

**LA COSMOVISIÓN Y LOS SABERES COMUNITARIOS EN LA ESCUELA:
REPRESENTACIONES DE DOCENTES DE LA NORMAL BILINGÜE E
INTERCULTURAL DE OAXACA (ENBIO), MÉXICO**

**THE WORLDVIEW AND COMMUNITY KNOWLEDGE IN THE SCHOOL:
REPRESENTATIONS OF TEACHERS OF THE NORMAL BILINGUAL AND
INTERCULTURAL OF OAXACA (ENBIO), MEXICO**

María Elena **Jiménez-Zaldivar**¹; Yeri **Manzano-Flores**² y Liliana **García-Montesinos**³

Resumen

El presente documento aborda las representaciones de los docentes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) acerca de la cosmovisión y los saberes comunitarios de los pueblos originarios del estado de Oaxaca, México, con una perspectiva de la comunalidad como una forma de vida basada en los principios de correspondencia y respeto a la diversidad.

Se pretende identificar y visibilizar las representaciones acerca de su cosmovisión, los conocimientos propios, sus prácticas socioculturales y su posible articulación con los conocimientos académicos que se abordan en la escuela y en sus prácticas educativas, ambos contruidos desde distintas lógicas.

La investigación se fundamenta en la teoría de las representaciones con los aportes de H. Lefebvre (2006) y en la pedagogía decolonial con los planteamientos de C. Walsh (2007). El trabajo se realizó con una metodología cualitativa con los aportes de U. Flick (2007) e interpretativa con Erickson (1989). Las interrogantes a contestar fueron ¿cuáles son las representaciones de los y las docentes de la ENBIO respecto a su cosmovisión y saberes comunitarios?, ¿cómo pueden contribuir estas posturas a la construcción de espacios de diálogo intercultural y académico?, si se considera que ambas son relevantes para edificar e implementar una educación bilingüe intercultural.

¹ Tutora de los Programas de Posgrado en Pedagogía, Derecho y Ciencias Políticas FES Aragón- UNAM.

² Profesora de la Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

³ Tutora de los Programas de Posgrado en Arquitectura y Ciencias Políticas de la FES Aragón-UNAM.

Palabras clave: cosmovisión, saberes comunitarios, comunalidad, escuela, docente, práctica educativa, representaciones.

Abstract

This present document addresses the teacher's representation from the "Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca" (ENBIO) about the worldview and the community knowledge of the native people of the state of Oaxaca, Mexico; with a perspective of community as a way of life-based on the principles of correspondence and respect for diversity.

It is intended to identify and make visible the representations about their worldview, the knowledge, their sociocultural practices and its possible articulation with the academic knowledge addressed in the school and its educational practices, both built from different logics.

The investigation is fundamental in the theory of the representations with the contributions from H. Lefebvre (2006) and on the decolonial pedagogy with the approaches of C. Walsh (2007). The work was done with a qualitative methodology with the contributions of U. Flick (2007) and interpretative with Erickson (1989). The questions to be asked are: What are the representations of the ENBIO teachers regarding their worldview and community knowledge? How can these different positions contribute to the construction of the spaces for intercultural and academic dialogue? If it is considered that both are relevant to building and implementing an education intercultural bilingual.

Keywords: worldview, community, knowledge, community, school, teacher, educational practice, representations.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta algunos avances previos de los resultados del Proyecto PAPIIT IN404217 "Docencia Bilingüe e Intercultural: lo presente y lo ausente en la formación y las prácticas educativas de los docentes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)", auspiciado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

A partir del enfoque de las representaciones de Henri Lefebvre (2006), se analiza de manera general su conceptualización de "lo representado", en este caso la cosmovisión y saberes de los pueblos originarios, como un hecho sociocultural y su impacto en la escuela y en las prácticas educativas que se llevan a cabo en la Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), como espacio educativo escolarizado.

Además, se recuperan los aportes de Catherine Walsh (2007), quien considera necesario reconocer la presencia de pedagogías decoloniales en los movimientos, las organizaciones, los barrios, en la calle y posiblemente en algunas instancias educativas.

La metodología de investigación se sustenta en un enfoque cualitativo e interpretativo, con los aportes de Flick (2007) y de Erickson (1989), permite rescatar las representaciones, experiencias y subjetividad de seis docentes egresados de la ENBIO, a través de la entrevista semiestructurada, considerando como soporte el tema de esta investigación.

Eje problemático

Actualmente, en las diferentes regiones de la república mexicana hay maestros indígenas que prestan sus servicios en comunidades originarias, pero en su práctica educativa cotidiana dejan en segundo término el tejido sociocultural original en que se forman los niños y niñas; toda vez que ellos mismos, como docentes indígenas, reconocen que carecen de la formación pedagógica y lingüística necesaria para trabajar de manera didáctica la propuesta educativa “alternativa”, instaurada por el Estado a través de la Dirección General de Educación indígena, la cual promueve una educación intercultural bilingüe. Sin embargo, hay grupos de docentes bilingües que no la propician, entre otros aspectos, porque la consideran parte de un pensamiento colonialista que no reconoce lo propio, sus saberes, sus culturas y sus lenguas; que promueve prácticas alejadas de un quehacer meramente académico, con otras lógicas de pensamiento ajenas a su contexto que debilita su identidad, cultura y lengua.

Propósito

Identificar y visibilizar las representaciones de los docentes indígenas de la ENBIO, acerca de su cosmovisión, los conocimientos propios y sus prácticas socioculturales, así como su posible articulación con los conocimientos académicos, para favorecer una pertinente educación bilingüe e intercultural.

Contexto

Para abordar las representaciones de los docentes indígenas acerca de su cosmovisión, los conocimientos propios y sus prácticas socioculturales, es fundamental hacer referencia al lugar o entorno originario en que se encuentran, es decir del estado de Oaxaca, y comprender los factores que influyen en sus representaciones, mismas que hacen referencia a como la gente piensa, cómo interpretan sus vivencias y sus prácticas, entre otros.

Oaxaca es uno de los 32 estados que integran la república mexicana; cuenta con una extensión territorial de 93 956 km² y se divide políticamente en 570 municipios, 418 de los cuales se rigen bajo el sistema de usos y costumbres, y 152, bajo el sistema de partidos políticos (Gasca, 2016, p. 23). Colinda al norte con Puebla y Veracruz, al este con Chiapas, al sur con el océano Pacífico y al oeste con Guerrero. En éste habitan pueblos cuya tradición, historia y composición territorial son símbolo de identidad en la diferencia y de unidad en la pluralidad; de hecho, cuenta con la mayor riqueza ambiental, étnica y lingüística del país. En las ocho regiones de Oaxaca (Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte, Valles Centrales) habitan pueblos con identidades culturales agrupadas de forma tradicional en 16 pueblos indígenas y lenguas diferentes (cuicateco, chinanteco, ixcatéco, mazateco, mixteco, náhuatl, mixe, zapoteco, chatino, chontal, huave, zoque, chocholteco, triqui, amuzgo), de las cuales, se han identificado 63 variantes dialectales, es decir, 63 diferentes maneras de hablar estos idiomas de región a región.

La cultura indígena es una presencia mayoritaria en el estado de Oaxaca, aspecto que determina la subdivisión arbitraria del territorio en regiones y obedece a factores económicos, políticos o a intereses de grupos de poder, como lo señala Barabas (2004):

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

Por esta razón es imperativo y necesario contar con escuelas y modelos educativos que respondan a esta realidad, a la diversidad cultural y lingüística de dicha entidad.

En este contexto y en la historia de las instituciones educativas formadoras de docentes indígenas, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) (Figuras 1 y 2) es una de las más jóvenes y la única de su tipo en el estado. Se encarga de orientar la formación inicial de profesores que se desempeñarán en el medio indígena y, con ello, responde a las necesidades educativas que se generen en este ámbito. Su creación se decretó en 1999, con el fin de formar docentes para atender el nivel de educación primaria de las comunidades marginadas y hablantes de lenguas indígenas, e inició labores académicas en el 2000, con la Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe e Intercultural. Los estudiantes que ingresan a sus aulas provienen de comunidades indígenas y son hablantes de alguna lengua originaria.



Figura 1. Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.
Fuente: del acervo de María Elena Jiménez Zaldivar (2019).

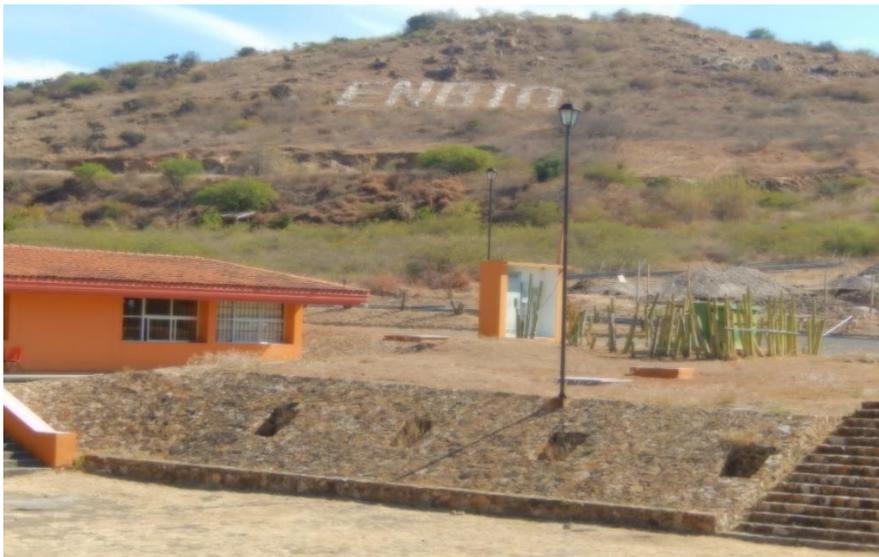


Figura 2. Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca
Fuente: del acervo de María Elena Jiménez Zaldivar (2019).

En sus inicios, las actividades académicas se desarrollaban con base en el Plan de Estudios de 1997, de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe, en la actualidad se trabaja con el Plan de Estudios 2012. A principios de la década de 2000, se estableció como política educativa la educación intercultural para todos los mexicanos, en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. En el marco de esta política, se incorporó la perspectiva de educación intercultural en el Plan de 1997, de la Licenciatura en Educación Primaria. El objetivo específico de la licenciatura es que los futuros profesionales de la educación se formen desde la perspectiva del enfoque intercultural, lo cual supone reorientar la manera en que se reconocen y abordan, educativamente, las diversidades socioculturales y lingüísticas presentes en la escuela y el aula.

Precisamente por su orientación a la atención del medio indígena, la ENBIO hizo adecuaciones al currículum vivido, relacionadas con la articulación de contenidos y saberes comunitarios, y diseñó estrategias didácticas propias y contextualizadas, para que los futuros profesores adquieran las herramientas necesarias y ofrezcan una respuesta educativa acorde con los contextos y condiciones del ámbito donde desarrollarán su práctica docente, sin perder de vista la diversidad cultural y lingüística, la cosmovisión de los pueblos originarios, así como sus saberes ancestrales.

Fundamento teórico

En este apartado se abordan algunos elementos que sustentan la investigación, a partir sustantivamente de los aportes de la teoría de las representaciones de H. Lefebvre (2006) y de la pedagogía decolonial planteada por C. Walsh (2007).

a) Acerca del concepto de representación

A lo largo de la historia, las personas han recurrido a evocar algo a través de imágenes, pinturas, dibujos, símbolos, grabados, o palabras para referirse a ese algo, o alguien, o para sustituirlo. Se trata de expresiones y producciones mentales que conducen a construir representaciones de la realidad y tienen como base la información que se posee del ambiente, del contexto sociocultural, geográfico, de su vida cotidiana o realidad y la interpretación que se hace de esta.

Al respecto, el concepto de representación tiene diversas acepciones, la primera de estas es que “...condensa una génesis que va implícita en él; se descubre enteramente por el estudio de ese génesis, desde su nacimiento hasta su fin” (Lefebvre, 2006, p. 19).

En cambio, “Para Heidegger, por ejemplo, la re-presentación nunca es sino el doble o el re-doble, la sombra o el eco de una presencia perdida. La re-presentación es, pues, presentación, pero debilitada y aún ocultada” (Lefebvre, 2006, p. 21).

Por otra parte, Freud expresa que “La reproducción de la percepción en la representación no siempre es un regreso fiel de ésta; puede ser modificada por omisiones o cambiada por la emergencia de diferentes elementos” (Lefebvre, 2006, p. 22).

Desde la Sociología, Durkheim aborda el concepto de representación y hace hincapié en las representaciones colectivas. Considera a las representaciones colectivas como

Producciones mentales colectivas que van más allá de los individuos particulares y que forman parte del acervo cultural de una sociedad y sobre estas representaciones se forman las representaciones individuales, que no son más que su expresión particularizada según las características concretas del sujeto (Knapp et al. 2003, p. 2).

Así, las representaciones colectivas se perfilan como:

- Hechos sociales de carácter simbólico
- Elaboraciones mentales que trascienden a los sujetos.
- Formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos.
- Parte del aspecto cultural de una sociedad.
- Implica una reproducción de la idea social.

Con base en lo expuesto, Durkheim pensaba que lo colectivo hace referencia a lo que comparten una serie de individuos, sea social o no. Sin embargo, como lo expresa Lefebvre, “sus representaciones colectivas, impuestas desde fuera al sujeto y a las conciencias individuales, existentes como cosas, no son sino un fantasma o una presuposición” (p. 21).

También, señala que “Los pensamientos, o sea las determinaciones ya relacionadas y opuestas en su relación, caen en la exterioridad del espacio y del tiempo, es decir es la esfera de la representación” (2006, pp. 21-22).

A partir de lo expuesto, y en particular con los aportes de Lefebvre (2006), intentamos mostrar cómo los docentes se representan la cosmovisión de las comunidades en el desarrollo de una construcción histórica y cultural, situada en la enseñanza y en las prácticas educativas, articuladas con las prácticas culturales, en las que se manifiesta su forma de ver e interpretar el universo, la naturaleza, el mundo y la realidad, a su propia existencia y los fenómenos que le rodean. Recuperamos su conceptualización sobre lo presente, como aquello que acontece en la vida cotidiana y escolar de las comunidades, y lo ausente, como los aspectos que no se reconocen en la escuela ni en los programas oficiales y que expresan en sus representaciones.

En este sentido, las representaciones hacen referencia a lo que las personas piensan desde su contexto sociocultural, desde sus experiencias, desde su vida cotidiana, desde sus saberes: son la representación de algo o alguien, lo que da sentido a su actuación. Esto no significa que sean sinónimo de lo vivido, en las representaciones se interpretan la práctica, las vivencias, el contexto sociocultural o realidad en que se vive.

b) Hacia una pedagogía decolonial

Los nuevos contextos y problemáticas que se presentan en el ámbito educativo, nos plantean que la pedagogía debe perfilar vías desde otro horizonte, en este caso desde los pueblos originarios, desde las personas que han sido sometidas y han sufrido históricamente el proceso de la colonización.

Al respecto, Catherine Walsh (2013) propone una pedagogía alternativa, decolonial, que se desarrolla

En distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias positivas de intervención, construcción, creación y liberación (pp. 63-64).

[...]

Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social-política transformadora, la conciencia en-oposición, pero también la intervención incidiendo de otra manera en los campos del poder, saber y ser, en la vida. Aquellas pedagogías que también, y siguiendo las ideas de Dussel, se comprometen y podrían comprometerse con la razón del Otro (p. 34).

La misma autora afirma que lo pedagógico se debe entender más allá del espacio educativo o escolarizado y retoma el pensamiento de Paulo Freire, quien consideraba que “la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación” (2013, p. 29). En este sentido, plantea la necesidad de construir una propuesta pedagógica desde lo propio, que se interese por el hacer desde otras miradas, otras memorias, más allá de lo impuesto por la colonialidad del saber, del poder y del ser (Quijano, 2000; Maldonado, 2006; como se citan en Walsh, 2013).

En el campo pedagógico se puede accionar “desde abajo”, tal y como lo plantea Walsh, que la “[...] interculturalidad, la descolonización y decolonialidad, en este sentido, son proyectos y luchas necesariamente entrettejidos” (2005, p. 10). Este entramado permite proponer un caminar diferente, un caminar

muy distinto a todo lo recorrido, debe ser una herramienta pedagógica que nos permita entretener nuestras luchas por otro mundo posible.

Desde la pedagogía decolonial se puede propiciar más acción participativa, puesto que es preciso trabajar desde otras epistemologías (las del sur, por ejemplo) y desde metodologías descolonizadoras de investigación para conservar los conocimientos milenarios de los pueblos originarios. Esta perspectiva nos estimula a reflexionar y a pensar en otras vías y propuestas pedagógicas que se pueden construir con esta mirada, desde “lo propio” y “desde abajo”.

Enfoque metodológico

La metodología de investigación se ubica en un enfoque cualitativo-interpretativo.

Respecto a la investigación cualitativa Flick (2007) expresa,

“...tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales... Esta pluralización requiere una nueva sensibilidad para el estudio empírico de los problemas” (p. 25).

Desde esta perspectiva, en primera instancia, el trabajo de investigación que se realizó en la ENBIO fue a través de un estudio exploratorio general, con el propósito de comprender su proyecto educativo y su lógica, o razón de ser, y cómo ha estado operando; en otro estudio se abordó el contexto sociocultural y lingüístico.

Además, se llevaron a cabo pláticas informales con algunos docentes y, posteriormente, entrevistas semiestructuradas en las que se trataron aspectos relacionados con sus saberes culturales y lingüísticos, prácticas culturales, experiencias y creencias sobre la educación intercultural bilingüe, y lo que representan para ellos. Se abordó el impacto de estos en la formación del estudiantado y cómo articulan su cosmovisión y saberes comunitarios con los conocimientos académicos.

Se empleó la metodología interpretativa (Erickson, 1989) para analizar y comprender su cosmovisión, las interacciones y formas en que los docentes representan sus saberes, su patrimonio cultural y lingüístico, en su práctica cotidiana escolar, así como las políticas interculturales. El propósito de este enfoque es interpretar la subjetividad, comprender el punto de vista de los sujetos en función de sus representaciones simbólicas y significados en sus contextos particulares.

También, consideramos a la investigación-acción como enfoque metodológico viable para transformar realidades sociales, en donde los involucrados se convierten en investigadores activos que participan en la

identificación de los problemas o necesidades que se presenten, en la obtención de información y en la toma de decisiones, así como en beneficiarios de los hallazgos, soluciones o propuestas que se desarrollen (Colmenares, 2011).

En el análisis de la información obtenida de las entrevistas, se revisó el contenido de las respuestas, se identificaron problemáticas que surgieron del contenido de las respuestas de los docentes y que se plasmaron en distintas respuestas, a partir de esto se procedió a

- Identificar y analizar las ideas centrales expuestas en las respuestas de los docentes.
- Interpretar el contenido de las ideas claves y temáticas compartidas.

El análisis cualitativo del contenido de los testimonios de los docentes entrevistados permitió identificar la percepción y significados presentes en su discurso, en los que afloraron la subjetividad y sus representaciones acerca de su cosmovisión, sus saberes comunitarios, su cultura y lengua, en la escuela.

Un acercamiento a la concepción de cosmovisión

En la historia de México, en específico desde la época de la Colonia, casi la totalidad de la sociedad occidentalizada no ha valorado la cosmovisión ni las riquezas culturales y tradicionales de los diversos pueblos originarios que integran nuestro país, lo que ha generado fuertes choques culturales en los ámbitos social, político, religioso y educativo (Jiménez y Carrillo, 2016); pero también impacta a la producción académica y de investigación de intelectuales indígenas, estudiosos y filósofos latinoamericanos, que no ha alcanzado la difusión y reconocimiento de mayor cobertura, como en su momento Alfonso Reyes (1936) expresó: que en Latinoamérica las culturas se han relacionado estereotípicamente con el folclor, la música y el arte, pero casi nunca se incluye a sus pensadores en la historia de la filosofía occidental contemporánea.

Aquí el tema es la reafirmación cultural y el reconocimiento de la cosmovisión, la cultura y del conocimiento propio, como señala López Austin (2018), “Tomar en consideración los esquemas culturales que cada grupo dicta” (p. 272), y define la cosmovisión como

...hecho histórico de producción de procesos mentales inmerso en decursos de muy larga duración, cuyo resultado es el conjunto sistemático de coherencia relativa, constituido por una *red* colectiva de actos mentales, con la que una entidad social, en un momento histórico dado, pretende *aprehender* el universo en forma holística. (p. 44)

De forma complementaria, Carbajal Solís (2014) afirma que cosmovisión, naturaleza y vivencias están intrínsecamente relacionadas; además menciona que,

desde la perspectiva andina de Rengifo (2006), una de las características o atributos de la cosmovisión es el fuerte vínculo entre familia y naturaleza, en el cual se considera que todo tiene vida: hay un profundo respeto hacia las deidades (cerros, ríos, árboles), es un diálogo constante con la naturaleza y el mundo circundante. Su idea de cosmovisión es la concepción e imagen del mundo de los pueblos, mediante la cual perciben e interpretan su entorno natural y cultural. Son mundos simultáneos, paralelos, que comunican entidades naturales y espirituales; tienen que ver con las festividades, cultos religiosos para agradecer y pedir intervención divina para vivir en comunicación y armonía en el mundo (Carbajal Solís, 2014).

Las acciones socioculturales que se manifiestan en las prácticas culturales como son las fiestas de los pueblos, los festejos de los santos, los rituales que se realizan cuando se prepara la tierra para la siembra, la cosecha, los rituales de pedimento, algunos de ellos se realizan en determinados lugares que son considerados lugares sagrados (ríos, manantiales, cerros, montañas, entre otros.), el sol, la luna, los animales, algunos de ellos considerados como animales de presagio, todo ello tiene que ver con sus ideas, símbolos, imágenes y creencias acerca de la naturaleza y el universo, a los cuales le otorgan determinados significados socioculturales y que representan sus saberes, su cultura, lengua e identidad, “lo propio”, por ello, existe una gran preocupación de que estos con el paso del tiempo se pierdan.

Así, en el marco de cada pueblo originario, se requiere dar cuenta de lo que acontece en el ámbito educativo, donde las instituciones escolares forman o desplazan los saberes y conocimientos propios de sus culturas, demeritando su cosmovisión, y parecería que algunos maestros de educación básica indígena no se preocupan por ello. Esto se debe, en parte, a los procesos de formación por los que aquéllos transitaron y se sustentan, principalmente, en una base moderno-occidental que la aleja de sus culturas de pertenencia.

Al respecto, una maestra zapoteca comenta:

De los jóvenes de estas comunidades, hay quienes son profesores, se fueron a estudiar y regresan con un pensamiento colonizado, no consideran el contexto de los niños y no recuperan la cosmovisión y los conocimientos propios de la cultura. (YH-4)

Por esta razón, es necesario analizar las propuestas del quehacer educativo en el marco de la llamada educación intercultural, con énfasis en la diversidad cultural, en las prácticas culturales y lingüísticas, en los conocimientos propios, en los saberes ancestrales y las cosmovisiones, en los distintos espacios universitarios, pero en particular en las Normales Bilingües e Interculturales.

Representaciones de los docentes acerca de las prácticas educativas y la cosmovisión de la comunidad

En este apartado se analiza cómo los docentes se representan y han construido su presencia académica en el ámbito educativo, en particular en la escuela, a partir de su cosmovisión y del contexto sociocultural que les tocó vivir, y cómo abordan estas dimensiones en el aula, en el marco de una didáctica contextualizada. Es preciso observar que hay docentes bilingües que dominan los contenidos comunitarios en todos los aspectos de la vida socio-cultural, pero pocas veces aplican su experiencia en favor de la educación bilingüe e intercultural; en ocasiones la emplean como estrategia de andamiaje para mejorar el manejo de los contenidos construidos desde un pensamiento occidental, aunado a la implementación de una educación intercultural como política y proyecto de Estado –más apegada a una interculturalidad funcional o relacional, que a una interculturalidad crítica–, lo cual va en detrimento de los conocimientos propios de la comunidad donde viven o laboran.

En nuestro país prevalecen diversos problemas educativos en las comunidades de pueblos originarios, debido a los procesos de colonización a los que fueron sometidos históricamente, así como a la inadecuada enseñanza de la educación intercultural, generada por la deficiente formación de los docentes en conocimientos comunitarios y lingüísticos, que no promueve la educación intercultural bilingüe. Coincidimos con Dietz (2012), en relación con que, para lograr la pretendida pertinencia cultural, la propuesta intercultural siempre se debe pensar y concebir de forma inductiva, es decir, tener información y conocimientos previos, desde las realidades locales y comunitarias, de manera que permita recuperar las experiencias, los saberes, la cosmovisión, la cultura y la identidad de los pueblos originarios en los espacios educativos, para tomar las mejores decisiones “desde abajo” y “desde lo propio”. Además, es necesario tener presente la vida cotidiana escolar que transcurre en las escuelas, el contexto de la comunidad donde se ubican, así como las prácticas culturales y lingüísticas que se desarrollan en esta, para convertirse en una sociedad intercultural.

Los docentes egresados de la ENBIO cuentan con una sólida formación en conocimientos comunitarios y lingüísticos, lo que contribuye a impulsar una educación bilingüe intercultural vinculada con la comunalidad y la cosmovisión, y permite preservar dichos saberes, sus prácticas culturales y lingüísticas, sus ritualidades y significados culturales, y articularlos a su relación con la naturaleza, con una perspectiva de la comunalidad. De acuerdo con Luna (2015):

La Comunalidad es una conducta fincada en el respeto a la diversidad, hace de su ser un modo de vida fundado en principios de respeto, reciprocidad y una labor que permite la sobrevivencia del mundo de forma total. Emanada de su ejercicio una

filosofía natural sustentada en cuatro momentos indisolublemente unidos e integrados: a) La naturaleza, geografía, territorio, tierra o suelo que se pisa; b) Sociedad, comunidad, familia que pisa esa naturaleza, geografía o suelo; c) Trabajo, labor, actividad que realiza la sociedad, comunidad, familia que pisa ese suelo; y finalmente d) lo que obtiene o consigue, goce, bienestar, fiesta, distracción, satisfacción, cansancio con su trabajo, labor, o actividad esa sociedad, comunidad que pisa ese suelo, territorio o naturaleza (p.100), es compartencia, simboliza la resistencia de lo propio (Luna, 2004).

Sobre el concepto de compartencia Romero (2012) señala que

El compartir es más una actitud que un propósito, que una tarea académica o una función profesional casual o coyuntural; para el pensamiento propio, la compartencia es la manera de aprehender el mundo y de transformarlo, pero no a la manera individual, sino que convoca a hacerlo mediante la comunalidad, esta visión promueve que todos somos un todo, que “la naturaleza es el centro de todo”, que se trabaja con y para todos (s.p.).

En opinión de un maestro mixe:

La escuela debe verse como parte de la comunidad, no puede verse aislada, debe contribuir al rescate de la cosmovisión, la cultura, la lengua materna y de la identidad, debe partir de lo propio. (EFA-6)

Desde esta perspectiva, identificamos que la finalidad es exaltar y evidenciar “lo propio” y dar relevancia al vínculo entre escuela y comunidad con una perspectiva de la comunalidad, con el propósito de transitar de una educación intercultural bilingüe a una educación comunitaria. Además de consolidar procesos de afirmación cultural.

En este sentido, un maestro ikoots señala:

Los saberes regularmente se eligen desde la escuela no desde la comunidad, no se rescatan los significados culturales en los niños, debe haber más apego a la comunidad. (GMG-8)

Desde la mirada de este docente y de acuerdo con los planteamientos de Walsh (2007), “Son estas cadenas puestas por las estructuras y sistemas del poder y saber coloniales, y aún mantenidas y reproducidas por las instituciones educativas, las que dirigen y organizan las maneras tanto de pensar como de ver el mundo” (p. 27). Sin embargo, las comunidades y pueblos originarios se encuentran en una lucha constante de sobrevivencia y resistencia al dominio, la supremacía y la colonialidad.

Una maestra chatina expresa:

Tengo que valorar y recuperar lo que hay en mi comunidad, no tener actitudes de discriminación, recuperar lo que representa para mi comunidad, la ayuda mutua, el dar, el recibir, el pedir, el trabajo, hemos ido perdiendo estas acciones y lo que significan y volvemos al individualismo. El reto es cómo trabajarlo en la escuela, con mis alumnos, no idealizar, sí motivar la reafirmación cultural. (TR-9)

A partir de los testimonios expresados, se han identificado varias preocupaciones y retos en los maestros y maestras de la ENBIO, entre los que sobresalen las maneras para lograr la reafirmación cultural y lingüística, así como el empoderamiento. En relación con esto, Carbajal (2014) plantea la importancia de que los maestros se inserten más en la comunidad y se conviertan en docentes investigadores, apoyados por los sabios y mayores en su trabajo pedagógico. Para el caso de Oaxaca serían los abuelos o principales, a través de sus narrativas, de compartir sus experiencias y saberes.

Un maestro chontal comenta:

El hacer, el ir a trabajar al campo a sembrar, nos genera conocimiento, cuántas semillas, cuánta agua, en qué tiempo. El cosechar lo que sembramos deja satisfacciones. Hay comunidades que se desarraigaron del campo, ahora tienen que comprar de afuera, no hay autosuficiencia. De aquí la importancia del calendario agrícola, el autoconsumo, la alimentación, el pedir y agradecer a la Madre tierra, por ejemplo. (SRS-10)

Esta forma de vida en la comunidad implica la compartencia. Dar y compartir llevan implícito el valor y el aprecio por el trabajo, pues la cosecha que se logre también brindará la oportunidad de compartir por los momentos de alegría o de tristeza, o solo por el hecho de hacerlo y festejar. Asimismo, los actos de dar, ofrecer y pedir están presentes en sus prácticas culturales, como son los rituales de pedimento.

Una maestra zapoteca informa que

Acudir al cerrito para ofrecerle o darle su regalo, para solicitar la lluvia, como lo hacían anteriormente los abuelitos, estaba con relación a que se hiciera posible la cosecha, la siembra, el trabajo, de ahí la importancia de acudir al lugar sagrado. (YMF-4)

El testimonio muestra que en el dar (u ofrecer) y el pedir se identifica el respeto a la naturaleza, a sus deidades, la importancia del trabajo presente en la siembra y la cosecha. Así, cuando una persona llega a las comunidades, al pueblo, a cualquier casa que visite, sus habitantes siempre tienen algo que ofrecer: la reciben con café, tortilla, pan; al despedirla le comparten café, panela, calabacitas, chile, huevos, fruta, mezcal –sin contar lo que han cosechado–. Esto muestra que además del goce, la fiesta y la amabilidad, brindan el fruto del trabajo en comunidad que ha permitido durante años la autosuficiencia alimentaria y el cuidado del lugar que se habita, lo que lleva implícitos valores, saberes y haceres, propios y colectivos.

Lo anterior revela determinados significados culturales en estas prácticas de las comunidades oaxaqueñas: se da, se recibe y se comparte; el trabajo tiene que ver más con el contacto, con las personas, con la tierra; se comparte también el disfrute, el bienestar y se identifican los valores más arraigados como el respeto

y la reciprocidad. Por el contrario, en las ciudades o en la cultura occidental, las personas piden y esperan recibir. De ahí la necesidad de que los procesos escolares valoren y fortalezcan la forma de vida propia, a partir de la reflexión y su abordaje en los contenidos escolares y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, pero de manera fundamental con el compromiso y la participación en la vida comunitaria que les dé sentido y significado a las prácticas escolares y contribuya a la valoración de lo propio.

Los docentes y egresados de la ENBIO tienen en su acervo los referentes que da la comunalidad, sus vivencias y el propio *modus vivendi* que experimentan en sus comunidades de origen, así como los movimientos políticos y pedagógicos alternativos por los que se ha transitado y se sigue transitando en la entidad; un ejemplo muy claro es el *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca* (PTEO), que plantea una educación comunitaria sustentada en la comunalidad y, además, considera la diversidad como uno de los ejes fundamentales para propiciar una educación crítica, social y comunitaria (IEEPO-SNTE, p. 4).

También, se propone revisar autores que apunten al desarrollo de un pensamiento crítico, a procesos de afirmación y descolonización, como elementos que sirvan de fundamentos culturales, epistemológicos, históricos, políticos, pedagógicos, y que han motivado la generación de acciones a favor de una educación propia, además del cuestionamiento constante de prácticas y procesos de formación colonizantes.

El trabajo de la ENBIO es notable en la construcción de espacios alternativos a los que dicta la normatividad institucional, por ejemplo, el área de lingüística como espacio curricular; la participación y definición en los procesos de selección de estudiantes de nuevo ingreso; la elección de directivos que recuperan las formas de gobierno propias de las comunidades originarias de la entidad, mediante la participación en reuniones de pueblos originarios; la recuperación de los principios de la comunalidad (integralidad, complementariedad, reciprocidad, colectividad, diversidad), como fundamento de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, y en el proceso y trabajo pedagógico. Por otra parte, en los temas y contenidos curriculares se toman como ejes la lengua, la cultura y las formas de vida de las comunidades originarias.

En la práctica educativa y cotidiana escolar, dichos espacios, acciones y procesos de formación motivan la afirmación cultural y lingüística, la identidad y descolonización de docentes y estudiantes, desde los referentes de la comunalidad, y propician el diálogo con otras culturas en el contexto de una educación propia.

CONCLUSIONES

En lo concerniente al campo de formación específico, en el discurso de los docentes se identifica su preocupación por fortalecer la identidad étnica para superar las historias vividas, caracterizadas por la desvalorización cultural y lingüística. Se pretende que, a partir de los conocimientos culturales propios, de prácticas socioculturales y situaciones sociocomunicativas concretas, se aborden o se enseñen la cultura, la lengua, se recuperen sus saberes ancestrales, así como rescatar los significados culturales, por ejemplo, las plantas medicinales, la cosecha, los lugares sagrados en donde se realizan los pedimentos y se manifiesta el respeto por la naturaleza. El reto es cómo trabajarlos en la escuela, como establecer ese diálogo entre los saberes comunitarios y los conocimientos académicos.

Es ineludible reflexionar y cuestionar sobre las pedagogías y metodologías coloniales que fundamentan los proyectos de educación intercultural y trabajar desde otras epistemologías, desde la cosmovisión de los pueblos originarios, no desde la colonialidad del poder.

Los docentes entrevistados en su discurso expresan la importancia de que las instituciones educativas y los docentes reconozcan, comprendan e interactúen con el quehacer y las prácticas culturales de los pueblos originarios; reconozcan estos sentires, haceres y saberes locales propios, y mostrar que son tan importantes como los llamados conocimientos universales.

En lo que respecta al diseño y elaboración de las políticas educativas y a las propuestas educativas interculturales dirigidas a los pueblos originarios es fundamental reconocer la diversidad cultural, la diferencia, lo propio, las cosmovisiones, la cultura, la lengua y los saberes comunitarios.

Asimismo, es primordial trabajar estas propuestas o proyectos con un enfoque decolonial y participativo, desde una pedagogía decolonial, que incluya la participación activa de los docentes indígenas y de las comunidades originarias; así como reconocer su trabajo intelectual y su función como docentes investigadores. Por ello, la creación de una cultura de carácter intercultural requiere de procesos de inclusión, reconocimiento, reorientación y ajustes de las políticas educativas.

LITERATURA CITADA

- Carbajal, V. (2014). *Cosmovisión Andina y procesos de desarrollo del niño Andino: una mirada para trabajar el enfoque de EIB*. Recuperado de [es.slideshare.net>WarmyKullay>cosmovisión-andina.pdf](https://es.slideshare.net/WarmyKullay/cosmovision-andina.pdf)
- Colmenares, A. M. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. [Fecha de consulta 8 de septiembre de 2022]. Disponible en dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054232
- Barabas, A. M. (2004). La territorialidad simbólica y los derechos territoriales indígenas: reflexiones para el estado pluriétnico. *Alteridades*, 14(27), 105-119. [Fecha de consulta 8 de septiembre de 2022]. Disponible en <file:///C:/Users/PC8/Downloads/313-312-1-PB.pdf>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura.
- Erickson. F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittroc (Ed.), *La investigación en la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós-MEC. 1 95-301.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata S.L.
- Gámez, E. A. y López, A. (Coords.). (2015). *Cosmovisión mesoamericana. Reflexiones, polémicas y etnografías*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gasca, J. (2016, 2-3 de mayo). *Territorialidad en Oaxaca: desigualdad, fragmentación y diversidad biocultural*. [Ponencia]. En S., Ávila, J., Gasca y M. Perevotchkova (Coords.). *Estudio de los Sistemas Socio-ambientales en Oaxaca*. [Simposio]. UNAM.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), Sección XXII del SNTE/CNTE. (2013, noviembre). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. [Fecha de consulta 8 de septiembre de 2022]. Disponible en www.transformacion-educativa.com/attachments/article/78/CuadernilloPTEO.pdf
- Jiménez, M. E. y Carrillo, A. (2016). Educación Intercultural o choque cultural y lingüístico: Entre el currículum formal y el currículum vivido. *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación*. X.
- Knapp, E; Suárez, M y Mesa, M. (2003) Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría de representación social. *Revista Cubana de Psicología*. V. 20N. 1 La Habana. Disponible en

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=SO25743222003000100003&script=sciarttext>

- Lefebvre, H. (2008). *La presencia y la ausencia. Contribuciones a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva edición comunitaria y su contexto*. Oaxaca: CseIIIO.
- Martínez, J. (2004). Comunalidad y desarrollo. Diálogos en la acción, primera etapa. [Fecha de consulta 8 de septiembre de 2022]. Disponible en <https://redalforja.org.gt/mediateca/wp-content/uploads/2018/05/Comunalidad-y-desarrollo.pdf>
- Martínez, J. (2015). *Conocimiento y comunalidad. Bajo el volcán*, 15 (23), 99-112. [Fecha de consulta 8 de septiembre de 2022]. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473006.pdf>
- Romero, M. N. (2010, abril-septiembre). De la competencia a la compartencia en los cuidados transculturales. *Index de Enfermería*, 19(2), s.p. [Fecha de consulta 8 de septiembre de 2022]. Disponible en https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000200019
- Walsh, C. (2013) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2007, mayo-agosto). Interculturalidad, colonialidad y educación. Educación y pedagogía. *Revista de Educación y Pedagogía*, 11(48), 25-35. [Fecha de consulta 8 de septiembre de 2022]. Disponible en https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf