'*, esta se ha traducido como inteligencia, pensamiento, sabiduría, pero su raíz nos podría mostrar un modo diferente de entenderla. Como mencionamos, *guenda* puede tener diferentes acepciones, eso nos permite mirar el origen, el espíritu y el tona...

3. Quisiera señalar la importancia de entender la idea de especialista. En los pueblos puede haber conocimientos comunalizados, pero también hay pueblos donde existe lo que para occidente se consideraría especialistas. Por ejemplo, los sobadores, los que quitan el susto, el empacho, los sanadores etc. En mi caminar por diferentes regiones de Oaxaca me he encontrado con la figura de lo que en los pueblos reconocen como especialistas los cuales sólo hacen ciertos tipos de rituales y otros no, porque cada uno requiere su conocimiento y en ocasiones su designación por un don espiritual.

mientras que *biaani* significa luz o luminoso. Lo mismo sucede con *xquendabiaani* donde *xquenda* es el origen, la cultura, la procedencia y se utiliza para referirse al conocimiento, la inteligencia y la capacidad del conocer; por ello, la palabra hace referencia a iluminar o hacer luminoso ese origen, la cultura y la procedencia. ¿Y qué es el conocimiento sino una construcción del nosotros?

Si pensamos al conocimiento y la construcción del mismo más allá del ejercicio individual observamos que éste se construye en la relación con los otros y lo que habita en el mundo. Podemos pensar entonces que hacer luminoso algo no es un acto personal, por el contrario, también podemos hacer luminoso el camino... nuestra historia... y nuestro origen mediante el pensamiento.

Para la filosofía *Añuu*, pueblo originario de Venezuela, el conocer o el investigar desde la mirada de los pueblos está relacionado con el planteamiento de un problema sentido por las comunidades:

[...] investigar o producir conocimiento desde las territorialidades indígenas (también campesinas y afrodescendientes) supone comprender que un problema existe, no por decisión individual o porque ha sido individualmente pensado (*ayunkayawa*), sino porque, en efecto, la vida social, material o espiritual de la comunidad está siendo afectada, amenazada. (Quintero, 2011, p. 99).

Por lo tanto, la construcción de conocimiento no es un acto individual como suele suceder en los espacios de las academias tradicionales donde la investigación se plantea a partir de la acción del sujeto que investiga o desde las necesidades institucionales y, a veces,

empresariales. Desde los pueblos, cuando pensamos en el por qué y el cómo una comunidad se plantea un problema, éste siempre es referente a las afectaciones de todas y todos los que ahí habitan. En ese sentido se construyen soluciones colectivas, no individuales: “Por tanto, **el corazonar de nuestro conocer** (*e’inkarü watiyerawa*) es: la necesidad de atender la solución de problemas que afectan a la comunidad como un todo” (Quintero, 2011, p. 99).

Pensar la construcción de los conocimientos *territorializados* nos permite mirar esas otras metodologías vivas y descentrar la idea del sujeto del conocimiento, resultado de una producción individual. La palabra *xquendabiaani’* o *guendabiaani’* nos invita a ir más allá de traducciones o equiparaciones lingüísticas para mirar esa construcción a partir del *nosotros comunal*.

Finalmente, me gustaría compartir algunas reflexiones desde el trabajo realizado en diferentes recorridos con maestras y maestros del nivel de educación preescolar en el contexto del PTEO en 2022. En el campo de la educación en Oaxaca, nos encontramos con constantes preguntas acerca de cómo enseñar comunalidad a niñas y niños en niveles dónde, se supondría, lo prioritario es desarrollar habilidades cognitivas y motoras o la lectoescritura.

En ese sentido, la escuela tradicional suele presentar una serie de técnicas, manuales y ejercicios, a veces muy novedosas, para desarrollar dichas destrezas, pero omite aquellas actividades que sobrepasan el espacio del aula, desconociendo o minimizando los lugares que las niñas y niños habitan. Desde lo comunal, la esfera sensorial se mira como proceso amplio, que no se restringe a la acción individual de los sentidos o a ejercicios manuales para su acompañamien-

to motor. Cuando la niña y el niño crecen, están conscientes de su entorno; podemos decir que también van desarrollando una *senso-percepción territorial* lo que implica descolonizar nuestra mirada del cuerpo individual e implica abrirnos a pensar las posibilidades de nuestras *corpoterritorialidades* para la construcción de conocimientos y un modo otro de entender el desarrollo en niñas y niños. Para explicar esto, me gustaría ejemplificarlo del siguiente modo.

Un día, le pregunté a mi mamá cómo había aprendido el nombre de los pájaros y ella me contó que cuando era niña su mamá le decía en *diidxazá*: *udá, udá guna lu' chitugui', guna lu' güiz*,/ “Ven, escucha al *chitugui'*... escucha al *güiz*,” entonces, observé que, a diferencia de la construcción del conocimiento en occidente el cual pone énfasis en la visualidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las rutas del conocer desde los pueblos originarios es diversa, “Ven, escucha” no es una simple enseñanza para reconocer el canto de un determinado pájaro, en *diidxazá* el nombre de los pájaros se da por onomatopeya, es decir, el *chitugui'* se llama así porque en las tardes o las mañanas canta: *chitu, chitugui'* (desde el oído *Binnizá*) diciéndonos su nombre en su lengua de pájaro y de ese modo pueblos *Binnizá* los reconocen y nombran, escuchando su palabra.

Conocer su nombre es conocer su hacer, más que su forma, como principal modo de identificación, es por la vía del sonido que se construye el conocimiento y se estimula la *senso-percepción territorial*. Para los pueblos originarios conocer mediante el sonido es fundamental, ya sea reconocer el toque de las campanas, el tipo de cuetes que anuncian fiesta, bienvenida o muerte etc. Es ahí cuando pode-

mos descentrar lo visual y permitir que los otros sentidos emerjan y se tejan con el hacer territorial.

Escuchar a los pájaros y contar a niñas/niños las historias alrededor de ellos es un modo otro, de aprender. A esto nos referimos cuando hablamos de las *corpoterritorialidades* como forma de conocer y de descolonizar nuestras ideas sobre el desarrollo cognitivo y motor. ¿Cuántos son los sonidos que las niñas y los niños escuchan por la mañana?, ¿Conocen los nombres de las cosas o los animales que producen esos sonidos?, ¿Qué olores se quedan en sus memorias cotidianas?, ¿A qué huele la hierba santa, el epazote, los quelites, las flores que crecen en sus pueblos?, ¿Hay un río en el pueblo, lo conocen, saben el estado de salud o enfermedad en el que se encuentra?, ¿Qué animales e insectos son comunes en sus pueblos?, ¿Pueden dibujarlos y aprender de sus formas?

La importancia de esto radica en reflexionar también sobre nuestras memorias e infancias *territorializadas* o *desterritorializadas* para redescubrir nuestro “ser comunal” (Martínez, 2020), una necesaria “*vuelta al nosotros*” (Quintero, 2020). En este sentido, se considera que el conocimiento no está afuera o que hay que sustraerlo o aprenderlo como lo dicta la ciencia tradicional, sino que el conocimiento nos habita y se halla en nuestras prácticas y memorias, en nuestro conocimiento del territorio, así como en nuestras relaciones comunitarias. Nuestro *ser comunal* redescubierto como maestras y maestros nos proporciona una mirada distinta a los procesos del conocer y un cambio en la hegemonía jerarquizada del conocimiento; preguntarnos por nuestras experiencias comunales, ausencias y rupturas desde nuestros territorios nos permite configurar una historia de la

forma en la que construimos conocimientos y, tal vez, pueda ofrecer-nos pistas sobre nuestras resistencias para mirar que estos saberes también son válidos.

La forma en la que se construye el conocimiento es tema fundamental de todas las ciencias; sin embargo, las teorías, los métodos y la forma en la que esos conocimientos se enseñan tienen antecedentes históricos, sociales y políticos precisos, lo que ha hecho que algunas formas de conocimiento se vuelvan hegemónicas, mientras que otras, como las formas del conocer provenientes de los pueblos originarios, son descalificadas, relegadas y consideradas inferiores. Para el caso de América Latina estas formas de construir las ciencias y, en especial las ciencias sociales, está indiscutiblemente ligado a los procesos de colonización gestados a partir de 1942 con la llegada de los europeos a *Abaya Yala*, hoy América Latina.

Este proceso de sometimiento de un saber sobre otro se instauró mediante la *colonialidad del poder* (Quijano, 2000, p. 246). La aniquilación de lo diferente y los intentos de dominación violenta que operó mediante la racialización de los cuerpos y la configuración del otro como inferior e incivilizado, lo que dio cabida a la *colonialidad del saber*: "Afirmando el carácter universal de los saberes científicos eurocéntricos [...] a partir de la experiencia moderna occidental, contribuyendo de esta manera a ocultar, negar, subordinar o extirpar toda experiencia o expresión cultural que no ha correspondido con este *deber ser* que fundamenta a las ciencias sociales." (Lander, 2000, p. 25). Mirada que centra en Occidente sus categorías, métodos, validación y formas de enseñanza para considerar un saber cómo científico.

Estás formas del conocer Occidental se institucionalizaron con la aparición de las universidades que legitimaron su conocimiento instituyendo a las aulas como espacios de formación y, a los saberes fuera de ella, como imprecisos, de la *doxa*/ opinión del pueblo, sin peso ni rigor científico, por lo tanto, sin validez; pretendiendo su universalidad como elemento de rigor, omitiendo que los conocimientos difundidos en estos espacios de formación también tienen un anclaje histórico de dominación y subordinación fechado en el desencuentro violento de dos mundos, lo que invisibilizó los conocimientos de los pueblos originarios y sus pedagogías.

El filosofar de los pueblos originarios aporta miradas distintas a la construcción de conocimientos, rompe la pretensión del pensamiento único como idea de ciencia, la forma en la que se investiga y los referentes desde donde se conceptualiza el mundo para construir respuestas desde nuestras realidades y problemáticas sociales.

Indagar sobre la forma en la que los pueblos construyen conocimiento nos permite repensar nuestros acercamientos epistemológicos y ontológicos en los procesos educativos, así como nuestras prácticas colonizadas. Cuando hablamos de conocimientos *territorializados* y *comunalidad* no nos referimos a posturas románticas, que toman a la naturaleza como salida terapéutica. Pretendemos que las aportaciones y discusiones sobre las formas del conocer desde los pueblos también den cuenta de las resistencias, los despojos y los quiebres a causa del sistema depredador de los cuerpos, la diversidad y los territorios, sólo así la construcción de ese conocimiento será útil para enfrentar la crisis civilizatoria que padecemos en la actualidad.

Referencias

- ASAMBLEA DE LOS PUEBLOS DEL ISTMO EN DEFENSA DE LA TIERRA Y EL TERRITORIO (27 de junio de 2022) *Conferencia de prensa de la Asamblea Comunitaria de Puente Madera* [Archivo de vídeo] Facebook. <https://www.facebook.com/APIIDTT/videos/420089580037491>
- AVENDAÑO E.J (2022). *Saberes comunitarios y aprendizaje escolar: Elementos para reflexionar nuestro propio aprendizaje en la educación comunal*. México: CEIDE.
- Cuando cuentas cuentos (julio, 2021) *Añoranzas, poema de Francisco Robles Avendaño* [Archivo de vídeo] Facebook. <https://www.facebook.com/Cuando-cuentos-cuentos-JDM-106101431692447/>
- C. CRUZ W. (2002). *Oaxaca recóndita: razas idiomas, costumbres, leyendas y tradiciones del estado de Oaxaca*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- DE LA CRUZ V. (2007). *El pensamiento de los Binnigula sa': cosmovisión, religión y calendario con referencia en los Binnizá*. México: Editorial Casa Chata.
- DÍAZ F. (2014), *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe Ayuujksënää yën -ayuujkwënää ny - ayuujk mēk äjtēn*. México: UNAM.
- CECEÑA A.E., Barrios D., Franco A., Hidalgo A., Moreno P., Núñez V... (2021) *El Istmo de Tehuantepec en riesgo*. México: Observatorio Latinoamericano de Geopolítica.

- CENTRO DE DERECHOS HUMANOS TEPEYAC A.C. (diciembre, 2016) Trópico, cálido y bello Istmo de Tehuantepec. El Topil, (29) pp.9-11.
- EMILIO RUVALCABA (2013) *Río Grande Tehuantepec- Banda Regional Princesa Donashii* [Archivo de Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SuPYIBB-GQs>
- HAESBAERT R. (septiembre 2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (de la Tierra): contribuciones decoloniales. *Cultura y representaciones sociales* 15 (29), pp. 267-301).
- HENESTROZA A. (2003). *Los hombres que dispersó la danza*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- LANDER E. (2000). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En Lander E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Pp. 8-23.
- LUCIO C.F. (2016). *Conflictos socioambientales, derechos humanos y movimiento indígena en el Istmo de Tehuantepec*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- MARTÍNEZ J. (2015) *Educación comunal*. Oaxaca: Casa de las preguntas.
- MARTÍNEZ J. (2016) *Textos sobre el camino andado: eso que llaman comunalidad*. Tomo II. México: Proveedora Grafica de Oaxaca.
- MARTÍNEZ J. (2020) *Diarios comunales*. Oaxaca, México (Inédito).
- MONTAGNO O. H. (s.f) *El tratado Mclen-ocampo. Benito Juárez viola la constitución*. Consultado 22 de abril 2021. Obtenido de: <http://www.cehm.org.mx/Content/assets/img/publicaciones/articulos/documento/Tratado-Mclean-Ocampo.pdf>
- MUNCH G. (1983) *La teogonía zapoteca y sus vestigios en Tehuantepec*. Anales de la antropología, 20 (2) pp.39-63.

- QUIJANO A. (2006). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Lander E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Pp. 107-126.
- QUINTERO W. J. A. (2019). *Cartografías de la memoria: Semillario taller dirigido a estudiantes indígenas y campesinos de Abya Yala-América Latina*. Zulia, Venezuela: UAIN.
- QUINTERO W. (julio-septiembre, 2011). Wopukarü jatumi wataawai: El camino hacia nuestro propio saber. Reflexiones para la construcción autónoma de la educación indígena, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (54), pp. 93-116.
- QUINTERO J.A (2020). *Conocer desde el sentipernsar indígena*. Guadalajara, Jalisco. México Cooperativa Yoko yani.
- RADIO TOTOPÓ (2021) *Mujer que pare el cuerpo tierra: la partería en el Istmo de Tehuantepec* [Podcast] <https://alternativas.comunitarias.org.mx/serieradio/>
- RADIO TOTOPÓ (2021) *El cuidado de la casa de todos: la defensa del territorio en el Istmo de Tehuantepec* [Podcast] <https://alternativas.comunitarias.org.mx/serieradio/>

CAPÍTULO VI. NEGRITUD, AFROEPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN LA COSTA CHICA DE GUERRERO Y OAXACA, MÉXICO

**Noé Carmona Alvares. Maestro en Humanidades,
Afrouniversidad Politécnica Intercultural.**

**Juan Carlos Sánchez-Antonio. Doctor en Filosofía.
Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma
Benito Juárez de Oaxaca.**

Resumen

En este ensayo se reflexiona sobre cómo los afrodescendientes han sobrevivido a los procesos históricos educativos, a pesar de que los planes educativos incluyen el desarrollo social, integral y ético de los mestizos e indígenas. Cuando se habla de la negritud, no se habla sobre la palabra, sino de lo que implica actualmente ser negro. En el nivel educativo formal no existe un plan educativo desarrollado para y por los afrodescendientes que les permita gozar de todos los beneficios que un mestizo tiene. Por eso las comunidades afrodescendientes proponen una afroepistemología que dignifica su identidad por medio de la palabra, versos, tradiciones, coplas. Estos elementos son relacionados con los sones de artesa, chilenas y los corridos. En ellos marcan su realidad y transmiten un aprendizaje diferente al que generalmente se pretende por medio del sistema occidental, este sistema marca la competencia curricular en lugar de los valores culturales. Los afrodescendientes proponen un pensamiento crítico afro-caribeño.

Palabras clave: Pensamiento crítico afro-caribeño; negros; descolonización; diálogo intercultural.

Introducción

El presente texto tiene el propósito de reflexionar de manera general sobre la relación que hay entre negritud, afroepistemología y educación en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. El interés de estudiar esta triple relación es con la finalidad de conocer cómo estas comunidades de: El Ciruelo, Santo Domingo Armenta, Cuajinicuilapa, situados en los límites del estado de Oaxaca con Guerrero, México han resistido a los procesos de discriminación racial y a la invisibilización, por medio de su educación que involucra la palabra como identidad, valores, tradiciones, versos, música, danza, la lengua, los huipiles, etc., donde se manifiesta un lenguaje de resistencia y protesta que aquí proponemos articularlas sobre la base de la noción afroepistemología.

Entendemos aquí por afroepistemología como el conjunto de perspectivas, formas de ver, hacer y resistir en el mundo, desde la música, la danza, los versos, el bordado, la educación, etc., que se condensan en la cosmovivencia de los afrodescendientes de la costa chica de Oaxaca y Guerrero. De esta forma, analizamos la relación entre negritud, afroepistemología y educación de los afrodescendientes desde su afroepistemología como forma de ver y ser en el mundo. Al mismo tiempo que examinamos los procesos de exclusión, negación y el racismo imperante por el estado mexicano y la falta del reconocimiento e integración de su afroepistemología en las escuelas del estado.

El racismo se manifiesta en los procesos del lenguaje y en la educación, por lo que queremos analizar el vínculo existente en ambos conceptos a partir de la noción de negritud y de esta forma compren-

der críticamente, los procesos raciales que experimentan los negros de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. El racismo es un problema estructural presente hoy en nuestros pueblos afrodescendientes, así mismo la educación formal no ofrece las condiciones necesarias que le permitan a los afrodescendientes tener el desarrollo educativo en relación a su contexto, por ello, el presente ensayo reflexiona la relación que hay entre negritud, afroepistemología y educación.

El ensayo estará dividido en dos momentos, en la primera parte, examinaremos la noción de negritud, el cual será analizando desde las comunidades “El Ciruelo”, “Santo Domingo Armenta” pertenecientes a Oaxaca y “Cuajinicuilapa” a Guerrero mostrando su papel emblemático en la construcción de negritud mexicana, y, de manera general, mostrar algunas razones de su invisibilidad en el contexto educativo. Es importante mencionar que los contextos históricos y culturales de México no se pueden pensar sin la contribución de los africanos y afrodescendientes. Por tanto, la educación formal e informal debe de considerar también a los afrodescendientes como uno de los pilares culturales del país; comprender esta riqueza que tienen los afrodescendientes es importante para poder hablar de los diálogos interculturales en los procesos educativos.

En la segunda parte, analizaremos conjuntamente el papel de la afroepistemología y la educación ya que por medio de la oralidad estas comunidades transmiten conocimientos de generación en generación como contraparte a la educación formal. En ese sentido, se hace un esfuerzo al abordar a los afrodescendientes desde su música, sus danzas, versos y prácticas orales y tradicionales de las comunidades afrodescendientes.

Contextualización

La región de la costa chica, abarca a los dos estados, pero representa un mosaico cultural, pues está conectado por poblaciones mestizas, mixtecos, amuzgos, chatinos y sobresalen los afrodescendientes. Cabe aclarar, que, con lo que respecta a esta región de ambos estados a sus habitantes se les suele conocer como costeños sin importar el color de piel, lenguaje o estatus social. Por lo que de manera general el concepto de costeño se estará utilizando en el texto.

La región de la costa chica, limita con la Mixteca baja de Oaxaca y por ende la población afromexicana e indígena tiene íntimo intercambio cultural con los mixtecos, amuzgos, triquis y en la Costa Chica de Guerrero encontramos cercanía con los tlapanecos y nahuas. Este intercambio no es un suceso prematuro, sino todo lo contrario, ya que como lo menciona Velázquez (2020) al decirnos que “en la región de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, desde el periodo virreinal, la relación y el intercambio entre poblaciones afrodescendientes e indígenas ha sido continua: afrodescendientes que hablan amuzgo, indígenas con padres afrodescendientes o afrodescendientes que comen alimentos casi idénticos a los indígenas, y la música el fandango de artesa presenta esquemas musicales muy posiblemente de origen wolof o mandinga” (p. 30).

Los afrodescendientes de la costa chica de Oaxaca y Guerrero se encuentran ubicados en la llanura costera del Pacífico, desde el sur de Acapulco hasta Huatulco, en este caso solo abordaremos las comunidades del Ciruelo pertenece al municipio de Pinotepa Nacional y Santo Domingo Armenta, ambos situados en los límites del estado de

Oaxaca. En el caso de Cuajinicuilapa esta última población pertenece al estado de Guerrero, en su mayoría los afrodescendientes se dedican a la siembra de maíz, ganadería y pesca.

La presencia de personas africanas en la Costa Chica, se remonta a inicios de la conquista de México. La esclavitud era muy notoria, con el tiempo la esclavitud fue desapareciendo, y dichas personas pudieron convertirse en capataces, arrieros, vaqueros o en su caso por la cercanía al mar se convirtieron en pescadores. “De manera paulatina aparecieron en esta región pueblos con una acentuada presencia afrodescendiente, es decir, negra, morena o prieta, como se le llama en la zona” (Velázquez, 2012, p. 22). De esta forma, los afrodescendientes, forman parte ya del mosaico cultural del estado de Oaxaca y Guerrero, y sus valores, cosmovisiones y formas de ver y pensar el mundo, que aquí denominamos afroepistemología, no pueden ser omitidas por la educación formal del estado mexicano.

Negritud

En el pasado y hasta hoy en día, la burguesía considera a los negros, obreros, campesinos e indios desquiciados, como seres brutales. Se les ha oprimido, colonizado y despojados de su identidad de manera violenta y los han reducidos a bestias. Jean-Paul Sartre (1961) sustenta que “la violencia colonial no se propone solo mantener en su lugar a los hombres sometidos, trata, además, de deshumanizarlos. Nada se ahorrará para liquidar sus tradiciones, para sustituir sus lenguas

por las nuestras, para destruir su cultura sin darles la nuestra; se les embrutecerá de cansancio”.

En todo el mundo se ha trabajado que lo negro es antimoral, es maldad, suciedad, es el arquetipo más bajo. Por ejemplo, “en el inconsciente colectivo del *homo occidentalis*, el negro simboliza la maldad, el pecado, el condenado, la muerte, la guerra y el hambre, todas las aves de rapiña son negras. En Europa, en cada país civilizado o civilizándose, el negro es símbolo de pecado”. (Fanón, 2009, p.279)

No es casualidad que las naciones europeas se regodean en la opulencia, en el caso de los españoles en su proceso de dominación explotaron a indígenas, negros y mestizos. “Desde los tiempos de la conquista y de la esclavitud, a los indios y a los negros les han robado los brazos y las tierras, la fuerza de trabajo y la riqueza; y también la palabra y la memoria”. (Galeano, 2014, p.52)

Al mismo tiempo destruyeron un sin fin de iglesias, templos y centros de adoraciones para construir los suyos e imponer su religión. Estas fueron construidas con la mano de obra indígena amerindios y negros traídos de África. “Esta opulencia europea [...] ha sido construida sobre las espaldas de los esclavos, se ha alimentado de la sangre de los esclavos [...]. El bienestar y el progreso de Europa han sido contruidos con el sudor y los cadáveres de los negros, los árabes, los indios y los amarillos”. (Fanón; 1961, p. 22)

Mostrar estos antecedentes históricos permiten evidenciar que la construcción del negro desde la conquista de México ha sido denigrada, ninguneada, despreciada y por ende castrada de su identidad. Diversos escritores como Gonzalo Aguirre Beltrán en sus trabajos en los años 40, 50, 60 lo han demostrado; también dan evidencia del concepto de

negritud por lo que se considera necesario repensar sus aportes antropológicos con la finalidad de enriquecer y comprender el concepto, así como las comunidades afrodescendientes ya mencionadas.

El concepto de negritud, en primera instancia en estas comunidades no se toma como un concepto negativo, sino todo lo contrario es muy normal que entre los mismos habitantes incluso región se digan “negros”. La negritud para dicha región y especialmente para las comunidades ya mencionadas muestran unidad ante los sucesos sociales y es así como lo sostienen (Jiménez, 2011) “los afromexicanos de Oaxaca y Guerrero tienen suficiente cohesión comunitaria, identidad, vitales en estos tiempos de homogenización mundial”.

Pero esta unidad, esta cohesión y valores a nivel local, federal hasta mundial han carecido además de un reconocimiento constitucional y de reconocimiento humano. El racismo, la pobreza, la miseria, así como la falta de políticas públicas los mantiene sin existencia jurídica, lo que provoca que “las personas afrodescendientes y afromexicanas forman parte de uno de los sectores de la población cuya invisibilización y discriminación racial ha sido perpetuada”. (Quintana y Alanís, 2017, p. 33)

Diversos investigadores han abordado el concepto de negritud, todos con la finalidad de mostrar que dicho aspecto no es con la finalidad de denigrar a los afrodescendientes y sus comunidades. Para Léopold Sédar Senghor y Aimé Césaire (1956) “la negritud reivindica la identidad, los valores culturales y espirituales del mundo negro, frente a los modelos imperialistas del Occidente”. Y en ese mismo tenor se encuentra el análisis de diversos autores como: Gonzálo Enrique Florescano (1991), Moedano (1980) y Miguel Ángel Gutiérrez

rez; éste último se destacó por su trabajo de campo y etnografías sobre comunidades afrodescendientes (1986, 1988).

La negritud tiene evidencias desde la época colonial, pero en lo que respecta a México se ignoran muchas cosas de la importancia que tiene el africano en la composición cultural y social de la población y la educación mexicana. Así lo asimila Luis Beltran (2008), al mencionar que en “México parece darles la razón a historiadores, sociólogos y antropólogos que no contemplan el estudio del negro como importante, en cuanto a que su presencia configure formas de comportamiento que pueden ser conceptuados como variaciones de la cultura nacional”. De hecho, históricamente, hasta nuestros días, el negro llega a:

[...] significar exclusión, embrutecimiento y degradación, inclusive para significar un límite conjurado y aborrecido al mismo tiempo. Despreciado y profundamente deshonoroso, en el contexto de la modernidad fue el único ser humano cuya carne fue transformada en cosa y su espíritu, la cripta viviente del capital, en mercancía (Mbembe, 2016, p.33).

El negro, a partir de la conquista y el exterminio colonial, es construido como lo atrasado, como lo bruto, salvaje que no es susceptible de ser educado. De hecho:

Es bien sabido que el racismo y la discriminación racial son el legado de la historia universal de la conquista de unos pueblos por otros, desde la antigüedad hasta la expansión de los grandes impe-

rios y sistemas coloniales de la época moderna [...]. El racismo aparece en todas las colonias donde se encuentran dos culturas, en América Hispánica, en el Cercano y el Lejano Oriente, en África (Casanova, 2006, p.195).

El negro en México no tiene identidad, las evidencias de su existencia es por la práctica del racismo, por su contratación para laborar en el campo durante más de 8 horas y por el bajo salario que se les proporciona, por lo que es evidente que no hay igualdad por el simple hecho de otro color de piel. Cotidianamente resalta el dicho de “trabaja como un negro, dicen los que también dicen que los negros son haraganes.” (Galeano; 2015, p.52) y culminan afirmando que “los pobres, y sobre todo los pobres de piel negra, son burros, y no son burros porque sean pobres, sino que son pobres porque son burros.” (Galeano, 2014, p.58) Esta realidad no solamente es vivida en la costa chica, sino en todas partes de México y Latinoamérica.

Al analizar el artículo 4º de la Constitución Política de México, se expresa “se reconoce la igualdad de absolutamente todos los ciudadanos”, al igual que también se prohíbe la discriminación “que atente contra la dignidad humana tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas” (Zárate, 2017, p.58). Para el caso de los afrodescendientes este capítulo no tiene tanto sustento, ya que siguen existiendo contradicciones que atentan contra sus derechos y con su integridad.

Con lo que respecta a la educación en México y en el mundo, se ha buscado la forma de seguir colonizando y de seguir practicando la visión eurocéntrica por medio de dos tipos de pedagogía:

La primera fue la pedagogía de la sumisión la iglesia jugó un papel fundamental a través de las prácticas religiosas forzadas. Esa pedagogía se expresó en un rosario para limpiar el alma de pecado [...] representado por el poder eclesiástico católico/apostólico y romano y antiguamente el amo y hoy el poder del capitalismo salvaje. La otra pedagogía fue la de la reproducción, [...] como proceso de asimilación del conocimiento despreciativo del otro hacia nosotros, reproducido en el sistema educativo formal un currículum bien estructurado y castrante sobre nuestros conocimientos ancestrales. (Chucho, 2018, p.68).

En relación a esto en la Constitución Política de México, el artículo 3 indica que “toda persona tiene derecho a la educación” (p. 2). Pero para el caso de los negros en la mayoría de los casos no tienen acceso a la educación pública, ya que el bajo salario, y la falta de proyectos educativos que proporcionen alternativas de estudios para los afrodescendientes y ahora combinados con la miseria obliga a los padres de familia introducir a sus hijos a la jornada laboral.

En las comunidades del Ciruelo y Santo Domingo Armenta los empleos en los que los hijos se involucran con sus padres es trabajar de peones, o en su caso la ordeña de vacas para la producción de queso, la cosecha de copra (pulpa seca de coco) para la producción de aceite de coco y la pizca de Jamaica. En el caso de Cuajinicuilapa buscan empleo en la cosecha de papaya, sandía, o en la producción de mango.

Es necesario mencionar que actualmente resalta el privilegio de algunos, así como la desigualdad y la desventaja de grupos socia-

les denominados como negros. Así lo identifica Gonzáles Casanova (2003), “los grupos sociales privilegiados nunca han sido miembros de los pueblos originarios o afrodescendientes, sino descendientes de las élites mestizas y criollas [...]; es decir, quienes han construido ‘un país sin negros’, lo han hecho desde una tradición de pensamiento occidental, eurocentrista y capitalista”.

Así cuando se habla de la negritud, no se habla sobre la palabra, sino de lo que implica actualmente ser negro. Hoy en día ser negro lejos de propiciar el respeto, la ética, la humanidad entre las naciones y seres humanos, el ser negro se ha tomado como racismo, discriminación, invisibilización y negación. En esta perspectiva entra también lo que es la violencia, no solamente en los hombres; sino que las violaciones a los derechos de las mujeres en estas comunidades son continuas. En este sentido, la negritud adquiere un sentido ético de resistencia y “puede definirse en primer lugar como toma de conciencia de la diferencia, como memoria, como fidelidad y como solidaridad” (Césaire, 2015, p. 87). Pero la negritud también es “revuelta contra el sistema mundial de la cultura tal y como se ha constituido durante los últimos siglos, y que se caracteriza por un cierto número de prejuicios, de presupuestos que conducían a una muy estricta jerarquía” (Césaire, 2015, p.87)

En este sentido, podemos decir que la “negritud es una rebelión contra el reduccionismo del proyecto moderno europeo. No es una filosofía, ni una metafísica, sino una manera de vivir la historia dentro de la historia y, afirmar, en cierta forma, eso que ha estado enterrado en la memoria colectiva de los antepasados” (Sánchez-Antonio, 2019, p. 208) de los pueblos negros. En efecto, podemos decir

que la negritud “es activa y ofensiva del espíritu. Es sobresalto, y sobre salto de dignidad. Es rechazo, quiero decir, rechazo de la opresión. Es combate, es decir, combate contra la desigualdad. Es también revuelta” (Césaire, 2015, p. 87) contra el orden patriarcal, cultural y occidental impuesto en las escuelas.

Ese combate no es minúsculo, sino mayor porque abarca la lucha de las mujeres feministas afrodescendientes, mujeres que hacen comunidad, hacen política comunitaria, mujeres poetisas, que luchan, proponen y se expresan ante ese sistema racista, patriarcal que reduce y explota a sus comunidades. Este aspecto bien lo describe la poeta y activista Afromexicana Aleida Vázquez Cisneros (2017) “Este sistema racista ha roto completamente la autoestima de las mujeres negras”. Y no solamente ha roto eso, sino que este sistema es ciego del gran número de feminicidios como es el asesinato de Frida Alondra Ruiz Infante de 14 años, originaria de Cuajinicuilapa Guerrero. Ante dicho suceso la periodista Erika Rosete al entrevistar al colectivo de Mujeres Afromexicanas en Movimiento (Muafro) se asimila que:

Este acto de violencia extrema contra una joven afromexicana no es un hecho aislado, se da en un contexto de impunidad y violencia generalizada en nuestros territorios y en el país. Y donde sistemáticamente se invisibilizan las violencias que vivimos niñas, adolescentes y mujeres afromexicanas y que no existen programas, estrategias o políticas públicas culturalmente diferenciadas que combatan de manera frontal la violencia de género (El país, 2022, p.1).

La situación social e histórica de los afrodescendientes tanto de hombres como de mujeres, no se caracteriza precisamente por ser aceptado por el Estado-nación, ni mucho menos por tener igualdad en cuanto democracia, libertad y justicia en México. Sino que, a lo largo de los siglos de explotación, además del sometimiento que los afrodescendientes han sufrido, también su situación social se ha distinguido por la exclusión, la pobreza, la miseria, la opresión y por ende hasta despojos de sus tierras. Lo que indica que esta situación está determinada a ser aceptada sin trabas; es una realidad opresiva y excluyente que se sigue reproduciendo hoy en día también en las escuelas.

Ante dicha circunstancia, los diversos sectores indígenas, así como los afrodescendientes, han creado sus propias formas de resistir a las políticas educativas que la globalización impone. Con la finalidad de emancipar y buscar una identidad nacional y regional es necesario comprender la realidad del mundo afrodescendiente y ver las formas en cómo ellos organizan la vida y la resistencia cultural. Y es que esta realidad se encuentra atravesada por la desigualdad, se excluye a los indígenas y se desampara a los afrodescendientes, de tal manera que “la globalización neoliberal deja fuera culturas enteras y mata tradiciones. No transforma las identidades, sino que las homogeniza.” (Escalante, 2012, p. 16)

Hay muy pocos pueblos que realmente están transformando su realidad, aun cuando los demás nos quedamos en la misma situación, los afrodescendientes siguen resistiendo a las prácticas políticas y educativas que colonizan a la humanidad. En las comunidades de “el Ciruelo, Santo Domingo Armenta y Cuajinicuilapa”, los campesi-

nos, los adolescentes, los profesores, la ama de casa, transforman su mundo, sus gobiernos y en efecto su identidad, su palabra.

Además, los pueblos afrodescendientes de la costa chica de Oaxaca aportan nuevas formas de hacer política, una de ellas es determinar los acuerdos reunidos en comunidad para analizar las posibilidades y el beneficio comunitario que tendrán con algún proceso político, o en caso similar determinan a sus representantes de comunidad sobre su decisión negativa bajo el proceso de usos y costumbres. Los Afrodescendientes tienen un potencial político para crear movilizaciones en contra de la opresión que han tenido y que hasta ahora sigue permaneciendo por medio del racismo, la pobreza, la discriminación, la invisibilidad y hasta el feminicidio. Actualmente la participación de los negros en la política de manera local, estatal y nacional ya es algo muy notorio.

Hombres y mujeres resisten ante el sistema capitalista que los oprime y optan por participar y apoderarse de la política negra que le corresponde por derecho, no por su color de piel, no por ser negros, sino porque aportan propuestas para una democracia afrodescendiente, aportan a la cultura sin distinguir clases social. Tomar a la política es otra forma de resistir a los embates del sistema capitalista que los ha ninguneado durante años.

Afroepistemología y Educación

En este segundo tema pretendemos crear conciencia sobre el papel que juega la afroepistemología, el lenguaje, la danza y la música en la educación como medio de aprendizaje. A través de la música se les brinda educación y empoderamiento a sus comunidades negras o afro-mexicanas en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. Además, que se tiene que tener presente la creación de conciencia sobre el papel que juega la música en los niños y adolescentes.

En este caso el lenguaje será abordado de manera conjunta con la educación, no con la finalidad de demeritar a algunos de los dos, sino todo lo contrario; es con el propósito de dar sentido por medio de la palabra y entender el diálogo y el regionalismo que existe en las comunidades afrodescendientes. El lenguaje, no será abordado de manera explícita como lo requiere el campo de la literatura, en la cual se deben cumplir ciertas normas. Para estas comunidades el lenguaje, es la vía de seguir resistiendo y seguir preservando su identidad, sus costumbres, sus hábitos, su identidad.

Para el caso del concepto de educación no será abordado de manera oficial, pues existe un sistema educativo a nivel federal que abarca a todo México y que absorbe de manera general todas las culturas y para el caso de estas comunidades afrodescendientes no aportan mucha innovación, pues no existe un plan curricular en el cual los afrodescendientes estén presentes como protagonistas.

Desde la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2013) en el Decenio Internacional para los Afrodescendientes “se propone la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamenta-

les para al menos 180 millones de afrodescendientes de las Américas y otros tantos en el globo”. Esto da evidencia que en cierta perspectiva solo interesa promocionar los derechos humanos de los afrodescendientes y no de llevarlos a la práctica, lo cual contradice, en los hechos, el reconocimiento práctico de este derecho humano para los afrodescendientes.

Con lo que respecta a la educación se formularon planes de acción que los estados nacionales están obligados a procurar “programas de educación sobre igualdad y la concienciación, más y mejor información estadística y social sobre la afrodescendencia y amplias medidas para facilitar la participación y la inclusión” (Sánchez, 2018, pp. 1,2), pero no se formularon evidencias contundentes que permitan a los afrodescendientes tener una afropedagogía como lo sustenta Chucho en Campo Alegre 2018, que incluya sus costumbres, tradiciones, música, danza, entre otras valiosas manifestaciones culturales dentro de los planes y programas desde una educación intercultural, que se acerque en serio a la afroepistemología de los pueblos negros, que sin duda, forman una parte valiosa en el mosaico cultural de México.

El reconocimiento de los derechos humanos del negro o la negra se contradicen en la práctica, ya que los diversos programas que tienen como premisa a la identidad, son instrumentos de exclusión, pues en el trasfondo, ocultan la epistemología y gnoseología de lo negro.

La afroepistemología es el conocimiento y percepción que las y los africanos y sus descendientes tenemos de nuestros propios mundos, nuestra cosmovisión, nuestras formas de ser, gesticular, caminar, amar, ser, compartir, [...] así hemos construido nuestra filosofía de

la afrodignidad, opuesta a la filosofía del desprecio elaborada por la visión eurocéntrica. (Chucho, 2018, p. 65)

Queda como evidencia que en el campo educativo no se percibe a los afrodescendiente como un bloque esencial que salvaguarde su cultura y su identidad, sino que su reconocimiento solamente ha sido de manera retórica. Por ejemplo, los sistemas educativos modernos y eurocentristas, siguen manteniendo los estragos de la colonización y el racismo. Denigran “el desarrollo afroepistemológico que ya existía en África subsahariana, ignoraron por ejemplo ya en lo que hoy es Mali existían universidades como Sankore, gran centro de formación afro epistémico situada en Toumbuctú”. (Chucho en Campo Alegre, 2018, p.63).

Por eso, la educación que proponen los pueblos de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, es debido a las grandes dificultades de aspirar a un nivel superior, la falta de economía es uno de los grandes obstáculos que complica a los jóvenes seguir formándose profesionalmente. Ante estas circunstancias, se dan a la tarea de crear un proyecto de nivel superior, que les permita además de prepararse profesionalmente, tendrá como eje a las comunidades afrodescendientes; en un primer momento denominó al proyecto: Afrouniversidad.

Pero con diversas reuniones y acuerdos comunales, el proyecto educativo ha tenido ciertas transformaciones positivas ya que se ha convertido en una acción política pública, que se ajusta a la justicia social para los pueblos que históricamente han sido invisibilizados, pero que además son sectores pobres y de mayor vulnerabilidad social. Es por eso que la región de la costa chica que va desde Guerrero hasta casi el Istmo Oaxaqueño al tener la necesidad de cubrir el servicio del

sector educativo, han denominado a este proyecto como Afrouniversidad politécnica Intercultural (AUPI) del Estado de Oaxaca.

Este intento de crear una universidad para afrodescendientes en el municipio Llano Grande la Banda¹, es con la finalidad de acercar la educación de nivel superior y disminuir los índices de deserción escolar en los municipios afromexicanos asentados en la Costa Chica de Oaxaca, se asevera que la Afrouniversidad será la máxima casa de estudios en la zona de la Costa Chica, beneficiando no solamente a los afrodescendientes, sino también a todos los jóvenes del país que quieran estudiar una carrera profesional.

Esta alternativa es considerada en un futuro como un bloque esencial que permitirá una reconstrucción cultural, social y educativa. Pero el sistema gubernamental y educativo no le ha tomado la importancia necesaria a este tipo de proyecto pues no se encuentra bajo su lógica de dominación, para el sistema gubernamental y educativo este tipo de proyectos educativos no es factible en la Costa Chica de Oaxaca, pues no genera ganancias como en espacios turísticos. La luz verde que se les ha bridado por la parte oficial, es que esta universidad será aprobada siempre y cuando los afrodescendientes acepten que sea instalada en Huatulco, Oaxaca; México.

Aunado a esta perspectiva, también proponen como proyecto alternativo el aprendizaje de la música. En la Costa Chica de Oaxaca, México, se desarrolla un proyecto de etnomusicología (afromúsica)

1, Población Afrodescendencia, este municipio se encuentra ubicado cerca de las comunidades citadas en el presente ensayo. Esta llanada de la Costa Chica de Oaxaca como regularmente se le conoce, años atrás estuvo habitada por mixtecos, con el paso del tiempo dicha lengua fue desapareciendo. Por lo que no es rara escuchar a los afrodescendientes denominarse como afro mexicanos o afro mixtecos.

“enfocado en los modos de aprendizaje y en la creatividad musical como formas de empoderamiento de los jóvenes dentro de la cultura política emergente de las comunidades negras afromexicanas en Oaxaca. A este proyecto también es conocido como “somos negros de la costa” o “músicos jóvenes Afro-mexicanos en Oaxaca.” (Navarrete, abril 2022). La relación entre música, cuerpo y aprendizaje es un tema interesante que vale la pena revisar.

Instituciones como la Escuela de Estudios Orientales y Africanos de la Universidad de Londres, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social en la Unidad Pacífico Sur en Oaxaca, la Academia Británica y de los fondos de Newton, el colegio de México, tiene un centro de estudios de África e India, apoyan y coordinan dichos proyectos, los habitantes de la región costera afirman que:

La música y las danzas toman un papel críticamente formativo y político en las comunidades. Es el medio por el cual la juventud colabora en actividades comunales; tocando instrumentos y bailando en las fiestas se reconoce el valor del servicio a la comunidad al tiempo que se encarna y se aprenden los mitos e historias del pueblo. (Navarrete, abril 2022)

No se trata de demostrar que los habitantes de estas comunidades tengan un choque educativo, cultural o epistemológico. Sino más bien, de mostrar que existen otras formas de aprendizajes desde la música, la danza, el cuerpo, el movimiento, etc., que benefician la formación del ser humano. Pues no se trata solamente de teorizar

sino de reconstruir la identidad preservando la cultura y tradiciones de los pueblos negros; además que muestran que no solamente la educación se adquiere por programas extranjeros, sino también por proyectos alternativos como la música, el arte y la estética africana.

Además, recordemos que la matriz africana, es decir, las raíces históricas de la afroepistemología, es mucho más antigua que la amerindia, es decir, la identidad, la educación y los valores de los afros, no se explican y comprenden desde lo colonial (su llegada como esclavos negros en México), sino desde sus “amplias y profundas filosofías milenarias que fueron las primeras en desarrollarse y que posteriormente influenciaron a los griegos” (Barbosa-Cano, 2015).

Si bien es cierto, existen proyectos educativos oficiales vinculados con el mestizaje, con lo indígena, asociaciones civiles, modelos educativos que vinculan la sociedad con la equidad de género, proyectos educativos que tienen que ver con la civilización, el desarrollo, la contaminación; pero no es que estén mal, sino que el proyecto educativo no se ha dado a la tarea de vincular a los pueblos afrodescendientes, o mejor dicho afromexicanos desde sus afrofilosofías milenarias que hunden sus raíces en Egipto. Desde la postura de Masferrer citado por Zárate (2017) le dan poca importancia “aun cuando miles de sujetos africanos y sus descendientes estuvieron presentes en este territorio antes de que fuera un país independiente, comúnmente se les considera negros”.

Dicha perspectiva marca la invisibilización sistemática de la educación hacia los afromexicanos “cuya matriz filosófica y cultural es la más larga de todas las grandes culturas del mundo” (Nkogo,

2002). Por ende, si la educación no determina una igualdad y recupera también sus saberes, cosmovisiones, artes, filosofías, religión y ciencias milenarias, entonces la educación pública en México es excluyente, “epistemicida” (Santos, 2015) y “ontologicida” (Sánchez-Antonio, 2019, 2020a, 2020b). Y en ese mismo sentido Gingrich (2004) asimila que “en la gramática de identidad/alteridad dominante la identidad nacional no solo no incluye a la identidad negra, sino que naturalmente la excluye, pues según la historia oficial somos producto del mestizaje entre españoles e indígenas”.

Es por eso que se opta por realizar un análisis identificando la producción de su palabra como medio de resistencia y educativo con la finalidad de abrir nuevas rutas y preocupaciones para futuras investigaciones. Ante este contexto de invisibilización los afrodescendientes de la Costa Chica de Oaxaca y de Guerrero proponen una educación del cuerpo y la mente centrada en la danza y la música. Por ejemplo, la danza de los diablos, reproduce sincréticamente, una cosmovisión de los negros y se baila el “3 de noviembre, en estos días los diablos de la Costa Chica salen del infierno y llegan a la tierra para apoderarse de las calles, danzar, comerse las ofrendas, divertirse y erotizar esta región cultural afromeztiza”. (Jiménez, 2007, p. 1)

El origen de esta tradición se encuentra en el virreinato, esta danza es un ritual al dios africano *Ruja*, al cual los esclavos le pedían ser liberados del yugo español. Otra de las características de la danza de los diablos, son sus versos que expresan acorde al espacio que se encuentren. En el caso del día de muertos los diablos al final de su presentación en coro gritan:

Ya se van los Diablos, caramba
Ya se van pal huerto
Diciendo que vivan, caramba
Toditos los muertos.

Los estudios antropológicos sobre la Costa Chica dan evidencia de dichos acontecimientos. “Tomás Stanford, realizó varios registros de música de la región (1977); igualmente Gabriel Moedano desarrolló investigaciones basadas en la tradición oral y la música, con un enfoque particular en los corridos (1988,1992, 1997)” (Peter, 2017:36). O como dice el escritor, periodista y promotor cultural Eduardo Añorve (2007): “en la Costa Chica el mito, tal vez, se haya olvidado, pero aún queda el rito, con lo cual los afroamericanos de esta región cultural que comparten Oaxaca y Guerrero tienen suficiente: fiesta, cohesión comunitaria, identidad, vitales en estos tiempos de homogenización mundial”.

Por eso, en ese espacio, la música, palabra, así como la identidad han sido de las formas más esenciales de resistencia ante esta realidad de excluidos. Así como el tiempo se reconfigura, los afrodescendientes también han adquirido un nuevo sentido de valor ontológico para integrar su identidad a este proceso de necesidades históricas y políticas. Y no es casualidad que los afrodescendientes de la Costa Chica de Oaxaca, mediante la palabra reconfiguren su identidad. El espacio-temporal permite que su identidad se fundamente en la cosmovisión y en las formas de ver el mundo; pues la resistencia, y las oposiciones históricas y políticas no son particularmente de una comunidad, sino de las diversas comunidades étnicas, indígenas que en México existen. Es hora de darle la importancia que se mere-

ce y mantener el nivel de comprensión de una realidad propia y de las experiencias de los afrodescendientes como parte de su sistema afroepistemológico milenario que nos da perspectiva sobre su realidad en la que vivimos. Como dice Ernesto Sábato citado por Escalante (2012) “las palabras comienzan escribiéndose como mayúsculas, luego descienden a minúsculas, para terminar entre sarcásticas comillas” “cuántas veces no hemos asistido a esa degradación de Patria en patria, para finalmente terminar en `patria` que nos hace volver la cara de vergüenza”. Y es que la palabra de los afrodescendientes ha sido degradada junto con ellos desde su llegada a México como esclavos.

Degradaron su identidad, su idea de pueblo, y con ello su presente de querer reconstruir su realidad. Y ante tales circunstancias (Campoalegre, 2018, p.20) al entrevistar a los afrodescendientes ellos asimilan que la “opción fue reinventarnos, [...] ante una historia que nace del genocidio de los seres humanos, del colonialismo que etiquetó a seres humanos como negrxs y del epistemicidio de su pensamiento”. Por eso, pensar y repensar la realidad donde brota constantemente problemas socio-históricos, como el hambre, la miseria y la explotación de los pueblos afrodescendientes, no debe tomarse como problemas aislados ignorados en las escuelas del estado y del país.

En nuestro caso, México nos permite acercarnos a este fenómeno o en todo caso, vivir estas circunstancias. Para Horacio Cerutti citado por Escalante (2012) cuando se procura analizar los contextos con este tipo de problemas: “se trata de pensar la realidad en el presente, en tanto proceso histórico proveniente del pasado, a partir de hori-

zontes futuros desde los cuales retrospectivamente todo el proceso se ilumina. A la vez, lo que importa es colocarse en mejor situación para construir los futuros solidarios a los que si tendremos derecho”.

En ese sentido, los afrodescendientes de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca su realidad es su lenguaje que se plasma en las palabras que describen su dolor, su alegría y por esencia sus precariedades. El diálogo entre los habitantes de las comunidades ya citadas, es continuo ya que el pensamiento y acción determinan su presente. Cansados de ser reprimidos, hostigados y hasta desaparecidos, transformar su realidad es la primera premisa que tienen a reconstruir. Según Cerutti (2007) cuando se busca transformar la realidad “se trata de pensar para modificar una realidad en buena medida intolerable”. Pero no todos alcanzan a percibir esa realidad de opresión, y lo acontece es de manera natural es quedarse sin voz. No porque no la tengan, sino porque su discurso, su realidad, su palabra y educación no es la misma.

Las afrodescendientes ante dicha circunstancia, resignifican su palabra ante aquellas que son impuestas desde el poder y que nacieron en un contexto diferente al de ellos. Al desacreditar la palabra de los afrodescendientes se atenta en contra de su pensamiento relegando su quehacer intelectual. Al hacer a un lado la palabra de los afrodescendientes oprimen la capacidad de los pueblos de hacer su propio pensamiento. Por ello, la educación lejos de recuperar los sistemas milenarios de pensamiento de los africanos, los niega, los excluye y, además, ignora que los pueblos de la África madre, son poseedores de una educación y valores comunitarios importantes para establecer los diálogos con ellos, dentro y fuera de los procesos escolares.

La invisibilidad del pensamiento negro de todos los tiempos, sigue siendo un asunto a solucionar en la lucha contra el racismo en las escuelas, por ello, la “recuperación de las historias de las negritudes, desde sí mismas, es premisa para convertir sus narrativas subalternas y transformarlas en insurgentes, generativas de descolonización”, como señala Campoalegre (2018, p. 22), dentro y fuera de los procesos escolares.

Los negros se miran a través de lo que son y lo que quieren ser. No es la educación impuesta por el Estado. Es la filosofía de lo que parten, lo que les pertenece y lo que quieren llegar a ser en aras de la diversidad. Los afrodescendientes, “saben que su identidad primera, la de exclusión por parte de las relaciones de poder, de explotados, de humillados, de olvidados, de los sin rostros, pertenecen al pasado, es historia y la historia no debe olvidarse, pero parten de ahí hacia una construcción de un nuevo porvenir” (Escalante, 2012, p. 74).

Ante esta invisibilidad los afrodescendientes, los negros como regularmente se les conoce, optan por reinventar su mundo por medio de la música (sones, corridos, cumbia), y a la par la conjugan con coplas, versos o poesía. “La tradición oral de echar versos mediante coplas intercaladas entre bailes de chilena y artesa, los corridos, los versos ceremoniales de entrega y perdón en una boda, o los cantos funerarios de velorio y cabo de año son parte de su esencia, su modo de ser, una forma propia de expresión”. (Apodaca, 2016: 218).

Los versos costeños son muy tradicionales en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, se han inmortalizado en las chilenas como la San marqueña, en este tenor los hay pícaros, albureros, románticos y burlescos. Por ejemplo:

El:

Soy el toro más fuerte de
Toda esta gran región
No hay vaquilla que
Quede triste si todas
Les doy pasión, en la
Noche no te escapás te
Daré tu refregón.

Ella:

¡Aviéntate al ruedo negro!
Demuestra que no le sacas
Toréate a esta vaquilla
Que te viene dando lata
¡Tú presume de ser toro!
¡Pero me resultaste vaca!

Las comunidades afrodescendientes en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, la vida de los costeños como se les suele llamar, están llenas de metáforas y tradiciones ancestrales. Ese tipo de lenguaje, de palabras de doble sentido les permite seguir manteniendo su humanidad, pues los habitantes de dichas comunidades sostienen que “el lenguaje metafórico también nos hace, nos nombra, apalabra el mundo, nuestro mundo” (Escalante, 2012, p.31), por medio de este tipo de palabra y de comunicación les da identidad y a la vez los hace diferentes del occidente.

Se debe constatar que lenguaje y negritud, y lenguaje y afroepistemología, implican una serie de presupuestos y cuestiones. El lengua-

je entre estas comunidades en su inmensa mayoría, las palabras en doble sentido como lo es el albur no les son ofensivas. Pero eso solo puede suceder entre los afrodescendientes y aún “entre muchos mestizos de la costa chica es común llamarse uno a otro negro, prieto/a, o negrito/a, y la diferencia es notable al referirse a sus vecinos indígenas como inditos. Sin embargo, estos términos suenan ofensivos si quien los dice es un extraño o frastero (forastero)” (Apodaca, 2016, p. 232). Lo que indica que, para ellos, su “lenguaje reivindica la negritud donde el idioma español se hibridiza con el habla negra producen literatura que sitúa al afro en la comunidad hegemónica queriendo plantear de este modo una forma de identidad a otra”. (Mendizábal, 2012, p.96)

Es en este momento que resalta lo que caracteriza a los habitantes de la costa de Guerrero y Oaxaca, a los afrodescendiente o costeños, en primer aspecto se les identifica por ser mal hablados, el color de piel y el tono de voz fuerte y rasposa. Es en este momento que emerge la interrogante ¿Ser mal hablados y los albures no son una forma de resistencia a la gramática colonial y la educación conservadora? Claro que es una forma de resistencia; pero se debe tener presente que más allá de la lengua coloquial afro, es una forma natural y peculiar de lenguaje no se pretende indicar que existe dialecto sino, más bien que existen: “regionalismos con acento y tono que no son objeto de preocupación académica o más bien lingüistas y filólogos: comunidades hablantes, en efecto, ni se reocupan de este hecho, ni tampoco es de su interés (Mendizábal, 2012, p. 96).

El regionalismo, así como su palabra se encuentra estrechamente con la música, ya habíamos mencionado que para estos habitan-

tes lo que menos les interesa es tener parámetros occidentales que les marquen reglas sobre cómo comunicarse y hablar. Pero existe un elemento importante que marca estas comunidades. Para Apodaca (2016), “en las comunidades afrodescendientes de la costa chica de Guerrero y Oaxaca existe oralitura² (literatura oral)” y este elemento en algunas comunidades pone de manifiesto el afrocentrismo y, como tal, la comunicación de una cosmovisión del afro.

Este afrocentrismo propone una reforma radical de la historia de África, no solamente de manera local sino también a nivel mundial. El afrocentrismo ha dejado de ser una simple teoría, actualmente es una cruzada que rehabilita el pensamiento y el continente africano en diáspora con el mundo negro. Esta perspectiva impugna la célebre narrativa hegeliana que aseveran que no hay evolución histórica real en el África propiamente dicha (Olderoge, 1979, p.24). Ha esta idea se suman Filósofos como Hume y Voltaire, que también construyen una filosofía del desprecio, y en el caso de Kant en su texto *Lo bello y lo sublime: ensayo de estética y moral* (1919) refiere que en

[...] los países tórridos el hombre madura antes en todos los aspectos, pero no alcanza la perfección de las zonas templadas. El género humano en su expresión más perfecta se manifiesta en la raza blanca. Los indios y amarillos poseen un exiguo talento. Los negros tienen un nivel aún más bajo, y el más bajo de todos es el de una parte de la población americana. (p. 27)

2. Yoro Fall introdujo por primera vez en México el concepto de oralitura en 1992. Según el investigador ghanés, la oralitura no es una manera de ver el pasado, sino también un sistema de conocimiento y de transmisión de los conocimientos. Véase: Apodaca Valdez Manuel (coplas y fandangos de la costa chica de México (2016) *Revista de literaturas populares* XVI-1 Y 2.

Ante dichas circunstancias, ante su reivindicación cultural “las comunidades afromexicanas elaboran historias orales sobre su llegada a México mediante un hundimiento de barco” (Mvengou; 2018, p. 213). Además, que esas historias cotidianamente se encuentran relacionadas con su música, coplas, versos, chilenas y sobre su forma de vida que los identifica.

Podríamos mencionar un sin número de comunidades que aportan y han aportado a la cultura mexicana, pero en este caso sin duda: “Cuajinicuilapa, Santo Domingo Armenta y Collantes, han tenido importancia histórica en el poblamiento afromexicano de la Costa Chica, [...] además, las permanencias y difusiones de los relatos permiten construir una memoria compartida en casi todas las comunidades afromexicanas de la región” (Mvengou; 2018, p.213). Y no es el caso de que las demás no la han tenido, sino todo lo contrario, las demás también están tratando de cambiar el contexto y problemas que los aqueja.

La palabra en la música, en los corridos, así como en los sones, surge del silencio que los opacó por años y que ahora ese silencio marca la necesidad de recuperar el pensamiento negro por medio de sus costumbres, tradiciones. En la literatura de la oralidad, “desde la perspectiva etnometodológica, se incluye la épica del canto africano, los cuentos de los abuelos, los dichos, los proverbios, las adivinanzas, las canciones, además de los conocimientos médicos, religiosos, técnicos o artísticos de una comunidad afro, las cuales se han ido transmitiendo dinámicamente” (Praeger en Mendizábal; 2012, p. 100).

Podrán o no conocer la oralitura los afrodescendientes de la Costa Guerrero y Oaxaca, pero respecto a su cosmovisión es algo que no les

quita el enfoque de seguir reconstruyendo su realidad y de emanciparse por completo. Ellos no se preocupan por cumplir ciertas reglas literarias sino de transmitir esa educación aun cuando no exista un plan educativo que los contemple.

Para ellos su realidad es cotidiana porque les permite expresar su palabra en las calles y que además tiene que ver con lo que vivieron, con lo que viven y con lo que van a vivir. Son estas experiencias las que deben ser contempladas en una educación intercultural, incluso descolonial al relatar la historia desde su cuerpo, la danza, la oralidad, etc, que conformen su memoria colectiva, profundamente milenaria, es digna de ser enseñada y transmitida en las familias y en las escuelas.

Podrá existir literatura española, griega, alemana y teniendo una perspectiva amplia, podrán hablar de una literatura incluso blanca. Esas literaturas que se encuentra dentro de los cánones reconocidas a nivel mundial que son acreditadas por programas educativos extranjeros o en todo caso adaptadas a una realidad. Pero en ningún momento podemos encontrar literatura o pensamiento negro. Este caso de literatura oral no es el mismo, esta literatura “no ingresan al canon nacional, como es el caso de las literaturas afro, en países como los nuestros donde lo negro es parte del paisaje y donde la escritura mestiza o blanca predomina, la comunicación lingüística del afro termina siendo vista como algo dialectal” (Mendizábal; 2012, p. 94).

Esta “oralitura” (Apodaca, 2016) aspira a un trabajo de reconocimiento, de resistencia, dónde el lenguaje es el medio para llevar a la práctica la territorialización desde la identidad del afro dentro y

fuera de las escuelas. Existe un amplio cuerpo de la literatura de los afrodescendientes de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. Esta literatura se distingue por sus poemas, adivinanzas y los refranes. En este mismo sentido, Américo Paredes (2004) afirma que este cuerpo literario también “lo constituyen las coplas o estrofas cortas líricas en verso. Las coplas con parte integral de los fandangos de artesana y de chilena, así como de otras festividades y de la vida cotidiana” (Apodaca; 2016, p. 219).

Las coplas, versos, la oralidad popular restauran un pasado roto, además que son recursos educativos de resistencia e identidad, ante la división de castas basada en el color de piel. Y en el mismo sentido sus canciones populares ayudan a reforzar la identidad y expresar la situación económica y política. Pero también, se mencionan los escenarios sociales, históricos, políticos y experiencias de vidas personales. Por medio de la música, también expresa sobre como el sistema político no se preocupa por sus pueblos, por sus habitantes y al mismo tiempo hacen alusión de la corrupción que existe en el país.

Así lo menciona el músico y compositor afrodescendiente Chogo Prudente en la letra de su canción denominada “buscando iguanas”. En unos de sus versos sostiene:

a muchos también les digo
que ando buscando un acomodo,
en el pueblo ya no te ayudan
los presidentes se roban todo
en el pueblo ya no te ayudan
te dan con todo, te dan con todo.

Ahora bien, los sones, así como “la danza se complementan con coplas intercaladas entre un son y otro, formando así un género festivo y agitado en el que la teatralidad en forma de contienda se refleja en el contrapunteo de las coplas, muchas veces picantes y de doble sentido” (Apodaca; 2016, p. 220) en el libro *Alma Cimarrona* (1999) encontramos “los versos o coplas, de manera particular de los pueblos negros de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, cobran tal importancia que el status con que cuentan las versadoras tienen gran reconocimiento en la población”. En dicho libro así describen la anécdota de Gonzalo Aguirre Beltrán (1946, 1958), pionero de los estudios afromexicanos, hace referencia a una trovadora de Punta Maldonado, quién en verso expresa el pensamiento afromestizo femenino respecto al vello corporal:

“Saucito sobre saucito
Sembrado en buena humedad;
No es bueno hacer compromiso
Con hombres de poca edad,
Mayormente sin bigote,
No tienen formalidad”.

De esta manera peculiar se ha ido forjando la idiosincrasia del costeño, del afrodescendiente y de toda la región de la costa chica de Guerrero y Oaxaca, quien, a través de su música, cuentos, tradiciones reflejan una vida diferente. Según Dalton y Acevedo (2002), “estos sones, fandangos, chilenas y coplas datan del XIX”. Por lo que no es casualidad que en los fandangos de artesa y de chilena, existan

coplas ceremoniales y cotidianas de la Costa Chica, en estos fandangos existen expresiones comunicativas de la cultura regional que conllevan las aspiraciones y deseos de trascendencia de los costeños, pues son vehículos que los conectan con el pasado y los reafirman en el presente. Y es “en esas expresiones populares donde se preservan sus mitos, narraciones, poesía, música y rituales [...] que se expresan como posiciones políticas identitarias multiétnicas, híbridas y en constante transformación” (Apodaca, 2016, p. 239).

Reflexiones finales

La idea planteada versa en torno a la negritud, pero la negritud como revuelta por medio de su lenguaje, poemas, música, danza, tradiciones, versos. La negritud por medio del lenguaje en las comunidades de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, se encuentra activa y con un grado alto de dignidad, rechazando la opresión, oponiéndose al reduccionismo educativo del occidente que sigue transformándose y adquiriendo una filosofía alienadora. Cabe aclarar, que este tipo de revuelta de la negritud no es la única vía que les permitirá romper con la cultura occidental que los oprime, este tipo de revuelta son el inicio de una transformación de las comunidades afrodescendientes de la costa chica de Guerrero y Oaxaca.

La Afroepistemología de estos pueblos es la reivindicación de la negritud, es el conocimiento de su mundo, de su cosmovisión de su forma de lenguaje y educación. Esta resistencia que existe en los

negros, en los afrodescendientes de la costa chica se da por medio de la interpretación de la realidad, se da en sus canciones, chilenas y versos. Esa cosmovisión se plasma en su cultura, que, toman como elemento primario a la música para contar sus historias, sus aportes y también sobre cómo han sido negados e invisibilizados.

La afroepistemología y pedagogía del cimarronaje (estética, lenguaje, versos música, sones folklóricos) es una propuesta de la negritud para romper moldes de tipo occidentales que siguen ejerciendo prácticas educativas reproductivas que convienen al sistema educativo formal; esta afropedagogía es una lucha permanente contra la reducción eurocentrista.

Referencias

- AGUIRRE BELTRAN, G. (1946) *La población negra en México*. Fondo de Cultura Económica. México.
- AGUIRRE BELTRAN, G. (1958). *Cuijla. Esbozo etnográfico de un pueblo negro*. FCE. México-Buenos Aires,
- ANTÓN SÁNCHEZ, J. (2018) *La política del reconocimiento en el decenio internacional afrodescendiente (2015-2024)* Universidad de los Andes, Venezuela.
- APODACA VÁLDEZ, M. (2016). *Coplas y Fandangos de la Costa Chica de México*. University of Southern Indiana. EE.UU.
- BELTRAN, L. (2008). “Consideraciones sobre los estudios afroamericanos y africanos en Iberoamérica”. María José Becerra (comp.). En, *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina : herencia, presencia y visiones del otro*. Pp. 411-428. Córdoba: Ferreyra editor; centro de estudios Avanzados: programa de estudios Africanos; Buenos aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- CAMPOALEGRE SEPTIEN, R. (2018) *Afrodescendencias voces y Resistencia*. CLACSO, Argentina.
- DÍAZ CASAS, C. M.; VELÁZQUEZ, M. E. (2017) *Estudios afroamericanos: una revisión historiográfica y antropológica*. Escuela de Antropología e Historia. México.
- ESCOBAR BENÍTEZ, M. S. (2014) *La dimensión ambiental de los saberes de la cultura afrocolombiana: una alternativa para repensar las relaciones con la naturaleza*. Educación y ciudad, Colombia.

- FANÓN, F. (1961) *Los condenados de la tierra*. FCE. México.
- FANÓN, F. (2009) *Piel negra, máscaras blancas*. Akal Madrid
- GALEANO E. (2014) *Patatas arriba la escuela del mundo al revés*. Siglo XXI, México.
- KANT, I. (1919) *Lo bello y lo sublime: ensayo de estética y moral*. Calpe, Madrid.
- MENDIZÁBAL, I. R. (2012) La lengua y lo Afro: de la literatura oral a la oralitura. *Revista latinoamericana de comunicación Chasqui*. Ecuador.
- MVENGOU CRUZMERINO, P. R. (2019) *El barco (negrero) en imagen, palabra y acción. Notas para pensar las memorias de la diáspora afro en Latinoamérica*. Centro de Estudios y de Investigaciones Afro Ibero Americanos (CERAFIA) Universidad Omar Bongo. Gabón.
- VELÁZQUEZ, M. E. (2011) *Africanos y Afrodescendientes en México: premisas que obstaculizan entender su pasado y presente*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México.
- VELÁZQUEZ, M. E., ITURRALDE NIETO, G. (2012) *Afrodescendientes en México una historia de silencio y discriminación*. CONACULTA, México.
- ZÁRATE, R. (2017) *Somos Mexicanos, no somos negros: educar para visibilizar el Racismo “Anti-negro”*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. México.

PÁGINAS WEB

- JIMÉNEZ, A. (2007) Cuando los diablos se van de fiesta. La jornada, México

<http://www.jornada.unam.mx/reportajes/?id=diablos>

www.somosnegrosdelacosta.org. [https://elpais.com/mexico/2022-04-14/
el-feminicidio-de-una-joven-afromexicana-en-oaxaca-expone-
el-olvido-y-la-violencia-contra-las-mujeres-en-mexico.
html#?prm=copy_link](https://elpais.com/mexico/2022-04-14/el-feminicidio-de-una-joven-afromexicana-en-oaxaca-expone-el-olvido-y-la-violencia-contra-las-mujeres-en-mexico.html#?prm=copy_link)

Datos de los autores

Juan Carlos Sánchez-Antonio

Es filósofo y educador zapoteco, hablante de su lengua materna. Originario de San Pedro Comitancillo, Oaxaca, México. Es profesor-investigador de tiempo completo adscrito al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel I del SECIHTI. Ha publicado algunos libros, diversos capítulos de libros y más de 40 artículos en revistas de alto impacto.

Recibió el Premio Ensayo Claridades 2019 otorgado por la Universidad de Málaga, España. Autor del libro titulado, *La filosofía de los zapotecas: hacia un diálogo mundial inter-filosófico transmoderno*, en proceso de publicación.

Francisco Vásquez Carrillo

Licenciado en Educación, con estudios en Sociología y posgrados.

Ha contribuido al libro colectivo “Libro de Oro del Centenario de Chimbote” y ha publicado investigaciones como “Astronomía y religión en los petroglifos de las pampas de Vinzos, Chimbote, Áncash,” “Globalización en el aula,” y “Plan Deliberante: Un método heurístico para la enseñanza de las ciencias sociales.” También es autor del poemario “Por la muerte de la muerte infinitamente,” así como de varios artículos académicos.

Recibió el Premio Nacional en Investigación Educativa, Horacio 2000. Actualmente, se desempeña como Director General de la Comunidad Centro Continental del Saber Educativo (CCSE) y es miembro activo de Chawpi Atup y de la Red de Comunidades Inter-Ancestrales.

María Luisa matus Pineda

Zapoteca del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. Posee una estancia posdoctoral. Doctora en Educación. Maestra en Investigación Educativa. Licenciada en Pedagogía.

Es integrante de la Red Inductiva Intercultural (REDIIN) y de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL) Nodo México; ha participado en eventos nacionales e internacionales como organizadora, asistente y ponente y posee publicaciones.

Sus temas de interés se han centrado en el campo de la educación, donde ha estudiado el papel de la docencia en contextos de diversidad cultural y la posible incorporación de los conocimientos comunitarios en las prácticas pedagógicas en contextos escolares indígenas en nivel básico.

Benjamín Maldonado Alvarado

Antropólogo social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Obtuvo el grado de Doctor en Estudios Amerindios en la Universidad de Leiden, Holanda, y tiene nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores.

Ha publicado varios libros y artículos sobre etnografía de los

pueblos indígenas de Oaxaca y temas como la comunalidad mesoamericana, la educación comunitaria, la geografía simbólica, el anarquismo magonista, la autonomía y la movilización social de los conocimientos comunitarios.

Durante más de 40 años ha participado directamente en la docencia y la formación docente para impulsar experiencias educativas oaxaqueñas con estudiantes y maestros indígenas desde educación inicial hasta superior. Actualmente es profesor-investigador de la UNAM en la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón.

Niltie Calderon Toledo

Docente e investigadora comunitaria Binnizá. Ha trabajado en espacios institucionales y autónomos/comunitarios en Hidalgo, Oaxaca, Estado de México, CDMX, Colombia, Perú y Argentina, en temas relacionados con derechos de las mujeres, defensa del territorio y pensamiento de los pueblos, Psicología y Comunalidad.

Integrante de la Red Psicología, Liberación y Pensamiento Nuestroamericano. Es Maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones (UAM-X), Especialista en Estudios Socioeconómicos Latinoamericanos y del Caribe (UNSL, Argentina), candidata a Doctora en Estudios Latinoamericanos (UNAM).

Actualmente es Facilitadora en la Maestría en Educación Comunal de la Unidad de Aprendizaje Comunal de San Agustín Loxicha (Sierra Sur), perteneciente al CUC de Santa María Colotepec-UACO.

Noé Carmona Alvares

Filósofo por la Universidad Autónoma de Guerrero. Obtuvo el grado de Maestro en Humanidades por la misma institución.

Autor del artículo: “Afroepistemología en la costa chica de Guerrero y Oaxaca, México”. Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía; del artículo: “la competencia como valor” en el libro “Los valores en la dialéctica de la humanidad y la naturaleza en el siglo XXI. 2017, y del artículo: Ontología: proceso educativo moderno publicado en el portal de Internet Academiajournals.com con ISSN1946-5351, vol.9 #3, 2017 y en el libro electrónico online con ISBN intitulado “Aplicación Del saber: Casos y Experiencias”, vol, 3.

Actualmente cursa el 8vo semestre del Doctorado en Educación, Arte y Cultura en la Universidad Autónoma de Benito Juárez de Oaxaca y es docente de la Afrouniversidad Politécnica Intercultural.