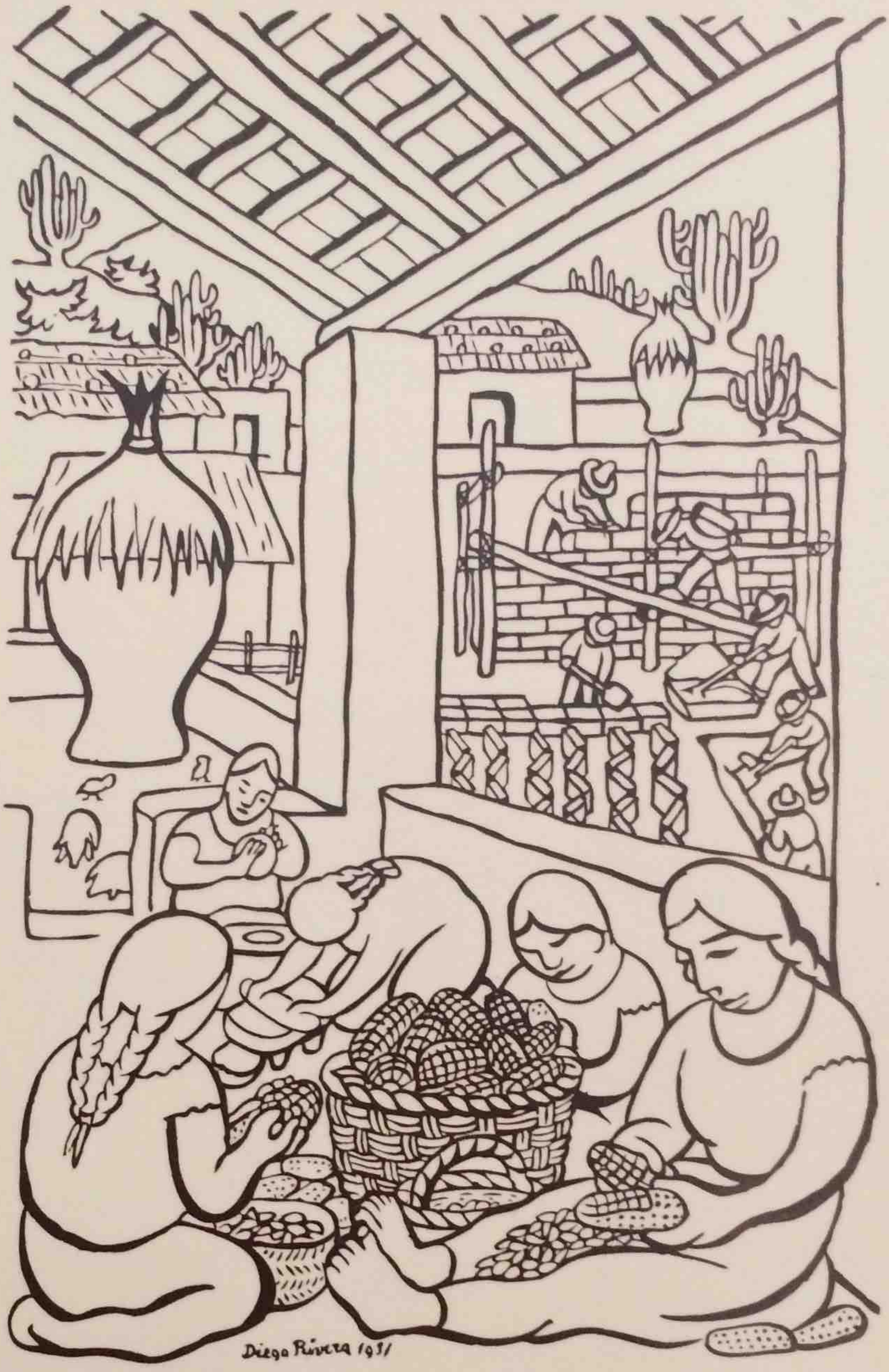

COMUNIDAD, COMUNALIDAD Y COLONIALISMO

EN OAXACA

La nueva educación comunitaria y su contexto

Benjamín Maldonado Alvarado

Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca

La nueva educación comunitaria y su contexto

Benjamín Maldonado Alvarado

Directorio

Gabino Cué Monteagudo
Gobernador Constitucional del Estado de Oaxaca

Adelfo Regino Montes
Secretario de Asuntos Indígenas

Saúl Vicente Vázquez
Director General del cseiio

Andrés Hernández Cortés
Director del Cedelio

Estanislao Millán Figueroa
Coordinador de la ceeesci

Pedro Luis García
Coordinador de Publicaciones del cseiio

Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto, es una publicación del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (cseiio) y fue coeditado con la Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno del estado, el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (Cedelio) y la Coordinación Estatal de Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena (ceeesci), ambas dependientes del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

---

diseño de interiores, tipografía y formación:
Noemí Granados Malagón
diseño de portada:
Gonzalo J. Martínez Velásquez

D.R. 2011 Universidad de Leiden, Holanda

cseiio
Calle 5 de mayo núm. 217
Barrio de Jalatlaco
Oaxaca de Juárez, Oaxaca, C.P. 68080
www.cseiio.edu.mx

Impreso en Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México

ÍNDICE

Agradecimientos 7
Introducción 9

Capítulo I. Perspectivas para el análisis: educación indígena, dominación colonial y vida comunitaria 17

1. El ámbito escolar: educación para los pueblos originarios 22
   - Educación comunitaria oaxaqueña 23
2. El ámbito etnopolítico: Colonialismo de baja intensidad 27
3. El tipo de dominación: Colonialismo interno 32
   - La dominación totalitaria 37
   - El etnocidio, alma del colonialismo interno 39
   - Ocupación colonial de lo real y lo imaginario 42
   - Descolonización 45
4. La comunidad y su organización 49
   - Organización comunitaria 53
   - Organizaciones de la comunidad 56
5. La ideología comunal de los pueblos originarios 57
   - Configuración de la idea de comunalidad 57
   - Comunalidad o modo de vida comunal 66

Capítulo II. La comunidad entre la dominación colonial y la resistencia comunal: contexto etnopolítico de la nueva educación comunitaria 75

1. La colonización de la comunidad: urbanización de lo real y lo imaginario 78

- La urbanización como proceso colonial 78
- Cuatro características de la urbanización en Oaxaca 86
- La urbanización como colonización de lo imaginario 89
- Urbanización, desintegración y reconstrucción de la organización social 92

2. La ruptura de la comunidad en Oaxaca: Despojos y respuestas desde la fuerza comunal 97
- La comunidad rota como efecto de una nueva conquista colonial 97
- Primera respuesta: la migración 100
- Segunda respuesta: la organización 103
- Los pueblos originarios en movimiento a través de sus distintas formas de organización 107

3. Fragmentación comunitaria y conflictos ideológicos en la escuela 114
- Tipos de conflicto 115
- Los actores y su dinámica 118
- Consecuencias en el aula y fuera de ella 119

4. Nuevas estrategías frente al colonialismo: proyecciones de la comunidad y la comunalidad en la lucha etnopolítica 121
- Lógica parental y reciprocidad en la movilización etnopolítica 124
- Casa familiar, comunidad y organizaciones: proyecciones simbólicas de la comunalidad 133

Capítulo III. La educación indígena y la propuesta comunitaria 147

1. El contexto educativo de la propuesta comunitaria 149
- La educación indígena en Oaxaca 149
- Una transición engañosa: de la castellanización directa al bilingüismo intercultural 153
- Educación intercultural en una sociedad desigual 158

2. La nueva educación comunitaria 166
- Organizaciones fundamentales en la nueva educación comunitaria 170
- Servicios del Pueblo Mixe, A.C. 171

- La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca 180
- Experiencias institucionales 205
- Secundarias Comunitarias Indígenas 206
- Bachilleratos Integrales Comunitarios 215
- Propuestas no gubernamentales 225
3. Confluencias y diferencias 234
- La investigación en la formación 235
- La incorporación de saberes comunitarios: saberes comunitarios, saberes previos, conocimientos base 242
- La lucha por tener maestros adecuados 247
- Análisis comparativo 255
- Retos inmediatos 259

Capítulo IV. Naufragios en la intención descolonizadora: Algunos desafíos para la educación a los pueblos originarios 263

1. Fallas estructurales 266
- Las lenguas originarias en las aulas oaxaqueñas 268
2. Diagnósticos equivocados 273
- ¿Es bilingüe el contexto comunicativo de los pueblos originarios? 273
- ¿Vivas o muertas? Perspectivas confusas sobre las lenguas originarias 281
3. Esfuerzos efímeros 287
- Derechos improductivos o conquistas frágiles 287
- ¿Y la producción académica? Desconexión entre producción, circulación y consumo del conocimiento sobre los pueblos originarios 297
4. La mirada perdida 305
- La definición excluyente de la población originaria 305
- Los peligros de la superficialidad: el rescate cultural 316
5. La apropiación fracasada 331
- La escuela: espacio e institución de ocupación colonial 331
- El maestro indígena: ¿quién es primero? 336

Capítulo V. Pueblos originarios y educación escolar: consideraciones y propuestas para un nuevo escenario 345

1. Reconstitución de la comunidad y descolonización 348
- La fuerza comunal: estructura, modo de vida y mentalidad 353
- Retos de un imaginario intervenido, colonizado 357
- El costo del trauma colonial: la vergüenza de ser 360
- La vida comunitaria y sus contradicciones 365
- La escuela: institución que se niega al diálogo 375
- Mente autónoma y sociedad movilizada 378

2. Buscando la sensatez utópica: perspectivas de la educación comunitaria en Oaxaca 383
- Hacia la construcción de un espacio de coordinación entre los distintos niveles de educación comunitaria 384
- Articulación vertical y expansión horizontal 386
- Pertinencia de un currículum general para todos los niveles en cada microrregión 392
- La conducción del proceso 396

Conclusión 401
Bibliografía 407

Agradecimientos

Una investigación participativa se hace con la colaboración de muchos actores, a los cuales sería demasiado extenso nombrar aquí, pero quiero dejar constancia de mi agradecimiento a todos ellos por las distintas formas de intercambio que hemos tenido y que seguiremos teniendo.[1]

Tuve la inmensa fortuna de contar con la orientación y compañerismo de Maarten Jansen y Aurora Pérez, quienes me ayudaron a lograr una mirada con la suficiente distancia crítica y me animaron a desarrollar mis ideas por caminos que no imaginaba.

Para presentar y discutir mis avances en la Universidad de Leiden, conté siempre con la hospitalidad de Maarten y Aurora, y para realizar unos viajes me apoyaron solidariamente Lois Meyer, con quien hice también algunos trabajos académicos en Oaxaca, y mi tío Fernando Sánchez Chávez. Sin la generosidad fraternal de todos ellos me hubiera sido muy complicado terminar el proyecto.

Los directivos de las instituciones en que he colaborado alternadamente en estos años (el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, el Fondo

[1] La investigación que aquí se presenta fue iniciada a finales del año 2002 como una continuación del tema de mi tesis de licenciatura (Maldonado, 2002a). A la vez se inserta en el programa de investigación sobre la historia, cultura y lengua de Ñuu Savi, el pueblo mixteco, realizado por Maarten Jansen y Gabina Aurora Pérez Jiménez en la Facultad de Arqueología de la Universidad de Leiden con el apoyo de la Netherlands Foundation for Scientific Research (NWO). Este proyecto involucra a varios investigadores y candidatos al doctorado –como Laura van Broekhoven, Juan Julián Caballero, Ubaldo López García, Michael Swanton y Hans-Jörg Witter– y se lleva a cabo en colaboración con especialistas e instituciones de México, como las sedes regionales en Oaxaca del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), así como el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Fue defendida como disertación doctoral en la Universidad de Leiden y dirigida por Maarten Jansen.

Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y la Coordinación Estatal de Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena) me dieron facilidades para los trabajos y los viajes necesarios.

Por supuesto, tuve en mi familia el apoyo indispensable para iniciar la investigación y seguir adelante. Mi mamá, mis hermanos y mis hijos fueron una orgullosa fuerza constante y sostenida en los momentos en que necesitaba no sentirme lejos de ellos cuando el trabajo me abrumaba y me exigía dedicación, descuidándolos. Por desgracia, mi esposa María Luisa no pudo acompañarme hasta el final del proyecto. Falleció en agosto del 2006, pero desde el inicio supo que sus resultados y su publicación estarían dedicados a ella y a nuestros tres hijos: María de la Luz, Benjamín y Carlos Luis.

Alcancé a terminar gracias también al impulso imprescindible de los amigos y de los compañeros, especialmente de Ivette Buere, sobre todo en la última parte del proceso.

Confío en que esta obra será un aporte para quienes trabajan por el fortalecimiento de la vida comunitaria por diversos medios, incluyendo la educación escolar.

Introducción

Hace años, a mediados de la década de 1980, en Oaxaca se discutía mucho acerca de los avances que tenía y podía tener el movimiento social que se encontraba en ascenso, sobre todo el encabezado por organizaciones de los pueblos originarios. Una de las preguntas principales giraba en torno a la enajenación (y por tanto a los medios de comunicación y a las instituciones).[2] Con varios compañeros de los pueblos mesoamericanos de Oaxaca –como Marcos y Fausto Sandoval (driquis), Tomás Cruz Lorenzo (chatino), Melchor López (amuzgo), Alejandro Cruz Martínez, Álvaro Vásquez y Eleazar García (zapotecos)– tratábamos de ubicar las formas de la enajenación a las que estaban sometidos por el Estado mexicano los pueblos colonizados.

La conclusión a la que llegábamos con respecto a los medios de comunicación y también a las instituciones era, en palabras de ellos: "o los intervenimos o nos despedazan". No éramos los únicos que pensábamos y actuábamos así. Se impulsó desde varios grupos y regiones la creación de estaciones propias

[2] La enajenación era un concepto que funcionaba como sinónimo crítico de la idea de aculturación. La pérdida de lo propio, su sustitución por la visión del vencedor, no era resultado de un proceso de contacto que resultaba en aculturación más o menos pasiva por inevitable, sino que lo entendíamos como consecuencia y estrategia de un proceso de fricción, de despojo intencionado, al que era posible oponerse y despojarse de él. A esa condición se podía llegar a través de la concientización, que para algunos era principalmente conciencia de clase y para otros era conciencia étnica.

La desaparición en el discurso académico y político del concepto de enajenación y su encubrimiento con el concepto de aculturación, es algo similar a lo que ahora sucede con el concepto de colonialismo, encubierto y sustituido por el de globalización. Un objetivo de la presente investigación es precisamente contribuir académicamente a la recuperación de la conciencia de que seguimos viviendo en un mundo colonial, es decir en medio de un proceso de dominación colonialista, agravado por el Estado-nación mexicano. Un ejemplo de la ausencia del análisis del colonialismo y de la falta de ubicación del contexto oaxaqueño como un contexto colonial, se puede ver en los ensayos compilados de un coloquio en que debió estar presente, titulado "Oaxaca: escenarios del nuevo siglo" (Martínez Vásquez, 2002).

de radio (que hoy son las radios comunitarias en expansión), la elaboración de videos (que desembocó en la aparición de muchos videoastas comunitarios), medios impresos (en aquel entonces publicamos durante cinco años la revista *El Medio Milenio* y existía en el Istmo *Guchachi' Reza*); también la intervención de instituciones como la escuela (y el modelo educativo), la iglesia católica (a través de la Teología de la Liberación) o las casas de la cultura (donde se trabajaba en otro sentido la música, la danza, la ideología, etcétera).

Desde entonces, la intención principal de las luchas de los pueblos originarios era la recuperación de la vida comunitaria, la restauración de la comunidad. Significaba sobre todo luchar contra los caciques despojadores y el partido oficial a partir de volver a tener el poder en la asamblea comunitaria. Significaba por primera vez encontrar concientemente los cimientos de lo originario en la comunidad mesoamericana y en su modo de vida, disponiéndose a fortalecerla a través de diversos modos, uno de ellos la educación.

La presente investigación tiene mucho que ver con aquellas preocupaciones de hace más de dos décadas. Aquí se recogen y analizan experiencias educativas impulsadas con la lógica de "o los intervenimos o nos despedazan", en este caso refiriéndose a una institución clave de la dominación, que es la escuela, y sus modelos educativos.

Desde hace más de 20 años he podido ver y participar en diversos proyectos educativos, colaborando con organizaciones etnopolíticas de Oaxaca. Por ello, he sido testigo de los honestos esfuerzos que han hecho muchos maestros por avanzar en una educación pertinente para sus pueblos, y también he sido testigo de sus múltiples fracasos. Creo que no todos ellos se deben al desinterés, incapacidad u oposición de las instituciones de gobierno, sino que en buena medida los fracasos se cimentan en el éxito del Estado colonial mexicano, que ha logrado hacer que se pierda el rumbo en las luchas de liberación y de resistencia. Ha logrado sembrar la confusión en las mentes de los líderes e opinión de los pueblos originarios, y ella ha sido clave para generar visiones desintonizadas, a partir de las cuales se han impulsado acciones que, a pesar de concretarse, no logran su objetivo. Un ejemplo claro es la lucha por la educación, que se convirtió en una lucha por escuelas suponiendo que la institución garantizaba su misión. Así, el medio se convirtió en fin y por ello la educación sigue sin lograr el impacto esperado entre los niños y jóvenes. Peor aún, sigue generando la escuela un impacto negativo entre los pueblos originarios.

Con esta investigación profundizo en la historia de acciones educativas innovadoras y en los motivos y razones de sus protagonistas. Para ello, he

tenido el privilegio de colaborar estrechamente en los últimos siete años con las principales experiencias oaxaqueñas de la nueva educación comunitaria: los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC, coordinados por el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, CSEIIO), las Secundarias Comunitarias Indígenas, la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, los Nidos de Lengua y la propuesta de reforma curricular a la educación básica en el medio indígena, así como con el proyecto formativo de San Pedro Quiatoni.[3] Estos trabajos me han permitido investigar participativamente, observar desde adentro, sugerir e impulsar intervenciones y conocer los puntos de vista críticos a favor y en contra de los proyectos y sus avances. Tener una visión de conjunto de las experiencias en todos los niveles educativos desarrollados en Oaxaca, es realmente un privilegio único que debía aprovechar.

Un tema tan vasto y un interés tan profundo y compartido por producir algo útil para los actores principales de la nueva educación comunitaria, me llevaron en el transcurso de esta investigación a realizar trabajos cuyos resultados se convirtieron en diversos artículos y libros, algunos de los cuales llegaron a ser publicados.[4] Destacan cuatro libros, que obviamente constituyeron una base fundamental para mirar y discutir aspectos clave:

> *Lo sobrenatural en el territorio comunal. Propuestas para el estudio de la geografía simbólica en la educación intercultural de Oaxaca.* Oaxaca: Fondo editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Col. Palabras Mínimas, 124 pp., 2004.[5]
>
> *Educación integral para los pueblos indígenas de Oaxaca. Los primeros pasos de un proyecto innovador: el Bachillerato Integral Comunitario 2001-2004* (Benjamín Maldonado

[3] Del 2003 al 2005 y luego del 2006 al 2009 he colaborado con el CSEIIO, primero como jefe de materia y luego como director académico. En los años 2005 y 2006 fui investigador del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. Desde el 2008 soy parte de la Coordinación Estatal de Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena, aunque desde su inicio en el 2004 formo parte de su equipo de asesores. Con el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca fui parte del equipo que encabezó la elaboración de una propuesta de reforma curricular de la educación indígena en preescolar y primaria durante el 2008, y actualmente formo parte del equipo que retoma esa tarea desde la Dirección de Educación Indígena de Oaxaca. Desde su inicio, en el 2006, soy parte del equipo de asesores del Proyecto *Behn Niaa* (el que se transforma), que para formación sociocultural de adultos y jóvenes impulsan ciudadanos del municipio zapoteco de San Pedro Quiatoni. Finalmente, he seguido de cerca el desarrollo de los nidos de lengua desde el año 2008 y los apoyo en su difusión.

[4] Además de los libros que hice, con el objetivo de fomentar la producción, circulación y consumo de reflexiones, estudios de caso y propuestas para la educación comunitaria, iniciamos en el CSEIIO desde el 2008 la publicación de la revista *Educación Comunal.*

[5] Este libro contiene una propuesta que desarrollé para proponer materias alternativas al currículum de educación indígena, de manera que los conocimientos locales no pudieran ser usados en el aula

y Fidel Pérez, Coords.), Tomo III de la colección La marcha educativa en Oaxaca 1998-2004. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 186 pp., 2004.

Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual (Lois Meyer, Benjamín Maldonado, Rosalba Carina y Víctor García, Coords.). Oaxaca: Fondo editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Col. Voces del Fondo, Serie Molinos de Viento, 654 pp., 2004.[6]

Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca. Oaxaca: Centro de Estudios Ayuuk - Sistema Universitario Jesuita, 128 pp., 2005.[7]

En los últimos diez años, los esfuerzos que durante décadas han realizado muchos maestros y organizaciones en favor de sus pueblos originarios, se han concretado en propuestas de educación comunitaria dentro del aparato gubernamental, con el objetivo de que sean estudios reconocidos oficialmente. La solidez de estas propuestas radica en sus antecedentes de base, en el respaldo del sindicato de maestros, en la posibilidad de contar con apoyos desde dentro del sistema educativo oficial y en el interés de todos sus participantes por aportar lo mejor de su trabajo a favor de los pueblos originarios. Y no se trata de un apoyo cualquiera sino claramente de un apoyo en sus luchas de resistencia y liberación, que significan descolonización y autonomía.

Pero también es claro que estos esfuerzos por una educación comunitaria se desarrollan en un contexto político adverso, en un contexto cultural de dominación y que arrastra inercias que les han impedido avanzar y que siguen siendo una amenaza. En ese sentido, la presente investigación busca en esos contextos las causas que han limitado los esfuerzos positivos, con el fin de mostrar los lastres y proponer caminos hacia una educación pertinente, es decir liberadora y de calidad para los pueblos originarios.

Las principales preguntas que se busca responder a lo largo de este trabajo son: ¿qué aporta la educación comunitaria al desarrollo de una

---

solamente como contenidos marginales y eventuales sino como materias de estudio. Fue hecho con base en la propuesta de análisis del etnoterritorio elaborada por Alicia Barabas (2003a).

[6] La idea de elaborar este libro fue de Lois Meyer, quien me propuso que lo trabajáramos entre los dos, en virtud de mi interés –como parte del doctorado– por conocer algunas experiencias a fondo; luego contamos con la colaboración operativa de Rosalba Carina y Víctor García. Para su elaboración convocamos a protagonistas de 10 experiencias educativas entre los pueblos originarios para que documentaran su caso. Asimismo pedimos a 20 especialistas que comentaran los caso (dos por cada uno) y solicitamos también ensayos de académicos reconocidos mundialmente, como Joshua Fishman, e incluso Lois Meyer consiguió entrevistar sobre el tema a Noam Chomsky. El resultado fue fascinante.

[7] Durante los primeros años del doctorado estuve elaborando propuestas concretas para trabajar en el aula temas como la comunalidad. En ese libro se recogen tres propuestas y algunos ensayos.

educación pertinente para los pueblos originarios de Oaxaca?, ¿cuál es el contexto en que se desarrolla y al que debe responder la educación comunitaria?, ¿en qué aspectos se perciben los efectos del colonialismo entre los protagonistas de la educación?, ¿cuáles son las bases teóricas y estructurales que deben fundamentar a un sistema de educación comunitaria?, ¿es posible reorientar la educación oficial que el Estado mexicano brinda a los indígenas?, ¿cómo avanzar hacia la descolonización a través de las aulas?

La forma de profundizar en la formulación de preguntas y de buscar las respuestas fue variada; el esquema base fue la investigación participativa, lo que me permitió tener acceso directo y permanente con los actores, sus documentos y los escenarios en que se mueven. Conducir cursos y talleres me permitió también un debate con distintos niveles de profundidad. La observación y la revisión de lo observado durante 20 años fue clave para decidirse a no dejar de ver realidades tan cercanas que era difícil percibirlas. Las reacciones de los protagonistas a las propuestas e iniciativas que presentaba, me dieron mucha luz acerca de los obstáculos a superar y de su viabilidad. El acercamiento a experiencias de otros países también fue fundamental para mantener una distancia crítica respecto a lo conocido localmente. Y finalmente contó mucho el conjunto de intuiciones acumuladas y recién percibidas que no había podido tratar con detenimiento. La suma de todas estas acciones resultaría necesariamente en un texto propositivo, basado en una revisión de la realidad educativa desde la primera fila del escenario.

En el primer capítulo se exponen las ideas principales a partir de las cuales se construye la búsqueda de datos, su análisis y argumentación sobre la educación comunitaria en Oaxaca, a saber: la educación indígena y la comunidad mesoamericana en su contexto de dominación y resistencia.

El segundo capítulo está enfocado a las afectaciones coloniales de la comunidad y a varias de las respuestas impulsadas desde el espacio y la razón comunitarios.

En el capítulo III se presentan y analizan las principales experiencias de educación comunitaria en el estado de Oaxaca.

En el capítulo IV expongo un conjunto de temas en los que he podido encontrar efectos negativos del colonialismo y que por tanto generan acciones que impactan también negativa o pobremente en el tipo de educación que pretenden apoyar.

En el capítulo V, que sintetiza y articula los principales hallazgos, se proponen perspectivas y cambios estructurales necesarios para la construcción de un sistema de educación comunitaria en Oaxaca, con una intención que apunte a la descolonización.

El recorrido por la historia reciente de la educación indígena en Oaxaca significa adentrarse en el conjunto más sólido y amplio de experiencias educativas para pueblos originarios en México.[8] Sin embargo, no debe olvidarse que es un conjunto en construcción, endeble, con múltiples contradicciones, pero se trata de un conjunto esperanzador al que es imprescindible apoyar.

Una aclaración

Utilizaré preferentemente el concepto de pueblos originarios o mesoamericanos para referir a la población llamada indígena, salvo cuando se reproduce el nombre que les da el gobierno mexicano. Los pueblos originarios de Mesoamérica son un conjunto de comunidades agrupadas en un pueblo, y los distintos pueblos tienen una cultura, lengua, historia, extensión territorial comunes y conciencia de identidad colectiva distintas a la de otros pueblos de la región pero con los que comparten elementos que posibilitan que se identifique al conjunto de pueblos de la región como una civilización, en este caso la civilización mesoamericana. Este conjunto es diferenciable respecto al del conjunto de pueblos que constituyen la civilización andina, por ejemplo, aun cuando haya también coincidencias.

La discusión sobre los conceptos de indio, indígena o grupo étnico es amplia y rebasa nuestros intereses. Siempre es preferible llamarlos con el nombre que ellos mismos se dan, pero eso opera solamente para cada pueblo, no para el conjunto de pueblos. Los mixtecos son Ñuu Dzaui, Ñuu Savi, Ñuu Davi o Ñuu Sau (según sus variantes lingüísticas) y así deberemos llamarlos, pero el problema surge cuando nos referimos a ellos no como una cultura específica sino como el conjunto de comunidades y pueblos del que los Ñuu Savi forman parte. La noción de pueblos originarios nos ubica en la misma realidad pero de una manera menos problemática. Sin embargo, es necesario señalar que la idea de pueblos originarios implica una contradicción, pues refiere a los habitantes primeros de estas tierras (lo cual argumenta derechos históricos en su favor), pero también refiere a un sujeto que no existe, que es el pueblo como concepto abarcativo del

[8] Me refiero a la educación escolar dentro del sistema gubernamental. Porque, sin duda, el más sólido y coherente sistema de educación alterna para pueblos originarios en México es el que impulsan los zapatistas en sus municipios autónomos. Pero es un sistema que decidió mantenerse ajeno al sistema oficial, de manera que los niños y jóvenes que asisten a las escuelas zapatistas no tienen la opción de ingresar a escuelas oficiales en ningún nivel educativo. En Oaxaca se busca un esquema comunitario pero dentro del sistema educativo oficial.

grupo etnolingüístico, y que probablemente no ha existido en la mayoría de los casos. De cualquier forma, el concepto refiere a un sujeto en construcción –lo cual es uno de los objetivos del movimiento de los pueblos originarios en México–, cuyos derechos y formas de existencia tienen una antigüedad mucho mayor a la de la nación mexicana.

De todos modos, el problema de la forma de nombrarlos no constituye el problema principal. Si bien es imprescindible no perder de vista que el concepto de indio es un término racista referente a una categoría colonial, como lo mostrara claramente Guillermo Bonfil (1972), tampoco podemos quedarnos en el nivel de los nombres, porque el problema es social y no sólo semántico. El problema de los miembros de los pueblos originarios es que en una situación colonial se les trate como "indios", es decir de manera racista, y no sólo se les llame así. Ese trato es negativo, discriminatorio, excluyente y sin equidad, es un trato colonial que ha caracterizado las relaciones entre los distintos pueblos que conforman México desde el nacimiento de la nación y sólo recientemente los pueblos afectados han conquistado algunos derechos para tener un trato más positivo, acorde a sus características culturales y a su condición de cultura antigua y profunda.

Capítulo I

Perspectivas para el análisis: educación indígena, dominación colonial y vida comunitaria

Perspectivas para el análisis: educación indígena, dominación colonial y vida comunitaria

La escuela de educación indígena en Oaxaca ha sido el espacio institucional donde se han librado duras batallas ideológicas en la gestión desigual entre culturas, con un saldo negativo para los pueblos originarios. No es ni ha sido un espacio de diálogo intercultural[9] sino el lugar desde el cual la cultura dominante ha lanzado su más intensa ofensiva contra las culturas dominadas en el último medio siglo.

Su mayor éxito ha sido sin duda haber logrado la legitimación social a la política etnocida que llegó al extremo de castigar con golpes a los niños –o con multas a sus padres– por el hecho de hablar su lengua originaria en el aula (Maldonado, 2002a). A ello se sumaba la burla y ridiculización de las costumbres locales y la exclusión de los saberes comunitarios. Y no estamos hablando de un lejano pasado virreinal sino de un cercano presente mexicano, pues esto ocurría ya en las décadas de 1930 y 1940 en muchas comunidades y lo peor es que hay escuelas oaxaqueñas en las que esto sucede actualmente, tanto en educación primaria como en secundarias o bachilleratos.[10]

---

[9] Y no lo será hasta que la sociedad mexicana tenga una estructura nueva, que permita ese diálogo.

[10] Hay que insistir en que esa es una característica de la institución escolar al servicio del Estado. Louis-Jean Calvet muestra la manera en que el Estado francés colonizó con la francofonía al resto de las lenguas hablada en el territorio de la naciente Francia. Y su instrumento principal fue la escuela, que encuentra la forma idónea para su labor colonial en el momento en que se decreta la enseñanza gratuita y obligatoria de los 6 a los 13 años, lo cual ocurre en 1881-1884 (Calvet, 1981: 162). La situación de dominación lingüística vivida por las culturas no francófonas en Francia a finales del siglo XIX no es diferente a la vivida por los pueblos mesoamericanos a mediados del siglo XX. Baste un ejemplo: el del castigo a quien hablara la lengua originaria dentro de la escuela. "El deber civilizador (civilización: un bello eufemismo por colonización) desemboca, dentro del aparato ideológico dominante, en la necesidad de deshacerse de las lenguas locales, y la escuela republicana se convertirá en un rodillo compresor sobre cuyos daños nunca se dirá lo suficiente. El desprecio hacia la lengua materna de los alumnos se manifestaba en los castigos que se infligían a los que eran sorprendidos hablando su dialecto, con el *símbolo*" (Calvet, 1981: 163-164). El *símbolo* era una especie

Pese a la brutalidad y amplitud de estas agresiones, el triunfo de la mentalidad colonial fue relativo pues no ha logrado tener la continuidad que hubiera deseado, y muchos hijos de padres que siendo niños recibieron golpes y castigos en la escuela por usar su lengua originaria, han sido algunos de los más aguerridos maestros promotores del uso extendido de las lenguas originarias y de la recuperación cultural.[11]

Sin embargo, sus propuestas, ideas y acciones no han estado ajenas a la enfermedad colonial, y los esfuerzos positivos que han realizado tampoco han logrado tener continuidad. Luego de 30 años de servicio frente a grupo, los maestros se están jubilando con el amargo sabor de no haber visto coronados sus esfuerzos y sólo algunos de sus alumnos toman con convicción el camino de la descolonización y liberación de su pueblo.[12]

En el caso de los muchos (aunque todavía minoritarios) maestros concientes y movilizados por una educación pertinente para los pueblos originarios, más allá de su firme determinación, de la innegable fuerza de sus acciones y de su clara intención liberadora, sus resultados son bastante limitados y hasta desalentadores. Pero a pesar de ello, siguen adelante y por esa indomable voluntad es que el estado de Oaxaca se distingue del resto de los estados del país, pues los logros de esos esfuerzos fracasados pero constantes han abierto espacios gubernamentales y no gubernamentales por donde se puede seguir avanzando. Y para avanzar con éxito se requiere claridad.

El objetivo fundamental de esta investigación es buscar las causas de ese fracaso y analizar las perspectivas de éxito que tienen las grandes e innovadoras iniciativas que impulsan organizadamente o por sí solos muchos maestros y organizaciones de los pueblos originarios de Oaxaca.

---

de moneda que el maestro entregaba a cualquier estudiante al inicio del día y éste debía darla a quien escuchara hablar en una lengua que no fuera el francés, y así sucesivamente; quien tuviera la moneda al final del día, era castigado trabajando una hora en la limpieza de la escuela.

[11] Un estudio abarcativo de la educación para pueblos originarios en Mesoamérica en décadas recientes (Moore, 1986), presenta una perspectiva antropológica desde la cual discute la propuesta analítica de Ivan Illich.

[12] En julio del 2005, en un curso de capacitación a maestros de educación indígena, pregunté a varios acerca de sus años de servicio y las satisfacciones que como maestros y como miembros de pueblos originarios habían tenido como resultado de su práctica docente. Uno de ellos dijo tener 28 años como maestro frente a grupo en educación primaria, por lo que había tenido en total unos 600 alumnos en ese tiempo. De esos 600 alumnos, como su maestro se sentía orgulloso de unos 15 pues se habían convertido en profesionistas exitosos, pero como miembro de un pueblo originario se sentía orgulloso solamente de 2 (dos), pues eran los únicos que eran personas concientes y preocupadas activamente por el futuro de su comunidad y de su pueblo. Las respuestas de los demás no estaban muy alejadas de estas cifras dramáticas.

La fuerza de esas iniciativas[13] tiene sin duda un sustento histórico que debe ser analizado y reconocido de muchas maneras, se trata de su experiencia de vida comunal. Esto ha ligado naturalmente los trabajos críticos de los maestros concientes, con la vida comunitaria en su conjunto, y liga los trabajos escolares con los que hacen en otros campos muchos jóvenes originarios, por ejemplo a través de los museos comunitarios o las radios comunitarias.

Esa fuerza histórica se topa con las inercias que genera el contexto de dominación colonial en que viven los pueblos originarios de Oaxaca. La lógica del colonialismo penetra en las mentes comunales y genera visiones confusas, que hacen perder el rumbo incluso en las intenciones de resistencia y liberación. Por ello creo que las luchas por la descolonización no han tenido efectos importantes, pero sigue siendo un objetivo del movimiento de los pueblos originarios, por lo que su clarificación es fundamental.

En la confluencia de los maestros concientes y las luchas por el fortalecimiento de la comunidad y la vida comunitaria, se ha generado un tipo de educación que pretende superar las deficiencias de los modelos anteriores. Ese modelo en construcción es al que llamamos la nueva educación comunitaria.

La nueva educación comunitaria que se extiende de distintas maneras en Oaxaca es el resultado de múltiples experiencias, debates y propuestas que durante años han surgido en las diversas regiones del estado de Oaxaca. Estos esfuerzos, encabezados en todos los niveles educativos por maestros e intelectuales innovadores, tienen características de visión, determinación, estructura y activismo que permiten considerarla como la base para avanzar hacia una transformación de la parcializada educación indígena en un sistema serio de educación comunitaria que sea acorde con las características regionales de las culturas originarias y con las expectativas etnopolíticas de los pueblos originarios.

Para precisar más los caminos por los que pretendo buscar las causas del fracaso de la educación indígena y de las perspectivas de la nueva educación comunitaria, revisaremos algunos de los conceptos y enfoques que considero fundamentales para aproximarse a las formas que ha adquirido el escenario en que se desenvuelve el sistema educativo en Oaxaca.

---

[13] Como ejemplo, en el conjunto de 10 experiencias educativas innovadoras en Oaxaca cuyos estudios de caso coordinamos Lois Meyer y yo, se pueden ver iniciativas impulsadas desde el aparato gubernamental (como el programa Aula Abierta), desde organizaciones del magisterio (como el proyecto Tequio Pedagógico y la Marcha de las Identidades Étnicas) y desde organizaciones no gubernamentales (como el Programa de Educación Comunitaria de Aseteco, A.C. y de lectura de la UCIEP). Ver Meyer y otros (2004).

1. El ambito escolar: Educación para los pueblos originarios

La llamada educación indígena en México –iniciada en la década de 1960 y cuyo impulso expansivo data de 1974–[14] ha resultado ser un fracaso, porque la oferta gubernamental de atención educativa a los pueblos originarios es una obra cuya construcción se detuvo en el nivel escolar primario y ha operado durante cuatro décadas en esas condiciones.[15]

El gobierno mexicano ofrece educación específicamente para los pueblos originarios sólo en 8 de los 18 años que dura la formación escolar. Esta atención es menor del 50% de la formación académica y se reduce al nivel básico, pues con educación indígena se atiende solamente a los niveles de preescolar (dos años) y primaria (seis años). Después desaparece en los niveles de secundaria (tres años), bachillerato (tres años) y licenciatura (cuatro años).

Esto significa que los esfuerzos de los maestros del sistema de educación indígena y de sus estudiantes por formarse en un modelo que atienda a la diversidad, nunca han tenido continuidad, lo cual los condena estructuralmente al fracaso: no pueden ver terminada su obra pues no hay condiciones para ello. Los niños de los pueblos originarios pueden llegar a tener éxito como estudiantes después de primaria, pero como un esfuerzo individual, como una decisión a contracorriente, en un contexto que no es propicio para ello, es decir sin la participación del sistema o peor aún, dentro de un sistema racista y excluyente que todos los niños y jóvenes originarios han padecido en escuelas fuera de su comunidad, sobre todo en las ciudades.

Sin embargo, en los últimos años el gobierno mexicano ha apoyado algunas iniciativas en los tres niveles que históricamente ha desatendido.

---

[14] Si bien la educación bilingüe-bicultural fracasó al ser adoptada por el Estado como política pública y por tanto quedar fuera del control de los intelectuales mesoamericanos que la formularon, debe reconocerse que fue resultado de un gran esfuerzo analítico y de gestión, que llevaron a cabo maestros y profesionistas miembros de pueblos originarios, como Franco Gabriel Hernández, Natalio Hernández y que han sostenido desde entonces activistas como Aurora Pérez. La organización que los aglutinaba, la Alianza de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (APIBAC) fue durante las décadas de 1970 y 1980 un factor muy importante para la generación de expectativas desde los pueblos mesoamericanos y para la relación y conocimiento a nivel internacional de la situación de los pueblos originarios en México.

[15] Parece increíble que los maestros de educación indígena hayan coincidido con el gobierno en considerar suficiente el tipo de educación ofertado, y centrar sus críticas y gestiones en mejorar los recursos y condiciones de lo establecido y no en ampliar la cobertura a los tres niveles educativos desatendidos históricamente.

Aparecieron bachilleratos para población mesoamericana, luego universidades interculturales y finalmente secundarias. Pero se trata de experiencias muy escasas y de distribución desigual, pues hay estados de la república con población originaria importante que no cuentan con apoyos para este tipo de experiencias.

Con esto se produce una coincidencia entre el gobierno –tratando de solucionar el abismo que hay en educación indígena después de primaria–, y las propuestas sociales de educación a través de proyectos que se han desgastado en la gestión con las distintas instancias del gobierno.

Esto permite abrigar la esperanza de un cambio fundamental en la educación indígena, pues ahora no se tratará de una propuesta gubernamental sino de la aceptación en el sistema de las propuestas surgidas y razonadas desde abajo. Así, la educación indígena tiene en la educación comunitaria la posibilidad de dejar de ser un fracaso y de convertirse en Oaxaca en un sistema coherente.

Educación comunitaria oaxaqueña

Oaxaca es tal vez el estado de la república con mayor avance en el campo de la educación gubernamental para los pueblos originarios. Se cuenta con 28 escuelas de nivel medio superior (llamados Bachilleratos Integrales Comunitarios), siete secundarias comunitarias bilingües y dos opciones de estudios superiores: la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca y la recién creada Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. Hay también un conjunto de experiencias no formales de educación comunitaria, con las que se pretende complementar la educación gubernamental (ver Meyer y otros, 2004) o que simplemente buscan formar a niños, jóvenes y adultos en los temas que la organización que los impulsa considera importantes, como fue la Academia de Derechos Indios de la Asamblea Mixe (Maldonado, 2002a, Vargas, 2005), o es la experiencia del municipio zapoteco de San Pedro Quiatoni. Estas experiencias –que han dependido del interés de organizaciones etnopolíticas, ONGs, así como de maestros y funcionarios comprometidos o interesados por las demandas de los pueblos originarios–, son las que se tratan en este trabajo.

No es casual que dichas experiencias prefieran identificarse como educación comunitaria más que como intercultural. En los tres niveles educativos señalados, sus antecedentes son proyectos impulsados desde afuera del gobierno y que han tenido que enfrentar la hostilidad gubernamental a la innovación. Esos proyectos no gubernamentales se han autodefinido

comunitarios por dos razones: por una parte, para deslindarse del gobierno y señalar que sus esfuerzos no tienen que ver con la dinámica burocrática (opuesta naturalmente a la innovación): y por otra parte, para indicar que su enfoque pedagógico estará en la colaboración con la comunidad y con su cultura, incorporando y tratando de aprovechar los conocimientos locales en el aula. Esto explica en parte la desconfianza hacia la interculturalidad, que es percibida como una definición de la política gubernamental y un concepto poco claro.[16]

Por otro lado, debemos situar los proyectos oaxaqueños aquí referidos en el contexto de lo que comúnmente se ha llamado educación comunitaria en México. Este nombre se le ha dado a los proyectos de educación no formal, generalmente para adultos, con el fin de capacitarlos para alguna actividad: el gobierno los concibe como forma de ayudar a la comunidad y en ocasiones exige la participación comunitaria en la organización de esos cursos. Nosotros nos referimos en esta trabajo a un tipo de educación para los pueblos originarios en Oaxaca que no forma parte de esta definición.[17]

Entonces, entenderemos por nueva educación comunitaria al tipo de educación formal que caracteriza a los trabajos innovadores dentro de la llamada educación indígena en Oaxaca. Se trata básicamente de la experiencia desarrollada en los últimos años en los niveles de secundaria, bachillerato y universidad, cuya aparición hace abrigar esperanzas de poder constituir un sistema que se vincule con los niveles de primaria y preescolar.

Comunidad y pueblos originarios

El objetivo de la educación comunitaria es lograr una atención de calidad a los estudiantes miembros de pueblos originarios con el fin de que tengan

[16] Un interesante estudio reciente sobre la educación para indígenas en la Sierra Norte de Oaxaca es el de Yolanda Jiménez Naranjo (2009), quien analiza y discute la perspectiva comunitaria en los intentos de construir una escuela intercultural.

[17] Tampoco consideraremos en esta investigación los servicios de educación comunitaria que ofrece el gobierno mexicano desde 1973 a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo en dos modalidades: la educación comunitaria (que ofrece cursos comunitarios y programas de fomento educativo en los tres niveles de educación básica a pequeñas comunidades rurales indígenas y mestizas) y los programas compensatorios (que son aplicados en escuelas del sistema formal). Pese a sus limitaciones, los CECs (Centros de Educación Comunitaria) constituyen esfuerzos inteligentes con los que indudablemente habrá de articularse el sistema de educación comunitaria que es objeto de esta investigación, pero por el momento estos esfuerzos del Conafe sufren la misma falta de continuidad que el resto de los servicios. Merece una investigación específica esta propuesta marginada en el sistema educativo nacional.

una formación sólida y amplia, basada en su identidad. Pero el sentido de esta educación no se agota allí o en la difusa contribución que con la formación de jóvenes se logra en beneficio de la patria grande o chica. El sentido está en el impacto que pueda tener en la comunidad y en el pueblo al que pertenece la comunidad.

Estas experiencias se han construido pensando en que los jóvenes son el futuro de su comunidad y del pueblo al que pertenecen, cuyo futuro no se ve muy promisorio si no se interviene en su orientación. Sin esta consideración, la descolonización resulta ser una declaración de principios más que aspirar a ser un logro.

La comunidad, secular bastión de los pueblos originarios, ha sido rota –lo que ha generado, entre otras cosas, migración y organización etnopolítica–, como veremos más adelante, y en muchos casos no hay interés local por atender las consecuencias de esa ruptura en la magnitud requerida. La juventud voltea la mirada hacia fuera de la comunidad y encuentra en la migración el canal para salir hacia otros horizontes. Los efectos que esto tiene en la vida comunitaria actual y por venir, son preocupantes. Pero no se trata de retener a los jóvenes en la comunidad, sino de formarlos con solidez comunitaria para que puedan andar por todo el mundo siendo concientes de su pertenencia y su responsabilidad con el futuro de la comunidad a la que pertenecen o con la que se identifican.

Los indígenas y la educación: preguntas en busca de respuestas

El fracaso de la educación para los pueblos originarios en el país tiene una base estructural generada desde el poder, pero también se debe a faltas de visión del magisterio indígena. Sin duda, muchos de los más valiosos esfuerzos por una educación de calidad se deben al esfuerzo y tesón de maestros de educación indígena, pero incluso en estos casos ha existido un conjunto de conceptos que han guiado su quehacer por rumbos imprecisos. Un diagnostico mal hecho lleva a una intervención errónea, y el manejo de conceptos que tienen que ver más con una visión del mesoamericano desde el Estado colonial que con una visión propia, desde los pueblos originarios, pueden conducir los trabajos hacia objetivos más identificados con las intenciones gubernamentales que con los intereses etnopolíticos. El problema no es sólo de falta de representatividad del maestro respecto a su pueblo y a su cultura, sino principalmente de una lectura insuficiente del mundo propio por intervenir, y de una utilización poco critica de las herramientas de intervención, que pertenecen al discurso de una institución creada por el

Estado y más aún, que es su constituyente básica: la escuela nacional pública, obligatoria y gratuita.

Tenemos entonces que replantear preguntas para buscar las respuestas adecuadas. ¿Quiénes son los llamados indígenas? ¿Qué se busca con la educación específica para ellos? ¿Está atrapada la escuela en su función colonial? ¿Es posible avanzar en un sistema coherente de educación pública? ¿Qué condiciones hay en Oaxaca para lograrlo?

La revisión de conceptos es clave para una tarea descolonizadora, porque la proyección de los anhelos permite guiarse con imágenes propias, desde lo propio. Lorenzo Aubague advertía las consecuencias del extravío de lo imaginario de una manera desgarradora:

> "La victoria de un imaginario sobre otro ha sido, tal vez, la sanción más dramática de la derrota: Cuando las imágenes del derrotado empiezan a coincidir con aquéllas que el vencedor le impone a la fuerza, es que esta derrota se inscribe ya en las matrices fundamentales de lo simbólico y que el ser originario admite la inconsistencia de la identidad que siempre ha tenido" (Aubague, 1989: 52).

La universalidad ha sido un recurso constantemente utilizado para reprimir y condenar a las imágenes construidas localmente. La escuela ha operado como el templo de lo universal, excluyendo drásticamente la presencia de las diversas formas de lo comunitario, de lo local. Por distintos medios, esta práctica etnocida ha sido legitimada por la sociedad reprimida, de la cual forman parte los maestros de educación indígena y sus alumnos. Una falta de visión en el magisterio puede implicar y ha implicado, la continuidad de ese sentido de la práctica escolar, y los esfuerzos docentes han servido más al fortalecimiento de la institución y su proyecto que a la formación académica y a la reproducción cultural de los estudiantes miembros de pueblos originarios y su cultura.

Las condiciones creadas desde abajo en Oaxaca, a partir del impulso creativo e indoblegable de organizaciones y maestros, para avanzar hacia un sistema de educación para los pueblos originarios que revierta las fallas estructurales del sistema indígena ofrecido por el Estado, deben estar acompañadas de un amplio proceso de reflexión aguda e igualmente creativa, que permita llenar de argumentos propios a una estructura que el Estado se ha visto obligado a aceptar.

En este trabajo también se proponen acciones que, en el caso de la educación, contribuyan a las iniciativas para la descolonización y la reconstrucción del país como una sociedad intercultural.

2. El ámbito etnopolítico: Colonialismo de baja intensidad

Al caracterizar de esta manera al colonialismo que padecen hoy los pueblos originarios de Oaxaca me interesa llamar la atención sobre la invisibilidad de un hecho ampliamente extendido y latente, que por efectos de la manipulación estatal de la globalización ha dejado de ser frecuentemente el enfoque de las luchas y análisis de la realidad etnopolítica. Por otra parte, pretendo también insistir en que el colonialismo se mueve en un escenario de guerra que él mismo crea. Ese escenario es el contexto en que se desarrolla la vida de los pueblos originarios y, por tanto, es el contexto en que la educación debe ser ubicada. No se trata de una visión bélica que pretenda ser catastrofista o espectacularista, sino que busca insistir en que la agresión etnocida sigue siendo una política de gobierno y un tipo de acuerdo social de los mexicanos que coloca a los pueblos originarios en la mira de ataques desde diversos frentes a los que lamentablemente se está respondiendo de manera ineficiente, o al menos insuficiente, inadecuada.

Tanto en sus lemas como en sus declaraciones y documentos políticos, gran parte de las organizaciones etnopolíticas oaxaqueñas y de sus académicos e intelectuales expresan que uno de sus objetivos principales es la liberación del "indígena" o la descolonización.[18] Si consideramos que la liberación de los pueblos originarios no puede estar ajena a la lucha contra el colonialismo, tenemos entonces que ambas intenciones son parte de un mismo objetivo.[19] Eso es lo que hace necesario clarificar qué es el colonialismo, cómo ha operado entre los pueblos originarios, cuáles son sus huellas claras y cuáles las imperceptibles, para ubicar en qué deben enfocarse las luchas por la descolonización.

Al llamarlo colonialismo de baja intensidad no se trata solamente de reconocer y caracterizar una voluntad de saqueo, y su estado actual, sino también de destacar una vocación criminal, justificada por medios muy

[18] La denuncia y análisis de la situación colonial de los pueblos originarios en el continente luego de la creación de los Estados-nación, estuvo presente de manera importante hace años en los trabajos de Robert Jaulin, del Grupo de Barbados y en otras obras colectivas (como Rojas Aravena, 1982 y I.I.I.- Cemca, 1982). También en los movimientos de liberación de los pueblos indígenas como los impulsados por los nativoamericanos y teorizados muy críticamente por intelectuales originarios como Russell Means y Vine Deloria Jr. El tema del colonialismo y la descolonización tuvo gran espacio en las luchas de los pueblos del continente y su teorización crítica se puede encontrar en la obra del queshwaymara Wankar (Ramiro Reynaga) o en la compilación de documentos y propuestas hecha por Guillermo Bonfil (1988).

[19] Liberación y descolonización son parte de un conjunto de conceptos clave (que se desdoblan en otros más para entenderlos, por ejemplo resistencia y etnocidio) para la orientación de las luchas de

diferentes pero que permiten hacer simbólicamente del Otro un ser disminuido sobre el que se puede (y debe) intervenir impunemente para corregirlo. Ante ello, debemos observar con detenimiento la mentalidad que está detrás de las acciones y acontecimientos. Y sin menospreciar los esfuerzos de quienes luchan por sus pueblos, es urgente identificar los esfuerzos inútiles y las intervenciones equivocadas, llevadas a cabo desde enfoques mutilados, todo ello resultante de estar insertos en un contexto colonial despiadado, del que hemos sido influenciados mucho más de lo que tal vez estamos dispuestos a reconocer.

El colonialismo es un desastre para los pueblos que lo padecen. Podemos caracterizarlo en comparación con un desastre natural para observar algunas de sus consecuencias: el colonialismo es semejante a un tsunami. Los pueblos y personas que lo padecen no están preparados para algo de tal magnitud, si bien están preparados para fenómenos similares pero menores, a los que enfrentan tal vez con cierta regularidad. Pero un tsunami es una fuerza devastadora que tiene dos momentos secuenciales: la gran ola y sus consecuencias.[20]

Como fenómeno se trata de la ola de magnitud descomunal que penetra en tierra y causa muertes, destrozos materiales y daños a la naturaleza. La ola destruye todo a su paso y al retirarse deja una cantidad enorme de problemas. Muchos de estos problemas pueden ser resueltos por las personas en un esfuerzo de reconstrucción, pero eso no los libera de daños a su patrimonio, a su salud y al viejo estado de su comunidad. Esto es similar a la devastación provocada por la colonización. La invasión española fue un tsunami que alcanzó –de diversas maneras y con distinto grado de intensidad– hasta el último rincón del territorio hoy mexicano. Provocó la muerte de la gran mayoría de la población originaria (más del 80 por ciento de los habitantes) en sólo un siglo (Borah, 1982) como producto principalmente de epidemias (Florescano y Malvido, 1982), obligó a realizar un conjunto de transformaciones (Carrasco, 1975) y reorganizaciones (Gerhard, 1975) que han sido ampliamente estudiadas por numerosos investigadores del régimen colonial novohispano.

Durante tres siglos, la gran ola dejó una inundación que fue la causa de todas esas alteraciones. Muchos miembros de los pueblos originarios sal-

---

las organizaciones de los pueblos originarios y sus comunidades. Obviamente no son los únicos. Estrechamente ligado a ellos está el concepto de autonomía, que a su vez está ligado al de reconstitución de los pueblos originarios.

[20] Al colonialismo lo podemos dividir también en dos momentos: el fenómeno o colonización, y sus consecuencias o colonialismo. Sobre esto abundaremos más adelante.

varon su vida y se organizaron para reconstruir su existencia. Marcello Carmagnani (1988) muestra magistralmente las formas en que en lo real y en lo imaginario operó dicha reconstrucción entre los pueblos originarios de Oaxaca.

Las consecuencias de la invasión española son un tema aparte. La parte enferma de la colonización es el colonialismo, una mentalidad de invasión y modificación que es propia de los miembros (y beneficiarios) de sociedades colonizadoras pero que poco a poco penetra de manera sustitutiva en la mentalidad de muchos colonizados. El tsunami deja al retirarse –cuando desciende finalmente el nivel de las aguas, de manera natural y principalmente por intervención humana– una cauda de problemas: la desecación no puede ser total y quedan inundados algunos terrenos que antes tenían otros usos y cuyo encharcamiento es además foco de infecciones; la salud de los sobrevivientes es precaria, amenazada constantemente por las secuelas del desastre y por la falta de medicinas o porque los recursos médicos locales se ven disminuidos; la seguridad de una vida adecuada se torna en inseguridad, en el descenso de la autoestima y en la inconsistencia de la identidad. Las cosas no vuelven a ser como antes.

En el caso que nos ocupa –el de los pueblos originarios de Mesoamérica, especialmente los de Oaxaca– la situación es terrible porque después de la independencia nacional, es decir del fin del régimen colonial novohispano a principios del siglo XIX, en vez de iniciarse una expectativa de vida en mejores condiciones para los pueblos originarios se inicia la intensificación de la agresión colonial. Al colonialismo excluyente de los españoles siguió el colonialismo depredador de los mexicanos. Es como si luego de un tsunami marino, se padeciera una inundación brutal desde tierra o la erupción de un volcán.

Los pueblos originarios de Oaxaca han sufrido esto y lo siguen sufriendo, pero pareciera que el colonialismo ya es una realidad superada, que dejó de existir en algún momento de la historia nacional sin que nos diéramos cuenta. Hace años que no forma parte importante del discurso académico ni político y tampoco es tema de investigación, no así los síntomas de la enfermedad. Es decir, que se sigue estudiando las características del colonialismo por separado (como el racismo, la discriminación, la desigualdad o la exclusión), y también se atienden estos problemas desde el gobierno, pero en ambos casos con enfoques desvinculados de la matriz generadora. Es algo similar a estudiar y atender los síntomas de una enfermedad sin nombrarla ni estudiarla ni reconocerla, es decir sin aceptarla. Allí es donde

se enredan los esfuerzos descolonizadores cuando quedan inmersos en esta perspectiva.[21]

Es en este contexto de tsunami colonialista virreinal y mexicano que me interesa ubicar las propuestas y trabajos que desde la educación comunitaria tratan de impulsar cada vez más maestros y jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios.

El colonialismo es una devastadora fuerza de ocupación y dominación impulsada por sociedades colonialistas, es decir por sociedades que logran dominar a otras, y esa dominación adquiere características coloniales. Estas características han sido señaladas por los diversos estudiosos de las expresiones de este fenómeno en el mundo (González Casanova, 2006).

Por colonialismo se entiende la dominación de un pueblo o conjunto de pueblos por una nación, y esa relación se da en un marco de separación excluyente, racista y de explotación cuyas consecuencias y características ha descrito con crudeza Albert Memmi (1969 y 1972).

Pero el colonialismo no termina con el fin de la colonización o con la independencia política respecto a la nación colonial. Esa es la fuerza que nos interesa seguir en este capítulo:

> "La historia colonial y su extensión neocolonial, trasmitidas de forma prejuiciada en lo que a las poblaciones indias se refiere, en cuanto a sus conocimientos científicos, sus filosofías, sus lenguas, sus estructuras sociales, etc., y que es la socialmente aceptada por las poblaciones criollo-mestizas como historia y conocimiento verdadero, ha llevado a que un sector de los pueblos indios introyecte parte del conjunto de principios ideológicos justificadores del colonizador-dominador y que los tomen como la verdad histórica y explicativa de su vida cotidiana (Frantz Fanon, Albert Memmi, Amílcar Cabral)" (Rodríguez, 1982: 188).

No se trata de hacer una caracterización del colonialismo en Oaxaca sino de plantear conceptos necesarios para ubicar el problema y de observar algunos de sus impactos y las respuestas de los colonizados. Esto nos permitirá revisar en el capítulo 3 algunos de sus efectos en la educación que se ofrece a los pueblos originarios.

A la fuerza poderosa de la devastación colonial, los pueblos originarios de Mesoamérica han opuesto su propia fuerza de resistencia, no menos

[21] Debemos reconocer que una importante y sugerente corriente de pensamiento en nuestro continente y que tiene como uno de sus lúcidos enfoques al colonialismo, es la integrada por Walter Mignolo, Edgardo Lander, Santiago Castro-Gómez, Aníbal Quijano y Enrique Dussell, cuyos temas principales de trabajo son la colonialidad del saber, la modernidad ligada al Nuevo Mundo y el lugar desde el cual se miran y analizan las cosas (ver Lander, 1993).

Las formas del colonialismo interno

MONOPOLIO Y DEPENDENCIA	RELACIONES DE PRODUCCIÓN Y DISCRIMINACIÓN	CULTURA Y NIVELES DE VIDA
1. El "centro rector" o Metrópoli y el aislamiento de la comunidad indígena (Zonas de difícil acceso, falta de vías de comunicación, aislamiento cultural). 2. Monopolio del Comercio por el "Centro Rector" (Relaciones de intercambio desfavorables para la comunidad indígena; especulaciones, compras prematuras de cosechas, ocultamiento de mercancías). 3. Monopolio del Crédito (usura, control de la producción indígena). 4. Monocultivo, población económicamente activa dedicada a la agricultura y dependencia. 5. Deformación y dependencia de la economía indígena. 6. Descapitalización. 7. Migración, éxodo y movilidad de los indígenas. 8. Reforzamiento político del monopolio y la dependencia (Medidas jurídicas, políticas de información, militaresy económicas).	1. La explotación conjunta de la población indígena por las distintas clases sociales de la explotación ladina. 2. Explotación combinada (esclavista, feudal, capitalista; aparcería, peonaje, servicios gratuitos). 3. Despojos de tierras comunales y privadas: creación de asalariados. 4. Trabajo asalariado (salarios diferenciales: minas, ingenios, fincas de café). 5. Explotación del artesano (lana, ixtle, palma, mimbre, cerámica). 6. Discriminación social (humillaciones y vejaciones). 7. Discriminación lingüística. 8. Discriminación jurídica (utilización de la ley contra el indígena, abuso de su ignorancia de la ley). 9. Discriminación política (actitudes colonialistas de los funcionarios locales y federales; carencia del control político por los indígenas en los municipios indígenas). 10. Discriminación sindical. 11. Discriminación agraria. 12. Discriminación fiscal (Impuestos y alcabalas). 13. Discriminación en inversiones públicas. 14. Discriminación en créditos oficiales. 15. Otras formas de discriminación (regateo, pesas, medidas). 16. Proceso de desplazamiento del indígena por el ladino (como gobernante, propietario, comerciante). 17. Reforzamiento político de los sistemas combinados de explotación.	1. Economía de subsistencia, mínimo nivel monetario y de capitalización. 2. Tierras de acentuada pobreza agrícola o de baja calidad (cuando están comunicadas) o impropias para la agricultura (sierras) o de buena calidad (aisladas). 3. Agricultura y ganadería deficientes. 4. Técnicas atrasadas de explotación (prehispánicas o coloniales). 5. Bajo nivel de productividad. 6. Niveles de vida inferiores al campesino ladino (salubridad, mortalidad, mortalidad infantil, analfabetismo, subalimentación, raquitismo). 7. Carencia de servicios (escuelas, hospitales, agua, electricidad). 8. Cultura mágico-religiosa y manipulación económica (economía de prestigio) y política (elecciones colectivas). 9. Fomento del alcoholismo y la prostitución. 10. Agresividad de unas comunidades con otras (agresividad real, lúdica y onírica). 11. Rutinarismo, tradicionalismo y conformismo. 12. Reforzamiento político del tradicionalismo (técnico e ideológico), el conformismo y la agresividad de unas comunidades con otras.

Tomado de: González Casanova (2006: 200).

poderosa, que ha tenido como su enclave a la comunidad y como su soporte a la vida comunal.

> "Las culturas originales tuvieron que autodefinirse ante el embate del orden colonial. La cultura de resistencia fue el contexto desde el que lograron hacerlo hasta llegar a nuestros días. Ha sido un esfuerzo permanente que permitió la consolidación de la pluralidad, la existencia en México de un mosaico de culturas. De esta forma, la cultura de la resistencia fue el resultado de la organización social en contra del orden colonial y la redefinición del universo de la identidad para mantener lo propio.
>
> La forja de la cultura de la resistencia en sus múltiples manifestaciones configuró una respuesta total a un orden totalitario, impositivo, autoritario al extremo, como lo fue el régimen colonial… La cultura de la resistencia logró configurar estructuras de poder opuestas al poder. Estas estructuras constituyeron instrumentos para cohesionar las comunidades y unir al mundo religioso con el político… Así, la comunidad jugó un doble papel: por un lado, facilitó el control social a los conquistadores pero, por el otro, preservó y alentó la cultura de la resistencia" (Fábregas, 1995: 80-81, 85).

Así, el escenario en que se ha desarrollado la historia oaxaqueña en los últimos cinco siglos con distintos ritmos, tiene un tinte etnopolítico claro: la dominación colonialista ha sido enfrentada mediante la resistencia comunal desde las comunidades.

> "Si el indígena es un producto de la relación colonial y el indigenismo una treta de la sociedad dominante cuyo poder se sostiene manteniendo esta estructura colonial, la indianidad expresa, por el contrario, el rechazo del indígena a este modelo integracionista, su deseo de romper con esta relación colonial, su reivindicación de una etnicidad. Resistencias pasivas, movimientos mesiánicos, rebeliones y revueltas armadas que fueron apareciendo desde el principio de la Conquista, ilustran esta larga lucha en contra de la opresión y la dominación de la que es víctima este pueblo e indican la senda de esta historia de vencidos que aún está por escribirse" (Morín, 1988: 16).

Para el caso de los pueblos originarios de Oaxaca es conveniente precisar los términos en que se da la dominación colonial. Dicha dominación tiene palabras clave: colonialismo interno, totalitarismo, etnocidio y manipulación de lo imaginario.

3. El tipo de dominación: Colonialismo interno

En 1965 Pablo González Casanova proponía en "La democracia en México" el concepto de colonialismo interno para entender desde la sociología

las razones del subdesarrollo mexicano.[22] Encontraba que el tipo de relaciones existentes en una sociedad plural, resultante de la conformación del Estado-nación mexicano sobre un territorio poblado históricamente por múltiples pueblos originarios, había generado una relación desigual signada por el desarrollo del capitalismo después de la Independencia. Para él, "el problema indígena es esencialmente un problema de colonialismo interno. Las comunidades indígenas son nuestras colonias internas. La comunidad indígena es una colonia en el interior de los límites nacionales. La comunidad indígena tiene las características de la sociedad colonizada" (González Casanova, 1978: 104).[23]

Por ello interesa aquí seguir los razonamientos que permitan desarrollar esta propuesta relacionada con la comunidad de los pueblos originarios y su relación con la nación y su sustancia colonial. Una realidad omnipresente en los diversos rincones del país:

> "El colonialismo interno existe donde quiera que hay comunidades indígenas, y de su existencia puede uno darse cuenta hurgando en los trabajos de los antropólogos mexicanos, y viendo cómo en todos y cada uno de ellos se habla de fenómenos que analizados en forma sistemática corresponden exactamente a la definición histórica del colonialismo" (Ibid: 105).

Agrupa los datos disponibles para hacer un gran esbozo del colonialismo interno que, como podemos observar, cambia según las regiones que se analicen y los tiempos a que nos refiramos, pero que constituye la base de una argumentación irrebatible:

---

[22] Él expresaba cuatro años después (1969), en *Sociología de la explotación*, sus dudas acerca de la pertinencia del concepto, en el sentido de que tenía que demostrar su utilidad: "Las preguntas ante la proposición de una nueva categoría para el estudio del desarrollo, como lo es el colonialismo interno, serían: ¿Hasta qué punto esta categoría sirve para explicar los fenómenos de desarrollo desde un punto de vista sociológico, en su mutua interacción, en análisis integrales y analíticos? ¿Hasta qué punto esta categoría no va a registrar los mismos fenómenos que registran las categorías de la ciudad y el campo, de las clases sociales, de la sociedad plural, de los estratos? ¿Cómo impedir el que se use o vea esta categoría con la vaguedad, el sentido emocional o irracional, agresivo, difuso con que se emplean y miran las categorías que aluden a los conflictos sociales, y que entran automáticamente en los procesos de racionalización y justificación de las partes?" (González Casanova, 2006: 188). Me parece que don Pablo ha mostrado insistentemente durante años que el concepto no solamente es pertinente sino que se convierte en un arma para la descolonización al permitir entender la lógica y estructura de lo que se enfrenta.

[23] Pablo González Casanova ha seguido trabajando el tema del colonialismo interno, el cual le ha servido de plataforma para entender y ubicar la lucha del EZLN y es muy recomendable revisar su teorización reciente sobre el tema (González Casanova, 2006a). Es este ensayo coloca al colonialismo interno en el mundo globalizado y también en el contexto de las corrientes marxistas en boga, mostrando el poco aprecio que históricamente ha tenido entre los teóricos marxistas.

Las formas del colonialismo interno

Monopolio y dependencia	Relaciones de producción y discriminación	Cultura y niveles de vida
1. El "centro rector" o Metrópoli y el aislamiento de la comunidad indígena (Zonas de difícil acceso, falta de vías de comunicación, aislamiento cultural). 2. Monopolio del Comercio por el "Centro Rector" (Relaciones de intercambio desfavorables para la comunidad indígena; especulaciones, compras prematuras de cosechas, ocultamiento de mercancías). 3. Monopolio del Crédito (usura, control de la producción indígena). 4. Monocultivo, población económicamente activa dedicada a la agricultura y dependencia. 5. Deformación y dependencia de la economía indígena. 6. Descapitalización. 7. Migración, éxodo y movilidad de los indígenas. 8. Reforzamiento político del monopolio y la dependencia (Medidas jurídicas, políticas de información, militares y económicas).	1. La explotación conjunta de la población indígena por las distintas clases sociales de la explotación ladina. 2. Explotación combinada (esclavista, feudal, capitalista; aparcería, peonaje, servicios gratuitos). 3. Despojos de tierras comunales y privadas: creación de asalariados. 4. Trabajo asalariado (salarios diferenciales: minas, ingenios, fincas de café). 5. Explotación del artesano (lana, ixtle, palma, mimbre, cerámica). 6. Discriminación social (humillaciones y vejaciones). 7. Discriminación lingüística. 8. Discriminación jurídica (utilización de la ley contra el indígena, abuso de su ignorancia de la ley). 9. Discriminación política (actitudes colonialistas de los funcionarios locales y federales; carencia del control político por los indígenas en los municipios indígenas). 10. Discriminación sindical. 11. Discriminación agraria. 12. Discriminación fiscal (Impuestos y alcabalas). 13. Discriminación en inversiones públicas. 14. Discriminación en créditos oficiales. 15. Otras formas de discriminación (regateo, pesas, medidas). 16. Proceso de desplazamiento del indígena por el ladino (como gobernante, propietario, comerciante). 17. Reforzamiento político de los sistemas combinados de explotación.	1. Economía de subsistencia, mínimo nivel monetario y de capitalización. 2. Tierras de acentuada pobreza agrícola o de baja calidad (cuando están comunicadas) o impropias para la agricultura (sierras) o de buena calidad (aisladas). 3. Agricultura y ganadería deficientes. 4. Técnicas atrasadas de explotación (prehispánicas o coloniales). 5. Bajo nivel de productividad. 6. Niveles de vida inferiores al campesino ladino (salubridad, mortalidad, mortalidad infantil, analfabetismo, subalimentación, raquitismo). 7. Carencia de servicios (escuelas, hospitales, agua, electricidad). 8. Cultura mágico-religiosa y manipulación económica (economía de prestigio) y política (elecciones colectivas). 9. Fomento del alcoholismo y la prostitución. 10. Agresividad de unas comunidades con otras (agresividad real, lúdica y onírica). 11. Rutinarismo, tradicionalismo y conformismo. 12. Reforzamiento político del tradicionalismo (técnico e ideológico), el conformismo y la agresividad de unas comunidades con otras.

Tomado de: González Casanova (2006: 200).

Los datos son abrumadores al verlos en conjunto, pero documentan con fuerza la existencia de un tipo de dominación colonial subyacente a su supuesta desaparición con el final del régimen virreinal. México configuró una sociedad colonial luego de su independencia y la vocación dominadora del Estado-nación mexicano ha significado una devastación de los pueblos originarios como la presentada en el cuadro anterior:

> "Todos y cada uno de estos fenómenos corresponden a la esencia de la estructura colonial y se encuentran en las definiciones del colonialismo desde Montesquieu hasta Myrdal y Fanon; todas ellas se encuentran dispersas en los trabajos de los antropólogos y viajeros de México y constituyen el fenómeno del colonialismo interno, característico de las regiones en que conviven el indígena y el ladino, pero característico también de la sociedad nacional en la que hay un continuum de colonialismo desde la sociedad que reviste íntegramente los atributos de la colonia hasta las regiones y grupos en que sólo quedan resabios" (González Casanova, 1978: 107).

Siguiendo con su razonamiento, González Casanova encuentra que la idea de colonialismo interno es una herramienta analítica útil y necesaria para comprender al México actual y sobre todo para las perspectivas históricas que se puedan formar los pueblos originarios. Señala varios temas a los que se deberá poner atención:

> "Reparando en el caso de México, vemos que el colonialismo interno tiene varias funciones explicativas y prácticas, cuyas tendencias y desviaciones ameritan analizarse como hipótesis viables en instituciones similares:
>
> 1. En las sociedades plurales las formas internas del colonialismo permanecen después de la independencia política y de grandes cambios sociales como la reforma agraria, la industrialización, la urbanización y movilización.
>
> 2. El colonialismo interno como *continuum* de la estructura social de las nuevas naciones, ligado a la evolución de los grupos participantes y marginalizados del desarrollo, puede constituir un obstáculo más a la integración de un sistema de clases típico de la sociedad industrial, y oscurecer de hecho la lucha de clases, por una lucha racial. Los estereotipos colonialistas, la "cosificación" y manipulación que los caracteriza se pueden encontrar en el *continuum* colonialista y explicar algunas resistencias seculares a la evolución democrática de estas sociedades así como una incidencia mayor de los conflictos no institucionales.
>
> 3. El colonialismo interno explica, en parte, el desarrollo desigual de los países subdesarrollados, en que las leyes del mercado y la escasa participación y organización política de los habitantes de las zonas subdesarrolladas juega simultáneamente en favor de una "dinámica de la desigualdad" y en contra de los procesos de igualitarismo característicos del desarrollo" (González Casanova, 2006: 204-205).

A partir de las propuestas de don Pablo González, trataremos de avanzar en un enfoque más antropológico, que nos lleve a problematizar más a fondo aún la situación que enfrentan los pueblos originarios.

Por otra parte, me parece útil manejar una hipótesis para posterior estudio, pero que por ahora nos permite apoyar la orientación de las propuestas para entender, ubicar y enfrentar al colonialismo interno.[24]

La idea es simple: en la historia colonial de los pueblos originarios de Oaxaca y México, podemos caracterizar esos cinco siglos en dos momentos, que son la época virreinal, a la que consideraremos como una época de colonización con colonialismo, y el momento posterior, que es la época nacional, en la que los términos se invierten y guía la dinámica de dominación el colonialismo con colonización.

Época virreinal:	colonización con colonialismo
Época nacional:	colonialismo con colonización

Se entiende entonces por colonización el proceso de ocupación territorial y dominación económico-política de sus habitantes. En el caso de los pueblos originarios, este proceso ocurre en el periodo virreinal inicialmente y tenía por objeto principal garantizar al máximo posible las condiciones de extracción española de la riqueza producida en las comunidades originarias; pero nunca fue un proceso masivo ni exhaustivo. En el segundo momento, la colonización mexicana se caracteriza por su explosividad y rudeza, propia del desarrollo del capitalismo (control administrativo, despojo de tierras, reconversión agrícola, saqueo de recursos, caciquismo y explotación), extendiéndose por todo el territorio nacional y sometiendo económicamente a la explotación a los pueblos originarios.

Por colonialismo se entiende la ideología que acompaña a los colonizadores y que norma el tipo de relaciones entre ellos y sus sometidos. Estas relaciones desiguales se basan en el racismo, la discriminación, la exclu-

[24] Argumentos documentales para sustentar esto aparecen compilados en dos obras importantes: *Memorial del etnocidio*, de Félix Báez-Jorge (1996), donde reproduce una gran cantidad de documentos que atestiguan las formas de pensamiento sobre los pueblos originarios desde 1531; allí incluye un amplio estudio sobre el tema, titulado "Los signos etnocidas de nuestra historia", donde muestra con contundencia y nitidez las formas en que el etnocidio se ha hecho carne en el gobierno y en las comunidades.

Por su parte, en *El problema indio en México desde la Independencia*, Jean Meyer hizo hace décadas un interesante recorrido por las distintas opiniones y acciones que desde diversos sectores se realizaban contra los miembros de los pueblos originarios, tratados como "indios", y muestra no solamente una continuidad sino un incremento permanente en el ritmo de la dominación etnocida combinado con un ablandamiento en las opiniones racistas acerca de ellos (Meyer, 1976).

sión, la explotación, la aculturación. Si bien se presentan en la época virreinal, su máxima intensidad se alcanza en el periodo nacional, especialmente en el siglo XX, después de la revolución mexicana.

Esta diferenciación deja ver con más claridad la perspectiva que permea esta investigación. El periodo nacional, el que sigue al inicialmente colonial, es el que se ha significado por ser agresivamente colonialista y etnocida, pese a que formalmente no hay ya colonialismo. Además, podríamos pensar que la colonización tiene más que ver con la movilización de las gentes y las características de sus acciones, mientras que el colonialismo pertenece más a la mentalidad, a la subjetividad de las personas, al manejo de su interior. Así, el acento puesto en el colonialismo nacional, que conceptualizamos como interno, dota de una dinámica a la dominación que escapa a la lógica y los límites del funcionamiento de las estructuras económicas y políticas coloniales.

La dominación totalitaria

El colonialismo está atravesado por el totalitarismo en el sentido en que lo planteaba Robert Jaulin:

> "El totalitarismo es un sistema que niega cualquier alianza de una cultura con las demás culturas, es decir que el nivel macrocultural para un sistema totalitario es un nivel negativo, de negación, y por tanto el nivel macrocultural no existe para el totalitarismo, no existe puesto que ese universo existe sólo en tanto que hay alianzas, apertura, relaciones positivas entre las alianzas produciendo ese universo, es decir, produciendo relación reflexiva, relación de compartir entre las culturas" (Jaulin, 1989: 78).

Jaulin llama nivel macrocultural a las alianzas que establecen las culturas entre ellas, un conjunto de alianzas que significa relación positiva, de no negación. En los términos actuales, se trata de una relación intercultural como diálogo. Y el colonialismo totalitario niega esas alianzas, pretende la totalidad a costa de destruir a las demás culturas.

Para ello, el totalitarismo se extiende –esa es su condición natural–, expande su presencia destruyendo culturas diferentes a la cultura que lo adoptó: "Por definición, el totalitarismo existe porque se extiende, y su problema no es mantenerse en vida como un universo bien delimitado dentro del espacio, sino extenderse dentro del espacio y, obvio, del tiempo" (Ibid: 80).

En la perspectiva del tiempo, se percibe una de las diferencias fundamentales entre las culturas totalitarias y las que no lo son. Se trata de su visión de los momentos históricos. Para el totalitarismo, la vida es perma-

nente proyecto absoluto, universal, mientras que para las culturas originarias no parece serlo; para las culturas totalitarias, dice Jaulin:

> "El pasado es siempre lo de menos, la parte muerta, lo que por suerte ha cambiado, lo que era necesario cambiar (por ejemplo lo salvaje). Hacia el futuro esa cultura se define por una falta de cosas y con base en conceptos que son infinitos. Su principio fundamental se refiere a conceptos infinitos o trascendentes (por ejemplo el Dios que hizo a los hombres) y nunca a la cultura como tal, como ya hecha. Siempre hay que hacerla y estamos en ese camino. El universo por lo tanto es negativo, es negado, lo negamos refiriéndolo a nosotros mismos. Integrar a las demás culturas es disolverlas dentro de lo nuestro negativo" (Ibid: 81-82).

Esta visión totalitaria del mundo por construir no es compartida por las culturas originarias, salvo cuando han sido colonizadas y la enajenación ha implicado penetración del imaginario. Es importante notar que esa fuga permanente hacia el futuro incluye distintas formas de expresión, algunas de las cuales parecerían ser lo contrario y allí radica la importancia de la crítica de Jaulin, para tener conciencia de que las propias fuerzas de transformación pueden ser fuerzas atravesadas por el totalitarismo: Al abundar en el universo que esas culturas totalitarias, etnocidas y colonialistas persiguen, señala que "el universo que tenemos que hacer puede ser la vida en el Más allá, en un paraíso, o puede ser el paraíso de la cultura internacional del proletariado, o la visión evolucionista y progresista de un mundo industrial, moderno, o lo que sea. Pero siempre es un mundo único y por hacer, al contrario de las culturas que corresponden a un mundo plural y hecho" (Ibid: 80).[25]

En suma, si el totalitarismo es por definición la negación etnocida de las culturas distintas y por lo tanto la negación de cualquier diálogo con esas otras culturas, y el colonialismo es totalitario, cómo puede haber diálogo intercultural en un ámbito que sigue siendo colonial y por tanto totalitario.

La globalización, la mundialización, la creación de un tipo de relación internacional, no tiene por qué ser forzosamente neoliberal, dominante, to-

[25] Es importante señalar que Robert Jaulin no está diciendo que el mundo hecho de las culturas originarias sea un mundo inmóvil y eterno. "La cultura es la manera total que tienen los hombres de organizarse entre ellos. La cultura siempre totaliza (no es totalitaria sino que totaliza) y el juego de vivir lo escogemos de tal o cual forma, lo inventamos y tenemos la libertad de inventar ese juego. Al principio del juego de vivir hay tal situación y empezamos con esa totalidad, pero no significa que queramos cambiar ese conjunto ni el modelo abstracto que conlleva y tampoco significa que neguemos su cambio, La cultura nunca ha sido un universo encarcelado en sí mismo, ni inmóvil. Siempre plantea el problema de modificarse, de inventarse, aun cuando sea a algo idéntico. La cultura es siempre móvil, plural y abierta. Más bien el totalitarismo es el que es inmóvil, en su falta de conjunto" (Jaulin, 1989: 82).

talitaria y etnocida. Se puede aspirar a construir una relación de respeto si así construye la sociedad su voluntad:

> "Una civilización universal sólo puede ser una civilización del diálogo, sin lo cual el universo humano estallaría. Y el diálogo sólo es posible si cada una de las partes, cada una de las civilizaciones, se niega a aspirar a la totalidad" (Jaulin, 1973: 374).

El etnocidio, alma del colonialismo interno

El colonialismo interno no puede entenderse sin el concepto de etnocidio que lo caracteriza. Se trata del sentido propio de la expansión colonial, un tipo de dominación totalitaria que se revela dramáticamente etnocida, intrínsecamente negadora de relaciones entre culturas.

El nacimiento del estudio y denuncia sistemáticos del etnocidio ocurre en febrero de 1970 cuando Robert Jaulin reúne a numerosos investigadores en París en el coloquio *El etnocidio a través de las Américas*, que fue tratado también años después en el Congreso Internacional de Americanistas en Lima. Su texto fundacional es el libro "El etnocidio a través de las Américas" (Jaulin, 1976). En dicho libro, junto con la discusión teórica del concepto aparecen los estudios de caso sobre las prácticas etnocidas de la dominación colonial en México, los Andes, Guayana, la Amazonia y Norteamérica.[26]

Pero no es que la agresión cultural de tipo etnocida sea también reciente, sino que se trata de una realidad difícil de reconocer, incluso para sus más fervientes practicantes voluntarios e involuntarios. Al respecto, dice que:

> "Con toda probabilidad esta palabra debe haber sido conocida o inventada en repetidas ocasiones y desde hace tiempo, pero rechazada o dejada en el olvido a falta de un contexto que autorizase su uso. Desde luego, esta ausencia de contexto no data de ayer; la explicación pública o popular, y con mayor motivo la oficial, del problema del etnocidio ha sido desde hace siglos –si no es que hace milenios– prohibida, hecha imposible o anecdótica en Occidente" (Jaulin, 1979: 10).

[26] "El término etnocidio me fue sugerido por Jean Malaurie en mayo o junio de 1968, cuando yo utilizaba la expresión 'genocidio cultural' para referirme a la liquidación de las civilizaciones indígenas; regresaba del Amazonas y, desde 1962, no cesaba de denunciar esta liquidación o de tratar de frenarla, moviéndome de un lado a otro. George Condominas reivindicaba una utilización de este término anterior a la nuestra; en efecto, lo había hecho en su libro "Lo exótico es lo cotidiano" y sin duda fue ahí donde Jean Malaurie, editor de esa obra, lo encontró" (Jaulin, 1979: 10).

El etnocidio es concebido como un proceso descivilizador, de desconstrucción de civilizaciones en un espacio dominado, colonial, en nuestro caso occidental, que necesita reducir lo múltiple a lo uno, a lo unitario, vencer la pluralidad en la singularidad y hacer de lo singular su vocación reductora:

> "La política etnocida de integración de las sociedades nacionales aspira a la disolución de las civilizaciones dentro de la civilización occidental; lo anterior puede ser calificado como sistema de descivilización ya que tiene por objeto la desaparición de las civilizaciones. La descivilización occidental es, por construcción, un fenómeno unitario, exactamente de la misma forma que la muerte es unitaria, puesto que constituye la pauta del parecido o la identidad de las diversas sociedades con que se expresa la vida… Mientras vivamos y porque vivimos es que lo unitario todavía no penetra nuestra piel, es que aún estamos en lo plural (nosotros, la humanidad), es por lo que todavía intentamos el vivir" (Ibid: 14-15).

Sigo aquí en gran medida a otro etnólogo francés, Pierre Clastres, quien parte de una definición del concepto, diferenciándolo de su origen en el concepto de genocidio:

> "Si el término genocidio remite a la idea de 'raza' y a la voluntad de exterminar una minoría racial, el de etnocidio se refiere no ya a la destrucción física de los hombres (en este caso permaneceríamos dentro de la situación genocida) sino a la de su cultura. El etnocidio es, pues, la destrucción sistemática de los modos de vida y de pensamiento de gentes diferentes a quienes llevan a cabo la destrucción. En suma, el genocidio asesina los cuerpos de los pueblos, el etnocidio los mata en su espíritu" (Clastres, 1981: 56).

Matar el espíritu remite a una consecuencia criminal que no se agota en el hecho mismo de la agresión física (en nuestro caso la ocupación colonial) sino que implica una destrucción cuyos efectos continúan después de la conclusión política de la sujeción colonial. Esto es obvio si consideramos que una vocación criminal implica una organización para dicho crimen, pero que no todos los agredidos mueren. Sin embargo, todos son atacados y acusan los efectos de esa agresión de distintas maneras sintomáticas y asintomáticas.

Luego, Clastres se pregunta quiénes practican el etnocidio. Y propone que son aquellos que comparten con los genocidas la misma visión de los otros, desde una posición de superioridad natural y absoluta que les permite justificar sus actos.

> "El etnocidio comparte con el genocidio una visión idéntica del Otro: el Otro es el diferente, ciertamente, pero sobre todo la diferencia perniciosa. Estas dos actitudes se separan en la clase de tratamiento que reservan a la diferencia. El espíritu, si puede decirse genocida, quiere pura y simplemente negarla. Se extermina a los Otros porque

> son absolutamente malos. El etnocidio, por el contrario, admite la relatividad del mal en la diferencia: los Otros son malos pero puede mejorárselos, obligándolos a transformarse hasta que, si es posible, sean idénticos al modelo que se les propone, que se les impone" (Ibid: 57).

Esta cosmovisión, dice Pierre Clastres, es etnocentrista, y propone una interpretación del etnocentrismo que permite ubicarlo en una dimensión profunda:

> "El horizonte sobre el que se recortan el espíritu y la práctica etnocidas se determina según dos axiomas. El primero proclama la jerarquía de las culturas: las hay inferiores y superiores. El segundo confirma la superioridad absoluta de la cultura occidental" (Ibid: 58).

Encuentra de inmediato que el etnocentrismo es una característica de todas las culturas, que los registros etnográficos documentan en los etnónimos de cada pueblo, con los que se refieren en general a una superioridad respecto a los demás pueblos. Algunos ejemplos mesoamericanos los tenemos en los zapotecos, que se llaman los Hombres; en los driquis, que se autodenominan "Los que hablan la lengua completa"; o en los tojolabales, que se consideran "Los hombres legítimos". Pero si bien toda cultura es etnocéntrica, sólo la occidental es etnocida (Clastres, 1981: 59). Y luego de un recorrido por la historia de las civilizaciones buscando la respuesta a la pregunta que dicha afirmación genera, lo primero que encuentra es lo siguiente:

> "El etnocidio pretende la disolución de lo múltiple en lo Uno. ¿Y qué es el Estado? Es, esencialmente, la puesta en juego de una fuerza centrípeta que tiende, si las circunstancias lo exigen, a aplastar las fuerzas centrífugas inversas. El Estado se pretende y se autoproclama centro de la sociedad, el todo del cuerpo social, el señor absoluto de los diversos órganos de ese cuerpo. Se descubre así, en el corazón mismo de la sustancia del Estado, la potencia actuante de lo Uno, la vocación de negación de lo múltiple, el horror a la diferencia" (Ibid: 60).

Este planteamiento muestra una de las partes fuertes de la dominación colonial impulsada por un Estado, y permite encontrar la respuesta al hecho de que la dominación mexicana sea más intensa contra los pueblos originarios que la dominación virreinal: el Estado-nación mexicano intensificó la devastación de los pueblos originarios para construirse, lo cual no necesitaba el Estado español.

Pero volviendo a Clastres, tenemos que llega a su conclusión principal al reconocer que los Estados existen por todas partes y por siglos, pero no

todos son etnocidas al grado de los que comparten la cultura occidental. Y su conclusión es que lo que determina el carácter violentamente etnocida del Estado occidentalizado es su sistema capitalista de producción:

> "¿Qué contiene la civilización occidental que la hace infinitamente más etnocida que cualquier otra forma de sociedad? Su régimen económico de producción, justamente espacio de lo ilimitado, espacio sin lugares en cuanto que es negación constante de los límites, espacio infinito de una permanente huida hacia delante. Lo que diferencia a Occidente es el capitalismo en tanto imposibilidad de permanecer de este lado de las fronteras… La sociedad industrial, la más formidable máquina de producir, es por esto mismo la más terrible máquina de destruir. Razas, sociedades, individuos, espacio, naturaleza, mares, bosques, subsuelo: todo es útil, todo debe ser utilizado, todo debe ser productivo, ganado para una productividad llevada a su máxima intensidad" (Ibid: 63).

Con estos razonamientos podemos entender que los pueblos originarios de Oaxaca son víctimas de un etnocidio feroz a partir de la constitución de la nación mexicana y del Estado nacional, que fomenta y protege el desarrollo del capitalismo durante los siglos XIX y XX, y que este proceso devastador se llevó a cabo en territorios ocupados durante siglos por dichos pueblos.

Ocupación colonial de lo real y lo imaginario

Un escenario definitivo en la resolución de la tensión entre dominación y resistencia se ubica en el nivel de lo imaginario social, en el nivel de la mentalidad que guía la construcción y reinvención de lo real.

Es a partir de lo imaginario que lo real adquiere o pierde sentido, y a su vez lo real modifica constantemente la producción de las imágenes que permiten a los grupos humanos andar con alguna seguridad en la pertinencia de la vía por ellos elegida.

En el contexto colonial de una sociedad desigual, un imaginario, el de la dominación, permea la construcción de lo real, y opera como una mentalidad asumida por los miembros de la sociedad dominante (ya se trate de sus estratos altos o de los más bajos), y también es asumida por personas y grupos pertenecientes a los dominados. En ese sentido, el colonialismo implica la colonización de lo real y de lo imaginario en el espacio en que se expande.[27]

[27] La sociedad dominante basa su imaginario en la mitología evolucionista, que tiene dos imágenes como sus límites superior e inferior: el extraterrestre y el salvaje. En un excelente estudio, Jean

Lo imaginario

Sigo en este campo al doctor Laurent Aubague, quien señala que el imaginario es "la capacidad que tiene el hombre de producir, gracias a la facultad que llamamos imaginación, todo un lenguaje, todo un discurso, y que se dará a través de las imágenes. Entonces, el imaginario es la capacidad de producción de imágenes por la imaginación" (Aubague, 1992: 111). Aboga por no enfrentar lo real y lo imaginario sino que lo entiende como "otra de las lógicas posibles para entender lo real…, como un lugar fuera de la racionalidad conocida y construida como racional para encontrar una posibilidad de otro tipo de explicación de lo real" (Ibidem).

Esto significa entonces que lo imaginario funciona como una vía de interpretación constructiva del mundo, que no se trata solamente de producir imágenes para el sentido cotidiano sino también para el sentido por construir, y es allí donde radica la importancia de la disputa de las imágenes para la dominación y las que buscan la liberación y su sentido, a la vez que le dan sentido. En otras palabras, como señala Aubague, lo real y su construcción es algo estrechamente ligado a lo imaginario:

> "Lo real, para poder ser tomado como factor de la interacción en la práxis humana, tiene que ser concebido también como algo que se puede anticipar, y esta anticipación de lo real se hará con base en la problemática de lo imaginario" (Aubague, 1992: 113).

El imaginario social es el contexto común en que se mueve la imaginación de los miembros de cada sociedad. La producción personal de las imágenes que rigen la vida cotidiana de cada quien, se ve influida por el imaginario social y es allí donde se ubica la importancia de incidir en el imaginario social. Las imágenes del colonialista se expanden violentamente sobre los colonizados y opera en ellos un doble proceso de asimilación y de resistencia. Incluso en quienes resisten hay asimilación, puesto que la expansión colonial tiene siempre una fuerza a la que la resistencia no puede poner diques, como traté de decir al principio utilizando el ejemplo del tsunami colonial. En ese sentido, la recuperación de las imágenes en los colonizados –eso que llamamos descolonización– no es un rechazo frontal sino que con-

---

Bruno Renard muestra la construcción occidental de estas figuras y las consecuencias en lo real que tiene la definición en lo imaginario: "De esta jerarquía de las especies van a derivarse las relaciones de dominación. El hombre salvaje representa por excelencia aquel a quien hay que "civilizar" por variados métodos: esclavismo, colonización, estudio (donde una cierta etnología evolucionista difiere poco de la zoología), integración. Si los salvajes resisten, se debe conquistarlos por invasión, ocupación y, a veces, por masacre" (Renard, 1990: 91-92).

siste en un proceso que implica recibir inevitablemente la expansión colonial, pero asimilarla, caracterizarla y desprenderla, y en ese proceso el imaginario propio se convierte en la guía porque muestra las formas de expresión y reconstrucción de lo real a partir de lo propio.

Lo imaginario tiene entonces un papel central en la liberación étnica, así como lo tuvo en la derrota inicial que se ha llamado conquista y que para efectos de liberación se caracteriza ahora como invasión. Como se dijo, la expansión colonial tiene la intención de ocupar el conjunto de la sociedad colonizada, lo real y lo imaginario de los otros, ahora dominados, y su éxito en el caso de la invasión española sobre los pueblos originarios es clara:

> "Las representaciones mesoamericanas del mundo y los respectivos mitos fundadores de esta cultura han sido desplazados, lo cual ha significado como una especie de denigración de esta visión del mundo, de estos mitos y de la naturaleza de su imaginario. El choque entre las dos culturas y el hecho de que la cultura occidental alcanzó a someter a la mesoamericana, tuvieron como repercusión que esta misma cultura fuera desvalorizada por sus sujetos. La derrota se volvió sinónimo de ineficacia y de vaciedad de los contenidos y de las formas de esta cultura" (Aubague, 1989: 51).

El imaginario colonial empezaba a extenderse victorioso sobre las poblaciones dominadas y su imaginario derrotado. Y no se trataba de una derrota cualquiera, sino de una que era grave, inesperada, difícil de comprender, todo lo cual alimentaba diversas imágenes:

> "La consecuencia de tal fenómeno se cristaliza como un verdadero complejo de inferioridad que integra en el imaginario mesoamericano el nudo de una terrible auto-desvalorización. Este desplazamiento de la derrota en el orden de lo imaginario para sellarla como un complejo de inferioridad casi permanente, demuestra muy bien cómo el poder opera en los niveles muy profundos de lo simbólico y de las representaciones del ser. El conflicto del poder en el terreno de lo imaginario se transforma en agresión contra la conciencia de sí mismo. El imaginario del poder pasa a ser entonces voluntad de aniquilamiento de la identidad del Otro… La victoria militar occidental se ha prolongado así hasta ser la conquista de un imaginario por otro, la condensación de una identidad por otra, la inferiorización de todo un sistema de comprensión del funcionamiento del universo y del lugar que el hombre podría tener en él" (Aubague, 1989: 52).

La función de proyección utópica que encierra en sí el imaginario, pasa entonces a ser un elemento fundamental en las luchas de liberación. Esto consiste por principio, como toda utopía, en una crítica radical al estado actual de cosas. En contexto colonial, esta crítica es necesariamente una revisión a fondo de las estructuras coloniales de lo real y lo imaginario, lo cual significa no solamente tratar de romper con las fuerzas de la dominación física (económica, política, etcétera) sino también y fundamentalmente

reconocer las presencias de lo colonial para tratar de revertirlas, aislarlas, eliminarlas, intervenirlas, de manera que la descolonización es un momento indispensable de la lucha de liberación, teniendo como soporte al imaginario social originario.

Descolonización

La deconstrucción del discurso colonial es una tarea fundamental para la liberación de los pueblos mesoamericanos en una perspectiva descolonizadora. Buena parte de los equívocos en las luchas de los pueblos originarios han estado precisamente en no saber reconocer en ellos la presencia del discurso colonial, y por tanto actúan con intenciones que no pueden tener el fin esperado. Los análisis postcoloniales son obras muy ricas en este sentido (un ejemplo es la compilación hecha por Sandro Mezzadra, 2008).

En el fenómeno colonial se puede reconocer la actitud propia de ese sistema, consistente en ideologizar la realidad para desmovilizar su transformación. Evitando que la mirada del dominado (en este caso colonizado) sea clara, las acciones que emprenda estarán seguramente orientadas hacia lo borroso, lo difuso, lo que no golpea en la parte importante. Así se evita que el colonizado avance hacia la descolonización y al mismo tiempo se logra que sus esfuerzos se orienten en el mismo sentido de la dominación colonial. Esta ideologización colonial tiene varias formas de expresión localizadas, y una de ellas es la que mostró desde hace tiempo Nemesio Rodríguez respecto a que la fragmentación dialectal de las lenguas originarias sirve más a los intereses de la dominación que a los de los propios pueblos originarios:

> "A los sistemas de fragmentación colonial (territorial, administrativo-religioso, etc.) se le suma la fragmentación lingüística ideologizada por los estudiosos de las lenguas indias quienes, en su mayoría, hacen prevalecer los estudios de orden taxonómico sobre la reflexión global de los contenidos específicos de una lengua que expresa y se inserta en una cultura" (Rodríguez, 1982: 189).

Considero que descolonizar es recuperar la dinámica del imaginario, controlar el etnocidio, y para ello es indispensable reconocer al totalitarismo y desenmascararlo.

> "En todo hombre dominado existe una cierta dosis de rechazo de sí mismo, debido en gran parte a su aplastamiento y a su marginación. Ya demostré algo análogo respecto al

> judío. ¿Cómo esperar lo contrario? Cuando las condiciones objetivas son tan agobiantes, tan corrosivas, ¿cómo creer que no habrá de originarse ninguna destrucción, ninguna distorsión en el alma, en la fisonomía y en la conducta del oprimido? No se sale del paso afirmando que 'el colonizado está inferiorizado, pero no domesticado'; me disculpo ante la memoria de Fanon, y no mermo su valor ni su convicción en una lucha en la que dejó su vida, pero la frase anterior es una pirueta" (Memmi, 1972: 71).

Las imágenes de lo propio liberador, como se infiere de las propuestas de Laurent Aubague, pueden coincidir inconcientemente con las del dominador y al seguir por esos caminos se hace el juego al colonialismo. Allí quedan las cicatrices de los golpes, las discapacidades por mutilación, los padecimientos por infección y es eso lo que se debe ubicar, reconocer, nombrar y disponerse a confrontar, porque las huellas del colonialismo son serias en extremo:

> "Para la mayor parte de los románticos sociales la víctima se mantiene intacta y arrogante, por encima de la opresión, que soporta con sufrimiento pero sin que le haga mella. Y el día en que cesa la opresión, aparece instantáneamente el hombre nuevo. Ahora bien, lo digo sin complacencia, lo que precisamente nos demuestra la descolonización es que esto no es cierto, que **el colonizado sobrevive largo tiempo en el descolonizado**; se necesitará todavía algún tiempo para ver en realidad a este hombre nuevo" (Memmi, 1972: 73).

En el proceso de descolonización es indispensable considerar tres perspectivas que propone con mucha lucidez Robert Jaulin.

Una es lograr identificar las bases constitutivas de los Estados-nación e impulsar su reinvención a partir de la inclusión que obligue a los mexicanos a renunciar a lo unitario.

Otra es dejar a un lado la pretensión de ser el único verdadero para imponer lo propio a los demás, y dejarlos en paz.

Por último, llama a cuestionar con fuerza las bases del conocimiento cuyas raíces totalitarias es muy probable que sigan vivas incluso en quienes luchan por la descolonización sinceramente:

> "Desembarazarse de lo unitario es reconocer la artificialidad abusiva que constituyen las naciones occidentales u occidentalizadas; cuestionar su estructura es también, ineludiblemente, poner en tela de juicio los falsos discursos occidentales, aquellas expresiones discursivas de meras relaciones entre las partes, supuestamente nacionales, de nuestra 'civilización'.
>
> Desembarazarse de la pretensión unitaria (capitalista o socialista, no importa) es dedicarse, por único deber misionero, a dejar al prójimo en paz y, por consiguiente, meterse en su frontera con el fin de limitar la ruptura, frenar la extensión blanca…
>
> Desembarazarse de lo unitario es también poner a la técnica pesada, a la ciencia, a las farsas escolares, en su lugar.

> La existencia de un movimiento de muerte ha implicado que la sabiduría de papel sustituya a una sabiduría viva, a una sabiduría vivida del mundo y del vivir" (Jaulin, 1979: 16).

Como ejemplo de los avances alcanzados en otros pueblos del mundo, en este caso el maorí de Nueva Zelanda, Linda Tuhiwai Smith (1999: 30-31) plantea nueve ideas sobre la historia que deben ser puestas en duda en un proceso descolonizador: 1. La historia es un discurso totalizante; 2. Hay una historia universal; 3. Tiene una cronología larga y única; 4. Es la historia del desarrollo o progreso; 5. Gira en torno a la autorrealización de los humanos; 6. La historia de la historia puede ser contada en una narrativa coherente; 7. La historia es una disciplina inocente; 8. La historia es construida a partir de categorías binarias; y 9. La historia es patriarcal.

Estas nueve formas de entender la historia son parte de la lógica que tiene el concepto hegemónico de historia, y su crítica implica una revisión a fondo de los actores y sus actos, los tiempos y los lugares en que los realizan, para razonar la historia con una mirada distinta, propia, a partir del sentido que pueda ser recuperado.

En otras palabras, la historia de la humanidad, al no tener un desarrollo general y único ni un sentido universal que pueda ser reconstruido apolíticamente con un simple ordenamiento de datos excluyente (a partir de la calificación negativa de los opuestos binarios, es decir, lo de los otros), se percibe como historia de grupos humanos en interrelación en espacios y momentos determinados, de acuerdo a formas culturales en contacto y secuencias de acontecimientos derivadas de dicha interrelación.

Por su parte, una de las iniciativas latinoamericanas más importantes para la descolonización desde una perspectiva cimentada en la cultura histórica de los pueblos originarios, proviene de la praxis impulsada en el Perú por el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Pratec). Para ellos, la tarea de descolonización muestra cuatro aspectos clave, que son formas de recuperar la mirada y la acción:

> "1. Ante todo, descolonizar es afirmar nuestra cultura andina y rechazar la pretensión imperialista de homogeneizar a los pueblos aplastando a la cultura propia de cada uno. En consecuencia, descolonizar es romper con la empresa mundial de desarrollo que, para afirmar su poder, ha montado el imperialismo apoyándose en su dominio del mercado mundial… 2. Descolonizar es afirmar el agrocentrismo de nuestra cultura andina… 3. Descolonizar es rechazar el diagnóstico que, sesgado por intereses adversos, dice que el Perú no es un país agrícola… 4. Descolonizar es recuperar el Ayllu andino, es recuperar nuestra organicidad colectiva y nuestro modo campesino de ser" (Grillo, Valladolid y Rengifo, 1993: 306-309).

Al exponer algunos de los rasgos operativos de la descolonización, Eduardo Grillo señala entre otros los siguientes:

> "Mostrar la diferencia radical entre la cosmovisión andina y la cosmovisión occidental moderna para poner en evidencia que aquello de 'combinar lo bueno de occidente con lo bueno de la cultura andina' –pretexto con el que se trata de justificar la modernización: instrumento de la colonización– es una posición ecléctica e inviable", "Mostrar la diferencia radical entre desarrollo y descolonización", "Auscultar la posibilidad de fomentar nuevos movimientos contestatarios en occidente que sí sean alternativa al imperialismo y que luchen por su descolonización, esto es, por la afirmación de su propia cultura. Se considera que este proceso podría encontrar sustento en la creciente insatisfacción de un sector considerable de la población de occidente que ya desconfía de la razón y se ha desencantado del progreso, que no soporta más la contaminación ambiental y rechaza la excitación nerviosa que le produce el creciente ritmo de los cambios tecnológicos" (en Grillo, Valladolid y Rengifo, 1993: 311-313).

Ante las fuerzas avasallantes que en México pone el juego el desarrollo expansivo del colonialismo totalitario y etnocida a raíz de la constitución del Estado-nación, no se puede pensar la descolonización como un acto de voluntad mental solamente, construido e impulsado con base en supuestos no revisados, en argumentos insuficientemente debatidos, en instrumentos no clarificados.

La descolonización que en este trabajo se plantea no tiene que ver entonces con luchas de independencia nacional, porque los pueblos mesoamericanos no buscan independizarse de México sino ser pueblos autónomos bajo el cobijo de una nación mexicana reformulada, intercultural. Tampoco tiene que ver con la mirada postcolonial cuando ésta se plantea como una mirada desde un colonialismo acabado, como una crítica a los estragos de un sistema de dominación no vigente. Parte de que el colonialismo en México está más que vivo y que la lucha de liberación significa para los pueblos mesoamericanos alcanzar la autonomía. Para ello es necesario un enorme esfuerzo de análisis y movilización, que encuentra en los estudios postcoloniales y en la crítica al orientalismo una fuente valiosísima de miradas y perspectivas. Pero más útil todavía que estos enfoques, me parece que los pueblos mesoamericanos pueden encontrar líneas muy sugerentes de pensamiento crítico y descolonizador en la corriente que se ha llamado postoccidentalismo y que impulsan pensadores latinoamericanos como Edgardo Lander, Santiago Castro, Enrique Dussell, Aníbal Quijano y Walter Mignolo.

4. La comunidad y su organización

Es difícil tratar de caracterizar la vivencia de los pueblos originarios. Existe mucha diferenciación entre un área y otra, así como una dinámica de cambios acelerados en el presente. Trato de formular aquí unos principios básicos tradicionales para dar una imagen generalizada y hasta cierto punto idealizada. Se trata de un modelo, no de la descripción de algún lugar.

Las comunidades originarias de Oaxaca están constituidas por grupos de familias emparentadas entre sí que habitan en un territorio común, generalmente desde siglos atrás, y que comparten la cultura de sus antepasados, identificándose como miembros de esa comunidad y de su cultura.[28] También forman parte de la comunidad los avecindados, personas o familias que llegan a vivir a la comunidad y se integran a su vida comunal, aunque no se hayan emparentado por matrimonio con alguna familia local.[29]

La célula básica de la organización social mesoamericana es la familia extensa, entre cuyas características actuales están las de ser unidades productivas, unidades de consumo y proveedoras de mano de obra para trabajo asalariado; en el presente se observa una tendencia a la nuclearización, la pérdida de referencias de tipo clánico y una desterritorialización derivada de la migración.[30]

Las familias que integran una comunidad originaria se vinculan entre sí a través de las redes formales que se construyen con las alianzas matrimoniales (que generan parentesco consanguíneo y por afinidad) y el com-

[28] En un libro que constituye una buena semblanza de los pueblos originarios de Mesoamérica, Arturo Warman afirma que "la mayoría de los indígenas mexicanos finca su identidad étnica primaria en su comunidad" (Warman, 2003: 19).

[29] Sigo aquí la definición de Alicia Barabas y Miguel Bartolomé (1999: 29-30): "Toda comunidad está integrada por un variable grupo de unidades domésticas asociadas en parentelas extensas, las que pueden ser entendidas como el potencial grupo de acción parental de un ego, el que se inserta en ellas tanto por consanguinidad como por alianza. Con frecuencia estas parentelas exógamas se organizan con otras en barrios o secciones con tendencia endógama, pero que rápidamente se saturan de alianzas restringidas, viéndose obligadas a una exogamia preferente con distintos barrios o secciones. Algo similar ocurre con los poblados de tamaño reducido, en los que la orientación hacia la endogamia comunal resulta afectada por lo limitado de las alianzas posibles… Cada comunidad estaría idealmente constituida entonces por una asociación de parentelas articuladas entre sí, aunque los intercambios se realizan con mayor frecuencia e intensidad en el interior de cada una, a pesar de que no tengan una residencia contigua". Para la elaboración de este capítulo se tomó como base la información de las etnografías contenidas en Barabas y Bartolomé, coords. (1999).

[30] En sus estudios sobre la migración en Michoacán, Robert Kemper (1994) ha propuesto la idea de comunidad extendida para comprender la forma actual de la vida comunitaria de los migrantes. A esta propuesta creo que le falta solamente poner el acento en la liga del migrante con su comunidad de origen, es decir que sin esa liga no hay comunidad extendida.

padrazgo (parentesco ritual). En el matrimonio predomina aún la práctica de la endogamia y la residencia patrilocal, pero la tendencia a la exogamia y la residencia neolocal es cada vez más amplia, impulsada fundamentalmente por la migración y la consecuente movilidad social y cultural. Y aunque también está en aumento la llegada desritualizada al matrimonio, continúa practicándose el establecimiento de la alianza a la manera tradicional, siguiendo vigente incluso el largo ceremonial del *Sampalilú* mixteco.[31] En todo caso, es a través de las reglas matrimoniales como se tiene el acceso a la herencia de la tierra, pues su tenencia comunal impide la fragmentación y compra-venta.

A su vez, el compadrazgo amplía las relaciones interfamiliares más allá del parentesco generado por alianza matrimonial. Es una institución que permite a los padres escoger a la familia con la que desean ritualizar su relación a través de sus hijos, pudiendo además elegir el grado de intensidad de la relación mediante la importancia del tipo de padrinazgo: aunque ambas generan relación sólida, no es igual un padrino de bautizo que uno de confirmación, o que uno de graduación. Es con el de bautizo que se establece la relación más importante, tanto entre compadres como entre padrino y ahijado.

Una función primordial del compadrazgo es crear canales de intercambio recíproco que amplían las condiciones de subsistencia de cada familia más allá de las obligaciones de reciprocidad que se establecen de manera no ritualizada a través de la ayuda mutua interfamiliar. Esta función del compadrazgo hace que en situaciones de crisis se amplíen en la esfera de lo civil las ocasiones de crear lazos de compadrazgo, por ejemplo en las graduaciones escolares a todos los niveles educativos. Su ampliación es menos frecuente en las comunidades rurales, donde se puede recurrir a los compadres ya existentes, que en las ciudades, donde los migrantes llegan en una situación crítica y sin redes sociales de intercambio establecidas. Por sus características, el compadrazgo es la principal institución que brinda condiciones para construir redes de supervivencia a los migrantes de los pueblos originarios en sus lugares de destino, por ejemplo la ciudad de Oaxaca.

Estos conjuntos de individuos pertenecientes a familias que se vinculan entre sí, habitan en comunidades. La comunidad se entiende como el espacio en que viven las familias y también se entiende como un territorio

[31] El matrimonio mixteco o *Sampalilú*, cuya traducción puede ser "palabras para aliarse a través de los jóvenes", empieza con las alianzas de compadrazgo que se establecen desde el nacimiento de un niño que, orientadas hacia su futuro casamiento, lo insertan en una compleja red de derechos y obligaciones sociales, y culmina después del matrimonio, cuando el individuo es considerado ciudadano completo (Julián, 2004).

abarcativo, que la comunidad –las familias que la conforman– posee en común.

De la misma manera en que no es posible entender a la familia originaria si no es en su contexto de comunidad, tampoco es posible entender a la comunidad mesoamericana sin la referencia a su territorio o paisaje. Ese espacio es propio y es colectivo, no sólo porque su tenencia es comunal sino también porque las narrativas de contenido profundo señalan que ese territorio fue dado a la comunidad y en él interactúan con los hombres fuerzas sobrehumanas que en conjunto y no aisladamente reproducen la vida. El territorio de la comunidad está dividido en las áreas urbanas, las tierras familiares y colectivas de cultivo, los bosques o áreas sin cultivar y los recursos naturales como ríos, salinas, etc. Cada familia posee y hereda su solar urbano y sus tierras de cultivo, que sabe y defiende como propias, pero el conjunto del territorio es tenido como un valor comunal, es decir, como perteneciente a la comunidad, a las personas que forman parte de la comunidad. Es dentro de los límites de cada comunidad donde se ha conservado la vida y la cultura propias, por lo que resulta importante ubicar en este contexto las diferencias que se observan entre comunidades del mismo pueblo originario. A su vez, el espacio comunal junto con el de otras comunidades constituyen el territorio étnico, cuya geografía se haya marcada por lugares sagrados (cuevas, cumbres, manantiales) a través de los cuales se establece la relación con las fuerzas sobrehumanas. Aunque el establecimiento de límites territoriales es un resultado de la invasión española tanto por la necesidad de conocer la extensión de los dominios como para realizar su defensa, esto no significa que no existiera una intensa relación de la comunidad con su territorio, sino que se trataba de otro tipo de comunidades que no rayaban el territorio con trazos exactos para establecer sus ámbitos de pertenencia.

La comunidad es la localidad, el poblado que ocupan las familias y también es el territorio común en que se ubican varias localidades. Aunque las cifras no son exactas, se estima que el territorio oaxaqueño está dividido en unas 9 mil localidades, cada una de las cuales es una comunidad (o pueblo como unidad residencial). Pero estas localidades están agrupadas a su vez en 570 municipios, siendo en la mayoría de los casos una comunidad agraria cada municipio, por lo que las comunidades que están integradas en cada municipio forman una comunidad. Un municipio está constituido entonces por la cabecera municipal y otras comunidades, que la mayoría de las veces son menos pobladas. Los núcleos urbanos, sobre todo si son más o menos grandes (500 habitantes o más), se dividen en barrios, mitades o secciones, que son fracciones residenciales en las que habitan grupos de familias

que realizan sus propias fiestas y rituales además de los comunitarios. A su vez, el municipio en conjunto está generalmente conformado por una cabecera subdividida organizacionalmente y un conjunto de comunidades menores lejanas, a veces consideradas barrios o colonias. La característica matrimonial endogámica predominante es, en este contexto, exogámica a nivel de barrios y endogámica a nivel de municipio. Entre los barrios pueden existir jerarquías, no siempre son iguales: puede haber uno en el que viven las familias más antiguas o de más respeto, o los caciques,[32] mientras que en los otros viven familias menos importantes o especializadas en algún tipo de producción.

Aunque se registran tendencias y mecanismos orientados hacia una ideal igualación económica, lo cierto es que existen diferencias sociales entre los miembros de cada comunidad. Algunas familias son más antiguas, más grandes, con más bienes o han establecido mejores alianzas que otras, o bien han logrado controlar el poder. Entre los triquis, última sociedad clánica de Oaxaca, esta diferenciación entre familias es más marcada, pero en todas las comunidades originarias existen estas diferencias, que no siempre suponen enfrentamientos, más que en el último caso, cuando una familia es caciquil. Entre los mazatecos, como en la mayoría de los pueblos originarios, la cantidad de compadres que tenga la cabeza de una familia es un indicador básico de la importancia de la familia. A nivel individual, el factor fundamental de diferenciación es el prestigio, ganado por la generosidad y calidad en los servicios prestados a la comunidad en el ejercicio del poder, de la fiesta y del trabajo. En el aspecto económico, la diferenciación está estrechamente vinculada a la disponibilidad de tierras familiares, a la cooperación de toda la familia, al flujo de dinero producto de la migración y al establecimiento de negocios exitosos. El conjunto de diferencias interrelacionado jerarquiza la importancia e influencia de familias y personas dentro de la comunidad, llegando a extenderse en ocasiones a nivel regional. El caciquismo, que vincula la diferenciación a las ligas con el poder regional y estatal, y que llega a basarse en las armas, lleva estas diferencias a su más dramática expresión.

[32] Los caciques actuales son personas que han acumulado poder y lo utilizan para sus intereses personales, generalmente contrarios a los de la comunidad. Hay caciques violentos y no violentos, y son innovadores o conservadores, es decir respetuosos de sus costumbres o no. Lo más frecuente es que por su estrategia o por cooptación se relacionen con un partido político en el poder, en el caso de Oaxaca generalmente con el Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Organización comunitaria

Las redes sociales que crean las alianzas matrimoniales y el compadrazgo interbarrial e intermunicipal constituyen –idealmente– la estructura de organización básica las sociedades mesoamericanas, construyendo sobre ellas un conjunto de relaciones con una característica distintiva: su carácter comunal, basado en la reciprocidad como principio fundamental para la construcción y funcionamiento de las redes sociales. Sin embargo, ser parte de la estructura comunitaria no hace que la persona sea parte de la comunidad, pues para ser reconocido como miembro de una comunidad mesoamericana no es suficiente con haber nacido en ella o con formar parte de las redes familiares que la constituyen, sino que es imprescindible mostrar reiteradamente la voluntad de ser parte de esa comunidad. En otras palabras, en una comunidad originaria tradicional no se es miembro sólo por derecho, sino que se debe ser de hecho, lo que da derechos. Esta voluntad se expresa en trabajo, especie o dinero, a tres niveles: el poder, el trabajo y la fiesta.

Todos los adultos tienen la obligación moral de ser parte del poder comunal, asistiendo a las asambleas generales, que son el máximo órgano de decisión, y cumpliendo con los servicios en los que son electos según el sistema de cargos. Idealmente, este sistema es escalafonario, iniciando como topil en la juventud[33] y concluyendo con el máximo cargo civil de la localidad, ya sea agente o presidente municipal; quienes destacaban en su carrera de servicios, pasaban a ser considerados principales, miembros del Consejo de Ancianos. Este esquema ideal se ha visto alterado tanto por la migración como por la recomposición interna del poder y las necesidades de vinculación más eficaz con el Estado, dando por resultado que se llegue a elegir en cargos superiores a personas que no les corresponde pues no han servido

[33] Los cargos están estrechamente ligados con la edad de la persona, distinguiéndose diversos grados de edad a los que corresponden determinados cargos. Entre los mixes de Santa María Coatlán (Weitlaner y Hoogshagen, 1994: 208-209) existen cinco grados: *Pi'ik 'ana'ak* o niños muy chiquitos (1 a 12 años), *Yunk yekp* y *Kexyiy tejk*, jóvenes que están creciendo, hombres y mujeres respectivamente (de 12 a 20 años), *Mej' an'ak* o adultos (de 20 a 40 años), *Tsan* o maduros (40 a 60 años) y *Meh ah'ay* o gente grande que son los ancianos y ancianas principales (de 70 años en adelante). Cada año ingresan cinco niños al grado de jóvenes y cinco jóvenes al de adultos, mientras que los maduros ingresan al de principales cuando los principales lo juzgan adecuado. El paso de un grado a otro depende de la opinión del pueblo o la familia acerca de la capacidad del individuo para cumplir las obligaciones del grupo al que ingresará; también depende del cumplimiento de todos los cargos de cada grupo de edad. Los miembros de un grado deben tratar con respeto a los de grados superiores. Este sistema ideal está ya alterado fundamentalmente por la migración.

en los cargos inferiores. Esta alteración afecta al sistema pero no al concepto de participación política basado en la asamblea, la cual continúa siendo su órgano superior de decisiones. El poder en la asamblea permite llegar a tener autoridades que no estén encima de la voluntad comunitaria y por lo tanto que no se desliguen de los intereses colectivos imponiendo los personales. Por ello, la asamblea puede destituir o desconocer a su autoridad, marcándolo con el estigma del desprestigio. Esta obligación de servir en los cargos es tan grande, que incluso los migrantes tienen que regresar a su comunidad a cumplir si son electos. El servicio es gratuito y en los cargos superiores significa no sólo trabajo que impide la atención del trabajo propio, sino además gasto pues se patrocinan fiestas o comidas.

De acuerdo con nuestro modelo idealizado, la organización comunitaria en Oaxaca, en cualquiera de sus niveles, no es entendible sin considerar que la asamblea es su base. La asamblea elige a sus autoridades, discute y decide asuntos, genera acuerdos y mandatos porque reúne a toda la comunidad con derechos. La asamblea busca el consenso por norma, pues su forma ideal es la de una población que comparte cultura; por ello el caciquismo, los partidos políticos o los protestantes u otras formas de faccionalismo confrontan o fragmentan a la asamblea a través de la cooptación de algunas de sus autoridades o personas tradicionalmente importantes, y a veces mediante la agresión directa.

Respecto al trabajo, todos los adultos tienen la obligación civil de trabajar gratuitamente en obras comunitarias a través del tequio, y la obligación moral de participar en la ayuda mutua interfamiliar. Todas las veces que la autoridad llame a dar tequio para arreglar el camino, introducir servicios, acarrear materiales, etc., se debe asistir o al menos pagar un mozo que haga el trabajo, lo cual permite a los migrantes cumplir a distancia con este servicio; la persona que no asiste es multada. Por otra parte, cuando alguien tiene que arreglar su casa, construir un pozo o incluso hacer alguna labor agrícola, llama a familiares o vecinos a que le ayuden gratuitamente, comprometiéndose a acudir al llamado de ellos cuando lo requieran. Algunos trabajos comunitarios especializados son tomados como servicios aunque no formen parte del sistema de cargos, por ejemplo los músicos de la banda, quienes tienen obligación de asistir a todas las celebraciones que se requiera y no cobran por su trabajo, pero están exentos de tequios y cooperaciones.

En cuanto a las fiestas, todos los adultos tienen la obligación moral de patrocinar distintas fiestas comunales durante su vida. No sólo las fiestas que se patrocinan u organizan dentro del sistema de cargos, sino también un conjunto de fiestas comunitarias que voluntariamente se ofrece la fami-

lia para realizar, por ejemplo posadas. Para poder cumplir con ello, el carguero y su familia reciben el apoyo de su propia familia extensa y de otras, a todas las cuales retribuirán su ayuda cuando lo requieran o en cuanto les sea posible. Las fiestas sintetizan así el carácter local y étnico o regional, pues conjugan el poder y el trabajo comunales en un ritual colectivo que vive en toda su intensidad las expresiones primordiales de la identidad en su propia lengua: música, baile, comida, bebida, religiosidad.

Cumplir con estos trabajos muestra la voluntad de la persona por ser parte de la comunidad y lo involucra en las redes de reciprocidad que generan. Por lo mismo, quien no cumple con sus servicios o se niega a darlos, no sólo está oponiéndose a la tradición sino que está expresando su voluntad de no ser parte de la comunidad; a quienes rechazan las obligaciones y cultura comunales, se les llama a que rectifiquen su actitud, pero la reincidencia reiterada puede implicar, además de desprestigio, pérdida de derechos e incluso expulsión de la comunidad, como sucede con los convertidos al protestantismo que se niegan definitivamente a dar cargos, tequios y asistir a fiestas. No se les expulsa por tener otra creencia, pues hay muchos casos de protestantes que cumplen con sus servicios y no son molestados, sino por su negación a querer ser parte de la comunidad, que implica anteponer sus derechos individuales a los derechos colectivos.

La estructura organizativa de la comunidad tradicional es su sistema de cargos civiles y religiosos, que pese a haber sufrido numerosos cambios como la falta de respeto a su carácter escalafonario, la supresión de cargos religiosos asumidos por comités o la alteración de los periodos de descanso entre cargos, continúa vigente en muchas partes. Este sistema es fundamental para entender la diferencia entre organización comunitaria y organizaciones de la comunidad pues los aspectos que deben atenderse y que involucran a toda la comunidad, se integran como servicio en este sistema. Por ejemplo, los abundantes comités de obras, que no son parte de la estructura de gobierno municipal ni del sistema religioso, son incorporados por asamblea al sistema como un servicio a la comunidad (comités de introducción del agua, de la luz, de construcción del camino, de las escuelas, de la tienda comunitaria o los comités de festejos, entre otros). Las organizaciones de la comunidad pocas veces han llegado a incidir en la asamblea –sus acuerdos se toman fuera de la asamblea comunitaria– y la pertenencia a ellas no tiene que ver con la organización de la comunidad –no se eligen en asamblea comunitaria–, aunque algunas intentan modificar las características de dicha organización, por ejemplo los grupos religiosos.

Organizaciones de la comunidad

El desarrollo capitalista amparado por el Estado mexicano se construyó sobre buena parte de los territorios de los pueblos originarios, implicando la explotación de la mano de obra así como el despojo de sus recursos naturales y trayendo como consecuencia la desarticulación de diversas áreas de las estructuras comunitarias y cambios en sus organizaciones. La familia extensa, como unidad productiva en la que todos los miembros contribuían para solventar las necesidades familiares sobre todo en trabajo y en especie, fue orientada a transformarse en una unidad nuclear de consumo que requiere de la venta de fuerza de trabajo o la comercialización de su producción para solventar sus gastos, lo que contribuyó al desarrollo de la actual y multitudinaria migración laboral. La producción capitalista necesita tierras, mano de obra y consumidores, y la familia extensa como unidad económica que pretendía la autosuficiencia no aportaba consumidores, ataba la mano de obra y retenía la tierra en función de su lógica productiva.

Para hacer frente a esta situación, los que no quisieron abandonar su comunidad empezaron a organizarse, en ocasiones apoyados por el trabajo de la Iglesia católica, el magisterio u organizaciones políticas, para crear las condiciones mínimas de sobrevivencia. Surgen así las organizaciones campesinas que buscan recuperar la tierra en los años setentas; en el caso mesoamericano, estas organizaciones eran comunitarias, encabezadas por las autoridades municipales o agrarias, y en algunos casos estuvieron formadas por miembros de la comunidad que reclamaban tierras y se afiliaban organizadamente a frentes más amplios.[34] Dichas organizaciones desencadenaron procesos organizativos a partir de grupos de reflexión y cooperativas de producción o de consumo, generando experiencias que serían importantes en la conformación de las primeras organizaciones regionales étnicas que surgieron a principios de los ochentas. Es importante destacar que por lo general estaban conformadas tanto por autoridades municipales[35] como por grupos de jóvenes que buscaban proteger los recursos natu-

[34] Como las coaliciones obrero, campesino, estudiantiles de Oaxaca y del Istmo. Por su parte, muchos maestros bilingües, migrantes que buscaban no desligarse de sus culturas, formaron en 1974 la primera organización con demandas de carácter étnico, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, que continúa participando en las luchas magisteriales y etnopolíticas en Oaxaca.

[35] Hay que destacar que buena parte de los activistas políticos de los años setentas se negaban a involucrar en sus trabajos a autoridades municipales por considerarlas como agentes del gobierno y por tanto con intereses de clase opuestos a los suyos.

rales, enfrentar al caciquismo y trabajar en la recuperación cultural, así como por grupos de productores. Los intentos gubernamentales de control del movimiento derivarían en la promoción de infinidad de organizaciones para acceder a créditos y recursos. Otras organizaciones que surgieron buscaban conformar centros de derechos humanos, aglutinar a quienes querían elaborar alfabetos y gramáticas de las lenguas originarias, agrupar a médicos tradicionales, entre otros. A su vez, creció la presencia de partidos políticos y sectas religiosas que conformaban grupos de adeptos.

Todas estas organizaciones responden a necesidades diversas de sectores de la comunidad; una de sus características es que su conformación no pasó por una decisión de asamblea comunitaria sino sólo de los interesados, por lo que su presencia en la asamblea es escasa y generalmente están alejados o incluso en confrontación con autoridades municipales. Estas organizaciones son paralelas a la organización comunitaria y sólo en algunos casos buscan cruzarse, lo que por desgracia es más frecuente en las que tienen un impacto negativo, que divide a la comunidad, como las sectas y partidos. La dinamización social que significa la aparición de organizaciones comunitarias no repercute en la medida de su magnitud en la dinamización de la organización comunitaria. Esto permite entender que el movimiento de los pueblos originarios está aún conformado sobre todo por organizaciones de las comunidades, las cuales no han logrado hacer que su proyecto alimente el proyecto de la comunidad.[36]

5. La ideología comunal de los pueblos originarios

Configuración de la idea de comunalidad

Una característica básica de la ideología tradicional entre los pueblos mesoamericanos es su organización colectivista. No parece exagerado afirmar que esto se encuentra documentado de diversas maneras en todos los estudios antropológicos realizados en el área. Se trata de la forma normal de vida en estas comunidades, por lo que no es forzosamente explícita, pero

[36] Una perspectiva crítica sobre la comunidad mesoamericana, que deberá ser tomada en cuenta seriamente, señala que ya no se trata de un espacio territorial sino político. "Lo que define a una comunidad indígena de la que no lo es, parece estar más ubicado en el terreno de lo político y de las demandas específicas que esta unidad social, ubicada en un espacio territorial específico, establece para generar lazos de cohesión entre sus integrantes. La comunidad es un espacio político" (Tejera, 1995: 226).

siempre está presente y se hace evidente sobre todo cuando alguna actitud individualista la confronta.[37]

Reconocer y registrar este aspecto ha sido un trabajo académico: la antropología desconstruye la realidad para analizarla y presentar esquemas de interpretación o reconstrucciones de la sociedad a partir de los modelos empleados, a través de los cuales se ha insistido en ese carácter colectivista mesoamericano y sus manifestaciones en las distintas esferas de la actividad humana. Pero para el trabajo político no resultaba suficiente el aporte académico alcanzado, por lo que fue necesario profundizar en el estudio del colectivismo para trascender su reconocimiento en tanto característica cultural y ubicarlo como un valor central de la cultura mesoamericana en la actualidad. Esto significaría avanzar del dato científico reiterado pero sin mayor trascendencia hacia su colocación en función de intereses etnopolíticos, es decir, organizar los datos etnográficos a partir de esquemas que posibilitaran explicar la llamada cuestión indígena en la perspectiva de su propia historia política y no sólo de su coyuntura etnográfica, sin convertir el discurso en panfleto.

Ese trabajo lo iniciarían, en el caso de Oaxaca, antropólogos de dos pueblos mesoamericanos y se realizaría afuera de las aulas, en los debates y desafíos de la lucha naciente de los pueblos originarios desde hace tres décadas.

Ciertamente se trata de una teoría en formación. Hace falta fortalecerla con los múltiples aportes de la academia y hace falta someterla al calor de los datos provenientes de todos los pueblos originarios de Oaxaca para comprobar su solidez y moldearla.[38] Pero su propuesta es un esfuerzo serio de lectura de la realidad analizando lo cotidiano sobre una base firme: si la comunalidad fuera una característica esporádica, focalizada u opcional entre

[37] Es interesante notar que el influyente intelectual norteamericano John Dewey, quien abogaba hace más de un siglo por el pluralismo cultural dentro y fuera de su país, asignaba un papel clave a la vida comunitaria para la transformación social: "A menos que la vida comunal local pueda ser restaurada, el público no puede solucionar su problema más urgente: encontrarse e identificarse a sí mismo" (citado en: Bernstein, 1998: 29). Una propuesta similar se puede encontrar en palabras de Noam Chomsky (Meyer y Maldonado, 2009).

[38] Maarten Jansen (comunicación personal, 2009) afirma que la forma actual de esta comunalidad es a la vez un producto colonial en tanto que es la respuesta generada por los pueblos mesoamericanos ante la brutalidad de la dominación colonialista (*c. f.* Jansen y Pérez Jiménez, 2009). La comunalidad es entonces una forma de resistencia y por lo tanto podría ser que ella desaparezca junto con el colonialismo, al momento de la plena emancipación, y la vida de los pueblos mesoamericanos tendrá luego otras características. Este punto de vista me parece que se debe analizar detenidamente. La comunalidad es una perspectiva también en construcción, que debe avanzar para consolidar más que una teoría académica una propuesta de mirada etnopolítica.

ellos, o estuviera presente sólo en algunos pueblos, no habría forma de proponerla como el eje de lo mesoamericano, y la realidad es que se trata de algo casi omnipresente, respetado, esgrimido como propio y por tanto vigente incluso fuera de la comunidad, aprendiendo a ser transterritorial para adaptar la vida en el mundo globalizado.

Sus orígenes en Oaxaca

Como ya se dijo, las primeras organizaciones etnopolíticas en Oaxaca se constituyeron a principios de la década de los 80's. La región donde surgen estas organizaciones pioneras es la Sierra Norte de Oaxaca, y son formadas básicamente por zapotecos y mixes, también por chinantecos. Ellas son: la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (Odrenasij), el Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes (Codremi), el Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca (Codeco). Sus más destacados intelectuales son dos antropólogos: Floriberto Díaz Gómez, mixe de Tlahuitoltepec, y Jaime Martínez Luna, zapoteco de Guelatao, quienes fueron también unos de sus más activos y comprometidos impulsores. Y son precisamente ellos dos quienes formulan la perspectiva de la comunalidad. Esta propuesta surge entonces al calor del trabajo organizativo que daría como resultado las primeras organizaciones propiamente etnopolíticas en la entidad.

En el documento más importante suscrito por las tres organizaciones serranas en 1982, hay varios elementos que serían clave en las luchas posteriores (puede consultarse en: Mejía y Sarmiento, 1987: 267-274):

La resistencia de los pueblos originarios: "Pero no se piense que los pueblos autóctonos hemos aceptado sumisamente esta historia que aquí hemos sintetizado, antes bien, la lucha de resistencia y de vencimiento de obstáculos ha sido constante: en algunos lugares nuestros pueblos han sido vencidos por la manipulación, por la absorción total del sistema del capital, por la corrupción… nos han reducido más nuestras tierras, han usurpado más nuestros recursos naturales, han comercializado nuestros conocimientos y manifestaciones culturales, pero aún así no estamos ni nos sentimos derrotados en esta lucha que no es de coyuntura sino histórica" (Ibid: 269).

La comunalidad: "Por una educación en nuestras propias manos y con nuestras propias decisiones, en nuestras lenguas y de acuerdo a nuestros valo-

res tradicionales, cimentados en la comunalidad, y ordenados de acuerdo a nuestros conceptos de espacio y tiempo y con asesores que nosotros mismos determinemos" (Ibid: 270).

La autonomía: "Demandamos respeto absoluto a nuestra autodeterminación comunitaria sobre nuestras tierras, sobre todos los recursos naturales y a las formas de organización que deseemos darnos… Demandamos el respeto a nuestras expresiones de vida comunitaria, nuestra lengua, nuestra espiritualidad, nuestros calendarios, al intercambio de nuestros productos y manufacturas… Demandamos respeto e impulso a nuestra forma de gobierno comunitario, porque es la única forma garantizada de evitar la centralización de poder político y económico. Nos oponemos a que en aras de un supuesto "desarrollo nacional" se arrasen nuestros recursos naturales o se conviertan nuestras tierras en zonas de experimentación y de abastecimiento de materias primas para empresas privadas, paraestatales o estatales" (Ibid: 273, 274).

A su vez, la lucha comunalista librada por los zapotecos de Yalálag contra décadas de caciquismo en esa zona de la Sierra Norte, llegaba también a principios de los 80's a uno de sus momentos cruciales cuando recuperó el pueblo el poder (un análisis testimonial de dos de sus protagonistas puede verse en: Vásquez y Aquino, 1995). En esta lucha y otras dirigidas en la zona por la Asamblea de Autoridades Zapotecas y Chinantecas de la Sierra organización derivada del Codeco, participaba activamente Juan José Rendón, lingüista ligado a las principales luchas oaxaqueñas en los últimos 40 años y quien realizara aportes teóricos y metodológicos relevantes a la idea de la comunalidad y su difusión.

En suma, la idea de la comunalidad como principio rector de la vida mesoamericana surge y se desarrolla en medio de la discusión, la agitación y la movilización, pero no como una ideología de combate sino como una ideología de identidad, mostrando que la especificidad originaria es su ser comunal con raíces históricas y culturales propias y antiguas, a partir de las cuales se busca orientar la vida de los pueblos como pueblos.

Un enfoque etnopolítico de la antropología

La comunalidad es una experiencia de los pueblos originarios, surge como un llamada de atención de sus intelectuales acerca de lo que es para ellos el aspecto central, definitorio, de lo propio. Es la forma como quieren que se

les mire, pero ante todo es una visión para la concientización étnica. Los efectos de la cultura dominante tenían que ser ubicados para poder ser revertidos, y en la búsqueda de la columna vertebral de lo propio, de la lógica subyacente al aparente sincretismo, encontraron a la comunalidad, tan visible y cotidiana que resultaba difícil de ver. Es su radiografía.

Y si es la forma en que ellos quieren verse, al menos a través de la propuesta de sus intelectuales más destacados, tenemos que aceptar que es una forma en la cual los no indígenas, o sea los castellanizados o hispanizados, también pueden observarlos, es decir, que es una perspectiva etnográfica. Esto supone la organización de los datos etnográficos con base en los elementos centrales de la comunalidad, hilando a partir de ellos la forma en que actúan los elementos señalados por Rendón como auxiliares o complementarios. Esta no es una etnografía convencional sino una etnografía política, lo cual no le resta automáticamente legitimidad.

La perspectiva histórica

El enfoque de la comunalidad como una mirada desde el interior de la historia política mesoamericana permitió ubicarla en función del proyecto civilizatorio de estos pueblos y ese es uno de los aportes relevantes de esta propuesta: dicha historia política en los últimos siglos (que constituyen una pequeña parte de la historia de cada pueblo) es una historia de dominación, resistencia y liberación, tres elementos ligados e inseparables, porque perderían su significado: la dominación española o mexicana no se entiende sin la resistencia mesoamericana que se le opuso, a la vez que las formas de la resistencia o su fracaso sólo pueden entenderse en función de las características regionales de la dominación; y además, la resistencia no puede entenderse sin la liberación, porque el objetivo de la resistencia no es acomodarse a vivir perpetuamente bajo la dominación sino incubar las condiciones para acabar con ella. La comunalidad es la clave de la resistencia y por tanto la incubadora de la liberación (ver Maldonado, 2002 a y b).

Si la comunalidad es la característica clave de la vida de los pueblos mesoamericanos y ellos han seguido siéndolo porque han resistido a la dominación, entonces la comunalidad ha sido el cimiento de la resistencia.[39]

[39] Miguel Bartolomé propone el concepto de "cultura de resistencia" para caracterizar a ese proceso como una dinámica social interna de las sociedades colonizadas: "A pesar de los procesos de transfiguración étnica y cultural, muchos de los rasgos culturales provenientes de la gran tradición civilizatoria mesoamericana se manifiestan en el presente de los pueblos originarios, adquiriendo en algunos casos el carácter de emblemas de sus definiciones étnicas. No se trata de apelaciones a un pasado sino de la

Desde ella se resiste y aquí es donde la diferenciación de sus elementos centrales, auxiliares y complementarios cobra toda su importancia: la resistencia se da desde los elementos centrales, lo que significa que la alteración o incluso pérdida de elementos no centrales (como el vestido, la comida, incluso la cosmovisión o la lengua) no rompen forzosamente la lógica originaria. A su vez, la agresión a los elementos centrales lesiona directamente a esta lógica. La agresión más común es el individualismo, la fractura de la comunidad, impulsada por algunas sectas religiosas y por los partidos políticos. No es casual, por tanto, que la Sierra Norte sea un lugar donde se han recrudecido las expulsiones de protestantes individualistas y se rechace al sistema de partidos políticos, siendo una zona eminentemente de usos y costumbres.

Autonomía y comunalidad

Desde su formación, la idea de la comunalidad ha estado ligada a la idea de autodeterminación, que en el lenguaje actual es la autonomía.[40] Es precisamente la comunalidad la que constituye y es capaz de crear (recrear) las condiciones necesarias para la autonomía: la reciprocidad basada en el principio de la ayuda mutua, el poder en manos del colectivo constituido en asamblea, la voluntad de servir gratuitamente durante años a la comunidad en diversos cargos a pesar de ser onerosos, la defensa de un territorio histórica y culturalmente propio, son elementos suficientes para un régi-

---

expresión de un presente, cuyas tradiciones culturales debieron refugiarse en una cuasiclandestinidad durante cinco siglos. Por ello el concepto de "cultura de resistencia" no debe ser confundido con el de resistencia cultural, término que suele designar a manifestaciones culturales contestatarias, y menos a aquella "resistencia al cambio" acuñada por una antropología cómplice de las prácticas neocoloniales del indigenismo integracionista. El mantenimiento durante siglos de lenguas, tradiciones y específicos procesos de producción de significados, aun en el marco de las compulsiones coloniales, sugiere la presencia de lo que podríamos denominar un espacio interior de las sociedades colonizadas. Espacio que han tratado de mantener al margen de la presencia del dominador y dentro del cual se reproducen tradiciones milenarias… No se trata de una sufrida adaptación pasiva, sino de una lucha activa –a veces silenciosa y cotidiana–, desarrollada durante siglos, y que pretende lograr la conservación de matrices culturales e ideológicas consideradas fundamentales para la reproducción de la filiación étnica" (Bartolomé, 1997: 79-80).

[40] Dos jóvenes intelectuales mesoamericanos, Hugo Aguilar y Adelfo Regino, integrantes de Servicios del Pueblo Mixe, A.C., establecen una precisión importante al señalar que la libre determinación es un derecho universal de todos los pueblos según la legislación internacional y que "la autonomía es la forma de ejercicio de la libre determinación que los Pueblos Indios de México estamos reivindicando desde hace años" (Ser, 1996: 16).

men de autonomía en condiciones propicias, y esas condiciones son las que confisca el Estado: dependencia administrativa, economía de mercado, no decisión sobre el territorio comunitario y un sistema de vinculación con los municipios basado en el despojo de poder a través de caciques, delegados de gobierno y diputados.

Es justamente desde la comunalidad que se propone reorientar el rumbo de los pueblos originarios, pero para ello se requiere que logren articularse como pueblos, es decir, que encuentren las formas de vincularse todas las comunidades de cada pueblo para que puedan tener discusiones y decisiones sobre su territorio ancestral o étnico, los proyectos abarcativos en cuanto a educación, salud, infraestructura, etcétera, y construir una mirada conjunta hacia el futuro. En otras palabras, se trata de trascender el ámbito comunitario para vivir como pueblos, lo que significa hacer de todas las comunidades de cada pueblo una gran comunidad, regida obviamente por los principios de la comunalidad.

Vivir en autonomía parece ser la última propuesta pacífica de los pueblos originarios de México (a pesar de que fue detonada por las armas zapatistas) para liberarse de la dominación.

Comunalidad e intelectuales

La comunalidad es vivida cotidianamente por los pueblos mesoamericanos, pero no es forzosamente percibida en toda su extensión y riqueza por todos ellos, razón por la que es necesaria una labor de concientización de la especificidad étnica. Por ello, surge esta idea ligada a su participación en la conformación de la identidad y sobre todo a las posibilidades que brinda para recuperar lo propio. Esta idea brota de las montañas en Oaxaca, procreada por jóvenes mesoamericanos que tuvieron que encontrar la fortaleza para recorrer el camino deculturador de la escuela sin sucumbir y además analizar lo propio, creando ideas.

Un antecedente importante en la ubicación de claves para reconstruir la sociedad a partir de aspectos de lo que hoy se llama comunalidad, se encuentra en Ricardo Flores Magón, anarquista mazateco que a partir de 1910 orientaría su lucha revolucionaria en busca de *Tierra y Libertad* antes que Emiliano Zapata (con cuyo movimiento sostuvo relaciones) y basado explícitamente en la forma de organización de las comunidades originarias como experiencia histórica que permitiría construir una vida confederal autogestiva después de la revolución libertaria (Maldonado, 1994).

Tanto Floriberto Díaz como Jaime Martínez destacan la voluntad y capacidad de donación de trabajo a la comunidad como el valor principal de la comunalidad, y es a partir del trabajo económico y político como planteaban que los pueblos originarios podrían defender su territorio y rehacer su vida cultural autodeterminada.[41]

Uno de los brillantes intelectuales mixes que han continuado por el rumbo que caminaba Floriberto Díaz, es Adelfo Regino Montes, quien considera a la comunalidad como la base, sentido y futuro en "la magna tarea de volver a reconstituir nuestros pueblos (Regino, 1998:415).

Por su parte, los aportes teóricos de Juan José Rendón a la idea de la comunalidad vendrían a ser trascendentales, pues en principio profundiza en su desglose jerarquizándolo y la ubica en la perspectiva de la historia política de los pueblos mesoamericanos, es decir en su presencia activa en la resistencia frente a la dominación etnocida y sobre todo como plataforma de la resistencia para avanzar hacia la liberación. En el aspecto metodológico, Juan José formuló y diseñó un modelo de actividad concientizadora basada en la comunalidad, que denominó Taller de Diálogo Cultural. Por supuesto, él mismo se ha encargado de realizar numerosos talleres con comuneros y miembros de las principales organizaciones de los pueblos originarios de Oaxaca y otros estados, como Jalisco, a lo largo de 20 años.

Esos talleres han dado resultados muy diferentes y sus impactos han sido también diversos. Uno de los más trascendentes es que el magisterio oaxaqueño logró que en la nueva Ley Estatal de Educación quedara incluida la obligación de respetar la comunalidad.

Sin embargo, es necesario resaltar que la comunalidad no ha sido un enfoque utilizado con frecuencia por la academia en México,[42] ni en el Esta-

---

[41] Floriberto Díaz daba un valor fundamental al territorio: "Cuando los seres humanos entramos en relación con la Tierra, lo hacemos de dos formas: a través del trabajo en cuanto territorio, y a través de los ritos y ceremonias comunitarias, en tanto Madre. Esta relación no se establece de una manera separada en sus formas; se da normalmente en un solo momento y espacio. Sin la Tierra en su doble sentido de Madre y territorio, ¿de qué derechos podemos gozar y hablar los indígenas? De ahí la reivindicación territorial, no la simple demanda agrarista con que nos han querido contestar los Estados-gobierno" (Díaz, 2001: 4). Abundando, Juan José Rendón (1992: 36) recuerda que en sus pláticas, Floriberto consideraba al territorio como el elemento central de la comunalidad. Al respecto, Jaime Martínez Luna afirma: "Creemos que de la práctica cotidiana podemos arrancar lecciones ilustrativas de cómo el trabajo guía nuestras acciones y de cómo el prestigio de un ciudadano se funda en el trabajo. Nunca habrá poder comunal si no está avalado por un trabajo concreto" (Martínez Luna, 1995: 34).

[42] Tal vez la excepción más sobresaliente sea Andrés Medina (1992 y 1996), quien sitúa a los cuatro elementos fundamentales de la comunalidad (a la que concibe como ideología que destaca los valores

do de Oaxaca; incluso ha sido atacada pero también valorada.[43] Parece que por algún tiempo seguirá siendo más una visión etnográfica desde adentro para los de adentro, lo cual no le resta ningún valor.

Por otro lado, como señala Linda Tuhiwai Smith, "actualmente, el rol del intelectual "nativo" ha sido reformulado no en relación al discurso nacionalista o liberador sino en relación con el intelectual "postcolonial". Muchos intelectuales que se asumen como postcolonialistas se mueven a través de las fronteras entre indígenas y metropolitanos, institución y comunidad, políticos y becarios. Su lugar en la academia es aún muy problemático" (Smith, 1999: 71).

El problema no radica en lo que dicen (que alcanza grados de brillantez), o en cómo lo dicen (que a veces es muy complicado de entender), o si tienen derecho a decirlo (que han conquistado con dificultad), sino que el problema principal está en quién los escucha, a qué público se dirigen, quién es su interlocutor. No representan a su pueblo (aunque son parte innegable de él), ni están en un contacto académico con los jóvenes y niños en formación, y muchas veces no están vinculados con organizaciones de su pueblo. Así, ganar espacios en el discurso académico y político es loable pero no suficiente para un trabajo de descolonización. Parece entonces que es más conveniente pensar desde lo propio sabiendo que el colonialismo

---

colectivos sobre los individuales) más la lengua y la cosmovisión, como eje del proyecto civilizatorio de los pueblos originarios y por tanto de su identidad.

[43] Héctor Díaz-Polanco sostuvo una polémica con Luis Hernández Navarro en *Ojarasca* a partir, entre otras cosas, de que Díaz argumentaba que la propuesta comunalista significaba impedir el logro de regiones autónomas pluriétnicas al encajonar la autonomía a lo local, y por tanto era una propuesta títere del gobierno dado que la reducción de la autonomía a lo local era una tendencia del Estado. Luis Hernández le replicó que al insistir en que el comunalismo es un proyecto estatal distinto al comunitarismo, "*en lugar de reconocer su equivocación o su desconocimiento, enreda el debate. Pero hay que decir que el comunalismo es una importante corriente del movimiento indígena nacional, autonomista, presente básica pero no exclusivamente en Oaxaca, con una vasta producción teórica (que, por cierto,* HDP *no menciona en su bibliografía). Floriberto Díaz, Juan José Rendón, Joel Aquino, Jaime Luna, Adelfo Regino, Benjamín Maldonado y Gustavo Esteva, son algunos de sus teóricos más sistemáticos. Ellos se llaman a sí mismos comunalistas. El hecho de que como corriente critiquen abiertamente la concepción de autonomía propuesta por Díaz-Polanco, no da para descalificarla.*

El peso político de esa corriente, su territorialidad, el grado de elaboración de sus propuestas, la correspondencia entre éstas y la práctica tienen gran relevancia. Más allá de la red que ha construido y de su influencia en comunidades, municipios y regiones enteras, logró, por ejemplo, que sobre la base de la fuerza de la sección sindical del magisterio oaxaqueño se incorporara a la ley estatal de educación el respeto a la comunalidad 'como forma de vida y razón de ser de los pueblos indígenas', y desempeñó un papel de primera importancia en la modificación del Código Electoral del Estado para el reconocimiento de autoridades municipales de acuerdo a sus 'usos y costumbres'." (Hernández, 1997: 22).

vive y se niega a morir, que hacerlo suponiendo que el colonialismo es una realidad a disputar en el debate y no tanto en la realidad.

Comunalidad o modo de vida comunal

La comunalidad es el modo de vida tradicional de los pueblos originarios en Oaxaca, compartido por los pueblos pertenecientes a la matriz civilizatoria mesoamericana. Este concepto no se refiere a un ámbito sino a una característica dentro de ese ámbito, es decir, no se refiere a la vida en el ámbito local, en la comunidad, sino a la forma como se vive y organiza la vida en las comunidades. El hecho de que esta comunalidad se exprese en el ámbito comunitario no significa que esté estrictamente reducida a él, pues la perspectiva de la autonomía de los pueblos originarios basada en su reconstitución indica la necesidad de que la vida comunal se proyecte del territorio local al regional, del espacio comunitario al étnico.

Percibimos a las comunidades mesoamericanas como una casa cuyos sólidos cimientos están constituidos por el apretado tejido social que se conforma por las relaciones de parentesco y por la reciprocidad interfamiliar,[44] mientras que la casa es la vida comunal. Así, la comunidad es entendida, en este caso, como un conjunto de familias que sobre la base de un tejido social intenso viven la vida comunal, al tiempo que la comunalidad es entendida como un modo de vida que se desarrolla en un contexto organizativo específico, que es el tejido social comunitario. La comunalidad fuera de un tejido social comunitario no tiene, por tanto, muchas posibilidades de reproducción (Maldonado, 2002b: 101-115).

El cimiento

Las relaciones que se establecen mediante matrimonio no se reducen a relaciones entre la pareja contrayente sino que es también y de manera importante una relación entre las familias de los nuevos esposos. En algunos casos se trata de una relación interfamiliar que tiene un proceso de conformación que puede durar años, en los cuales se formaliza la relación entre estas familias, como en el caso ya señalado de los mixtecos (Julián, 2004).

[44] Miguel Bartolomé (2003) ha estudiado recientemente los sistemas de parentesco de los pueblos oaxaqueños y Alicia Barabas (2003) estudió los sistemas de reciprocidad.

Además de esta relación parental, existe el parentesco ritual, comúnmente conocido como compadrazgo en el que se elige a una pareja o una persona para que acompañe a la familia en algún rito para alguno de sus miembros (ritos sacramentales o civiles, como las graduaciones escolares), aceptando la responsabilidad de sustituir a la cabeza de familia, cuando llegue a morir, en la atención al miembro para el que se practicó el rito. El compadrazgo establece formalmente a través del rito una relación especial entre los compadres y también entre el ahijado y su padrino. Mientras que a través del matrimonio las familias no pueden elegir con cual familia emparentar, porque eso lo deciden los contrayentes, en el compadrazgo sí es cada familia la que hace la elección. Estos dos tipos de parentesco amplían la parentela de cada familia y el compadrazgo lo hace de una manera exponencial, pues se puede tener decenas de compadres: por cada hijo se tiene un compadre por cada sacramento (bautizo, primera comunión, confirmación, matrimonio e incluso muerte) y también por la graduación en cada nivel escolar (kinder, primaria, secundaria, preparatoria y universidad); además, la familia puede tener compadres sin mediación de los hijos, por ejemplo para vestir al Niño Dios en la fiesta de la Candelaria, o padrinos de imagen para llevar a bendecir en alguna peregrinación, o padrinos de bendición de casa, etcétera.

El tejido social resultante de las relaciones de parentesco se muestra ya fuerte, pero además, las familias establecen relaciones con otras con las que no han emparentado ni emparentarán. Esto se realiza a través de una práctica social generalizada que es la reciprocidad, la cual ha sido considerada como la ética de la vida comunal (Barabas, 2003). Consiste en la actitud permanente y no selectiva de dar para recibir, de compartir lo que se tiene para recibir lo mismo en un futuro, y se trata de una fuerte obligación moral: todo el que recibe algo está obligado a devolver lo mismo, ya sea trabajo, dinero o alimentos. Así, por voluntad, se comparte con los demás cuando se tiene algo de sobra, pero también se apoya cuando hay algún evento en el que se debe participar con algún don. Por ejemplo, cuando se asiste a una fiesta, cada familia –sea o no pariente de la familia organizadora– acostumbra llevar algún apoyo como kilos de tortillas, cajas de cerveza, litros de mezcal, bolsas de pan, dinero; la familia organizadora recibe los bienes y anota o registra la aportación de cada familia para que en un futuro, cuando asista a una fiesta a la casa de esa familia, le lleve exactamente lo mismo que le llevaron; esto sucede incluso en los velorios. La ruptura de este intercambio es considerada una inmoralidad grave y una forma de incapacidad o de falta de deseo para ser parte de la comunidad. A tal grado es fundamental esta reciprocidad, que si se recibe un don de alguna familia indeseable o con la que se tenga algún pleito, aún así se tiene que ser recíproco.

Obviamente, una práctica tan extendida tiene fundamentos profundos, es decir, fundamentos codificados en simbología y narrativas sagradas.[45]

De esta manera, las relaciones de parentesco y la práctica de la reciprocidad conforman un apretado tejido social que además se reconstituye constantemente, pues las relaciones interfamiliares y de reciprocidad son cotidianas y se reiteran en eventos como las fiestas comunitarias, que se celebran varias en el año.

La casa

Teniendo como base o cimientos este tejido social comunitario, se levanta la vida comunal. La comunalidad (Rendón, 2003) tiene cuatro elementos fundamentales y distintivos:

el poder comunal,
el trabajo comunal,
la fiesta comunal y
el territorio comunal.

El poder comunal

Consiste en el ejercicio local del poder y se realiza mediante dos instituciones comunales: la asamblea general de ciudadanos y el sistema de cargos, La asamblea es el máximo órgano de gobierno en el territorio comunitario, lo que significa que las autoridades comunitarias no están por encima de ella sino que son solamente los ejecutantes de los acuerdos explícitos de la asamblea o de su voluntad implícita. La autoridad convoca a la asamblea cada vez que tiene dudas acerca de las decisiones que debe tomar o cuando

[45] En la comunidad zapoteca de San Antonino el Alto se recogió recientemente esta explicación mítica: "Después de que Adán pecó, le dijo Dios: 'Adán, tú te vas a trabajar la tierra'. Adán se fue y cuando empezó a trabajarla, no se dejó; el terreno temblaba y bramaba. Le dijo Adán a Dios: 'no quiere la tierra que la trabaje'. Le preguntó Dios: ¿qué le ofreciste a la tierra? 'Nada', le contestó Adán. Dijo Dios: 'ofrécete tú mismo. Dile: deja que yo viva; hoy que estoy vivo tú me mantienes, y cuando yo muera yo te mantengo a ti con mi cuerpo'.

Adán se fue a la tierra y le dijo lo que le había dicho Dios. Y la tierra se dejó trabajar. Allí comenzó la costumbre de ofertar –continúa Tío Pablito– pero como no le pagamos mientras vivimos, le damos, en carácter de agradecimiento, una ofrenda en el terreno antes y después de cada cosecha. A la tierra se le brinda la ofrenda como promesa de la ofrenda última después de la muerte" (Prieto, 2000: 90).

los asuntos a tratar requieren del respaldo de la asamblea (Martínez Luna, 1995; Díaz, 1989). Las discusiones en las asambleas son generalmente en la lengua originaria, que es una lengua oral. Esto permite que todos los asambleístas participen y entiendan los asuntos que se tratan.[46] El sistema de cargos es el sistema de puestos de gobierno comunitario.[47] Todos los ciudadanos tienen la obligación interna (no es una obligación constitucional) de servir gratuitamente a su comunidad durante varios años de su vida (en promedio más de 10 años) en los diversos cargos, desde los jóvenes que empiezan desempeñándose un año como topiles o policías hasta los adultos y ancianos que sirven como presidentes municipales durante tres años.[48] No se trata sólo de cargos civiles sino también religiosos y agrarios, dando por resultado que el número de personas que sirven en una comunidad de mil 500 habitantes, llegue a ser de 200 (Morales y Camarena, 2005). Durante su tiempo de servicio, el carguero tiene además que hacer gastos como organizar comidas rituales y, en el caso del mayordomo, organizar y patrocinar alguna fiesta comunal. El carácter obligatorio del cumplimiento de estos cargos es estricto y todos deben cumplir con ellos cuando son electos. Incluyendo a los migrantes, quienes a veces pueden poner a un sustituto –dependiendo del cargo para el que se les eligió– pero que en ocasiones tienen que dejar su trabajo en los Estados Unidos o en alguna ciudad de nuestro país, para regresar a su comunidad a ser autoridad durante un año o tres, dependiendo del cargo.

Tenemos entonces que los miembros de los pueblos mesoamericanos son personas acostumbradas a dirigir la organización social, dado que durante varios años son autoridades de diverso rango en la comunidad y permanentemente son parte del máximo órgano de poder, que es la asamblea.

---

[46] Un aspecto trascendental de la asamblea comunal es que construye a un sujeto social (la comunidad) y este sujeto real tiene por lo tanto representantes legítimos (sus autoridades) cuando han sido elegidos por este sujeto. En esta perspectiva, la ausencia de una asamblea por cada distrito electoral hace que no exista un sujeto social que pueda ser "legítimamente" representado por un diputado dentro del poder legislativo de la nación; o el hecho de que los grupos etnolingüísticos no estén articulados como pueblo a través de una asamblea, impide que haya representantes de cada grupo y es la base para mostrar la ilegitimidad de quienes se ostenten como representantes de los "indígenas" o de algún pueblo originario. No se trata sólo del tipo de elección sino de la construcción del sujeto a través de una asamblea real y activa.

[47] Un profundo estudio etnohistórico de este sistema en Oaxaca fue realizado por John Chance y William Taylor (1987).

[48] Cristina Velásquez (2000) ubica 7 tipos de cargos: los de administración de justicia (Alcalde y suplentes, secretarios), los de Ayuntamiento (Presidente municipal, agentes, Secretario, síndico, regidores, comandante de policía, topiles), los agrarios (Presidente del Comisariado de Bienes Comunales o del ejido, presidente del Consejo de Vigilancia, encargados de unidades de aprovechamiento

El trabajo comunal

Son dos las formas del trabajo comunal: el tequio y la ayuda mutua. El tequio es el trabajo gratuito que todos los ciudadanos tienen obligación de dar para realizar obras de beneficio comunitario. Cuando las autoridades municipales convocan a realizar tequio para reparar el camino de acceso, acarrear material de construcción, hacer zanjas o pintar algún edificio público, los ciudadanos deben asistir durante todo el día con sus instrumentos de trabajo. Algunas comunidades tienen días fijos para hacer tequio sin necesidad de convocatoria, por ejemplo todos los domingos, y en otros casos la autoridad convoca mediante aviso con los topiles o repicando la campana de la iglesia o tocando el cuerno de toro o el caracol. Si alguna persona no asiste debe justificar su falta y generalmente pagar una multa o compensar su inasistencia, pero si alguien se niega a asistir al tequio puede llegar a ser encarcelado. Cuando el trabajo gratuito y moralmente obligatorio no es para obras de beneficio comunitario sino para beneficio familiar, se llama ayuda mutua y tiene diversos nombres en las lenguas originarias, siendo el más conocido el de guelaguetza.[49] Cuando alguien va a construir por ejemplo una casa, llama a varios familiares y vecinos para que le ayuden gratuitamente. Durante la obra les debe dar de comer y tomar, y cuando alguno de ellos requiera su apoyo, tiene la obligación moral de acudir. En estas obras no hay ni puede haber pago alguno, porque por un lado se recurre al trabajo gratuito recíproco precisamente por carencia de dinero, y por otro lado porque la mediación del dinero rompería la reciprocidad: una relación pagada no tiene por qué ser recíproca.

Prácticamente son incontables las horas que durante su vida trabaja una persona haciendo obras de beneficio para su comunidad o para familias, y al igual que en el ejercicio del poder, este trabajo se dona con gusto, por gusto, de manera que en los tequios y obras familiares la alegría está siempre presente, generalmente concluyendo con comer platillos preparados por las mujeres y tomando cerveza o mezcal. Es muy común que los niños asistan a las asambleas por momentos así como a los tequios, compartiendo y aprendiendo así el gozo y el peso de ser comunidad.

---

[49] Como un espectáculo turístico creado en 1932, se llama Guelaguetza a una fiesta gubernamental organizada cada año el tercer y cuatro lunes de julio, consistente en presentar danzas y bailes de diversas regiones. Se le dio ese nombre porque los grupos de baile llevan productos regionales que reparten entre el público al final de su actuación (Lizama, 2002). Pero la guelaguetza (llamada también guesa, gozona o mano vuelta) es una antigua práctica de ayuda mutua interfamiliar, que no tiene una fecha única de realización.

El cumplimiento de las obligaciones está íntimamente ligado al otorgamiento de derechos: una persona que no cumple con sus obligaciones, no tiene derechos. Quien se aleja de la comunalidad se aísla de la comunidad, es decir que quien se niega a expresar constantemente su deseo de ser parte de la comunidad a través de la participación en la vida comunal, está expresando su deseo de no ser parte integral de esa comunidad, por lo que es rechazado y puede llegar a ser desposeído de sus terrenos e incluso expulsado de la comunidad. Es el fondo individualista del conflicto, más que su apariencia religiosa, lo que ha provocado expulsiones en comunidades de Oaxaca.

En las comunidades se vigila celosamente que todos cumplan con sus obligaciones no solamente para constatar la reiteración del deseo de ser comunidad, sino además porque es un mecanismo de igualación simbólica: no existe ninguna comunidad de iguales y la desigualdad puede romper la unidad cuando no es controlada, por lo que el cumplimiento general de obligaciones iguala a los desiguales de manera simbólica. No importa que se trate de un campesino pobre o del dueño de una tienda, todos tienen obligación de cumplir con el poder y el trabajo comunales, y ese cumplimiento los hace suficientemente iguales para ser comunidad. Por ello es que la comunidad vigila que no haya quien evada sus obligaciones, porque ese hecho desnuda a la desigualdad, muestra que alguien tiene privilegios que ninguno debe tener.

La fiesta comunal

Las fiestas en las comunidades (no las ceremonias cívicas sino las festividades patronales y religiosas) son comunales por varios motivos: uno es que se organizan siempre en un contexto de comunalidad, es decir de ayuda mutua y reciprocidad, y otro es que aunque se trate de fiestas familiares como bodas o bautizos, las puertas de la casa están abiertas a recibir a todo el que quiera asistir y no son selectivas. En el modo de vida comunal las fiestas juegan un papel trascendental porque también son los momentos en que se vive la expresión de la identidad en varios aspectos reunidos, como la música, danza, vestido, gastronomía, lengua y comunalidad. Y estos momentos duran varios días cada uno y son bastante frecuentes, pues debemos considerar que si bien son varias las fiestas comunitarias y familiares que se organizan anualmente en cada comunidad, no son las únicas en las que se participa, pues la gente de cada comunidad asiste a fiestas de las comunidades vecinas. Esta relación festiva intercomunitaria es la que, jun-

to con la relación de intercambio comercial, han constituido la base principal en la construcción social de las regiones interétnicas.

El territorio comunal

Finalmente, el cuarto elemento fundamental de la comunalidad es el territorio. Es comunal porque generalmente no está dado por el gobierno mexicano en propiedad individual a cada habitante de la comunidad sino que está dado como terreno comunal e indivisible a la comunidad, representada por sus autoridades agrarias. Cada comunidad otorga terrenos y reconoce como poseedores legítimos a cada familia, pero cuando ésta incumple sus deberes puede desposeer a la familia, recuperando el terreno del que es propietaria reconocida. Pero el terreno comunitario y regional, en general el territorio étnico, no sólo es comunal por su tipo de propiedad agraria sino también por la expresión de la fuerza religiosa, sobrehumana, que hay en él. Todas las comunidades tienen en su territorio distintas formas de presencia sagrada y sobrehumana (Barabas, 2003a). Las cosmovisiones originarias están basadas precisamente en la idea de que la vida se hace no por una relación binaria Hombre – Naturaleza en la que el humano domina a lo natural, sino que se hace por una relación tripartita entre humanos – naturaleza – fuerzas divinas, y éstas no pueden ser dominadas por los humanos, de manera que la relación entre las tres partes debe ser de convivencia y mutuo conocimiento (Maldonado, 2004). Lo sobrehumano ocupa el territorio natural y para convivir con ellos debemos los humanos de pedirles permiso y tratarlos con respeto, lo que se hace a través de rituales mediante los cuales se establece también una relación de reciprocidad: al dueño del rayo se le dan ofrendas para que en reciprocidad haga llover cuando es necesario.[50]

Los cuatro elementos característicos del modo de vida comunal completan el tejido social conformado por la estructura comunitaria y en conjunto constituyen la forma de ser comunal en las comunidades originarias.

Como hemos podido ver, la característica más frecuente de la comunalidad es la donación de trabajo: se trabaja gratuitamente siendo autoridad en algún cargo, también dando tequios y apoyos recíprocos en obras y en fiestas. Esta donación constante de trabajo es sumamente pesada pero siempre

[50] Ronald Nigh y Nemesio Rodríguez (1995) presentan un panorama de la afectación a los territorios de los pueblos originarios en el continente y exponen la cosmovisión al respecto tanto de los pueblos originarios como de la civilización occidental.

se hace con gusto. El "gusto" es una categoría de análisis indispensable para entender la vida comunal, pues las pesadas obligaciones se hacen con gusto, e incluso por gusto se gasta más o se trabaja más para compartir con la parentela o con la comunidad. Cuando se patrocina una fiesta comunitaria, la familia gasta a veces su presupuesto de varios años, pero lo hace con gusto, lo que significa no solamente que lo hace con alegría sino con voluntad. Es frecuente que familias de escasos recursos no esperen a ser electos para patrocinar una fiesta y lo pidan, habiendo casos de comunidades en que ya se han anotado patrocinadores de la fiesta grande para los próximos 10 ó 20 años.

De una manera esquemática podemos decir que mientras el modo de vida y la cultura tradicional de los pueblos originarios es comunal, el modo de vida urbano y "occidentalizado" es individual, lo que permite identificar a los primeros en Oaxaca: más allá de la continuidad o pérdida de la lengua originaria como primera lengua. Entre los mesoamericanos se ha conservado un ethos comunal, una imagen ideal de su sociedad como comunal y sobre todo una participación personal y familiar en la construcción y reconstrucción de esa estructura comunal. La pérdida lingüística resultante de décadas de dominación etnocida afecta profundamente la reproducción cultural, pero a estas transformaciones culturales puede subsistir la estructura social comunal. Un ejemplo es el sistema de elección de autoridades municipales: desde 1995 el gobierno oaxaqueño aceptó legalmente que en 418 de los 570 municipios que conforman el estado de Oaxaca dicha elección no se haga por el sistema de partidos políticos sino conforme a su práctica tradicional, llamada de "usos y costumbres" que consiste en poder elegir a sus autoridades sin necesidad de urnas ni de partidos políticos sino en asamblea comunal y de acuerdo a las reglas del sistema de cargos. Esto significa que 418 municipios están organizados de acuerdo a la tradición comunal, pero no son 418 sino 250 los municipios en los que más de la mitad de su población fue registrada como hablante de alguna lengua indígena en el censo gubernamental del año 2000. Resulta entonces que en 168 municipios de tradición comunal la lengua originaria se ha ido abandonando.

El individualismo identificable con el desarrollo capitalista desarraiga –con más fuerza que la pérdida lingüística– a los miembros de los pueblos originarios de este ethos comunal mesoamericano, pues implica una forma y un concepto de vida incompatible e intraducible con respecto a la pesada vida comunal

La comunidad es el ámbito natural de la vida comunal. Fuera de ella, como ya se ha dicho, no existen las condiciones estructurales para que se reproduzca

(Maldonado 2002b). Esas condiciones adversas son las que se encontraron los migrantes oaxaqueños y son las que revirtieron de diversas maneras. La comunidad oaxaqueña fue rota por el desarrollo capitalista y la búsqueda de su restitución está cimentada en la vida comunal.

Capítulo II

La comunidad entre la dominación colonial y la resistencia comunal: contexto etnopolítico de la nueva educación comunitaria

La comunidad entre la dominación colonial y la resistencia comunal: contexto etnopolítico de la nueva educación comunitaria

En este capítulo revisaremos algunas características del colonialismo interno o de la dominación neocolonial actual que sufren las comunidades de los pueblos originarios de Oaxaca y varias de las respuestas que con base en la fuerza comunitaria y en la mentalidad comunal han generado los pueblos originarios. Se trata de aplicar perspectivas que permitan una mirada no colonial a la realidad y que por tanto exploren caminos de enfoques descolonizadores. Esto implica avanzar por caminos en los que el flujo es en sentido contrario, por ejemplo al contrastar desarrollo social con destrucción comunitaria, o por caminos no transitados, por ejemplo al plantear a la comunidad rota.

Esto tiene que ver con la generación de una mirada propia. Llegar a conocer el pasado ha sido parte de la pedagogía crítica de descolonización, pues como sostiene Linda Tuhiwai Smith:

> "Las historias alternativas implican conocimientos alternativos… La transformación de nuestros colonizados puntos de vista sobre nuestra propia historia (como ha sido escrita desde Occidente), nos obliga a revisar, parte por parte, nuestra historia bajo la mirada occidental… Esto a su vez requiere de una teoría o enfoque que nos ayude a comprometernos, entender y actuar en la historia" (Smith, 1999: 34).[51]

La colonización de la comunidad mesoamericana es abordada desde la perspectiva de la urbanización de lo real y lo imaginario social como un ejemplo de la penetración colonial en la realidad de los colonizados. Tal vez el ejemplo ideal debió ser el de la escolarización de la mentalidad y la colo-

[51] "Los grupos indígenas han sostenido que la historia es importante para entender el presente y esa recuperación de la historia es un aspecto crítico y esencial de la descolonización. La crítica a la historia occidental sostiene que la historia es un proyecto modernista que se ha desarrollado junto con las creencias imperiales sobre el Otro" (Smith, 1999: 30). Esta es una perspectiva similar a la crítica de la mirada occidental sobre los orientales, expuesta por Edward Said en *Orientalismo*.

nización de la comunidad a partir de la escolarización, pero creo que el conjunto de elementos tratados en esta investigación apuntan hacia un desarrollo de esa naturaleza, que deberá ser objeto de un trabajo posterior.

1. La colonización de la comunidad: urbanización de lo real y lo imaginario

La urbanización como proceso colonial

Cuando se analiza la urbanización nos topamos con un problema de inmediato: no hay una definición que la abarque suficientemente, y por lo común cambia según el enfoque con que se observe, ya sea histórico (revolución urbana; creación o imposición de ciudades), geográfico (redefinición del territorio a partir de los centros urbanos), económico (subordinación del campo a la ciudad en función de la industrialización), político (libertad urbana frente al control feudal; congregación forzada; desmovilización en las grandes urbes, marginación), cultural (continuum folk-urbano; migración), arquitectónico (traza de las ciudades, edificios que la definen), etc. Comúnmente se ha llamado urbanización al proceso que fundamenta a la civilización, ligado al sedentarismo agrícola y a la vida en aldeas; así, se asocia con la aparición de ciudades como un momento de transformación histórica que, en una perspectiva evolucionista, significa división de la historia: lo rural constituye el ámbito de lo incivilizado en la medida en que lo urbano es un estadio superior.

Ante la magnitud del tema, propondremos algunas líneas de acercamiento a la categorización y problemática de la urbanización a partir del caso de Oaxaca, ubicando la experiencia histórica vivida por los pueblos originarios de la entidad.

Hacia una definición de lo rural y lo urbano: concepto, continente y contenido

En términos más comunes, la diferencia definitoria entre lo rural y lo urbano tiene como una de sus bases principales la diferencia entre ciudad y pueblo (aldea, rancho, comunidad, etc.), y tal como lo observó Michael Higgins, "nadie tiene problemas para distinguir un pueblo de una ciudad, salvo cuando se trata de definirlos" (Higgins, 1974: 42). La definición im-

plica tres aspectos: el concepto, su continente y su contenido. Lo urbano como concepto se expresa a través de las ciudades (su continente) en las que viven sociedades urbanas (su contenido), y por oposición, lo rural se expresa a través del campo (aldea, rancho, comunidad, etc.), donde viven sociedades rurales. Por tanto, a través del análisis comparativo del continente y contenido se podría aproximar a la clarificación de ambos conceptos.

Es necesario aclarar que la presentación de las diferencias de una manera esquemática, que inevitablemente es empobrecedora de la realidad, se hace solamente con el fin de observar de manera rápida los extremos de la cuestión.

Continente

A continuación se enlistan algunas de las características propias de las ciudades, a las cuales hemos opuesto las características que definirían a una comunidad rural:

Lo urbano y lo rural

Características de la ciudad	Características de la comunidad rural
1. Economía monetaria	Economía autorregulada por las familias
2. Sistema legal formal	Solución interna de sus problemas
3. Sacerdotes fijos	Encargados de lo sagrado que no son casta
4. Educadores	La familia enseña
5. Burócratas	La familia (a través de individuos) participa del gobierno
6. Idioma escrito	Sociedades orales

Aunque hay muchos otros elementos propios de las ciudades (por ejemplo, población numerosa, edificios públicos, servicios, mercados, industria, vías de comunicación), no hay duda de que prácticamente todas las ciudades tienen los seis elementos asignados, y las que históricamente no los tenían, tienden a tenerlos. Al ubicar por oposición las características de la comunidad rural, encontramos que todas ellas son propias de prácticamente todas las comunidades rurales en el estado de Oaxaca, y aunque ya no sean la regla general en muchos casos, lo han sido durante la mayor parte de la historia de esas comunidades, sufriendo un proceso acelerado de transformación en el presente siglo.

Con ello llegamos a una categorización del continente de lo urbano y lo rural, pero que no parece útil para diferenciar poblaciones en el caso de Oaxaca: si tomamos cualquier pequeña comunidad rural mesoamericana, observamos los seis elementos característicos de la vida rural, pero también los seis de la vida urbana, llegando a concluir que la comunidad concreta conserva espacios de expresión de lo propio rural en coexistencia con lo ajeno urbano o lo urbano en proceso de apropiación. Por su parte, si consideramos a la ciudad de Juchitán, tenemos que además de los seis elementos de lo urbano, los seis elementos de lo rural también tienen presencia, unos con más fuerza que otros, dependiendo del ámbito que se observe: la colonia, el barrio, la ciudad, el municipio. En suma, tenemos que los elementos definitorios en ambos casos no son excluyentes, por lo que la utilidad del esquema está en observar los aspectos que organizan a los otros, es decir observar cuales son los aspectos básicos, sentidos como propios, en base a los cuales se acepta, discute, rechaza o impone los elementos opuestos.

Este caso sugiere otras dos líneas de observación: una es la cuestión de los ámbitos de referencia para las definiciones, y otra que la superposición de lo rural y lo urbano en el campo oaxaqueño debe ser ubicada históricamente para comprenderla. El ámbito de lo rural y lo urbano, su continente, es la ciudad o la población rural, pero ello no basta para llegar a una definición pues ya vimos que sus características no son excluyentes y se pueden encontrar en ambas. El INEGI diferencia una población urbana de una rural por el número de sus habitantes, estableciendo como urbanas a las poblaciones mayores de 2500 habitantes; esto no permite ubicar el carácter rural de muchas comunidades mayores de ese número de habitantes, como San Juan Guelavía, San Gabriel Mixtepec, San Francisco del Mar o San Pedro Amuzgos, además de que engloba en una misma categoría a estas poblaciones junto con las ciudades de Oaxaca, Ixtepec, Huajuapan, Salina Cruz o la ciudad de México. A su vez, el ámbito de referencia modifica la categorización, pues una ciudad puede contener poblaciones rurales: la ciudad de Oaxaca, no sólo su municipio, está rodeada de comunidades rurales sobre las que ha crecido, como Tlalixtac y Huayapan, e incluso el mismo municipio de Oaxaca tiene agencias rurales como San Luis Beltrán y Viguera. Con ello llegamos a otro elemento fundamental, que es el momento o lapso de tiempo considerado, pues colonias que hoy forman parte urbana de la ciudad de Oaxaca, como Trinidad de las Huertas, Cinco Señores o Donají, en un pasado reciente eran comunidades rurales (Segura, 1999).

Al ubicar la definición en un ámbito que no se reduzca al propiamente espacial de la ciudad o el poblado rural, nos enfrentamos con otro problema: ¿las sociedades con ciudades son sociedades urbanas? La respuesta lógica debe ser afirmativa pero ello falsearía la realidad. Tenemos que ubicar dónde vive y qué características tiene la mayoría de la población que constituye la sociedad referida. No podemos decir, usando los datos del Censo de 1990 (menos aun usando los del 2000), que el estado de Oaxaca sea urbano, que la sociedad oaxaqueña sea urbana, cuando más del 50% de su población vive en poblaciones menores de 2 500 habitantes, ocupando más de 7 mil de las 7 210 localidades registradas; entonces, tener o no ciudades no define a una sociedad como rural o urbana. Si enfocamos el problema hacia la cultura ¿podríamos decir que los zapotecos son o fueron una sociedad urbana porque habitan o crearon ciudades? La respuesta no puede estar referida sólo a la tendencia histórica de haber transitado de la aldea a la ciudad y al señorío, sino que tiene que involucrar las implicaciones que ello tuvo y por tanto observar si este cambio habitacional implicó un cambio de mentalidad y organización. Para esto es útil hacer la pregunta en sentido inverso: ¿dejaron los zapotecos de ser una sociedad rural por haber creado y habitado ciudades? En ese mismo sentido podemos preguntar: ¿dejaron los zapotecos de ser una sociedad oral por haber creado el primer sistema de escritura conocido en Mesoamérica?

Para tener más elementos en esta discusión y para avanzar hacia la caracterización del proceso de urbanización en Oaxaca, buscaremos algunos datos en el pasado. Es sabido que hacia 1500 a.C. aparecen las primeras aldeas en que el hombre se sedentarizó en Oaxaca y que la tendencia histórica fue a la consolidación del Estado y la materialización de su control a través de una red de ciudades, y finalmente al abandono de las grandes ciudades y la fragmentación organizativa en ciudades-Estado o señoríos. Con Teotihuacan y Tiahuanaco surgió en Mesoamérica y los Andes la gran ciudad, pero estas ciudades prehispánicas no presentan algunos de los rasgos de la urbanización:

> "La planificación urbana no alcanzó a la periferia de las ciudades, a los suburbios dispersos, de baja densidad, sin servicios, con viviendas parecidas a las rurales. Las clases populares debían encontrar solución a sus problemas. Tanto en las áreas urbanas como en las rurales, posiblemente se apoyasen en una forma de vida comunitaria… No puede hablarse de una política urbanística sino de criterios de regulación urbana, pero sí hay una política de construcción de servicios públicos urbanos, como agua y mercado, no así la educación, recreación y, tal vez, algún sistema de salud, que eran privilegio de las élites" (Hardoy, 1978: 94 y 95).

Las ciudades eran el espacio habitacional y de control de las familias gobernantes, y a partir de ello el Estado las hacía funcionales. En cuanto a su traza, tenemos en Oaxaca durante el periodo de mayor ocupación al menos tres tipos: la ciudad con traza (Guiengola era una ciudad de 400 hectáreas con centro ceremonial y callejones con evidencia de casas), el centro ceremonial habitado por las élites (Mitla era el gran centro pero la gente vivía dispersa en los cerros de alrededor, en pequeñas comunidades) y el centro con suburbios (Monte Albán, en el clásico, no tenía más traza urbana que el centro ceremonial, viviendo el pueblo en las faldas del cerro). Mucha gente vivía en torno a centros ceremoniales, pero mucha otra vivía dispersa. Pertenecientes a la fase Xoo (600-800 d.C.) en los Valles Centrales, se localizaron más de mil asentamientos ocupados por unas 130 mil personas, de los cuales sólo 31 tenían más de mil habitantes (Lind, 1994: 104). Esto muestra que si bien había ciudades altamente pobladas como Monte Albán, con más población incluso que en la época actual, como Jalieza, el patrón de asentamiento generalizado era el disperso. Los españoles se maravillarían con el esplendor de las ciudades y combatirían la dispersión de la población rural:

> "Si causó admiración a los europeos la grandeza de las ciudades mexicanas, muy distinta fue su reacción al ver la dispersión de la gente y la falta de policía en el campo. En efecto, todo les pareció sin orden, las casas esparcidas entre las milpas a veces solas o en grupos de dos o tres, en llanos y barrancas y terrazas, en sitios que carecían de agua y de cualquier comodidad. Aun las llamadas cabeceras, aparte de los núcleos urbanos, no eran poblaciones ´formales´ sino centros religiosos y gubernamentales donde sólo vivían los caciques y principales alrededor de los templos y mercados" (Gerhard, 1975: 567-568).
>
> "En general, parecería que las grandes concentraciones urbanas como Tenochtitlán eran raras. El patrón habitual era un asentamiento principal o centro comunal con mercado, templo y las residencias del gobernante, los sacerdotes y la nobleza, rodeado por asentamientos subordinados de macehuales. A veces los centros ceremoniales no tenían más residentes que los sacerdotes y estaban separados de los asentamientos principales, que solían ser verdaderas fortalezas… en general los asentamientos dependientes, a menudo con un puñado de casas cada uno, estaban dispersos en forma bastante pareja junto a los campos que trabajaban sus habitantes" (Gerhard, 1986: 27).

La urbanización es un proceso que ha tenido tres momentos definitorios en la región: en la época precolonial, la sedentarización iniciaría la concentración residencial en aldeas, que seguiría dinámicas regionales alcanzando la formación de grandes ciudades y señoríos o ciudades-Estado. El segundo momento inicia con la concentración en comunidades de los mesoamericanos sobrevivientes a los estragos de la invasión española. Y el tercero inicia con el colonialismo moderno, cuya dinámica capitalista generó las distintas formas de marginación y de distancia entre ciudades y comunidades.

La invasión española es importante para entender las formas actuales de la urbanización en Oaxaca. La dinámica propia había llevado a crear ciudades en las que se concentraba el culto, el comercio, el poder y los conocimientos especializados de las élites mientras que la mayoría suburbana o rural atendía y resolvía sus problemas, sin más intervención del Estado al que pertenecían o al que estaban sometidos. Con la llegada de los españoles, la urbanización adquirió la característica de su reducción masiva a pueblos (comunidades como asentamientos comunitarios) y fue un proceso forzado, fundamental para los intereses colonizadores:

> "Este deseo general de los españoles de trasladar a los indios dispersos a pueblos consolidados y accesibles se convirtió en imposición legal después de la epidemia de 1545-1548. Ordenes reales de 1551 y 1558 dictaron que todos los indios sobrevivientes debían congregarse en pueblos de traza europea cerca de los monasterios y para 1560 la mayoría de las antiguas cabeceras habían sido trasladadas… Centenares y probablemente millares de estancias desaparecieron en esas primeras reducciones, pero en algunas áreas, particularmente las administradas por sacerdotes seculares, el patrón de asentamiento disperso continuó… En 1598 la mayor parte de la Nueva España fue dividida en alrededor de treinta distritos de congregación, a cada uno de los cuales se envió un juez con sus subordinados con el cometido de examinar la zona, elegir ubicaciones convenientes para comunidades indias y enviar sus recomendaciones a la ciudad de México. Los nuevos pueblos eran construidos por los propios indios siguiendo el tradicional modelo español" (Gerhard, 1986: 27 y 28).

Las primeras ciudades en Oaxaca (Antequera, Villa Alta y Nejapa) tuvieron una función administrativa y defensiva, y estaban destinadas básicamente a dar seguridad a los españoles.

> "Las ciudades coloniales comenzaron, en su mayoría, siendo un fuerte, otras veces fueron puertos o puntos mercantiles; a veces se levantaron sobre ciudades indígenas (México y Cuzco, Cholula, Bogotá, Quito) y otras se fundaron en torno a centros mineros, como Taxco, Guanajuato y sobre todo Potosí en Perú… La mentalidad fundadora fue la de la expansión europea presidida por la certidumbre de la incuestionable y absoluta posesión de la verdad" (Romero, 1976: 48 y 49).

Resumiendo, a nivel de espacio, la invasión europea significó en Oaxaca la cancelación de la dinámica prehispánica de vida y su integración al sistema de ciudades con las que los españoles expandirían su dominio, aunque las Repúblicas de Indios, congregaciones rurales, jugarían el doble papel de vincular a los pueblos mesoamericanos al sistema colonial explotador y darles el margen suficiente para reconstituir su vida. Ellos, los mesoamericanos, serían la mayoría de los marginados en las urbes coloniales, y de sus comunidades saldría en el siglo XX otro contingente perma-

nente a vivir en la marginación urbana. Lo urbano quedó definido así como el ámbito privilegiado del dominador, al que los dominados estaban articulados, y lo rural como el ámbito del mesoamericano dominado, sin privilegios.

Contenido

Las características del continente de lo rural y lo urbano (la ciudad o el pueblo) no son suficientes para llegar a una definición; pasemos ahora a las del contenido, a las sociedades que habitan los ámbitos continentes.

Lo rural y lo urbano

Características rurales	Caracteristicas urbanas
La familia extensa como unidad económica	La familia nuclear consumidora
Participación política mediante asamblea	Órganos de representación
El apoyo mutuo	El trabajo remunerado
El territorio colectivo	El espacio familiar y el coche
La identidad abarcativa	La desidentificación
Lo comunal	Lo individual
Mayor responsabilidad	Mayor irresponsabilidad

De acuerdo a este listado tenemos que las características observables en los pobladores de la comunidad rural oaxaqueña, son: la familia extensa que funciona como unidad económica y de establecimiento de alianzas y relaciones, así como espacio de atención y solución a diversos aspectos y problemas como la salud, la alimentación, la horfandad, la educación, etc.; la integración política de la familia a la comunidad mediante la asistencia a la asamblea y la participación de sus miembros en el sistema de cargos; el apoyo mutuo interfamiliar y el tequio como forma de reciprocidad no remunerada para atender necesidades familiares (vivienda, cultivo, patrocinio de fiestas, etc.) o de la comunidad (obras públicas); el territorio colectivo como espacio otorgado por divinidades para la vida humana y poblado por fuerzas a las que es imprescindible propiciar para lograr la convivencia que reproduzca la vida; la identidad como familia que pertenece a una comunidad que forma parte de un pueblo culturalmente diferenciable; la comunalidad como forma de expresar en actividades concretas (fiestas, asamblea y cargos, trabajos comunales y defensa y uso del territorio) la

voluntad de ser parte de la comunidad; y la responsabilidad asumida de enfrentar y solucionar los problemas cotidianos y conflictos, sobre todo atendiendo familiar y comunalmente las necesidades básicas.

En contraste, lo urbano aparece como el ámbito donde la familia no está articulada como unidad de producción sino como unidad de consumo y ya no se trata de una familia extensa sino más bien nuclear; donde la participación política se traslada a la elección de representantes y ya no se forma parte del poder comunitario, es decir que la asamblea no tiene peso y la jerarquía de cargos ha sido desplazada; donde privan las relaciones laborales sobre las de gratuidad recíproca, la cooperación intrafamiliar e interfamiliar no es frecuente y la atención de las obras públicas se deja en manos del gobierno; donde la pertenencia a un territorio se ha reducido del ámbito colectivo (la comunidad) e intermedio (la colonia o el barrio) a la propiedad familiar y al automóvil; donde la identidad se expresa más en términos de no pertenencia al pasado, es decir de desidentificación individual crítica más que de afirmación; donde lo comunal ha sido desplazado por el privilegio del individuo y sus derechos; y donde la vocación de intentar gobernar la vida propia ha cedido ante la irresponsabilidad que implica esperar o reclamar las soluciones a las instituciones del Estado.

Esta diferenciación entre lo colectivo rural y el individualismo urbano también es un esquema cuyas partes se entrecruzan al analizar poblaciones concretas, aunque de una manera menos amplia que en el caso de las características de la ciudad y la población rural. Una comunidad, incluso las pequeñas poblaciones rurales, no es una sociedad homogénea, menos aún actualmente que se enfrentan procesos de transformación tan intensos. Por ello, en las poblaciones rurales coexiste la familia extensa con la nuclear, puede haber actitudes de irresponsabilidad colectiva (contaminación de ríos, tala inmoderada, basureros) como individual (dependencia de médico para curar, maestro para educar, representantes para gobernar, etc.), e incluso puede estarse abandonando la identidad originaria, pero lo comunal como vocación y su expresión a través del poder, trabajo, fiestas y uso del territorio comunales sigue definiendo y autoidentificando la pertenencia a lo rural, específica pero no exclusivamente a lo mesoamericano.

Tomando las características señaladas para el continente y el contenido de lo urbano y lo rural, podemos cruzarlas para analizar comunidades concretas partiendo de un elemento importante: la observación nos permite ubicar las características que encontramos en esa comunidad, pero una vez hecho esto debemos establecer qué aspectos de lo que encontramos son normales y cuáles patológicos, es decir, debemos partir de ubicar a la comunidad como rural o como urbana, cuyas características serían las nor-

males en este caso, y considerar a las demás características presentes como un funcionamiento anormal o como una transición hacia una nueva normalidad. Esto implica observar tendencias, tratando de ubicar momentos definitorios de cambios y sus causas. La utilidad de realizar un análisis de esta naturaleza no es sólo académico sino también político, pues al ubicar las características actuales de la población podemos ver las congruencias e incongruencias entre continente y contenido, diferenciando lo que se está perdiendo de lo que ya se perdió, y tener conciencia de la dinámica de los procesos para intervenirlos. La urbanización de lo rural es mucho más que dotar de servicios a la comunidad, independientemente de que sea una solicitud o no de la misma comunidad, como veremos ahora.

Cuatro características de la urbanización en Oaxaca

La urbanización, más allá de la aparición y expansión de ciudades, involucra al menos cuatro aspectos a considerar: la urbanización de las ciudades, la urbanización de la comunidad rural, la ruralización de las ciudades y la marginación. La primera preocupación del gobierno colonial fue establecer el asiento y protección del gobierno y de los conquistadores a través de ciudades, a las que dotó de servicios. A partir de entonces, su principal preocupación ha sido la urbanización de las ciudades tanto para proveer a las élites de las mejores condiciones de vida como para llevar servicios al pueblo bajo establecido en los suburbios, resultando un acceso desigual a dichos servicios.

La urbanización de la comunidad rural es un proceso que ha tenido tres formas de expresión: la conurbación, la dotación de servicios e integración a la red de ciudades, y la transformación de la mentalidad comunitaria. La conurbación, es decir la expansión de la ciudad sobre comunidades rurales, significa la transformación radical de la comunidad al ser alcanzada y absorbida por el crecimiento de la ciudad, reduciendo y generalmente cancelando las posibilidades de seguir siendo rural. Dotar de servicios a una comunidad rural significa llevarle los beneficios relativos de las ciudades. La pavimentación de su acceso y calle principal, la introducción de tubería de agua potable y de drenaje, o el cableado para energía eléctrica significan una modificación del paisaje y de la vida familiar y comunitaria que generalmente revelan un deseo de "progreso" que puede ser legítimo, pero que comúnmente conlleva una calificación negativa para lo propio: hay que urbanizar a la comunidad para no seguir en el atraso y porque se tiene derecho a ello. Por último, urbanizar a la comunidad rural, como ya esta-

mos viendo, también es un proceso mental, de transformación mental, que significa atribuir valores positivos a las características del continente y contenido de lo urbano, descalificando, menospreciando o rechazando las de lo rural. Así, además de un hecho físico (conurbación o dotación de servicios a la comunidad rural), la urbanización implica un hecho mental que modifica el imaginario social al significar un reemplazo de imágenes de lo ideal.

Por otra parte, en la caracterización de la urbanización en Oaxaca es necesario considerarla no sólo como un fenómeno múltiple de conquista de los espacios rurales sino también en sentido inverso, como penetración de lo rural en la ciudad. La ruralización de las ciudades está dada no sólo por la permanencia, cada vez menor, de espacios agrícolas dentro de la mancha urbana, sino sobre todo por la organización de los suburbios en base a la presencia de migrantes. Los migrantes oaxaqueños a la ciudad de Oaxaca, y seguramente a otras, traen la dinámica rural a la que pertenecen y de la que sólo algunos se desligan. Organizan sus asociaciones, realizan actividades culturales y festivas, colonizan partes de la ciudad (por ejemplo la colonia de yalaltecos en la zona del antiguo aeropuerto) y actúan en base a la dinámica de la estructura social a la que pertenecen, cuando les es posible, por ejemplo aprovechando a la escuela para extender sus redes de compadrazgo para darse mejores condiciones de vida (Maldonado, 1999). Las redes de intercambio con las que sobreviven los marginados que observó Larissa Lomnitz (1975) hace más de 30 años en la Barranca del Muerto de la ciudad de México, son las mismas que son trasladadas del campo a la ciudad por los migrantes porque esa es su experiencia de vida. La ciudad de Oaxaca está marcada por un fuerte contingente rural que podría contribuir decisivamente a democratizar la ciudad si pensaran en gobernarla como se gobiernan sus comunidades, a través de la participación de todos en asamblea y cargos.

Un cuarto aspecto de la urbanización es la marginación, de la que destacaremos dos aspectos: lo rural es marginado respecto a las ciudades, lo que significa una integración desigual en función de los requerimientos urbanos, y hay marginación dentro de las ciudades, lo cual significa una integración desigual en función de los requerimientos de las élites no productoras (un tercer aspecto no tratado sería la marginación de agencias, barrios y rancherías por la cabecera en muchos municipios, lo cual sería una reproducción del esquema ciudad-campo). El campo queda subordinado a las decisiones del gobierno asentado en las ciudades y a las necesidades de la ciudad, o más bien de la red de ciudades. Esto implica que el

gasto público está orientado a satisfacer las demandas de las ciudades de manera prioritaria, dejando en el campo la demanda permanentemente insatisfecha. Obviamente los servicios se concentran en las ciudades y si recordamos que en Oaxaca son más del 50% los habitantes que viven en comunidades consideradas rurales, entenderemos que la marginación tenga índices muy altos en la entidad. Algo interesante a considerar al respecto es que lo rural permite un mayor margen de sobrevivencia: si los niveles más altos de marginación rural en Oaxaca se trasladaran a las ciudades, la gente que los padezca difícilmente podría enfrentarlos como los enfrenta la población rural. Por otra parte, la marginación es también y ante todo un problema de las urbes: no se puede dar todo a todos ni se tratará como iguales a todos, porque las ciudades son el asiento de los privilegios, no de la igualdad. Por tanto, los pobres de la ciudad y los migrantes del campo se concentran en suburbios sabiéndose rechazados, sintiendo que no pertenecen a la ciudad y a veces tampoco quieren seguir perteneciendo al campo.

> "Los procesos de urbanización e industrialización produjeron la aparición de grandes focos de miseria en la periferia de las urbes. El rechazo de esos enormes contingentes humanos provoca en ellos un sentimiento de no pertenencia y una falta de participación, que es un rasgo de la marginalidad. Otro rasgo es la falta de integración interna de los grupos marginales, atomizados como resultado del colonialismo interno" (Giusti, 1968: 54).

Al empezar a vencer esa inercia desmovilizadora, el movimiento urbano popular surge con fuerza en los años setentas reclamando e invadiendo espacios para vivir y demandando seguridad en la tenencia de la tierra y dotación de servicios a sus asentamientos, es decir, buscando crearse condiciones físicas para vivir en la ciudad más que tratando de reorganizar localmente el poder.

Con lo expuesto podemos ver que la urbanización es un fenómeno complejo, que no implica forzosamente la transformación de lo rural pues la mentalidad colectiva muchas veces intenta trascender a la imposición gubernamental. De las cuatro características del proceso de urbanización, quisiera destacar uno que me parece fundamental para comprender el proceso, y es la transformación de la mentalidad, es decir, la urbanización como un esquema mental que, junto con la imposición de la urbanización física, se ha tratado de imponer a las sociedades rurales.

La urbanización[52] como colonización de lo imaginario

La urbanización de la mentalidad es un proceso de imposición mediante el cual todos reconocen a la ciudad como El centro y a sus características como un ideal superior de vida (de la misma manera en que la alfabetización y la escolarización son el proceso mental a través del cual todos reconocen que una cultura digna sólo puede ser escrita y aprendida en la escuela, o que la hospitalización de la mentalidad significa extender la certidumbre de que sólo en hospitales se logra el restablecimiento de la salud). Implica por lo tanto un cambio de mentalidad, una pérdida de certidumbre sobre lo propio para apropiarse de lo ajeno como forma de recuperar la certidumbre. Esta urbanización de la mentalidad significa la expansión de un concepto que conlleva su materialización en un continente (la ciudad) y un contenido (las características de las ciudades y las sociedades urbanas). Se expande sobre la vida del campo y de la ciudad, de la misma manera que la escolarización de la mentalidad implica la masificación de la escuela y el papel primordial del profesor, invadiendo la ciudad y el campo.

A raíz de la colonización española, la urbanización como dominio de la colectividad desde la ciudad refuerza violentamente la idea de que la ciudad es el centro rector de la vida en términos occidentales, es decir que desde la ciudad se gobierna todo, incluyendo al campo y sus poblaciones rurales. Esto se suma a la urbanización forzada o política de congregación con la que se obligó a los dominados a vivir en pueblos sujetos al mando desde ciudades y el resultado fue que, independientemente de que vivieran en ciudades o en los pueblos más alejados de ellas, se fortaleció y difundió la idea de la ciudad como centro rector y como modelo de calidad de vida. Las ciudades prehispánicas no habían funcionado plenamente así, no significaban la negación de la vida rural. De la misma manera, y ligado a este proceso, los mesoamericanos aprendieron que la escritura fonética (escribir la lengua, capturar el habla en signos) era la forma en que se ejercería el poder, independientemente de que supieran leer y escribir o no.

Este proceso de urbanización de los pueblos originarios tiene una relación directa con el ejercicio del poder colonial. Se trataba de dominarlos organizadamente agrupándolos, reforzando fronteras mediante ciudades españolas y domesticando su mente primitiva. El poder colonial se construyó, como en muchas otras circunstancias históricas, a través de ciuda-

[52] Sigo para el desarrollo de esta idea a Iván Illich (1986), cuando realizó un análisis sugerente e innovador de los orígenes de la lectoescritura alfabética latina y la enfocó en la perspectiva de la alfabetización de la mentalidad.

des. Aparece como el órgano de la socialización o de la sociabilidad, de la unión, frente a la "dispersión" prehispánica negando con ello que los mesoamericanos estuvieran organizados, evidenciando las necesidades de la "unión", pero no de la unión mesoamericana sino de su unión en torno al poder español, y mostrándose como la solución a un problema que no existía: no era necesario fundar la sociabilidad entre los pueblos originarios sino reconstruirla después de haberla roto e impedir el ejercicio de sus formas propias y antiguas, y es en este contexto de unificación de la sociedad en torno al Estado conquistador y a la cultura dominante que debe ubicarse el análisis de la continuidad de las culturas mesoamericanas como resultado de enfrentar a la dominación mediante diversas estrategias simultáneas de resistencia.

La urbanización occidental, además de un violento proceso físico, ha buscado la colonización de la cosmovisión originaria a través de las imágenes de lo urbano. Mientras los mesoamericanos no tuvieron cabida masiva en las ciudades, las percibían como un mundo ajeno y lejano, pero la ciudad se ha convertido en el espacio de lo atractivo mientras el campo es el espacio de lo bello, subordinando la belleza a la atracción. La ciudad seduce y se busca trasladar su seducción al ámbito de la vida propia. Lo atractivo es su cáscara, sus oportunidades, sus ofertas, su amplitud de opciones, su modernidad, aunque se sabe que la fruta está podrida. Se anhela la urbanización de la misma manera en que se aspira a ser educado, rico, moderno. Se anhela conocer la ciudad o vivir en ella a veces por curiosidad, a veces por rechazo a lo propio, y en ello está la diferencia: buscar lo ajeno desde lo propio o buscarlo rechazando a lo propio, buscando ser parte de lo ajeno.

La ciudad moderna que observamos en México se puede caracterizar como lo opuesto a la comunidad rural. Es la oposición entre la individualización y la vida colectiva, entre el desgano de gobernar y el ejercicio largo y costoso de servir gratuitamente a la colectividad, entre el contacto con la naturaleza y su desaparición bajo el asfalto, entre la atención de la vida y la dependencia de los servicios públicos y privados. La ciudad es el espacio de confluencia de la explotación de la naturaleza y del ser humano:

> "La era moderna se apoya en un nuevo modo de vivir eminentemente urbano, alejado del contacto de la naturaleza, hecho de masificación y anonimato… Sólo la ciudad gestada en lo mercantil desde el siglo XII fue la que instauró un tipo de vida liberal, anónima e individualizada, al tiempo que concentró condiciones fundamentales para el proceso material. Una y otras se fundieron en ella para crear un sólo proyecto de dominación de la naturaleza y del hombre, sin preverse que esas serían las condiciones para la permanente protesta social" (Angel, 1984: 9 y 12).

El proceso de urbanización de la comunidad rural puede ser controlado y positivo si no implica la negación de lo propio, es decir la transformación de la mentalidad y características de la sociedad rural por las de la sociedad urbana. Incluso esta sociedad rural puede llegar a modificar su paisaje y poblar su infraestructura de servicios públicos y equipamientos colectivos controlando el proceso comunitariamente. Pero ello requiere no sólo suponer que se conocen las cosas y tener la voluntad de intervenirlas, se requiere una conciencia etnopolítica extensa, que resulte de un proceso colectivo de discusión. Tampoco los obreros, por el hecho de ser proletarios, tienen idea de la forma como son explotados ni generan automáticamente una conciencia de clase. Es algo por construir.

En cuanto a las ciudades, la vida moderna, globalizada, gira en torno a ellas, a la urbanización incesante. Aunque destruye, la ciudad atrae y es un espacio que al parecer ya no puede ser ajeno a la vida humana. Frente a ello aparecieron las utopías, que son una crítica a la ciudad como productora de infelicidad: el mundo ideal es una ciudad perfecta (como Utopía, la Ciudad del Sol o los falansterios) o un regreso al mundo natural (como proponen Diderot o los hippies). Incluso Flores Magón, reivindicador del modo de vida de los pueblos originarios, cuando formula su utopía imagina una Ciudad de la Paz (Maldonado, 1994).

Volver al campo es opción sólo para algunos, pero para muchos la opción es transformar las ciudades para seguir viviendo en ellas. Para Oaxaca podemos imaginar varias opciones, partiendo de dos premisas básicas: la fragmentación del poder en poder local ciudadano y la organización basada en la voluntad de ayuda mutua. Esto tiene que ver con potenciar un proceso que ya está presente: ruralizar a las ciudades, permitir que las características de las sociedades rurales guíen la vida en las ciudades. En términos concretos, podemos pensar en la ciudad de Oaxaca fragmentada en cuatrocientas o quinientas agencias municipales organizadas en federaciones con representación en el municipio. Esta posibilidad de tener poder a nivel microlocal y recursos para administrar los requerimientos urbanos significaría dar a la gente la posibilidad de dirigir su vida con sus vecinos y eso, que no es fácilmente imaginable en ciudades de máxima individualización como la ciudad de México, en Oaxaca significaría dar a los migrantes y avecindados, que son gente con raíces vivas en el campo, la posibilidad de poner en práctica su experiencia de vida rural, que tal vez no esté perdida sino inhibida por la ciudad. Así, la ruralización de las ciudades, que no significa su agricolización, llevaría al ejercicio comunitario del poder ciudadano a nivel local, lo que orillaría a sus habitantes a ser inevitablemente responsables de su vida, teniendo la oportunidad de contar con apoyo del

Estado, lo contrario de lo que ocurre actualmente, en que se espera del Estado lo indispensable, el arreglo de lo cotidiano, para lo que no quiere uno moverse ni resolver. Sólo recuperando el poder ciudadano a nivel de lo vecinal se puede construir seriamente un poder más amplio con base social de sustentabilidad. Es muy importante recordar que lo rural en Oaxaca es básicamente lo mesoamericano, por lo que ruralizar a la ciudad tiene aquí un fuerte componente cultural étnico e histórico.

Urbanización, desintegración y reconstrucción de la organización social

Un análisis más de cerca de la ciudad y las consecuencias de la urbanización, ligada indisolublemente a la expansión del capitalismo, nos llevará a ver las bases sociales de la desintegración y recuperación de la organización social en manos de la ciudadanía. Este proceso está definido por la transformación de la familia desde el Estado.

El esqueleto del espacio urbano lo constituyen los equipamientos colectivos, los cuales son considerados como los servicios que permiten las siguientes funciones:

circular (vialidad, transporte, saneamiento)
educar (equipamientos educativos)
cuidar (hospitalarios y sanitarios)
cultivarse (culturales)
practicar el deporte (deportivos)
jugar (lúdicos)
gozar de la naturaleza (áreas verdes)

Estos servicios no se dotan sin una política de gobierno, lo cual significa que una función del Estado es garantizar su dotación a la población, de acuerdo al contrato social que lleva a la constitución del Estado como garante de ese tipo de bienestar. Francoise Fourquet y Lion Murard sostienen que existe una vinculación estrecha entre esta dotación de servicios a través de instituciones gubernamentales y privadas, y la desintegración de la familia extensa que es resultado de la transformación capitalista de las relaciones de producción:

> "Una idea dominante: las instalaciones y los servicios colectivos sirven, ante todo, para dirigir la vida social. Los servicios colectivos aparecen al mismo tiempo que las grandes

ciudades y están directamente vinculados con la vivienda. Pero sobre todo dependen de la extensión de la familia. De este modo, en Canadá, donde la tendencia de la unidad familiar apunta a ser menos importante y a comprender únicamente a los padres y a los hijos, la organización familiar requiere de un máximo de servicios colectivos. Es lo contrario de lo que sucede en los países meridionales y orientales, donde los hogares, que comprenden muchas familias, son muy frecuentes, de modo que la carga de los hijos o de los enfermos no recae sobre un solo miembro de la familia. Esta constatación empírica hecha hace 25 años, pone de relieve nuestra hipótesis acerca de que los equipamientos colectivos están ligados a la dispersión de la familia establecida (extensa) europea.

Pero no se trata solamente de una correlación; se trata de una función de integración en la sociedad o, por decirlo de otro modo, de un modelo social que la familia conyugal no puede asegurar. El hogar se desintegra y hay que crear entonces, pieza por pieza, una nueva unidad de convivencia, algo así como un hogar colectivo. Hay que desplegar deliberados esfuerzos por hacer que nazca el sentimiento de la colectividad… los nuevos conjuntos de vivienda-dormitorio han estado privados de toda vida colectiva durante los primeros años" (Fourquet y Murard, 1978: 125-126).

El capitalismo, nacido en las ciudades, provoca un cambio fundamental en los lugares que integra, rurales, no sólo en la ciudad. Tiene que reconstruir lo que destruye, y la transformación, sostienen los mismos autores (1978), lo vuelve indispensable.

"Con el capitalismo industrial, lo que era marginal se vuelve esencial. La familia, como unidad de producción y de apropiación, se resquebraja. La familia resulta dislocada y sus miembros se encuentran fijados en un proceso de trabajo cooperativo y luego industrial, organizado alrededor de las máquinas… Antes, el trabajo, el tiempo libre, el sueño y las relaciones sexuales estaban fijados, codificados, por la familia establecida. El capital, al destruir las antiguas relaciones de producción, destruye al mismo tiempo estos sistemas de fijación y libera flujos temibles que nuevamente debe fijar, congelar, encadenar y neutralizar (p. 77)… La familia funciona socialmente sólo en la medida en que corresponde a cierto tipo de relaciones de producción: talleres artesanales, explotación familiar campesina. Si, luego del trastocamiento de las relaciones de producción (como consecuencia del predominio del modo de producción capitalista) la familia literalmente se desmorona, hace falta toda la fuerza del Estado para mantenerla en su sitio, o más bien para fabricar otra: la familia conyugal. Los equipamientos colectivos son constituidos históricamente como instrumentos de dominación y de fijación territorial de los flujos liberados por la destrucción de la explotación familiar artesanal y agrícola. No son una prolongación de la familia sino un nuevo conjunto levantado sobre el cadáver de la antigua familia establecida (extensa), con la finalidad de producir y reproducir la moderna familia conyugal (p. 86-87)".

Los equipamientos con que el Estado restituye la acción de la familia constituyen una expansión mental y física que implica una recomposición del poder, o de la relación de poder entre Estado y sociedad.

> "La red de equipamientos colectivos se cierra sobre el yo, sobre la persona universal, y abarca cada uno de los posibles casilleros que están dispuestos en el tiempo y en el espacio; en consecuencia, obtura todo eventual peligro de que la masa de individuos pueda de repente convertirse en masa-protagonista, muchedumbre libre, generadora de duros golpes en la historia. Si este yo está enfermo, se le hospitaliza; enfermo mental y es internado en el manicomio; viejo y va al asilo; niño y va al internado o al colegio; sin trabajo, ingresa al mundo del hampa y es candidato al tribunal o a la cárcel; si se inscribe como fuerza de trabajo, es porque está en la fábrica; si se desconecta de la producción económica o no se encuentra aún inserto en ella, cae dentro de otra serie… ¿Hay que curar la enfermedad allí donde surge –en el caso de la psiquiatría, en el seno de la familia– o en el hospital? Este problema es inseparable de otro: como la familia es incapaz de mantener en su seno al loco, de contener la enfermedad, hay que encontrarle un territorio social. El hospital es instituido como trasfondo de la quiebra de la familia. El equipamiento colectivo es el territorio no familiar donde se ejerce directamente la soberanía del Estado" (Fourquet y Murard, 1978: 77).

En México, particularmente en Oaxaca, la tendencia a la nuclearización de la familia ha sido documentada. Se conoce la organización prehispánica por linajes y las etnografías del siglo XX dan cuenta de la existencia de la familia extensa en el campo, incluso de la sociedad de linajes que prevalece aún entre los triquis. Esa tendencia a la fragmentación de la familia extensa está presente al menos desde el siglo pasado.

> (Durante el siglo XIX) "Se aumentó la distancia entre el modo de vida de las familias rurales y las urbanas; más que nunca hubo dos Méxicos, y después muchos Méxicos. El siglo XIX introdujo, debido a la tecnología sobre todo, una sutil modificación de la familia al transformarla de una unidad económica en una dedicada ante todo a la reproducción de sí misma y de sus valores culturales" (Staples, 1994: 30).
>
> (En el siglo XX) "el modelo arquetípico es el de la familia nuclear conyugal, que descansa en el surgimiento del individualismo afectivo. Al modelo de familia tradicional conyugal se asocia el mito de los mundos separados, de acuerdo con el cual la familia constituye un refugio privado o santuario íntimo frente a un mundo público impersonal, frío, competitivo y despiadado. La imagen de la familia conyugal como unidad aislada, autosuficiente, autónoma, impermeable a influencias externas y con fronteras claramente demarcadas entre ella y el resto de la sociedad, guía a una visión romántica de la familia" (Tuirán, 1994: 36).

Fueron varias las causas de la transformación de la familia en el país:

> "la industrialización, la urbanización, la expansión del trabajo asalariado y del mercado de consumo, contribuyeron a transformar –en el curso de varias generaciones– la estructura, organización y funciones de la familia. Promovieron la dislocación de la familia extensa e impulsaron el predominio de la nuclear con residencia neolocal. Los cuatro son procesos que contribuyen a explicar el traspaso de algunas funciones de la familia a otras instituciones especializadas" (Tuirán, 1994: 38).

Este mismo autor argumenta que las familias de las ciudades ya eran nucleares y que son dinámicas, pues un tiempo son nucleares, luego extensas y en otro momento vuelven a ser nucleares o se transforman en otro tipo. El hecho es de que para 1987 en el país se registraban como nucleares el 68% de las familias y extensas el 25%. (Tuirán, 1994: 54). Por su parte, Pedro Carrasco observa el proceso de nuclearización sugiriendo una razón de Estado:

> "Antes de la conquista eran corrientes los hogares compuestos de varias familias nucleares emparentadas. A través de la época colonial, y hasta la actualidad, parece haber habido un aumento en la importancia de familias nucleares independientes, relacionado probablemente con el sistema de hacer a la pareja de casados la unidad de tributación y prestación de servicios" (Carrasco, 1975: 197).

Referente a la ciudad de Oaxaca tenemos algunos datos: en 1974 la colonia Lindavista era una población joven en crecimiento y cuya estructura mostraba ya la tendencia al predominio de la familia nuclear, tanto como unidad residencial como base de recursos: familia nuclear 74%; matrifocal 13%; extensa 9%" (Higgins, 1974: 162). Este perfil estadístico de Lindavista es semejante a los que se atribuían a otras colonias de paracaidistas estudiadas unos años antes por Butterworth en la ciudad de México, Chance en Oaxaca, Leeds en Brasil y Turner en varias partes. Al realizar su investigación en 1973-1974, Iñigo Aguilar encontraba en su muestra de la ciudad de Oaxaca que el 89.1% eran familias nucleares y que la familia extensa –"residuo, en la estructura familiar citadina, de la tradición rural"– representaba sólo el 10.9%, habiendo una tendencia a la nuclearización (Aguilar, 1980: 95). Al referirse a esta tendencia a la nuclearización de la familia en el caso de los triquis, Huerta señala que existe una "evolución de la familia extensa a la autonomía de la familia nuclear y de la paulatina desarticulación de la organización social arcaica. El compadrazgo se adecua a estos cambios reafirmando y consolidando lazos de solidaridad" (Huerta, 1984: 304).

Por tanto, si la propuesta de Fourquet y Murard es aceptada, estaríamos observando que la tendencia a la nuclearización de la familia en México y en Oaxaca, sobre todo pero no exclusivamente en las ciudades, estaría relacionada con la recomposición de la vida que implicó la penetración capitalista en sus distintos momentos, y con la intervención del Estado en el reforzamiento de la organización social a través de la dotación de servicios, lo cual hace más y más dependiente a la sociedad respecto a la solución gubernamental de sus problemas vitales (salud, educación, vivienda, comunicación, servicios, seguridad, etc.). No hay forma de reconstruir a la

familia extensa para reasumir la responsabilidad de resolver y enfrentar los problemas y necesidades cotidianos, por lo que se tiene que recuperar esa responsabilidad a partir de un tipo de organización que vincule vecinos, sean familias o individuos, sin que se dependa del Estado, aunque no se tenga forzosamente que prescindir de la relación con esa estructura, a menos que se avance hacia un tipo de pacto social menos vertical.

También me parece fundamental entender que la lógica totalitaria de la desintegración de la familia extensa puso su mirada en el eje del poder familiar, es decir en la fuerza de cohesión de la familia, que son las mujeres. Pienso que la proliferación del machismo como ideología nacional y del menosprecio a las mujeres como una forma de entender el mundo deben ser ubicadas históricamente y razonadas a profundidad, pues se trata de actitudes sociales que no pueden ser parte de un mundo descolonizado, porque no son parte inherente de la cosmovisión mesoamericana ni de un modo de vida basado en ella. El encuentro más brutal, constante y extendido de las mujeres mesoamericanas con la agresión machista se ha dado fuera de sus comunidades, sobre todo trabajando como sirvientas u obreras en las ciudades. Desgraciadamente esto no significa que en sus comunidades no padezcan esos males.

Ubicar a la urbanización como un proceso invasor de colonización y no de conquista, permite pensar en que no es permanente, que puede ser enfrentado y revertido. Se ha resistido, adaptado o sucumbido al proceso de dominación, pero no es un proceso fatalmente inevitable, lo que haría inútil tratar de enfrentarlo. Controlar la urbanización en tanto proceso colonial, implica recuperar y fortalecer las imágenes propias de lo ideal y desde ese imaginario colectivo emprender la lucha por la recuperación del poder vivo, palpitante, que se ubica en lo local para de allí avanzar a otros ámbitos más abarcativos. No hay movimiento sólido que no tenga idea de sus intenciones, que no defina y proyecte imágenes compartidas de lo que se debe ser, de lo que se quiere lograr, y para ello se parte de la crítica de lo que es y ya no debe ser.

La comunidad fue concebida por el poder colonial en la perspectiva urbana y de la colonización física y de la mentalidad como espacio para la dominación, al tiempo que los pueblos originarios se preparaban desde ella para la resistencia.

2. La ruptura de la comunidad en Oaxaca: Despojos y respuestas desde la fuerza comunal

El neocolonialismo mexicano logró romper en gran medida la defensa de la comunidad mesoamericana en el siglo XX. Veremos en esta lectura de la historia reciente las formas contemporáneas de dominación y resistencia que, en términos generales, ha enfrentado la comunidad en el estado de Oaxaca.

La comunidad rota como efecto de una nueva conquista colonial

Los pueblos originarios de Oaxaca han tenido que sufrir y enfrentar no dos sino tres conquistas.[53] La llamada revolución mexicana no significó una mejora en la situación de opresión impuesta a los pueblos mesoamericanos sino que la agudizaron e hicieron masiva, constituyendo lo que creemos posible considerar una tercera Conquista.

Siguiendo la propuesta de Carmagnani (1988), quien para fundamentar la segunda Conquista ubica un periodo de acciones que trastocan el nuevo orden del mundo mesoamericano y un periodo de respuestas nativas a las consecuencias de esa fractura, encontramos a mediados del siglo XX un conjunto de características del sistema económico-político mexicano con el que busca generar la desarticulación total de las formas culturales de organización de los pueblos mesoamericanos a partir de acciones promovidas para lograr el "desarrollo" del país a costa de ellos, las cuales tuvieron por consecuencias el derrumbe de su autosuficiencia alimentaria y provocaron una creciente movilización para hacerle frente. Esta desarticulación del mundo mesoamericano es total porque, a diferencia de las dos anteriores, la tercera conquista pretende la destrucción cultural de los pueblos

[53] Marcello Carmagnani (1988) realiza una interesante lectura de los datos disponibles para entender las formas en que los pueblos mesoamericanos reconstruyeron en Oaxaca su vida y su identidad luego de la invasión española. Aunque su investigación abarca principalmente la época virreinal, argumenta una segunda conquista de los pueblos originarios, ocurrida a mediados del siglo XIX con la penetración administrativa de las comunidades, impulsada durante la gubernatura de Benito Juárez. Carmagnani sostiene que la afectación de este proceso fue tan grande que generó una cantidad de respuestas que permiten llamar al XIX como el siglo de las rebeliones. Es decir, que a un estímulo poderoso hay una respuesta poderosa, similar a lo que observo en una tercera conquista un siglo después.

originarios: no sólo busca su explotación económica y el saqueo de sus recursos, o la penetración política, el despojo y la sujeción mediante la fuerza pública sino, además, su disolución cultural, la pérdida de su lengua, el abandono de sus costumbres, tradiciones y tierras, en suma su "incorporación" a la nación.

Los gobiernos postrevolucionarios descubrieron en el mesoamericano humillado e "indefenso" –y en sus tierras– el fundamento histórico de una nacionalidad reciente (en una nación apenas por construir) y la posibilidad de cimentar esa nación excluyente en base al saqueo intensivo y masivo de los recursos naturales de los territorios de los pueblos. Esta peculiar concepción redentora y etnocida, concebida como una alternativa sustancialmente diferente a la de la dictadura porfirista y a la del México virreinal, fue difundida y asumida como una reformulación del trabajo gubernamental que incluso los más destacados maestros de Oaxaca ya habían hecho suya hacia 1929:

> "Es de todo punto indispensable que en estos tiempos en que nos preciamos de estar haciendo rectificación de valores y de estar persiguiendo nuevos cauces que nos lleven a las conquistas más preciadas de la Revolución; en estos tiempos en que caídas las vendas y ligaduras que nos ataban al pasado, si queremos dar a cada quien lo suyo, decimos, es fuerza que, desposeídos de todo egoísmo, volvamos los ojos a nuestra Raza Indígena, no para censurar sus defectos ni para ser inmisericordes con sus caídas, sino para buscar remediar sus males y curar sus dolores.
>
> Debemos en estos tiempos asemejarnos al Buen Samaritano de la leyenda bíblica para ir directamente al indio a fin de que, sintiéndose hermano nuestro, no nos mire con el recelo y la desconfianza con que miraba el látigo del encomendero, reservándose las iras amalgamadas en su seno.
>
> Es indispensable que lo hagamos llegar hasta nosotros, que lo sentemos a la mesa de nuestras conquistas para que comparta con nosotros el pan de nuestros triunfos en todos los órganos de nuestras actividades y de nuestros deseos.
>
> Es fuerza que lo sumemos a nuestro consorcio para hacer de él lo que debe ser, una unidad en el gran conglomerado de que forma parte… Le hemos descuidado: hemos hecho, en ocasiones, poco caso de él, imperdonablemente, haciéndonos la ilusión de que no necesitamos de él…
>
> Por eso, el gobierno del estado, de algunos años a esta parte, ha procurado cristalizar en realidad sus anhelos de mejoramiento para esta raza tan sufrida, tan digna y tan merecedora de que se la haga grande y feliz" ("Ofrenda", editorial de la *Revista Pedagógica*, núm. 4, 1º. de diciembre de 1929, Oaxaca, pp. 5-6).

La escolarización fue uno de los primeros y principales puntales de esta tercera Conquista en todo el país, sin ser excepción Oaxaca:

> "Pacificado el estado en 1920, primero se comenzó la paulatina y creciente reapertura de escuelas, especialmente rurales; en 1925 se alcanzó y sobrepasó la cantidad máxima de

> escuelas que funcionó de 1910 a 1912, y a partir del citado año de 1925 se acelera notablemente la fundación de centros educativos, especialmente en los núcleos rurales indígenas… De las 447 escuelas primarias que funcionaron en 1923, 33 escuelas fueron superiores, 357 rudimentarias y 57 elementales" (López Carrasco, 1950: 96-97).

En general, la escolarización en Oaxaca había crecido, hacia 1926, a un total de 1 118 escuelas con 1 423 maestros para 68 190 alumnos inscritos. Pero aún las estadísticas oficiales reconocían que se atendía apenas al 29% de la población en edad escolar y seguía siendo una institución mayoritariamente urbana. Su penetración amplia en los pueblos originarios se iniciaría décadas después, teniendo desde el principio como consigna la castellanización y "civilización" de los mesoamericanos, llegando a ser en 1990 muy amplia: ocho de cada 10 oaxaqueños han asistido al menos unos años a la escuela, y casi el 90% de los niños en edad escolar asisten a ella, según cifras del censo. A la fecha, el porcentaje parece ser ya del 95%.

El avance de la escolarización, que lejos de ofrecer alternativas colectivas a los pueblos originarios genera fundamentalmente migración, desarraigo cultural, desestructuración de la unidad económica familiar e individualismo, ha tenido un aliado poderoso para lograr penetrar al comunalismo mesoamericano: el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) fue autorizado a trabajar en el país por el gobierno de Lázaro Cárdenas en 1938 y a partir de entonces el protestantismo penetra cada vez más los pueblos originarios, inculcando el individualismo y la falta de cooperación comunitaria.

Otros aspectos que caracterizan y sitúan esta tercera Conquista son, entre otros, los siguientes: en las décadas de 1940 y 1950, a la par de la masificación de la enseñanza, se tienen indicadores del avance definitivo de la economía de mercado, el despojo de tierras y la implementación gubernamental de programas modernizadores. En Oaxaca, las grandes compañías madereras aparecen en los años cuarentas y para 1956 se crea la compañía Fábrica de Papel Tuxtepec, a la cual concesiona el gobierno federal grandes extensiones de bosques de los distritos de Ixtlán, Etla, Cuicatlán, Miahuatlán y Juquila. En 1949 se inicia la construcción de la primera presa hidroeléctrica de la entidad, la "Miguel Alemán". Los puertos y principales carreteras se construyen también en esas dos décadas. En 1950, la superficie destinada al cultivo de café se duplica con respecto a los últimos años e inicia desde entonces un crecimiento sostenido.

La pérdida de tierras para construcción de obras hidráulicas y de infraestructura, la explotación forestal, el avance de cultivos comerciales como el café y la ganadería sobre las tierras en que antes se sembraba para consumo y el despojo de terrenos de manera legal e ilegal por parte de caci-

ques, que impactan en estas décadas a los pueblos mesoamericanos, no traerían beneficios para ellos sino para los grandes capitalistas.

En este contexto, no parece casual que, ocho años después de haberse celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, el Primer Congreso Indigenista Interamericano y de instituirse el 19 de abril como Día Americano del Indio, fuera en 1948 cuando el gobierno creara el Instituto Nacional Indigenista para canalizar a través de él su política de acción y de relación con los pueblos originarios. Si el sistema económico los estaba ahorcando, había que crear una salida controlada, una válvula de escape. Hacia 1965, ese sistema económico provocaría una crisis agrícola a nivel nacional, agravando aún más la situación de los pueblos dominados que habían sido el pilar de ese sistema impuesto.

En Oaxaca, la situación de los pueblos mesoamericanos había empezado a ser crítica décadas atrás a distintos ritmos en las diversas regiones, por ejemplo en la Mixteca, y, como vimos antes, en los años cuarentas el valle de Tlacolula dejaría de ser autosuficiente, y los huaves dejarían de serlo hacia los años setentas (ver Maldonado, Maldonado y Parra, 1995).

La pérdida de la autosuficiencia, producto de esta tercera Conquista, provocaría dos tipos principales de respuesta en los pueblos oaxaqueños: la migración y la lucha por la tierra.

Primera respuesta: la migración

La migración ha sido la opción primera y principal buscada tanto por los oaxaqueños pobres como por los que han estudiado y buscan continuar sus estudios y obtener empleos más o menos bien remunerados. Este fenómeno de la migración es reciente y ha afectado significativamente a la población originaria:

> "…a los indios nunca les había sido fácil emigrar… En la Colonia, una compleja legislación les dificultaba la realización de movimientos migratorios propios. Cuando los hacían, eran reubicados obligadamente por el amo español: la congrega. A lo largo del siglo pasado, el aislamiento, el temor a perder sus tierras (las temibles Leyes de Reforma, que tanto los afectaron) o la ubicación obligada de los acasillados en las haciendas, les impedían realizar movimientos migratorios. La revolución mexicana, tarde o temprano (y más lo primero que lo segundo) llegó finalmente al mundo de los indios y éstos tuvieron libertad de movimiento espacial. Como es obvio, nadie se los informó y casi hasta la década de los cincuentas, ya en nuestro siglo, empezaron espontáneamente modestos movimientos migratorios indígenas… En la segunda mitad de nuestro siglo las condiciones nacionales cambian: el modelo económico adoptado por el país, la indus-

trialización para la sustitución de importaciones, junto con el privilegiar la inversión en la ciudad en detrimento del campo, pronto muestran sus debilidades: las zonas deprimidas se extendieron en el México indígena rural. Es el momento, además, en que la extensión de la medicina preventiva (vacunas) y la popularización de las milagrosas drogas de la medicina moderna logran abatir las tasas de mortandad y mantener las de natalidad, lo que dio incrementos de población superiores a los 3 puntos porcentuales anuales. El resultado es obvio: más población en el campo, en una estructura agraria que no crece sino que permanece estancada. En los sesentas aparecen las enormes corrientes migratorias rural-urbanas; en esta década y en la siguiente, son de campesinos mestizos, pero en la segunda mitad de los setentas y sobre todo en los ochentas, grandes contingentes de indios se unen a este proceso migratorio" (Nolasco, 1990: 3-4).

Este tipo de movimiento social que es la migración no se había presentado entre los pueblos mesoamericanos seguramente porque no les era necesario abandonar sus pueblos o su región para obtener su alimento:

"Hasta 1950, aunque ya se registraba la migración indígena, lo más común era la temporal al trabajo agrícola en zonas cercanas con cultivos comerciales, como el café y la caña de azúcar; sólo permanecían ahí durante los meses en que se requería abundante mano de obra y regresaban a sus lugares de origen por el resto del año para atender sus propias cosechas y la vida ceremonial de la comunidad. Pero a partir de la década de los sesenta el campesino de temporal ya no puede sobrevivir solamente con la producción en su comunidad y ha tenido que alejarse de su comunidad por temporadas más largas e incluso de forma permanente" (Molina, 1991: 74).

Entonces, además de ser un fenómeno reciente es una imposición, es una de las pocas salidas que la Nación, construida gracias a la explotación de los campesinos y mestizos, deja a los mesoamericanos para sobrevivir:

"La migración indígena es producto de dos hechos sociales. Por un lado, los indios salen del empobrecido campo mexicano porque las tierras ya son escasas para ellos, no hay empleo rural y la productividad es tan baja que las familias no pueden mantener a los muchachos sin trabajar para que vayan a la escuela, sino que tienen que enviarlos al mercado laboral, donde quiera que éste se encuentre. Grandes y chicos se ven orillados a migrar y así salen de sus comunidades.

Por otro lado, la estructura económica nacional ha cambiado, y de ser México el país rural que era hasta 1960, de 1970 en adelante pasa a ser uno urbano, en el que el grueso de la fuerza productiva está en los sectores secundario (industria) y terciario (servicios) y congregado en las ciudades. En otras palabras, menos gente en el campo para sostener a más gente en la ciudad" (Nolasco, 1990: 4).

Esta situación afectó gravemente a los oaxaqueños, y no es raro ver ahora una gran cantidad de casas con candado en las comunidades rurales, pertenecientes a migrantes:

> "Entre 1970 y 1980 el 9.3% de los indios del país, cuando menos, participó en movimientos migratorios… en Oaxaca, la emigración del 18% casi dobla la proporción nacional; esto es, salieron casi 200 mil indios en dicho lapso. En la década de 1980-1990 la migración ha sido cuantiosa: el 17% de los mexicanos ha migrado. Tal proporción es mayor en relación a los indios y podría suponerse que el 30%, es decir 2.2 millones de indios, se encuentran involucrados en procesos migratorios. De Oaxaca ha salido poco más de un tercio de sus indios nativos… 443 mil indios oaxaqueños viven fuera del estado" (Ibid: 5).

Aunque gran parte de los oaxaqueños migrantes no rompen sus lazos de unión con su comunidad y regresan periódicamente a sus pueblos para participar y patrocinar fiestas, y aunque es común que en sus nuevos lugares de residencia se organicen para practicar algunas costumbres y fiestas de su pueblo, lo cierto es que la migración surgió como una respuesta no comunitaria a la situación de empobrecimiento que se padece en los pueblos de origen. Las consecuencias locales de este fenómeno, es decir, la reorganización o desorganización que provoca la salida de buena parte de los hombres y jóvenes de la comunidad, aún no han sido estudiadas con detenimiento:

> "A diferencia de la abundante literatura que existe sobre las formas en que los emigrantes se organizan en los lugares de destino, hay muy poca con respecto a los cambios que se provocan en las comunidades de origen" (Molina, 1991: 74).

Y a pesar de que los cambios provocados por la migración son muy profundos, tanto en los aspectos económicos como políticos y socioculturales, y que no parece haber una solución a corto plazo, la fortaleza que han mostrado los indígenas a lo largo de su historia es la clave para vencer el individualismo y buscar respuestas colectivas:[54]

> "De ninguna manera pienso que estos cambios vayan a provocar el rompimiento de la comunidad. Durante centurias las comunidades indígenas han desarrollado mecanismos de adaptación a cambios bruscos o paulatinos, se han ajustado a las grandes migraciones de la época prehispánica, a las relocalizaciones forzadas de la época colonial, al despoblamiento violento causado por las epidemias importadas de Europa, a los trabajos forzados en los repartimientos coloniales de trabajo o en los latifundios porfiristas; ante todos estos cambios, la comunidad indígena ha mostrado su capacidad de desarrollar estrategias de acomodo a las nuevas circunstancias. Seguramente la nueva situación que provoca la emigración actual está siendo enfrentada con creatividad" (Ibid: 79-80).

[54] Un conjunto importante de estudios y propuestas de análisis de la actual migración mesoamericana a los Estados Unidos se encuentra en la obra de Jonathan Fox y Gaspar Rivera-Salgado (2004).

Segunda respuesta: la organización

La intensificación de las acciones para alcanzar el desarrollo nacional, llevadas a cabo contra los bienes y voluntades de los pueblos mesoamericanos, provocó su movilización, que tuvo su primera forma de expresión en la generalización de la migración desde la década de 1950. Los recursos obtenidos por este medio permitieron a los mesoamericanos aliviar un poco su situación individual pero traería como consecuencia la desculturación, es decir la búsqueda de soluciones fuera de su ámbito cultural, y el abandono de los pueblos generaría cambios internos. El avance del sistema capitalista y la agudización de la crisis agrícola provocaron que la migración no fuera una solución efectiva y los pueblos se organizaron para luchar colectivamente por la recuperación de sus tierras. Este segundo tipo de movilización en Oaxaca empieza a expresarse en los años sesentas y sobre todo en los setentas:

> "En relación al importante problema de la tenencia de la tierra, se registraron en la década de los sesenta un buen número de hechos sangrientos, en los cuales participan como protagonistas principales las guardias blancas de los caciques del estado, quienes con el apoyo de la policía y el ejército asesinan a la población rural que lucha por un pedazo de tierra.
>
> Probablemente los dos acontecimientos más dramáticos de esa década, fueron el ocurrido a principios de los años sesenta en Huajuapan de León… El segundo hecho ocurrió a mediados de los sesenta en otra población de la Mixteca, llamada Ayuquililla" (González Pacheco, 1978: 29-30).

Esta nueva forma de rebelión, que son las luchas agrarias, tendría una fuerza mayor en la década siguiente, aglutinadas en organizaciones más o menos amplias creadas en esa década, como la COCEO (1972) y la COCEI (1974):

> "Cuatro fueron las zonas principales en las que el movimiento campesino se desarrolló en la etapa que va del año 1971 a 1975: Tuxtepec, el Istmo, los Valles Centrales y la Costa. El proceso se inicia con movilizaciones aisladas, espontáneas y dispersas, hasta llegar un momento en que adquiere un carácter generalizado y se expresa en niveles elevados de coherencia a través de su integración a las organizaciones de masas: COCEO y COCEI.
>
> El año 1971 se caracteriza por el surgimiento de conflictos de límites en comunidades agrarias de Putla, Zimatlán, la Mixteca y Choapam, éste último en litigio con el estado de Veracruz. Las denuncias en contra de caciques y acaparadores empiezan a hacerse presentes en todo el estado.
>
> Durante 1972 los conflictos de meses pasados se recrudecen y surgen otros nuevos. En el Istmo, los indígenas huaves luchan por hacer efectiva una resolución presidencial que les restituye 49 964 hectáreas de Bienes Comunales y son enfrentados violentamen-

> te por los caciques y ganaderos que detentan esas tierras. En Tuxtepec, la construcción de la presa Cerro de Oro y el consecuente reacomodo que esto causará, comienza a generar brotes de descontento en las comunidades afectadas; secuestros y denuncias serán la tónica de ese año. En los Valles Centrales las primeras invasiones de tierras cubren las primeras planas de los diarios locales; los protagonistas de las mismas son campesinos de La Ciénega y de Santa Catarina Quiané, en el distrito de Zimatlán.
>
> En 1973, los conflictos agrarios se agudizan y se extienden por todo el estado de Oaxaca. En la Costa los campesinos matan a dos miembros de una de las principales familias caciquiles de Jamiltepec: los Iglesias Meza; en el Istmo, el conflicto de los huaves con los ganaderos provoca la intervención del ejército, que custodia la entrega de la tierra a San Mateo y San Francisco del Mar; en el distrito de Tuxtepec, a los conflictos suscitados por la construcción de la presa Cerro de Oro se unirán tomas de tierras; en los Valles Centrales, a un año de las primeras invasiones de manera seriada, se dan tomas de tierras en Zimatlán, Santa Gertrudis, Ejutla, San Jerónimo Zegache, Zaachila y otras comunidades.
>
> 1974 es un año caracterizado por conflictos agrarios y sindicales –en este año se forma la mayor parte de los sindicatos independientes–, y si bien sigue habiendo ocupaciones de tierras, ahora la contienda campesina tiene otro objetivo: la lucha municipal. Las comunidades invasoras de los Valles Centrales y otras del Istmo se lanzan a la contienda electoral con candidatos independientes (los votos los favorecen, sin embargo, les son impuestos los "oficiales" por la fuerza. El ejército ocupará Zimatlán, Santa Gertrudis, Xoxocotlán, Juchitán y otras).
>
> Los conflictos no terminan en 1975 sino que, por el contrario, se recrudecen, sólo que ahora se trasladan a la zona del Istmo y de Tuxtepec, donde se fortalece la COCEI y se forma el Frente Campesino Independiente" (Zafra, 1982: 332-333).

Otros conflictos agrarios y luchas se dieron en esos años en la entidad, participando en ellos comuneros y también profesores:

> "Otra organización importante que intervino en los movimientos y luchas campesinas y populares del estado durante 1974, fue la Federación Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos de Oaxaca (FIOACO), organización que abanderó las luchas de diferentes comunidades del estado: la lucha de los promotores bilingües del IIISEO (quienes conformaron la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca); la recuperación de tierras de las comunidades triquis, amuzgas y chatinas; la lucha de varias localidades de la Costa (de Río Grande, Tututepec y Lachao Pueblo Nuevo) y Tuxtepec.
>
> Fueron, pues, organizaciones como la COCEO, la COCEI, el FCIEO y la FIOACO las que abanderaron las principales luchas campesinas del estado durante el periodo 1972-1975, etapa que podría distinguirse como de formación y ascenso del movimiento campesino independiente" (Piñón, 1988: 345).

En 1976 se darían importantes luchas en comunidades mesoamericanas, por ejemplo en San Pedro Amuzgos que recuperaría tierras a costa de represión, y otras estarían impulsadas por Consejos Supremos que se habían sacudido la tutela gubernamental, como en el caso del Consejo Supremo Chatino luchando en Yolotepec en defensa de sus bosques.

Es importante señalar que las principales organizaciones de los pueblos mesoamericanos se crearían años después, hacia 1980-1981.[55] Su presencia empezaría a tener resonancia casi de inmediato, pues ya en octubre de 1980 se realizó en Santa María Puxmetacán, Mixe, el Primer Encuentro de Organizaciones Indígenas Independientes, con la participación de miembros y representantes de diversos pueblos originarios del estado, del país y de Centroamérica.

Las movilizaciones que impulsan los pueblos originarios son parte de una respuesta nacional a las consecuencias del desarrollo de la Nación en beneficio de los capitalistas. Pero estas consecuencias adquieren características particulares en el caso de los pueblos mesoamericanos.

La tercera Conquista no es sólo una penetración económica o política que rompe las posibilidades de autosuficiencia de los pueblos originarios lanzándolos definitivamente al mercado de trabajo, sino que es al mismo tiempo una conquista cultural cuyos indicadores son muy claros: la reproducción cultural es intervenida por la escuela; las autoridades tradicionales son desplazadas y el sistema de cargos empieza a perder su lógica mesoamericana; las fiestas y mayordomías son desalentadas por su alto costo e incluso suprimidas; las lenguas son acosadas por los hablantes de español; la medicina tradicional es asediada por la medicina moderna. La respuesta a este conjunto de agresiones no fue inmediata: tras una aparente aceptación de estas imposiciones, los pueblos originarios empezaron a reaccionar, pero sólo lo pudieron hacer organizadamente hasta que varios de sus miembros tuvieron una conciencia clara del problema y llamaron a otros a conformar organizaciones para la defensa de sus culturas o para incorporar el componente étnico en las demandas de las organizaciones existentes.

Ante el carácter masivo y por muchos lados de esta invasión etnocida, los pueblos originarios tardaron en reaccionar colectivamente, lo cual explica que las primeras organizaciones etnopolíticas que reivindiquen lo mesoamericano surjan hasta la década de 1980. Las primeras reacciones de los mesoamericanos contra los efectos de esta conquista se dieron en lo inmediato: primero emigrar individualmente, después luchar comunitariamente por recuperar sus tierras y luego organizarse regionalmente para la defensa de sus recursos, su cultura y sus derechos, es decir por la recuperación de la comunidad y la vida comunitaria. El retraso en la respuesta colectiva se debe

[55] Como ya vimos, éstas fueron la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (Odrenasij), el Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes (Codremi), el Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca (Codeco) y el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (MULT).

en gran parte al clima de represión que vivían, impulsado por caciques a través de sus guardias armadas y con la protección del gobierno.

En suma, esta tercera Conquista en Oaxaca estaría constituida por un avance sin precedentes del capitalismo sobre territorios étnicos que en lo económico destruye la autosuficiencia de los pueblos originarios, llevando al país entero a la crisis agrícola, y en lo político y cultural desarticula sus formas propias de reproducción, agrediendo a todos los componentes de las culturas mesoamericanas, pero justificando todas sus acciones bajo la máscara de las buenas intenciones civilizadoras.

El inicio e intensificación de las principales acciones tendientes a incorporar de esta manera a los mesoamericanos a la nación, ocurrieron entre 1940 y 1960 en términos muy generales. La primera reacción ante ello –la migración– empezó a crecer hacia 1950 y los movimientos de recuperación de tierras acontecieron en los años sesentas, pero con más fuerza en los setentas, constituyendo sus principales organizaciones a finales de esa década y principios de los ochentas. Si consideramos la coyuntura insurreccional como respuesta a la tercera Conquista, deberíamos situar a ésta antes de los años setentas, pero hay dos elementos que sugieren ubicarla antes: uno, que lo insurreccional no es la única forma de movilización como respuesta, porque también lo es la migración, la cual data de los años cincuentas, y dos, que las características de esta invasión –sumadas a la represión y a que la migración atenuó en algo los efectos de esta Conquista– hicieron que la respuesta insurreccional no fuera en este caso inmediata, sino que tardara y se manifestara escasamente como luchas de un pueblo sólo, esperando a que esas luchas fueran incorporadas en las acciones de organizaciones más amplias. Por tanto, generalizando, la tercera Conquista de los pueblos originarios de Oaxaca podría ubicarse alrededor de 1950.

Pero más importante que ubicar una fecha es tratar de documentar el hecho, es decir, contar con datos para encontrar para cada pueblo y región el momento en que la penetración capitalista rompe con su autosuficiencia (es decir con su capacidad de reproducir la vida sin depender de recursos del exterior) y con su articulación cultural. Ese es un trabajo por hacer y que es indispensable que cada pueblo realice, no sólo para escribir esa parte de su historia sino principalmente para tener una idea clara de la antigüedad de los problemas y de la forma como a través de la historia los han podido resolver. Ese es un trabajo fundamental para reencontrar en sus culturas las alternativas de solución en base a una historia política propia.

En esta perspectiva es que cobra vital importancia recoger la memoria de los ancianos, porque son ellos quienes vivieron esta tercera Conquista y

pueden contar la vida antes y después de ella; son sus testigos y ya no quedan muchos.

Los oaxaqueños de hoy necesitan recuperar la capacidad política de los oaxaqueños de antes para lograr que los conocimientos del pasado sirvan para crear una forma de vida más armónica, acorde a la experiencia y condiciones propias de cada comunidad, en la que la alimentación adecuada vuelva a ser un factor que permita preservar la salud, y que no la dañe.

Los pueblos originarios en movimiento a través de sus distintas formas de organización

El motivo principal de la formación de las primeras organizaciones de los pueblos mesoamericanos no fue la lucha contra la manipulación electoral ni por obtener diputaciones, sino contra el caciquismo. Organizaciones locales que conformarían el Codremi y la Ucizoni, por ejemplo, darían así a estas uniones de organizaciones una de sus principales banderas, que a la larga constituirían uno de sus principales logros.[56] Luego adquiriría fuerza la lucha contra la manipulación electoral y en menor medida por tener representación en el Congreso.

Un aspecto fundamental en la historia política oaxaqueña en este periodo, es el rechazo generalizado a la participación política, es decir a la filiación y militancia partidista. Esto definió rumbos paralelos entre la mayoría de las organizaciones (como la Sección XXII del SNTE, el Codremi, la Asam, el MULT, la Odrenasij, la UCIRI, el FUPMISM) y las afiliadas a partidos (como la COCEI y la UGOCP). Otras, como la Ucizoni o el FIOB, aprovecharon recientemente coyunturas políticas para obtener curules en el Congreso local. Pero es claro que la mayoría rechazaba o estaba desinteresada en la participación electoral y la militancia partidista, y sólo una coyuntura como la del año 92 y sobre todo la convocatoria zapatista dos años después, hicieron que los intentos de confluencia fueran positivos, aunque no suficientemente sólidos. Esto ubica el menosprecio de las organizaciones no partidistas a la desgastante lucha antipriísta y a la vez su inmediata adhesión a la obtención del derecho a menoscabar la influencia del PRI, que se lograba con las reformas de 1995 al Código de Instituciones y Procedimientos Políticos y Electorales de Oaxaca (CIPPEO).

[56] Ver Maldonado y Cortés (1999). Allí se presenta también una caracterización del caciquismo padecido y enfrentado por el pueblo mixe).

Las organizaciones fueron creciendo en el periodo, aglutinando principalmente grupos locales de productores agrícolas y artesanales, de cooperativistas de consumo, de mujeres organizadas y a veces de autoridades municipales.

Tres sectores son los que destacan en la generación de organizaciones independientes en el estado: el magisterio, la iglesia católica y las Organizaciones No Gubernamentales. Simultáneamente, el Estado generaba organizaciones para corporativizarlas: consejos de abasto, consejos regionales de la Secretaría de Desarrollo Social, consejos indígenas promovidos por la procuraduría oaxaqueña del indígena y recientemente el PRI volvió a la carga con un Congreso Indígena, creando al viejo estilo una "representatividad" ficticia, interlocutores a los cuales poder encomendar las tareas sucias de la promoción política.[57]

En el aspecto electoral, de 1980 a la fecha las elecciones municipales se han comportado de manera similar cada tres años, pero ha cambiado radicalmente su aspecto partidista: la contienda electoral es más reñida, con más actores, pero ya está claramente reducida sólo a la tercera parte de los municipios oaxaqueños.

El momento que marca la diferencia son las elecciones de 1995, significadas por las reformas al CIPPEO en agosto de ese año, las cuales son resultado de propuestas discutidas en un proceso realizado en la sierra norte y consensadas con organizaciones de otras regiones. Podemos entonces dividir estas décadas en tres periodos: 1980-1992; 1992-1998; 1998-2009.

1980-1992

El ambiente político que se vive a principios de los años ochentas es de un importante ascenso del movimiento popular y sobre todo del impulsado por organizaciones de los pueblos mesamericanos, que evidenció la incapacidad del sistema para seguir controlando a la población a través del partido oficial. Es el momento en que se constituyen y realizan sus principales luchas las tres organizaciones serranas fundadoras del movimiento independiente de los pueblos originarios en Oaxaca: la Organización para la Defensa

[57] El PRI volvió los ojos a los mesoamericanos y llamó a un congreso estatal de pueblos indígenas en junio de 1999 con "representantes" entre los que se eligió al Consejo Estatal de Pueblos Indígenas con el fin de discutir sus necesidades e incidir en su desarrollo. Su primera actividad fue presentarse, un mes después, a manifestar su apoyo al aspirante a candidato del PRI a la presidencia, Francisco Labastida, asegurando que sus 1 500 delegados efectivos promoverían el voto a su favor en los 420 municipios con presencia indígena en Oaxaca (*Noticias*, 12 de julio de 1999).

de los Recursos Naturales de la Sierra Juárez, el Comité para la Defensa de los Recursos Humanos y Naturales Mixes y el CODECO, agrupando desde una perspectiva étnica a autoridades municipales y agrarias, intelectuales y productores zapotecos, mixes y chinantecos. También aparece el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui en la mixteca y poco después, en el Istmo, la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo y la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo, agrupando a zapotecos y mixes, principalmente. Estas organizaciones regionales y, salvo el MULT, pluriétnicas, surgen para enfrentar cacicazgos, defender sus recursos naturales, fortalecer su cultura y ampliar la capacidad de gestión de autoridades ante el Estado.

A nivel nacional se manifiesta de una manera trascendente la Alianza de Profesionistas Indígenas Bilingües A.C. (APIBAC), que hace un análisis crítico profundo del indigenismo, particularmente del sistema de "educación indígena", es decir de la educación etnocida y castellanizadora impartida por el Estado-nación a las comunidades indígenas. Con base en muchos talleres se diseñó como alternativa una "auténtica" educación bilingüe-bicultural, con nuevos objetivos y un nuevo contenido programático (APIBAC 1989). Esta propuesta fue presentada en diferentes foros internacionales, por ejemplo en las sesiones anuales del Grupo de Trabajo sobre Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Ginebra, que prepararon lo que ahora conocemos como la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General de la ONU en septiembre de 2007 (*cf.* Pérez Jiménez y Jansen, 2006).

Al mismo tiempo, y nutriéndose mutuamente, el poderoso sindicato de trabajadores de la educación logra democratizarse en su sección 22 oaxaqueña en mayo de 1980 –en gran medida gracias al empuje de sectores organizados de maestros indígenas– e inicia un movimiento que se constituye de inmediato en el más importante del estado por su magnitud y combatividad. Poco después adquiere relevancia la Coordinadora de Consejos Comunitarios de Abasto, constituida por los comités y trabajadores de las tiendas operadas por almacenes del programa Conasupo-Coplamar en todo el estado, realizando importantes movilizaciones y sobre todo convirtiéndose en fuente de recursos humanos y materiales de apoyo a la consolidación de organizaciones rurales.

Un hecho relevante es el surgimiento de una buena cantidad de Organizaciones No Gubernamentales en la segunda mitad de los años ochentas, como Asesoría Técnica a Comunidades Forestales de Oaxaca, Anadeges del Sur Pacífico, el Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño y Servicios del Pueblo Mixe. Estas ONGs se conformaron con elementos que

habían participado o asesorado en diversas organizaciones y movimientos, encontrando la necesidad de conformar grupos de apoyo externo a estas organizaciones, brindándoles un espacio de asesoría técnica y organizativa, apoyo en la obtención de recursos –principalmente de la cooperación internacional–, estudios de mercado y acercamiento de nuevas tecnologías.

Otro sector de asesores y dirigentes de organizaciones independientes fueron incorporándose durante esta década en puestos importantes de dependencias gubernamentales, tendiendo a conformar equipos con personas con experiencia de trabajo organizativo y funcionarios sensibilizados, logrando, a diferencia de otros estados como Chiapas, que su presencia fuera un canal confiable de recursos gubernamentales hacia organizaciones independientes, logrando el Estado disminuir las confrontaciones y demandas irresueltas con estos grupos, cada vez más importantes en la vida política de la entidad.

En el aspecto electoral, en 1980 la oposición ganaba 17 municipios pero uno de ellos, el de Juchitán –que tuvo que refrendar su triunfo en 1981 para poder gobernar– adquiriría una relevancia incluso nacional por ser un municipio grande, zapoteco y del Partido Comunista en alianza con la organización más importante del Istmo: la COCEI. Pese a que el ayuntamiento popular de Juchitán fue disuelto en 1983, en dos años logró fortalecer la presencia opositora en el Istmo a través de una organización social, más que a través del partido.

Tenemos entonces que la primera mitad de la década de 1980 es un lustro de evidente ascenso del movimiento popular, especialmente del movimiento etnopolítico; por su parte, durante la segunda mitad de esa década las principales organizaciones mesoamericanas se consolidan al tiempo que surgen diversas Organizaciones No Gubernamentales de apoyo. Así se llega a septiembre de 1989, en que se realiza el Primer Foro Internacional sobre los Derechos Humanos de los Pueblos Indios, en la zona istmeña de Matías Romero, considerado por Hermann Bellinghausen con justa razón como el punto de despegue nacional del movimiento de los pueblos originarios que adquirió su mayor fuerza en la década de 1990.

En el aspecto partidista, los municipios en que la lucha electoral se daba entre más de un partido fue ascendiendo, de 73 en 1980 a 134 en 1992 (Díaz Montes, 1994: 110). En un lapso de 12 años, la presencia de partidos políticos de oposición en municipios casi se duplicó, lo que es resultado tanto del incremento de la actividad partidista como de la expresión de la lucha entre o contra caciques a través de la afiliación utilitaria a algún partido contrario, y dado que los caciques en su casi totalidad han sido amparados por el PRI, la lucha contra ellos se ha expresado como una lucha

de oposición al PRI. Consecuentemente, el porcentaje de votación por candidatos del PRI en este periodo descendió:

Porcentaje de votación de los candidatos registrados por el PRI, antes de 1995

Año	%
1980	94
1983	91
1986	92
1989	84
1992	74

Fuente: Díaz Montes (1994).

Muchos de los municipios donde se dio de manera sostenida la lucha antipriísta son parte de pueblos mesoamericanos. Algunos, como Juchitán y Santa María Petapa, desde partidos de izquierda; varios municipios mixtecos desde la oposición moderada (PAN) y otros, como Eloxochitlán y Tlahuitoltepec rechazando la ingerencia partidista. Incluso, en las elecciones de 1992 fueron cinco los municipios que lograron que sus autoridades electas no fueran afiliadas a ningún partido sino que se les aceptó como independientes.

1992-1998

La coyuntura del Quinto Centenario dio un canal de continuidad y expansión a la convergencia de organizaciones que surgió del Foro de Matías Romero en 1989. En 1990 se realizaron trabajos para la constitución del Consejo Mexicano 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular, conformado por Consejos estatales que se habían constituido ese mismo año. Organizaciones oaxaqueñas, como la UCIZONI, jugaron un papel destacado en el ámbito nacional.

El Consejo Oaxaqueño de los 500 Años de Resistencia constituyó una interesante primera confluencia de organizaciones no partidistas y partidistas, de pueblos originarios, campesinas y urbanas, gremiales y productivas, así como de ONGs, que se reunían constantemente a discutir propuestas y realizar actividades tanto de rechazo a la celebración como de denuncia de la dominación etnocida y en apoyo a demandas concretas de las organiza-

ciones participantes. Desgraciadamente no sobreviviría al 92, pero constituyó un antecedente indispensable para la convergencia surgida después, a raíz de la insurgencia zapatista. Es importante señalar que en este Consejo no participaban algunas de las más importantes organizaciones etnopolíticas de Oaxaca, como el MULT, la UCIRI o Servicios del Pueblo Mixe.

1993 sería un año de reflujo del movimiento de los pueblos originarios en el país (Beas, 1999:144) al igual que en Oaxaca. Pero no tardaría en sentirse la poderosa sacudida de los Altos y la Selva chiapaneca.

El estallido de la rebelión zapatista en Chiapas provocó una inmediata reacción de apoyo en Oaxaca. Las organizaciones etnopolíticas empezaron a movilizarse y a generar propuestas de autonomía, al tiempo que las ONGs se sumaban al despertar de la sociedad civil organizada, convocada por el EZLN para su protección y apoyo. El eje de la confluencia oaxaqueña fue la Asamblea Estatal Democrática del Pueblo Oaxaqueño, encabezada por la Sección XXII del SNTE, que era la única organización importante capaz de convocar a organizaciones partidistas, no partidistas y ONGs. La participación oaxaqueña en la Convención Nacional Democrática, de agosto de 1994, marca uno de los momentos de mayor expectativa del movimiento en la entidad, que decae con la misma Convención meses después.

A partir de entonces, el movimiento de los pueblos originarios en Oaxaca es encabezado por los mixes agrupados en Servicios del Pueblo Mixe y la vinculación de los oaxaqueños con los zapatistas se establece a través de la UCIZONI y SER. La aparición y persistencia de los zapatistas mesoamericanos motivó el despertar de un buen número de ciudadanos, intelectuales y organizaciones, involucrándose en una discusión sobre las posibilidades del futuro, signado ya por el horizonte de autonomía propuesto desde Chiapas. Surgen uniones de autoridades municipales en la mazateca y la zona triqui alta, y se inician dos tipos de foros: unos regionales, para debatir las reformas constitucionales, realizados principalmente en la Sierra Norte, y otros estatales, los foros de análisis de la realidad india, campesina y negra, impulsados por la iglesia católica radical y organizaciones etnopolíticas como Ser, OIDHO (Organizaciones Indias por los Derechos Humanos en Oaxaca) y centros de derechos humanos, entre otros. Estos foros, sobre todo los segundos, constituyen en la segunda mitad de la década de los noventas el momento de vinculación de las organizaciones de pueblos originarios, a falta de otros espacios. El único frente importante surgido en ese periodo es el Consejo Indígena Popular de Oaxaca "Ricardo Flores Magón", creado en octubre de 1998 por la UCIZONI, OIDHO, el Comité de Defensa del Pueblo y otras.

1998-2009

Esta última década del movimiento de los pueblos originarios en Oaxaca ha estado signada por varios acontecimientos.

A mi parecer, el más relevante es que los esfuerzos de quienes han luchado por sus pueblos y como miembros de ellos, empiezan a dar frutos que pueden ser capitalizados positivamente. Un ejemplo es el de la educación, donde los trabajos de los maestros más propositivos han ido abriendo espacios que en esta década florecieron, como son las secundarias comunitarias, los bachilleratos integrales comunitarios, la normal bilingüe. Y esas experiencias están formando, con muchas más dificultades que las esperadas, a los cuadros que habrán de dar continuidad sistemática a los trabajos.

Esto está generando una confluencia cada vez mayor en aspectos que permiten reconocer una especialización en las luchas que antes no se había logrado. Siguiendo con el mismo ejemplo, ahora se puede estar discutiendo la creación de un centro de formación comunal para docentes e incluso pretender que llegue a constituirse una maestría para tal efecto.

Otro acontecimiento relevante, sin duda el más visible, fue la revuelta del 2006 en la capital de Oaxaca. La Asamblea Popular de los Pueblos Oaxaqueños se generó a partir de un error político de la administración del gobernador Ulises Ruiz, que al pretender desalojar por la fuerza un plantón de maestros despertó los rencores sociales y las inconformidades, y bajo la conducción del magisterio se aglutinó un conjunto de organizaciones y personas que tuvieron una demanda común: la caída del gobernador.

De manera esquemática, podemos decir que en el movimiento participaron tres tipos de actores: uno era el sindicato magisterial con sus 70 mil afiliados; otro era el conjunto de organizaciones allegadas a partidos políticos y otras eran las pequeñas organizaciones de gente sin partido. Un cuarto sector tardío y marginal fue el conformado por organizaciones etnopolíticas, ONGs y académicos, que con la intención de ser una instancia de negociación entre el gobierno y la APPO se reunió en varias ocasiones y formuló propuestas muy interesantes pero que dejaban al descubierto un problema de la Asamblea: las organizaciones que integraron la APPO tenían como demanda única una demanda que no había sido alguna vez su demanda, ni siquiera del magisterio, y dado que las demandas son la expresión de los intereses de una organización movilizada, resultó claro que no había forma de continuidad para el movimiento y que el movimiento no se inscribía en el contexto del movimiento social nacional, pues las propuestas del cuarto sector eran las que sí consideraban el contexto, de manera que se argumentaba acerca del respeto a los acuerdos de San Andrés y su impulso luchan-

do por una nueva constitución. Esto quedaba muy lejos de los intereses de las bases de la APPO. Así, el movimiento social pareció que estaría encabezado en adelante por el magisterio a través de la APPO. Sin embargo, parece que nuevamente y como ha sucedido en las últimas décadas, el movimiento social en Oaxaca seguirá siendo impulsado principalmente por las organizaciones de los pueblos originarios y que tendrá como su espacio de impulso el Foro de Análisis de la Realidad Indígena y Negra que vuelve a sesionar aglutinando a las organizaciones etnopolíticas, a otras organizaciones y al sector académico.

La segunda asamblea general de la APPO, celebrada a principios del 2009, mostró la insistencia de los partidos políticos en tener una presencia importante en el movimiento, lo que generó en una parte de las bases la denuncia de la estalinización del movimiento y su desviación.

La movilización de los pueblos originarios en la actualidad es impulsada también por pequeños grupos de jóvenes y adultos (hombres y mujeres) que desde formas diversas de conciencia étnica llevan a cabo trabajos de radio comunitaria, museos comunitarios, turismo comunal, educación comunitaria, etcétera.

3. Fragmentación comunitaria y conflictos ideológicos en la escuela

Uno de los elementos que aparece junto con la ruptura estructural de la comunidad es la lógica individualista que traen consigo algunas de las denominaciones cristianas y sectas protestantes que se expanden por las comunidades oaxaqueñas con fuerza en las últimas tres décadas.

El individualismo que aparece ligado a ciertas prácticas evangélicas afecta directamente el modo de vida comunal de los pueblos mesoamericanos, por lo que estas actitudes no generan problemas mayores cuando se presentan en el seno de sociedades individualistas, tales como las ciudades. Pero en las comunidades rurales fragmentan la unidad comunitaria al separar a una parte de la población del estilo de vida de todos, generando una comunidad dentro de la comunidad y en oposición a ella. Por tanto, es importante enfocar el análisis del sectarismo en sus efectos en el tejido social comunitario y no principalmente en el conflicto religioso que también genera. Pero en nuestro caso, el cristianismo como crítica a la tradición comunitaria (católica) sí genera conflictos en la escuela y observamos impactos negativos en los esfuerzos de maestros innovadores, pues sus pro-

puestas se topan con una oposición adicional, lo que ha llevado a varios de ellos a preferir el cambio de escuela.

En este apartado se presentan y analizan algunos problemas recurrentes a los que se enfrentan maestros que trabajan en comunidades originarias oaxaqueñas y que tratan de realizar una práctica docente acorde a las características culturales de sus alumnos, que en muchos casos comparten con ellos.

Se trata en realidad de problemas recientes, dado que en la mayoría de los casos se han presentado en las últimas dos o tres décadas, pero han crecido de manera explosiva. Se derivan del cambio de creencias religiosas, pero no siempre por el cambio en si mismo sino más bien por el cambio de actitud que implica el cambio de creencias: alejarse de las costumbres comunitarias significa generalmente rechazar la participación en actividades en las que la comunidad espera contar con la participación de todos, tales como fiestas, tequios, asambleas. Dicho alejamiento es considerado como un rechazo y es tratado como tal. Las consecuencias son que a la fragmentación comunitaria se responde con la segregación del cuerpo separatista, con el fin de alejar el peligro de la pulverización del tejido social.

Tipos de conflicto

Podemos ubicar cinco tipos de conflicto que, como veremos a continuación, genera con mayor frecuencia la presencia "cristiana" (es decir protestante, sectaria) en escuelas de comunidades mesoamericanas en el estado, según la experiencia de maestros que trabajan en seis planteles (cuatro preescolares y dos primarias) en comunidades mixes, zapotecas y mixtecas. Los cinco tipos son consecuencia de la opinión y acciones de los padres conversos, siendo más difíciles los problemas cuando ambos padres ya no son católicos.[58]

Hay que señalar que el sectarismo religioso genera problemas comunitarios solamente cuando la actitud de los conversos deja de ser comunal y adquiere tintes individualistas, por lo que tienden a aislarse del resto de la población y empiezan a crear una comunidad específica dentro de la comunidad. Pero cuando no dejan de participar en la vida comunal y cumplen con sus obligaciones comunitarias, no aparecen conflictos serios, lo cual indica que la causa de los problemas está más en la actitud social de algunos cristianos y no tanto en su credo religioso.

[58] Cuando no se cita un ejemplo concreto, los datos son derivados de lo escuchado en testimonios diversos sobre problemas y condiciones comunes a varios maestros de dichas escuelas.

Tipo 1. Negación a participar en festividades no cívicas

Para muchos cristianos las fiestas cívicas escolares no son problema, pero sí son problema las fiestas no cívicas que se organizan por ejemplo para recaudar fondos para alguna obra. Una de estas celebraciones son las kermeses. A veces los padres conversos no quieren que sus hijos participen en ellas, y en todo caso, participa el niño pero no sus padres, siendo uno de los objetivos de la kermés que los hijos convivan con sus padres y que sus padres atiendan los puestos que se comprometen a aportar. No se niegan a cooperar, porque preparan alimentos, regalos o dan dinero para el evento, pero ellos no asisten. Esto sostiene actividades pero el sentido va cambiando, porque sienten los católicos que ya no es lo mismo una celebración en la que no participan todos. Los niños cristianos que van a la kermés sin sus padres llegan a sentir la diferencia con los niños católicos cuyos padres sí asistieron con ellos.

Pese a que en estas celebraciones escolares no es común el consumo de alcohol, los padres conversos que se niegan a participar con sus hijos, lo hacen porque dicen que no es buena formación para sus hijos acostumbrarse a andar en fiestas.

Tipo 2. Negación a que los niños participen en bailables

Hay dos tipos de experiencias en este aspecto: una es respecto a los bailes folclóricos y otra sobre las danzas autóctonas. En el primer caso, los padres cristianos se oponen a que sus hijos sean parte de grupos de baile para festividades escolares por dos motivos: explícitamente, porque el baile de ese tipo (al parecer cualquier tipo de baile) es contrario a la relación moral con su cuerpo y con el cuerpo de otros, e implícitamente porque relacionan baile con el contexto del baile, que es un ambiente festivo en el que predomina el alcohol. Al cuestionarles que los niños son niños y que en sus bailes no hay alcoholismo ni relaciones corporales maliciosas, se percatan de que están trasladando su contexto al de los niños, pero aún así no les permiten participar, porque no es bueno para su formación, aseguran. Es de notar que algunos niños no católicos participan de todos modos en estos bailables porque no quieren aislarse de sus compañeros.[59]

[59] Esto es interesante pues indica que un aspecto importante a investigar son las relaciones que rompe el sectarismo confesional en los distintos grupos de edad.

La negación a que sus hijos participen en danzas autóctonas es mayor porque dichas danzas están íntimamente ligadas a la cosmovisión, que para los conversos es desviada, o al menos pagana.

Tipo 3. Dificultades para encontrar temas "neutros" para la construcción del conocimiento

Muchos maestros realizan su práctica docente con base en la pedagogía constructivista, para la cual es fundamental la participación de los educandos en la construcción del conocimiento. Una de las prácticas comunes es ubicar un tema que permita a los niños la praxis del conocimiento, es decir la investigación y la participación activa en la representación de lo investigado. Los temas generalmente tienen que ver con actividades económicas, políticas o festivas. Los padres no católicos se oponen de inmediato a la representación de las fiestas, y también a temas aparentemente menos criticables para ellos. Por ejemplo, las elecciones de autoridades. Cuando en una ocasión se realizó su representación, ello valió una severa protesta de los conversos porque a sus hijos se les enseña en la escuela lo que ellos combaten en su casa. A un niño cristiano se le eligió como mayordomo en la representación y lo supo hacer, porque sus parientes católicos han sido mayordomos y los ha visto trabajar; pero se inconformaron sus padres y los de otros niños porque ellos les enseñan en su casa y en el templo a no venerar imágenes de palo, mucho menos a cuidarlas y a hacer fiesta en su honor.

Otro tema didáctico recurrente es el cultivo y uso del maíz, y en varios casos hubo protestas porque en la representación del cultivo se tenían que hacer los rituales agrícolas necesarios, que son considerados por los cristianos como prácticas, en algunos casos demoníacas, que deben desaparecer, y no tratar de conservarse en la escuela.

Como ejemplo, en el preescolar de San Baltazar Guelavila se encontraron con problemas similares, por lo que los maestros discutieron a fondo qué hacer y después de eliminar temas ligados a lo propio, como la Guelaguetza, la siembra del maíz y narraciones o discursos de contenido religioso o simbólico, escogieron la construcción de una casa. Trabajaron en la elaboración de los adobes sin que ningún padre protestara, pero a la hora de empezar a levantar un pequeño cuarto, no faltaron niños que dijeron que debía hacerse un ritual antes de empezar, y lo hicieron, pero al saberlo, los padres cristianos se negaron a que sus hijos siguieran participando en ese proceso.

Tipo 4. Oposición a la incorporación de contenidos étnicos en el aula, sobre todo mitos y ritos

Un intento sostenido de diversos grupos de maestros bilingües ha sido la incorporación de contenidos mesoamericanos a la educación escolar, de manera que se fortalezca mutuamente con el aprendizaje de la lengua originaria y del español. Estos contenidos étnicos han estado basados, de manera generalizada, en la recopilación de narrativa local y regional. La incorporación de relatos míticos implica el análisis de su contenido y conduce inmediatamente al ámbito de la religiosidad originaria, apareciendo el desacuerdo de padres de familia no católica e incluso la oposición a que estos temas se incorporen a la educación. Su argumento es que tales relatos son fantasías supersticiosas que no tienen que ver con la realidad objetiva ni con las expectativas de una escuela científica y laica.

Esto se acentúa en el caso de la incorporación de rituales, pues cuando se ha tratado no sólo de comentar narraciones de ritos sino de experiencias de los niños o incluso se ha intentado asistir colectivamente a rituales, lo que no han permitido los padres cristianos.

Tipo 5. Negación a rendir honores a la bandera nacional

El caso más conocido del impacto del sectarismo confesional en la escuela es el de los Testigos de Jehová en algunos lugares, quienes se niegan a que sus hijos rindan honores a la bandera nacional en las ceremonias cívicas, a la vez que no participan como comités.

Los actores y su dinámica

La confluencia coyuntural de los diversos actores de la educación imprime buena parte de la dinámica que adquiere la confrontación religiosa en el aula. Así, cuando las autoridades municipales son conversos, la escuela encuentra pocos apoyos si su actividad tiene que ver mucho con la incorporación de lo étnico en la enseñanza. A su vez, si hay maestros cristianos, los criterios pedagógicos y las actividades docentes del conjunto magisterial de la escuela entran en una negociación generalmente desgastante. Por su parte, durante los ciclos en que el comité de padres de familia es encabezado por conversos, los maestros se encuentran con obstáculos y frenos a su

práctica (o aliados si hay maestros afines). En el fondo, una consecuencia que deberá ser considerada con detenimiento es que el número de niños no católicos determina también las posibilidades de una pedagogía orientada a la educación indígena bilingüe en el aula.

Las combinaciones de estos actores impiden una continuidad en la práctica docente: maestros con larga experiencia en educación indígena de calidad ven prácticamente frenadas sus posibilidades de trabajar en comunidades donde el conflicto confesional se encuentra presente en los cuatro tipos señalados de actores de la educación.

La dinámica educativa está regida por los tiempos que dura cada coyuntura. Las autoridades duran tres años, los comités por lo general sólo un ciclo escolar, los maestros se cambian de manera irregular y los niños de preescolar duran uno o dos años antes de subir a primaria. Por esta razón, los conflictos entre los distintos actores son más comunes en el nivel de primaria.

Consecuencias en el aula y fuera de ella

a) Aislamiento de los niños cristianos

Al alejarse los hijos de los conversos de los trabajos escolares en los que sus padres se niegan a que participen, los demás niños, que generalmente son mayoría, los rechazan. No se trata sólo de un rechazo porque no quieran participar sino porque están despreciando la cultura aún mayoritaria, de la que sí participan los demás. Tal desprecio aflora en los inevitables argumentos ante su rechazo a participar en ciertas actividades escolares.

Esto perfila a nivel de los niños la tendencia de los adultos conversos a ser una comunidad dentro de la comunidad. La diferencia importante radica en que mientras que los padres están concientes de su necesidad de ser comunidad aparte –y de las consecuencias a afrontar–, los niños no tienen esa misma conciencia y muchos de ellos no alcanzan a entender las causas de su aislamiento.

b) Freno a la práctica docente

La educación a los pueblos originarios aspira a veces a ser una educación de calidad que diversos maestros se esfuerzan en proporcionar al nivel

requerido, para lo cual se preparan académicamente, reflexionan su experiencia, investigan su práctica y proponen acciones de cuyos resultados se enriquecen colectivamente en constantes intercambios de experiencias.

Pero la mayoría de ellos se topa con el problema de las limitaciones que les impone la presencia cristiana en los cuatro tipos de actores referidos: autoridades, comités, padres y niños. A mayor presencia no católica y su combinación en varios niveles, se generan coyunturas que incluso llegan a desalentar a estos maestros, algunos de los cuales han preferido pedir su cambio de adscripción.

Pedagógicamente, sus métodos son cuestionados y los contenidos que intentan introducir al aula son en muchas ocasiones confrontados. Esto obstaculiza la construcción de una pedagogía para la educación indígena (y más aún la comunitaria) o al menos amenaza su continuidad.

c) Impacto en la continuidad cultural

Los niños cristianos están siendo educados por sus padres en el alejamiento de su comunidad y cultura originarias. Sus pastores refuerzan este tipo de educación y en los casos en que la comunidad cuenta con escuela bilingüe y los maestros están comprometidos con una educación de calidad (coincidencia que es poco frecuente), estos padres se oponen al desarrollo de una docencia basada en lo mesoamericano.

Según la mayoría de los maestros entrevistados, los niños de familias conversas se están formando en el aislamiento. No en la confrontación, porque debido a su edad no es mucho lo que discuten sobre asuntos religiosos con sus compañeros o maestros, sino en el aislamiento, es decir en la experiencia de estar alejado de su comunidad de origen, de sus compañeros del mismo grado de edad e incluso del resto de su familia extensa, muchos de cuyos miembros siguen siendo católicos.

De acuerdo a su opinión, los cristianos adultos han pasado de la confrontación con la comunidad católica a una forma de conversión de baja intensidad ligada a un tipo de negociación con el que ceden para evitar conflictos y desgaste. Pero una parte fundamental de esta baja intensidad es la educación de sus hijos y la defensa de sus creencias frente a la mayoría católica en la escuela. No significa que se haya trasladado el campo de conflicto de la comunidad a la escuela, sino que se cede ante la comunidad pero no ante la escuela, pensando siempre en la preparación de los futuros no católicos activos.

Finalmente, si pensamos estos problemas en la perspectiva de la tolerancia, podríamos argumentar que la libertad de credo es un derecho de todos los mexicanos, por lo que la escuela debe abrirse a un diálogo con las minorías religiosas en expansión. Pero también podríamos argumentar que el fortalecimiento de la cultura comunitaria es un derecho colectivo, por lo que la escuela debe reproducir los históricos valores vivos de las mayorías mesoamericanas.

Como puede verse, los conflictos derivados de las actitudes individualistas de los conversos frente a las costumbres comunales de la mayoría de la comunidad, son diversos, crecientes y no existe una solución generalizable, por lo que su atención provoca infinidad de negociaciones locales. Mientras, la escuela sigue siendo un espacio de forcejeo intercultural en el seno mismo de las comunidades mesoamericanas.

Las innovaciones lingüísticas o pedagógicas encuentran un obstáculo difícil en el individualismo no católico, al igual que la vida comunal se ve fracturada por la presencia creciente de una actitud de rechazo a lo comunitario "pernicioso" (las fiestas, el alcohol, el tequio, las creencias) que va acompañada de un rechazo menor a la religión mayoritaria.[60]

4. Nuevas estrategías frente al colonialismo: Proyecciones de la comunidad y la comunalidad en la lucha etnopolítica

Las organizaciones etnopolíticas y sus propuestas no buscan solamente cambios, sino que se presentan como imagen del cambio anhelado, se organizan en función de modelos que reflejan lo que consideran adecuado y con lo que se identifican fuertemente. Las organizaciones de maestros y sobre todo los proyectos de educación comunitaria se inscriben en esta dinámica.

Es común encontrar que al analizar o describir las relaciones entre el Estado y las comunidades de los pueblos originarios a través de sus organizaciones e instituciones, se haya privilegiado la perspectiva histórica, la sociopolítica o incluso la etnopolítica por encima de la antropológica, lo que pienso que tiene que ver con la minusvaloración de la etnicidad y de la dimensión cultural subyacente al discurso y a las expresiones de la con-

[60] El hecho de insistir en el individualismo que acompaña a buena parte de los ex-católicos, no implica que ese individualismo no esté presente entre los mesoamericanos católicos. La comunalidad es una tendencia mayoritaria entre los mesoamericanos, pero no es absoluta.

ciencia étnica. Los trabajos realizados sobre las organizaciones y el movimiento etnopolítico (por ejemplo Hernández, 1992, 1995 y 1998; De la Cruz, 1986; Vásquez y Villagómez, 1993; Martínez, 1990; Zafra, 1982; Mejía y Sarmiento, 1987) estudian los orígenes y desarrollo de las organizaciones o de los conflictos que enfrentan, analizan sus demandas y logros, ubican la lucha en el marco de los movimientos sociales de la región y del país o en la perspectiva del etnocidio como política gubernamental y las formas de la resistencia mesoamericana. Pero no se ha puesto mucho énfasis en el sustrato etnocultural de estas organizaciones, de sus integrantes y de sus luchas. Esto parece deberse a que en su mayoría han privilegiado una exposición de los aspectos más visibles de las organizaciones de los pueblos originarios o los más importantes en el desarrollo comparativo de cualquier organización independiente, dejando de lado los aspectos menos visibles que mostrarían que una organización etnopolítica debe ser también analizada en su especificidad lingüística-cultural, en nuestro caso mesoamericana; más allá del discurso explícito es importante reconocer la filiación cultural de sus miembros y la forma como se expresa o deja de expresarse en sus acciones.

La intención es, entonces, buscar en la movilización etnopolítica, dentro de la cual ubicamos a los trabajos de educación comunitaria, algunas pistas para entender mejor la dinámica de las estructuras sociales contemporáneas. Una perspectiva no estática ni ahistórica de las sociedades –capaz por lo tanto de observar estructuras dinamizadas–, tiene que considerar sus incompatibilidades, contradicciones y tensiones, despojándose de una mirada "banalizada de contactos de civilizaciones diferentes y de aculturación. La dinámica social no reduce ya su objeto a las transformaciones exógenas, a todo lo que es debido al sistema de relaciones externas" (Balandier, 1975: 222). El mismo autor argumenta que las desigualdades en las sociedades humanas son parte de su estructura, y la intervención de los actores para mantener o transformar este sistema lo dinamizan:

> "Las diferencias de naturaleza (sexo, edad, parentesco biológico) convertidas en diferencias sociales, las desigualdades mínimas, las jerarquías 'elementales' aparecen como necesarias a la formación del sistema. Ellas lo constituyen, rigen su continua composición al mismo tiempo que son generadoras de tensiones, de acontecimientos que pueden operar en pro de su modificación. Todas las sociedades, aún aquellas que parecen las menos diferenciadas o las más igualitarias, existen y funcionan bajo el régimen de la ley de la incertidumbre. Es esta vulnerabilidad la que permite a las fuerzas de la oposición y del cambio poder actuar… Es esta vulnerabilidad la que crea la apertura en donde la contestación puede injertarse en el sistema social; también explica que la dinámica sea inherente a este último, tan como la (o las) estructura(s) que define(n) su formación y su naturaleza" (Balandier, 1975: 234-235).

En nuestro caso, lo interesante a destacar es que la tendencia de los actores nativos en los movimientos etnopolíticos, de contestación, es hacia la transformación de las estructuras pero teniendo como base y propuesta un modelo depurado de su propio sistema tradicional. Dicha depuración ética supone la asunción de un modelo "ideal" de vida colectiva, basado en la experiencia de la sociedad, pero al que el imaginario colectivo tiende a visualizar como despojado de sus tensiones internas. Así, la recuperación del orden que busca la asamblea, la participación colectiva, la equidad de género o el renacimiento etnocultural son algunos de los elementos clave en el discurso contestatario, adecuado a un referente ideal transformado por la depuración y actualización éticas, y están también presentes en la organización y puesta en marcha de acciones orientadas por tal discurso. En ello radica la importancia de observar la organización contestataria como una proyección del nuevo orden que se trata de construir.[61]

Además, la tendencia actual del movimiento de los pueblos mesoamericanos es por la autonomía, lo que en Oaxaca significa luchar por la reconstitución de sus pueblos como condición y garantía de las posibilidades autonómicas. Esto implica una evidente reconformación de la estructura social mediante la creación de una unidad sociopolítica abarcativa, superior a la comunitaria, que serán las comunidades que tienen lengua, territorio, historia y cultura en común, vinculadas como pueblo.[62]

Son dos los aspectos de dicha articulación que se abordan en este trabajo: 1. La lógica social mesoamericana tras el discurso y las acciones de sus organizaciones etnopolíticas; 2. La comunidad como metáfora de la familia y de la organización etnopolítica. Las organizaciones cuya dinámica he seguido y serán la base del siguiente análisis son Servicios del Pueblo Mixe (Maldonado y De Ita, 2004; Vargas, 2005) y la CMPIO (CMPIO, 1994; Maldonado, 2002a).

[61] Pero en ello está también el riesgo del esencialismo como visión falsa de la realidad. La idealización romántica de lo mesoamericano es sin duda una percepción simplificadora, pero también debe considerarse la función política del esencialismo para la generación de conciencia. Aunque no abogo por esencializar las cosas, creo que hay que reconocer que una de las visiones más esencialistas del mundo es la que aparece en el Manifiesto del Partido Comunista, que a pesar de ello ha tenido una función clave en la generación de conciencia de clase.

[62] Todo esto nos permite ubicar diferencias sustantivas entre los proyectos de educación comunitaria, pues mientras que el de secundarias es un proyecto de actores nativos (maestros), el de los BIC tiene pocos de ellos y están desarticulados, y la UIIA surge de la iniciativa de una organización etnopolítica sólida.

Lógica parental y reciprocidad en la movilización etnopolítica

Movilización étnica y de lo étnico

Las organizaciones impulsadas por intelectuales mesoamericanos reivindican y defienden su herencia cultural, su lengua, su literatura oral y escrita, su historia, su arte, su religiosidad y su territorio, anteponiendo una identidad fortalecida por la conciencia étnica. Pero más allá de sus posiciones ideológicas, como mesoamericanos que valoran lo originario se preocupan por fortalecer sus vínculos comunitarios y resaltar los valores que encuentran en lo comunal. Recuerdo que Tomás Cruz Lorenzo –el más lúcido intelectual activista chatino, asesinado en 1989– insistía mucho en que lo que muestra que un chatino es chatino, es sobre todo su sentido común, tanto porque la forma inmediata de reaccionar ante cualquier estímulo es lo que evidencia la formación específica del individuo, como porque entre los mesoamericanos el sentido común sí es común pues se comparte en gran medida entre todos. Así por ejemplo, todos son educados en la comunalidad como valor fundamental mediante el trabajo, aunque la característica que adopta ese sentido tiene tonos diferentes en cada comunidad.

Continuando en este razonamiento, la vida interna de ninguna organización etnopolítica podría estar exenta de la lógica mesoamericana subyacente en el sentido común de sus integrantes. La cualidad propia en estas organizaciones debe entonces buscarse atrás de su expresión política: por ejemplo, las formas de la solidaridad entre sus integrantes o con miembros de otras organizaciones, están basadas en la práctica de la ayuda mutua y espera reciprocidad; en otras palabras, la solidaridad no se mendiga (como dice el discurso político) pero tampoco se da como limosna (completa el discurso étnico), ubicando en dimensión política una práctica étnica. De esta manera, la solidaridad intra e interorganizativa se guía por un patrón propio y se ubica en un código compartido cuya vocación horizontal halla un espacio propicio en estas organizaciones. No se crean actitudes políticas nuevas, surgidas de la concientización, sino que se da nombres nuevos y contenidos adicionales a las viejas prácticas culturales.

Siguiendo las propuestas de Miguel Bartolomé (2003) y Alicia Barabas (2003) en el sentido de que la lógica parental de la organización mesoamericana se proyecta en los comportamientos políticos actuales[63] y

[63] En su estudio clásico sobre los movimientos campesinos en América Latina, Anibal Quijano (1971: 167) ya advertía que en las organizaciones comunales existe una continuidad en los patrones tradicionales de elección.

de que la reciprocidad[64] norma la vida comunitaria incluso a nivel del poder, haremos una lectura de la historia política reciente de Oaxaca y de sus pueblos originarios. Esta lectura se basará en el análisis de las formas en que el Estado mexicano ha privado a las comunidades de su capacidad de autonomía. Dicha capacidad está dada tanto por las cualidades reales como por los referentes ideales de la comunidad mesoamericana: el poder basado en la asamblea, construido sobre una estructura (el sistema de cargos) abierta a todos los ciudadanos, cuyo ejercicio a través del trabajo gratuito forma a la persona como sujeto colectivo; es decir, en la responsabilidad plena por lo propio. Existiendo entonces las condiciones comunitarias para la vida autónoma, su ausencia debe encontrarse en su despojo: en las últimas décadas, han sido tres los mecanismos por los cuales el Estado ha despojado a las comunidades del poder ejercido por la asamblea a través de la estructura del sistema de cargos y de su lógica como forma de trabajo socializador:[65] el caciquismo, la manipulación electoral y la falsa representatividad.[66] Veremos solamente el primero.

Las alianzas caciquiles

El caciquismo que aquí interesa es un fenómeno producido por el capitalismo al penetrar en las comunidades mesoamericanas. Por ejemplo, Eliseo López (1991) afirma que la construcción de la presa Miguel Alemán provocó dos tipos de desastre para los mazatecos y tuvo una consecuencia política trascendental: un desastre fue ambiental, derivado de la inundación de tierras fértiles e incluso del 60% de la cabecera de San Pedro Ixcatlán; otro desastre fue cultural, pues la inundación cortó el paso al santuario de

[64] Un aspecto que no puede dejarse de lado es que la reciprocidad como sistema de vida tiene un valor político central en la corriente anarquista que ha visto en la ayuda mutua una práctica social que permite reconstruir la vida en autonomía. En México, Ricardo Flores Magón afirmaba lo anterior y concebía a la anarquía, siguiendo a Kropotkin, como orden basado en el apoyo mutuo.

[65] Jaime Martínez Luna (1995: 38) ubica este despojo en el aislamiento comunitario, es decir en el hecho de que el Estado promueve por diversos medios su fragmentación con el fin de que, teniendo el poder local, no puedan construir poder regional.

[66] Las estructuras de despojo sustitutivas del cacicazgo, por medio de las cuales ejerce el Estado mexicano la dominación indirecta antiautonomista de las comunidades indígenas, son las delegaciones de gobierno, la Procuraduría de Defensa del Indígena y las diputaciones. Es importante destacar que las 25 delegaciones de gobierno actuales tienen su cabecera en las sedes de los 25 distritos electorales, constituyendo un reforzamiento entre el poder legislativo y el ejecutivo para intermediar la relación entre los municipios y el gobierno del estado (un estudio al respecto aparece en Maldonado, 2002b).

Otatitlán, desapareciendo sus importantes peregrinaciones (las consecuencias culturales son mucho más amplias que este corte); y la consecuencia política fue un vacío de poder que junto con la transformación de la agricultura tradicional en comercial y ganadera generó el caciquismo. Su expansión provocaría cambios en el poder local y regional a favor de las nuevas élites.[67] Entre otras cosas, la transformación de la agricultura tradicional creó la necesidad de crédito, dando origen a fuentes financieras informales en manos de mestizos que construyeron un sistema de habilitación intermediado por el cacique, quien establecía con ello una relación clientelista con sus deudores (Bartolomé y Barabas, 1990: 155).

Una buena descripción sintética del cacique ha sido elaborada por Adolfo Colombres (1982: 310):

> "La llave inicial de poder del cacique puede ser una gran riqueza acumulada en la comunidad o fuera de ella, su carácter de líder de la movilización agraria local o el hecho de saber leer y escribir y tener un ligero conocimiento de las leyes agrarias, los trámites administrativos y los servicios que se pueden recibir de las diversas agencias del Estado… Su fuerza depende tanto del respaldo que tenga en el poder regional o nacional, como del apoyo decidido de un grupo de seguidores, que casi siempre incluye gente armada… se trata de un grupo de interés, consolidado por lazos de amistad, camaradería y parentesco. Dicho parentesco puede ser consanguíneo, por afinidad o ficticio. Pero mientras los parientes consanguíneos y por afinidad por lo común se asocian a la explotación, los parientes ficticios suelen ser unas de sus víctimas y las más indefensas. Así, a través del padrinazgo (relación primaria) o del compadrazgo (relación secundaria) el cacique convalida las relaciones de explotación".[68]

El caciquismo ha sido la principal y más extendida forma local y regional de despojo político y económico directo, por parte de la sociedad envolvente, mediante la imposición de la voluntad e intereses de un individuo (el cacique) sobre la asamblea y las autoridades comunitarias. Los caciques extienden su poder económico al político o viceversa; algunos lo hacen por

[67] En la zona mazateca el conflicto político se dio entre las formas tradicionales de poder informal, los consejos de ancianos, y las nuevas oligarquías. "En la parte baja los consejos desaparecieron y fueron reemplazados por el caciquismo y los aparatos priístas. Las nuevas formas de tenencia de la tierra así como la producción de la caña obligó a los ancianos a replegarse hacia las comunidades dejando las cabeceras en manos de las burocracias priístas y del juego político de la burguesía regional que comprende las formas caciquiles de dominación. En la parte intermedia domina el caciquismo, a veces ejercido por los mismos mazatecos enriquecidos… En la zona serrana, en el corazón de la mazateca, es donde los ancianos se han mantenido organizados por municipios y comunidades" (Boege, 1988:81).

[68] El estudio pionero del caciquismo en México, y que sigue siendo uno de los más completos, es el del equipo encabezado por Roger Bartra (1985) en Hidalgo y Puebla.

medios extremadamente violentos.[69] No todos los caciques son mestizos o ajenos a la comunidad, pues muchos son nativos de ella, incluso reivindicando la identidad étnica, por ejemplo en los casos del cacique mixe Luis Rodríguez (Maldonado y Cortés, 1999: 129) o del mixteco Heladio Ramírez y su familia (ver denuncia del FIOB en *El Imparcial*, 5 de abril del 2000, p. 6B).[70] Se trata de un sistema, en el que el cacique consolida y expande su poder al aliarse con otros caciques, estableciendo una red jerárquica de coordinación para el dominio, que muestra sus diferencias incluso a nivel del parentesco: en la zona triqui "el cacique principal de la región que engloba a los triquis puede estar o no inscrito en una mediana y amplia red de padrinazgos/compadrazgos; en cambio, los caciques intermedios y el pequeño cacique de la comunidad sí participan en una amplia red de compadrazgos" (Huerta, 1984: 307).

El poder caciquil no se logra sólo por las armas, ni siquiera en el caso de los caciques violentos. Un factor indispensable para lograrlo está en el manejo de la propia lógica parental, a través de alianzas matrimoniales y sobre todo de los lazos de compadrazgo. En varias regiones el matrimonio de hijos de familias caciquiles unificó áreas de control y fue útil para evitar la competencia sin freno, como es el caso de dos familias de las regiones de Nopala y Juquila que fortalecieron así su control comercial y de la producción cafetalera en una vasta zona de la región chatina.[71]

Señalaremos cinco características básicas en la construcción de redes de control político del cacicazgo:

1) Compadrazgo vertical. El carácter inherente a la relación de compadrazgo con un cacique es su verticalidad clientelar (clásica del estilo priísta), pues lo que busca el cacique es conectarse con niveles superiores de poder

[69] Por ejemplo, en un periodo de 20 años los caciques mestizos mandaron a asesinar a unos 500 triquis en la zona de Copala (Parra y Hernández, 1994: 209); a su vez, el caciquismo en Jamiltepec creó un clima de terror a principios de los años setentas entre los mixtecos de la costa, que provocó el surgimiento de un grupo guerrillero (Flanet, 1977: 64-73).

[70] El cacique mixe Luis Rodríguez y el exgobernador de Oaxaca Heladio Ramírez, de origen mixteco, eran famosos por exaltar su condición étnica fuera de su región de origen, para manipular su pertenencia ante políticos de nivel estatal y federal, al tiempo que ejercían un dominio sin contemplaciones contra miembros de su propio pueblo.

[71] En esta misma región ocurrió el caso de un poderoso cacicazgo formado en Juquila por el párroco y su amante, una comerciante, iniciando una disputa entre familias caciquiles que duró décadas (Yescas, 1991). A su vez, en otra perspectiva del papel de la Iglesia, a principios de los setentas se dio una fuerte lucha en Panixtlahuaca, municipio chatino a 20 km de Juquila, encabezada por el cacique de Cerro Tigre y fray Edmundo Ávalos, uno de los primeros teólogos de la liberación activos en Oaxaca, quien incluso fue electo presidente municipal allí (Hernández, 1987).

para consolidarse, y con niveles inferiores internos para generar lealtades. A su vez, quien se liga por compadrazgo con un cacique busca su protección y el acceso a los canales de poder y de vinculación política que él maneja. El compadrazgo vertical característico del caciquismo no es exclusivo de él y se encuentra también como predominante entre los migrantes, quienes en sus lugares de destino tienen necesidad de crear sus redes de intercambio, y las condiciones de crisis en que viven los obliga a buscar preferentemente relaciones provechosas, con personas de estatus superior (ver Maldonado, 1999). El compadrazgo es relación que se escoge y es indisoluble. La elección del compadre generalmente la hacen los padres del futuro ahijado, pero también ocurre que una persona solicite a los padres ser padrino de su hijo. La diferencia fundamental entre ambas vías es que en el segundo caso los padres se sienten halagados de que su hijo haya sido solicitado, y si quien lo solicita es una persona de estatus superior, el halago es mayor, y también lo es la lealtad que se obliga en correspondencia. Esta ha sido una fórmula del caciquismo.

2) Reciprocidad desequilibrada: el cacique desiguala la reciprocidad, pues ubica el don y el contradon generalmente en extremos distintos: se da lealtad a cambio de beneficios tales como despensas, materiales de construcción o equipo, y lo que es muy importante en el sistema político mexicano: a cambio de beneficios obliga a la gente a la lealtad electoral. Este tipo de compadrazgo-padrinazgo, ficticio en los términos de Colombres, implica el desplazamiento de las diadas horizontales parentales hacia un modelo de diada no parental, estilo patrón-cliente, como la observada por Félix Báez-Jorge (1982) en su análisis comparativo del compadrazgo antiguo y moderno entre los zoque-popolucas de Veracruz.[72] Además, en una sociedad sometida por el caciquismo, se produce una alteración en el sistema parental con esta orientación clientelar de las diadas rituales entre compadres y padrino-ahijado, pues obliga a las personas a tener simultáneamente relaciones horizontales, e incluso verticales, a la manera tradicional, junto con relaciones tan radicalmente verticales por necesidad o compromiso. Esta relación desigualitaria se da también entre el cacique y la comunidad, pues el cacique es explotador pero también benefactor de la comunidad: es frecuente que ellos gestionen la introducción de servicios y obras de infraestructura

[72] Hugo Nutini (1996: 84) dice que si bien a nivel comunitario el compadrazgo es una relación básicamente igualitaria, más alla de este nivel la relación es sobre todo vertical y se usa para formalizar relaciones ya establecidas o para lograr fines económicos o políticos, adquiriendo un carácter clientelar.

básicamente para su beneficio económico, pero que impactan en la comunidad, teniendo el cacique la oportunidad de capitalizar políticamente estas acciones de gobierno. A cambio, la comunidad le debe respeto y, lo que termina de marcar la desigualdad, exige lealtad como contradon.

3) Grados de edad y lealtades: mediante el compadrazgo manipula en su beneficio la lógica comunal, pues el ahijado[73] no debe enfrentar a su padrino; esta es una actitud que se extiende a los muchachos del mismo grupo de edad, varios de los cuales seguramente son también ahijados del mismo padrino; en el mismo sentido, el compadre tiende a considerar sus relaciones sociales antes de emprender una acción política. Entre los mazatecos de la sierra, la relación de compadrazgo –sobre todo a través de los bautizos– implica una relación de compromiso político que se expresa en apoyo, ya que "cuando hay hechos de sangre intervienen los compadres como si fueran la misma familia"; igualmente sucede en el caso de las venganzas. El apoyo político se traduce en el apoyo que los ahijados deben brindar al padrino: "en política, lo que opinan los compadres tienen que acatar los ahijados, sobre todo si el padrino es chuta chinga" (Neiburg, 1988: 118-119). Esta característica de la relación entre el ahijado y los hijos del padrino es una consolidación de las relaciones entre el mismo grado de edad, resultante de una relación ritualizada entre los padres, es decir personas de un grado de edad más alto.

4) Dependencia exógena: sus lazos deben estar construidos en el exterior, porque no basta tener compadres dentro de la comunidad sino que es indispensable buscar los apoyos políticos importantes fuera de la comunidad, en los espacios del poder a nivel estatal o nacional: no hay forma de imponerse a la asamblea sin el apoyo gubernamental externo. El cacique local es la pieza menor de un engranaje político y económico integrado por caciques mayores e intermediarios políticos, constituyendo la estructura de penetración del sistema mexicano en las comunidades indígenas. Dicha dependencia implica lealtad de este cacique menor con los mayores, y su relación está basada más en el intercambio que en la alianza parental, lo cual es diferente a las relaciones del cacique en la comunidad.

[73] El compadrinazgo implica una tercera forma de relación que se establece a través del grado de edad del ahijado. Por ejemplo, César Huerta (1984: 306) notó que en el compadrazgo entre los triquis "se manifiesta una tercera interrelación, la existente entre los hijos del padrino y el ahijado, relación que entre ellos se conoce como *hermanos de bautismo*".

5) Fragmenta políticamente a la comunidad: involucra partidos políticos, porque la base del poder rural del sistema de partido de Estado no ha sido sólo la corporativización de organizaciones sino también el control de los cacicazgos. Al respecto, es interesante destacar que el compadrazgo con caciques comúnmente no implica militancia priísta sino lealtad al cacique priísta, es decir, no hay una ideología política que se comparta sino una intención política subyacente, que puede ser la expansión de la clientela o la utilización de influencias del cacique o incluso su capacidad económica.

La necesidad de construcción de lealtades por parte de los caciques indica que la pertenencia familiar o barrial no es suficiente para la consolidación del cacicazgo. Esto significa que el poder del cacique no tiene que ver con la preeminencia de un linaje gobernante dentro de una organización piramidal como la de los señoríos precoloniales (Winter, 1986; Marcus y Zeitlin, 1994), sino más bien con la creación e imposición de una estructura de despojo de poder y recursos, sobre la comunidad organizada en un sistema que tiende a la horizontalidad.[74]

[74] "El cacique, antes de la conquista, era casi siempre deudo cercano de los tlatoque o reyes; algunos, los menos, eran caciques por hechos de armas, pero siempre nobles y principales. El cacique o señor del pueblo o lugares, recibía tributos de los macehuales o plebeyos de sus dominios, el cual a su vez tenían que dar a sus tlatoque… Los cacicazgos eran hereditarios y pasaban de padres a hijos por órden de primogenitura" (Fernández de Recas, 1961: XVI-XVII). Acerca de la historia colonial de estos caciques prehispánicos, Jaime Bailón (1999: 37-41), siguiendo los estudios clásicos de Ronald Spores y Rodolfo Pastor, afirma que las repúblicas de indios estaban encabezadas en los primeros tiempos de la Colonia por los antiguos señores y caciques, quienes fungieron como gobernadores de sus pueblos, al principio de manera vitalicia. Y a lo largo del periodo colonial se daría un proceso paulatino en el que la redistribución de los cargos y el acceso a la dirección política de las comunidades fue logrado por los macehuales. Los caciques perderían sus anteriores prerrogativas y hacia fines del siglo XVIII las repúblicas eran ya dirigidas sobre todo por miembros sin linaje".

Por su parte, Luis Islas propone que el origen del caciquismo actual debe encontrarse en los calpixques que señala el padre Motolinía como la cuarta plaga que padecieron los pueblos mesoamericanos: "La cuarta plaga fueron los calpixques o estancieros y negros, que luego que la tierra se repartió, los conquistadores pusieron en sus repartimientos y pueblos a ellos encomendados, criados y negros para cobrar los tributos y para entender en granjerías, y éstos residían y residen en los pueblos, y aunque por la mayor parte son labradores de España, acá en esta Nueva España se enseñorean y mandan a los señores y principales naturales… y ansí se hacen servir y temer más que si fuesen señores naturales". Islas (1962: 12 13) remarca el origen espurio de los caciques actuales y su alevosía, usurpando poder.

Las alianzas anticaciquiles

En contraparte, la organización etnopolítica que se opone al caciquismo tiene características distintas:[75]

1) Compadrazgo. No lo utiliza como recurso principal para su construcción. No es frecuente que los dirigentes de organizaciones etnopolíticas fortalezcan alianzas con funcionarios de gobierno o directivos de fuentes financieras a través del compadrazgo, y tampoco lo es que formalicen ritualmente sus relaciones con sus asesores o con dirigentes de otras organizaciones; incluso, cuando lo hacen no se trata de compadrazgos importantes (bautismo) sino secundarios (graduación, paradita, etc.). Esto revela dos aspectos importantes: por una parte, deja ver que la alianza política buscada por los dirigentes de las organizaciones de los pueblos originarios no depende de su formalización seudoparental para darse y sostenerse, y por otra, que el interés de estos dirigentes sigue estando en fortalecer sus redes parentales y de reciprocidad en su comunidad, más que en su realización exógena.[76] Parece, entonces, que la organización misma es la red de relaciones, un espacio que no necesita formalizarlas ritualmente para que funcionen en toda su intensidad.

2) Reciprocidad equilibrada. Al tender a privilegiar las alianzas parentales con los miembros de su comunidad, los integrantes de estas organizaciones buscan continuar con la horizontalidad de la relación tradicional, y al interior de ellas es la propia estructura asamblearia la que intenta evitar la desigualación hacia una relación clientelar, rompiendo los cotos de poder y gérmenes de caciquismo que se gestan en los liderazgos. La reciprocidad adicional, es decir la que se suma a la reciprocidad tradicional comunitaria, está dada básicamente en trabajo: se le dona generosamente para la conformación del grupo –o de la organización regional– y para la puesta en marcha del proyecto productivo o de servicios.[77]

---

[75] Si bien la lucha contra el caciquismo se extendió hasta la segunda mitad del siglo XX, tiene antecedentes importantes en Oaxaca, por ejemplo mediante el intento de reconstitución del reino mixteco de la costa ocurrido en 1911 (Chassen y Martínez, 1993).

[76] Me parece ilustrativo relatar que, a pesar de haber tenido una estrecha relación de amistad y colaboración durante casi 10 años, Tomás Cruz y yo nunca nos hicimos compadres salvo en la graduación de secundaria de una de sus hijas. Tomás tuvo cuatro de sus hijos durante esos 10 años, y yo uno, y nunca sentimos la necesidad de ser compadres; a pesar de no serlo, nunca decayó la intensidad de la relación.

[77] Al interior de los grupos organizados es frecuente que se donen también recursos que son fruto del trabajo, pues es común encontrar, por ejemplo entre las pequeñas organizaciones de productores

3) Grados de edad. Son clave para entender la conformación de las organizaciones etnopolíticas. El Estado inició la escolarización con los niños y jóvenes mediante su alfabetización, cuyas consecuencias etnocidas son conocidas, pero todos los intelectuales mesoamericanos de diverso tipo que conformaron a principios de los años ochentas las primeras organizaciones etnopolíticas, asistieron a la escuela y construyeron su conciencia étnica. Esos jóvenes que hace 20 ó 30 años emprendieron las luchas frontales contra el caciquismo, es decir contra el poder detentado arbitrariamente por personas de grados de edad superiores, son hoy los adultos y adultos maduros (los nombres y rangos de edad varían según el pueblo originario) que dan vida al movimiento de sus pueblos. Otro aspecto básico es el reconocimiento de la capacidad y vocación organizativa, así como de la lucidez de los jóvenes intelectuales, por comuneros de los grados superiores de edad, siendo lo más destacable el hecho de que en varios casos los jóvenes mesoamericanos fueran constantemente llamados por los ancianos como consejeros: Tomás Cruz en la región chatina, Floriberto Díaz en la sierra mixe o Melchor López entre los amuzgos eran consultados por los ancianos no sólo de su comunidad de origen sino también de otras en virtud precisamente del prestigio ganado mediante el trabajo etnopolítico, que era trabajo (donación generosa de tiempo y esfuerzo en aras de la organización) y era etnopolítico (interpretaba los intereses étnicos y los obstáculos políticos, orientando las luchas hacia ellos). Los años de experiencia de lucha de estos jóvenes, su determinación y su capacidad de expresión hacían que el servicio prestado a estas comunidades –obviamente no era un cargo–, de alguna manera los igualara con los ancianos, es decir permitiera establecer una simetría entre una larga historia de carguero y una corta e intensa historia de dirigente étnico. Los ancianos seguían siendo las autoridades depositarias de la experiencia en el servicio comunitario, pero reconocían que estos jóvenes tenían conocimientos útiles y sobre todo los méritos suficientes obtenidos mediante el trabajo organizativo, para ser igualados con ellos.[78]

4) Alianzas exógenas. La organización etnopolítica debe buscar apoyos fuera de la comunidad, pues no existe la posibilidad de que aisladamente un grupo dentro de la comunidad enfrentara exitosamente al cacique o

mazatecos o mixes, que las utilidades de su trabajo colectivo no se repartan entre los socios sino que se reinviertan productivamente durante años, hasta lograr la expansión y consolidación del proyecto productivo e incluso su diversificación, y básicamente el fortalecimiento de su proceso organizativo.

[78] También ocurren casos en sentido inverso, cuando los intelectuales, sobre todo maestros, generan liderazgos que derivan en formas de caciquismo.

incluso que la comunidad entera lo hiciera, cuando los caciques no son de la comunidad. Resultaba necesario conformar una fuerza regional mediante la unión de grupos afines; así fue como surgieron estas organizaciones etnopolíticas regionales en los ochentas. La búsqueda de un objetivo común definido a partir de un ejercicio de conciencia y en una práctica organizativa local, a veces gremial como en el caso de maestros indígenas, era lo que abría la posibilidad de alianzas entre grupos de diversas comunidades, incluso de pueblos diferentes, como fue el caso de las organizaciones serranas e istmeñas. Las alianzas con agencias internacionales de desarrollo, que iniciaron en la segunda mitad de la década de 1980, han sido clave para el desarrollo no gubernamental de muchas ONGs que reciben los fondos del extranjero para las organizaciones locales.

5) No requiere de partidos políticos. Al contrario, tiende a rechazar cualquier relación permanente con ellos. La base de su poder está en la creación y consolidación de vínculos regionales para articular su lucha y eventualmente la participación en redes y organizaciones de un ámbito mayor, como frentes de organizaciones o alianzas políticas nacionales.

La organización etnopolítica, al igual que la forma actual del caciquismo, es de creación reciente, lo que significa que tampoco tiene que ver con una tradición organizativa. Una diferencia fundamental entre las rebeliones mesoamericanas hasta el siglo pasado y el movimiento actual de los pueblos originarios consiste en que *las rebeliones fueron básicamente movimientos que se daban una estructura organizativa, aunque de corta duración, mientras que en la actualidad son las organizaciones etnopolíticas las que generan movimientos.* Esto les da una mayor solidez y perspectivas de duración.

Casa familiar, comunidad y organizaciones: proyecciones simbólicas de la comunalidad

La comunidad mesoamericana, como ya se dijo, está formada por familias cuyos integrantes tienen una característica compartida: viven y piensan la vida colectivamente; se trata de una actitud ética, derivada de una obligación social perentoria, en la que la persona busca su realización humana en colectividad.[79] Se intenta con ello crear las mejores condiciones de convi-

[79] Un amplio estudio sobre la construcción social de la persona y sus proyecciones comunitarias entre las culturas indígenas mesoamericanas, es el de Miguel Bartolomé (1997: 142-163).

vencia dentro de la familia, de buscar el goce de la vida dentro del mismo grupo de edad, de construir la comunidad en base a cuidadosas alianzas familiares que hagan la vida más pacífica, agradable y menos pesada.[80]

Estos elementos están claramente significados por las múltiples formas de reciprocidad. Para sentirse y ser reconocido como miembro de una comunidad mesoamericana no es suficiente con haber nacido en ella, hablar la lengua y estar inserto en una red de relaciones y alianzas locales: es imprescindible expresar constantemente la voluntad de ser parte de la comunidad definida por lo comunal.[81] La expresión de esta voluntad se da y es reconocida por la comunidad precisamente en los cuatro elementos básicos de la comunalidad. Todos tienen obligación de participar en las actividades relacionadas con el territorio, su cuidado y su defensa; todos tienen obligación de ser cargueros y de asistir a las asambleas; todos tienen obligación de participar en los tequios y en las formas de ayuda mutua interfamiliar; y todos tienen obligación de colaborar y participar en las fiestas.[82] Quienes se niegan a dar tequio, a servir en los cargos o exigen pago, o no quieren patrocinar fiestas ni asistir a ellas, son vistos con recelo por el resto de la comunidad y pueden llegar a perder derechos, e incluso a ser expulsados de la comunidad. La lógica es que quien se niega a ser parte de la comunidad expresando su pertenencia a través de la comunalidad, puede perder incluso el derecho a sus bienes comunitarios como la tierra y la pertenencia al territorio que sirve de marco a una vida comunal que rechaza.

---

[80] Como también ya se dijo, existen diferentes enfoques oaxaqueños de la comunalidad: Rendón pone el acento en su función en la conformación de una identidad básica para sostener la resistencia étnica en pos de la liberación, mientras que Jaime Martínez destaca la donación de trabajo en su ejercicio: "Nunca habrá poder comunal si no está avalado por un trabajo concreto. La 'comunalidad' –como llamamos al comportamiento resultado de la dinámica de las instancias reproductoras de nuestra organización ancestral y actual– descansó en el trabajo, nunca en el discurso; es decir, el trabajo para la decisión (la asamblea), el trabajo para la coordinación (el cargo), el trabajo para la construcción (el tequio) y el trabajo para el goce (la fiesta)… La comunalidad es lo que nos explica, es nuestra esencia, es nuestra manera de pensar; será en función de ella que logremos definir nuestro pensamiento o nuestro conocimiento en todas las áreas o temáticas que resulten necesarias desarrollar o difundir" (Martínez Luna, 1995: 34 y 36).

[81] En un sentido similar, M. Bartolomé (1997: 136-137) afirma que lo que realmente caracteriza a la comunidad indígena contemporánea, "es la intensa participación colectiva en los asuntos políticos y religiosos locales, así como la vigencia de patrones de producción y consumo, cuya orientación es en primer lugar doméstica y después comunal. Es precisamente el principio de participación –junto con el de nacimiento–, el requisito básico para establecer la filiación comunitaria de cada individuo."

[82] Esta rígida normatividad comunitaria ha sido desde hace tiempo fuente de conflictos, que han tratado de resolverse en asamblea. Independientemente de su desenlace, debe reconocerse que esa rigidez no es vertical sino horizontal, es decir, que no se trata de una imposición de gobierno sino de una sanción social, que indudablemente debe ser al mismo tiempo valorada y criticada.

Esto muestra que la expresión reiterada de la pertenencia comunitaria a través de la comunalidad llega a situarse en un nivel superior a las estructuras fundadoras de la comunidad: las relaciones de parentesco y las redes de reciprocidad. En el caso del don, aunque subsista la vinculación interfamiliar a través de redes de reciprocidad individual, al romperse la reciprocidad con la comunidad se puede perder el derecho de pertenencia. En estas condiciones, el individualismo no sólo es ajeno sino corrosivo. Por ello es que incluso los migrantes tienen que seguir expresando su voluntad de ser parte de la comunidad aunque no habiten en ella, si quieren seguir siendo considerados como sus integrantes y conservando sus derechos: ellos ven la manera en que su parentela los sustituya en los tequios y servicios, envían sus cooperaciones, patrocinan fiestas, apoyan a sus autoridades en las gestiones fuera de la comunidad y regresan a la población cuando son electos autoridades, para cumplir con su cargo. Incluso, su supervivencia en las ciudades en que trabajan se construye a partir de la comunalidad, creando redes de reciprocidad y compadrazgo.[83]

Un elemento que es consustancial a todas las proyecciones que se expondrán, es el lenguaje. El idioma materno es el canal de comunicación a través del cual los distintos niveles de comunidad mesoamericana pueden funcionar en óptimas condiciones por su carácter oral. Esta oralidad (percibida nacionalmente como una carencia) permite que todos los integrantes queden en condiciones de igualdad formal para poder opinar y decidir sobre los asuntos que se traten. A su vez, todas estas proyecciones seguramente constituyen ejemplos de problemas y soluciones que se trasladan de un caso a otro como argumentos que tienen que ver con códigos susceptibles de ser entendidos y analizados por todos.

La familia como comunidad

La familia mesoamericana funciona como una comunidad territorial y humana. Es una unidad económica y sociopolítica vinculada por lazos de sangre y de alianza que ocupa un territorio definido que puede heredar, y establece alianzas con otras comunidades familiares-territoriales ampliando su parentela mediante matrimonio o compadrazgo, expandiendo sus relaciones con la comunidad a través de reciprocidad. Esta parentela tien-

[83] La comunalidad, sostiene Jaime Martínez, "es la gran lección que podemos ofrecer a la sociedad, de ahí que la veamos con gusto reproducirse en la ciudad de Oaxaca, en las colonias y en los barrios pobres, incluso en las grandes ciudades como el D.F. y Los Ángeles" (Martínez Luna, 1995: 36).

de a concentrarse en barrios, pero el compadrazgo implica alianzas con familias con las que no forzosamente hay contigüidad territorial, por lo que su objetivo es crear una comunidad humana. La humanidad de esta comunidad no está dada sólo por las características de sus integrantes sino por dos definiciones fundamentales: el trabajo es el que hace al hombre y lo humano no puede ser y reproducirse más que colectivamente, por lo que el trabajo comunal es el que funda la comunidad.

Es a través del trabajo que se iguala a los desiguales, es decir que los miembros de la familia, si bien tienen funciones diferentes de acuerdo a sus respectivos grados de edad o de sexo, el cumplimiento responsable de sus labores los iguala sin borrar las diferencias. Y es a través del trabajo como don y como generador de dones puestos en circulación, que los miembros de la familia expresan su voluntad de ser parte de esta comunidad familiar. Si alguno de sus integrantes no trabaja porque no quiere hacerlo, está olvidando que la familia es una unidad que requiere de todos para funcionar, y ello genera recelo, reproches, prestigio negativo. Incluso, los migrantes se van a trabajar fuera de la comunidad no para hacer su vida afuera sino para contribuir a la vida de la familia.

La parentela constituye el circuito básico de la reciprocidad, pero se sabe perteneciente a una unidad abarcativa que es la comunidad, con la cual establece necesariamente relaciones de reciprocidad. La donación no se limita al ámbito de la parentela sino que al significar relaciones más allá de los parientes exhibe la voluntad de vinculación comunitaria.

En el aspecto que podríamos considerar político, la autoridad de la familia está, como en la comunidad, en la diada padre-madre y, como señalan Bartolomé y Barabas (1990: 178) las unidades domésticas extensas residen bajo un mismo techo, compartiendo las tareas, la comida y la vida social. La familia es una comunidad que aunque no es autosuficiente sí es responsable de su vida y crea redes para fortalecer su responsabilidad para darse la mejor vida posible. Pero si bien el carácter de padre-madre que tienen en varias culturas mesoamericanas las autoridades permite afirmar que se trata de una proyección del modelo familiar de la diada paterna al gobierno de la comunidad, no debe olvidarse que las autoridades son generalmente hombres, habiendo aún muy pocos casos en que las mujeres son presidentes o agentes municipales.[84]

[84] Para el trienio 1998-2001 fueron nombradas o electas mujeres como autoridades civiles: nueve como presidentas municipales, 71 como tesoreras y 64 como regidoras. No existe un conteo del gran número de mujeres que son autoridades religiosas o de comités de obras y servicios.

La comunidad como gran casa[85]

El momento principal en que la comunidad funciona como una gran familia es durante las fiestas, teniendo en la comida su momento clave de expresión familiar.[86] Esto implica una proyección del acopio, producción y preparación de los alimentos como una actividad colectiva de la familia, en los preparativos y realización de la fiesta; el símbolo de unidad es la comensalidad, que en una fiesta es de consumo gozoso. La importancia de la comensalidad como símbolo de unidad en un contexto de producción y consumo está presente en otros pueblos originarios de Oaxaca: entre los chatinos, el grupo doméstico "puede ocupar una sola casa o varias contiguas dentro de un mismo solar, pero en ambos casos se comparte la cocina (metate, comal, fogón). El comer juntos es una expresión más de la solidaridad entre los miembros de las unidades. Pero el hecho central que organiza a la familia es la cooperación económica entre sus miembros" (Bartolomé y Barabas, 1996: 278). Entre los mixes hay comidas que tienen un claro fin unificador, comiendo del mismo plato el "machucado".[87] A su vez, la fiesta de Todos Santos es una muestra clara de la importancia de la comensalidad, pues los muertos vienen a comer con los vivos.

Por su parte, Miguel Bartolomé ha mostrado que la casa y la comunidad tienen similitudes conceptuales teniendo como metáfora al cuerpo humano:

> "Para los zapotecos binnizá del Istmo de Tehuantepec las categorías nominativas utilizadas para designar a la casa y al pueblo son casi idénticas, y ambas responden a proyecciones clasificatorias del cuerpo humano. En razón de este principio, las casas tienen cabeza (techo), espaldas (parte de atrás), pies (cimientos) e incluso estómago (ámbito interior). Así, la vivienda de una persona puede estar situada en la cabeza del pueblo, en sus costados o en su estómago, si reside en el centro. Es decir que tanto los cuerpos humanos como sus moradas individuales o colectivas forman parte de un mismo principio taxonómico" (Bartolomé, 1997: 149).

---

[85] John Monaghan (1996) propuso que la comunidad funciona como una gran casa en la comunidad mixteca de Santiago Nuyóo, aunque, como han mostrado e insistido Maarten Jansen y Aurora Pérez (comunicación personal, 2007), su conclusión puede ser en general acertada pero sus argumentos no lo son.

[86] Al ser una proyección de la lógica familiar, la actitud de la cabeza de la familia es importante a considerar, pues si bien las autoridades comunitarias y ancianos reciben un trato preferencial durante la celebración y un lugar especial al comer, la autoridad de la fiesta es el mayordomo, y la autoridad religiosa es el sacerdote o quien celebre los rituales. Entonces, es un conjunto de autoridades las que intervienen para dar fuerza a la unidad.

[87] "En algunas poblaciones como Tamazulapan y Ayutla Mixe acostumbran celebrar el día primero de agosto un almuerzo comunal y entonces comen el machucado todos los de la familia o de la casa en un mismo recipiente llamado ama'tsin dex, para ahuyentar el hambre… Esta comida comunal

Otras características de esta proyección de la familia en la comunidad han sido desarrollados por el mismo autor en este volumen: la consideración del cumplimiento en el trabajo familiar para la elección a cargos, la necesidad de tener muchos mecanismos de colaboración interfamiliar para buscar la autonomía, que las pequeñas comunidades funcionan como parentelas ampliadas o que la cualidad etaria no tiene un correlato automático en lo político, pues no todos los viejos son considerados ancianos. Finalmente, podemos destacar también que la proyección se observa a nivel de reciprocidad, pues mientras la familia da seguridad, acceso a la tierra, educación y afecto a cambio de trabajo, la comunidad da seguridad, identidad, prestigio y afecto a cambio de trabajo.

La organización como comunidad

El modelo comunitario se proyecta de diferentes maneras en las organizaciones etnopolíticas y también de productores. En todas ellas, el principio rector es el de la asamblea general como órgano máximo y en sus acuerdos, por ejemplo en la UCIRI,[88] se busca el consenso "según las costumbres de nuestros antepasados" (Vanderhoff y Galván, 1998: 131). Este carácter asambleario tiene por funciones principales evitar la concentración de poder e igualar a todos los integrantes en una relación horizontal. Es en asamblea que se nombra directamente a las autoridades de la organización, buscando una rotatividad entre todos los grupos que la constituyen, similar a la rotación que hay de los cargos comunitarios entre los barrios que constituyen la comunidad. Las autoridades deben consultar a la asamblea en las decisiones importantes o a los asesores o al conjunto de las autoridades, pero esto no les disminuye su capacidad ejecutora y de gestión sino que la complementa, para una mejor realización de su mandato. Obviamente también se presentan casos de caciquismo y faccionalismo cuya consolidación y enfrentamiento provocan fracturas en la organización o incluso su desaparición.

Otra característica importante, que destaca incluso en el ámbito nacional, es la gran capacidad de donación de trabajo que tienen sus integrantes.

---

también es utilizada en ciertos momentos para afianzar vínculos y celebrar triunfos. Como es el caso de Tlahuitoltepec: si una persona desempeña el cargo de capitán de banda en una fiesta tradicional, este individuo reúne a todos sus colaboradores, hombres y mujeres, para almorzar juntos el machucado y dar gracias que todo haya salido bien" (Cortés, 1991: 7).

[88] Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo, que actualmente vive un proceso de recomposición que no parece positivo.

De la misma manera que los cargos comunitarios, las autoridades de la organización, incluso sus mejores intelectuales,[89] saben que tienen que trabajar mucho e incluso gastar, sobre todo durante el proceso formativo de la organización (Vanderhoff y Galván, 1998: 131), para cumplir su cargo, y además deben hacerlo honestamente, aunque a veces no lo hacen y su deshonestidad es generalmente castigada buscando la recuperación del bien y no sólo castigar al culpable.

A su vez, sus integrantes se saben miembros de una comunidad de intereses vinculados a la cultura de su comunidad de origen. Funcionan como una gran casa (los mixes incluso tienen una casa en la ciudad de Oaxaca) y a pesar de sus diferencias en cuanto a grupos de edad se hermanan en la relación pero no en el trato: un joven y un anciano pueden llamarse compañeros, tratarse como camaradas, pero no es bien visto que se igualen. Eso rompería el sustrato étnico de la relación y no puede permitirse algo así, pues cabe recordar que las organizaciones trabajan en la comunidad, por lo que si se pierde el respeto y la distancia comunitaria entre las personas, establecida por los grados de edad y estatus, esa persona pierde prestigio ante los ojos de la comunidad.

En lo relativo a la reciprocidad entre la organización y la comunidad, es importante considerar el momento del don y del contradon: la comunidad ha dado seguridad, identidad, prestigio y afecto a todos sus integrantes, pero sobre todo tierras a sus familias, y los miembros de la organización etnopolítica lo valoran y buscan devolver a la comunidad una vida mejor, ya sea sin caciques, con autonomía, con mayores servicios, etc., lo cual logran a través de trabajo. De esta manera, el trabajo de la organización puede considerarse un contradon a la comunidad, de la que se espera una motivación a través de su involucramiento y movilización, para continuar trabajando con entusiasmo y, sobre todo, sin romper las raíces.

En resumen, las tres líneas de acción que considera M. Bartolomé (1997) como fundamentales para la práctica política de la comunidad mesoamericana, a saber: normatividad del pasado, la jerarquía y el consenso, están presentes en las acciones de las organizaciones etnopolíticas entre sus líneas principales.

---

[89] La manera como se ve a muchos intelectuales indígenas importantes pero que no están ligados al trabajo etnopolítico sino a proyectos burocráticos, es como individuos exitosos, valiosos, a quienes se puede acercar como aliados ocasionales en actividades concretas, pero con quienes no se busca ni espera más que una relación efímera de aprovechamiento. Estos intelectuales trabajan con comunidades pero la colectividad desde la que lo hacen no es propiamente indígena, por lo que sus esfuerzos son valorados sólo en cuanto a sus resultados, no a su propia existencia. El lugar desde el cual

El pueblo como gran comunidad

La lucha etnopolítica más avanzada en Oaxaca, encabezada por los mixes, plantea la necesidad de que las comunidades de cada pueblo originario se constituyan como pueblos o colectividades inclusivas, a través de la vinculación entre todas las comunidades que lo conforman, sin importar ni suprimir sus diferencias culturales y variantes dialectales. Adelfo Regino (1998) señala tres momentos en la construcción de la autonomía con base en la comunalidad: a) el fortalecimiento de la comunidad, b) la reconstitución de pueblos, entendida como la articulación e interacción eficaz de las comunidades de un mismo pueblo, y c) la articulación e interacción de los pueblos a nivel estatal y nacional. Estos momentos no tendrían sentido étnico si no estuvieran cimentados en la comunalidad como guía de acción en cada paso, y la comunalidad es básicamente reciprocidad con la colectividad, implica poder horizontal encabezado por la asamblea, tiene a la fiesta como un ritual indispensable y se expresa en un territorio.

En consecuencia, los pueblos originarios funcionarían como un nivel abarcativo propio entre la comunidad y el Estado mexicano, invirtiendo la relación actual predominante, que consiste en que es el Estado el que crea estructuras de intermediación, tales como las delegaciones regionales de gobierno, o aprovecha en función del sistema político de partido de Estado las establecidas, como las diputaciones locales. Tras observar el comportamiento, a veces obsesivo, de diversas organizaciones etnopolíticas en los últimos 20 años, así como sus propuestas y acciones, no queda duda de que esta estructura de pueblo estaría basada en la de la comunidad, teniendo como su órgano máximo a la asamblea general de los representantes nombrados en asamblea de cada comunidad, con un órgano ejecutivo que funcionarían como cargos para esta gran comunidad. Conformados los "grupos étnicos o etnolingüísticos" como pueblos, la vinculación entre ellos sería un paso que implicaría constituir una comunidad mayor, formada por pueblos en una región o en el estado de Oaxaca, organizada precisamente bajo el mismo esquema de cada pueblo. No es casual que la estructura desde la cual impulsan en Ser, A.C., su propuesta sea una Asamblea de Ciudadanos Mixes por la Autonomía.

---

trabajan también es definitorio de su identidad y de la forma como se les identifica: aquí no cuentan sólo las intenciones sino también los procedimientos.

Las organizaciones como proyecto de comunidad

Partiremos de considerar que toda organización que busca algún cambio social, aspira a ser (o en la práctica es) un modelo de la transformación que impulsa. Es decir que tiende a reproducir en su estructura interna y forma de funcionamiento las formas sociales que tiene como válidas o como imprescindibles. A veces exhibe una crítica a situaciones que considera inadecuadas, por ejemplo al prohibir a sus integrantes alcoholizarse cotidiana o festivamente, pero exhibe también el tipo de comunidad que aspira a construir, por ejemplo con base en una equidad de género.

Bajo esta propuesta, observaremos algunas tendencias que constituyen modelos de comunidad en cuatro tipos de organizaciones:[90] la comunidad corporativizada, impulsada por organizaciones adherentes al sistema político mexicano; la comunidad fragmentada, impulsada por partidos políticos; la comunidad individualizada, a la que aspiran los grupos protestantes; y la comunidad reconstituida y ampliada, que buscan construir las organizaciones etnopolíticas.

1) La comunidad corporativizada. Este modelo es el que impulsan las organizaciones creadas por el sistema político imperante y que están afiliadas al partido oficial (PRI); en ocasiones son organizaciones surgidas como independientes pero que encuentran un valor en su reformulación, o son llevadas por algún dirigente a ello. Las organizaciones cooptadas forman parte de esta categoría. La participación de todos sus integrantes es coyuntural y a pesar de que la organización llegue a estar basada en una estructura asamblearia, eso no es trascendental pues invariablemente está dirigidas por un individuo o un grupo, quienes son los que establecen los contactos con las fuentes políticas del exterior. Entonces, su característica principal es el caudillismo. El dirigente aspira a escalar en el sistema y utiliza a la organización y su afiliación y presencia en centrales, para ascender. La idea de comunidad que está implícita en este tipo de organización es la de una comunidad corporada al sistema, subsidiada, que funciona bien en la medida en que esté bien integrada al ejercicio del poder a través del partido de Estado.

2) La comunidad fragmentada. Los partidos políticos necesitan fragmentar o capitalizar políticamente las divisiones para poder penetrar a las co-

[90] Se trata de un planteamiento necesariamente esquemático, cuya utilidad puede estar en sugerir una forma de observar el problema y de agrupar futuros datos que lo comprueben o contradigan.

munidades mesoamericanas. El tipo de organización que piensan para la comunidad es la de una población dividida con el fin de que a través de esta división puedan todos expresar y defender sus diversas opiniones, y esta división estaría saldada por la vida democrática, es decir por el acceso igualitario de las distintas facciones al poder municipal y con él a la implementación de su idea de necesidades prioritarias a atender. Este igualitarismo supone una transformación importante en el poder tradicional mesoamericano, que es la fractura de la asamblea, porque ya no se le tiene como el espacio donde se construye el consenso sino donde puede imponerse una facción sobre las demás. Internamente, aunque los grupos locales afiliados a partidos puedan tener una vida asamblearia, los acuerdos importantes se toman en una asamblea mayor, a nivel estatal o nacional, donde las propuestas de los pueblos originarios siempre han sido minoritarias o minorizadas. También se piensa en el subsidio como forma de relación con la nación.

3) La comunidad individualizada. Los grupos protestantes que han aparecido en las comunidades han tenido un efecto nocivo a través de la expansión del individualismo.[91] Su intención explícita es constituirse en una nueva comunidad dentro de la existente, a través de la hermandad espiritual en busca de la salvación como un hecho de responsabilidad individual. Frecuentemente genera conflictos su existencia frente al colectivismo de la comunidad, recurriendo estas organizaciones a las leyes mexicanas para defender su postura frente al derecho colectivo y a la práctica de la comunalidad.[92] Por otra parte, su tendencia a no tener compadres cancela la fuente principal de alianzas tradicionales no sanguíneas. En realidad no son organizaciones sino familias que pertenecen a iglesias o cultos, dependiendo de un pastor. Su existencia depende de su aislamiento dentro de la comunidad, y en el caso de comunidades que son mayoritariamente protestantes, quedan aisladas de las circunvecinas, sobre todo al alejarse del ciclo festivo regional.

4) La comunidad reconstituida. Las organizaciones etnopolíticas tienen a los valores principales de la comunidad como su modelo. Por tanto, se cons-

[91] Hay que advertir que no todos los protestantes son individualistas. En algunos casos continúan vinculados a la comunidad prestando sus cargos y servicios, y en otros llegan a ser incluso los motores de la organización independiente en la comunidad y región, como es el caso del municipio mazateco de Eloxochitlán.

[92] Una opinión frecuente de los protestantes respecto a la asamblea comunitaria es que "tiene la última palabra, siempre y cuando esté en beneficio del pueblo, sin afectar los intereses de las personas" (Gijsbers, 1996: 68).

truyen con base en diferentes aspectos del esquema organizativo de la comunidad. Pero destaca el hecho de que en su forma de organización tratan de eliminar los aspectos de la organización comunitaria que consideran negativos, por ejemplo el desequilibrio de género, el alcoholismo y la desigualdad entre agencias y cabecera. La presencia de las mujeres en estas organizaciones no sólo va en aumento sino que en algunas, como la Ucizoni, es su sector más beligerante y propositivo; como consecuencia, se ha logrado un cambio de actitud en los hombres que se refleja en las actividades de la organización: en las marchas los hombres también cargan a los niños, en los plantones y congresos la comida es servida por hombres y mujeres y el aseo es realizado por ambos, mostrando con ello un modelo que consideran necesario para la comunidad mesoamericana actual y del futuro. También se combate el alcoholismo nocivo, que es el cotidiano más que el festivo, y se busca que en los puestos directivos exista rotación entre todas las comunidades o grupos que la conforman, además de que en la asamblea general todos los delegados tienen igualdad de condiciones. Su propuesta de relación con el Estado no es subsidiaria sino basada en la autonomía.

El proyecto de comunidad expresado en la organización interna de los cuatro ejemplos puede también leerse en una perspectiva histórica, resultando que el modelo de comunidad corporativizada implica su inserción plena en el esquema del sistema político mexicano y por tanto en su trayectoria postrevolucionaria; el modelo de comunidad fragmentada es el de la democracia liberal decimonónica acorde con el esquema de Estado-nación impuesto al país sin considerar las diferencias étnicas subsistentes y sus derechos originales; el modelo de comunidad individualizada busca la concreción de un esquema sajón que es capitalizable por el Estado y que no ha significado un valor positivo para los pueblos originarios: los partidos políticos al menos han servido para enfrentar cacicazgos; finalmente, el modelo de comunidad reconstituida se inserta en la historia política de los pueblos mesoamericanos, como una solución pacífica al esquema dominación –resistencia– liberación, por lo que se confronta con el modelo de Estado-nación y con los proyectos que buscan institucionalizar la fragmentación a través de la política partidista o la diversificación religiosa.

Ahora observaremos algunos de los rasgos más destacados en la intencionalidad de las alianzas parentales y las redes de reciprocidad entre los actores que hemos seguido, con el fin de mostrar sus diferencias.

Intencionalidad de las alianzas e intercambios

Actor	Parentesco	Reciprocidad con la comunidad	Reciprocidad con el Estado
Comunidad	Vincula ritualmente familias para establecer redes de recurrencia	Amplía redes de relación más allá de la parentela, a través del intercambio equilibrado	Reconoce al sistema a cambio de afluencia de recursos
Cacique	Consolida su poder personal mediante lealtad y matrimonio dentro y fuera de la comunidad	Busca la reciprocidad desigual para ampliar sus redes de poder dentro y fuera de la comunidad	Ofrece al sistema comunidades controladas a cambio de poder
Organizaciones priístas	Establecen alianzas tipo cacique	Trato diferencial con integrantes y simpatizantes del grupo	Se entrega la organización al sistema a cambio de continuidad en la carrera política del líder
Partidos políticos	Establecen alianzas tipo cacique	Trato diferencial con integrantes y simpatizantes del grupo	Se entrega la comunidad al sistema a cambio de consolidar posiciones en el gobierno del país
Grupos protestantes	Cancela las redes rituales al no tener compadres y tender a debilitar su relación después de su conversión	Tiende a negarse a reciprocar con la comunidad en los términos tradicionales de la comunalidad	Se busca la protección del gobierno a cambio de lealtad al sistema
Organizaciones etnopolíticas	Consolida las alianzas parentales en la comunidad para no desligarse de ella	La comunidad ha dado una historia, cultura, identidad y territorio, de los que se le ha pretendido despojar; como una especie de contradon, se trabaja para recuperar lo propio en la comunidad	Se extrae del Estado todo lo posible a cambio de paz pero sin lealtad al sistema

Pese a ser reductor y esquemático, el cuadro muestra algunas diferencias demasiado obvias y conocidas pero que puestas en contraste ofrecen un panorama digno de consideración, algunas de las cuales son las siguientes:

Tanto para el cacique como para las organizaciones partidistas y las sectas, la comunidad interesa en función de sus intereses particulares, que difícilmente pueden aspirar a ser leídos por la comunidad como intereses comunales. Sin duda que sobre todo caciques y partidos traen ayuda a la comunidad canalizando obras, servicios y recursos, pero el beneficio no logra ocultar su intencionalidad, aunque no haya forma de oponerse a ella. Los

objetivos de las organizaciones etnopolíticas, aunque muchas veces son cuestionados, tienen mayor posibilidad de ser leídos y apoyados como comunales, y aspiran a ser asumidos como propios. Se sabe que los caciques, partidos y nuevos grupos religiosos responden a intereses situados fuera del nivel comunitario, mientras que las organizaciones etnopolíticas han tendido a desvincularse pública y reiteradamente de los partidos y del Estado, precisamente para evitar ser considerados una versión nueva de la vieja intencionalidad hegemónica.

La canalización y uso de recursos por parte de las organizaciones refleja la forma como les parece adecuado que se vincule la comunidad con el Estado como fuente de financiamiento (y en gran medida con las agencias internacionales de cooperación). Esto permite a su vez ubicar la propuesta política de vinculación, tendiente a hacer eficiente la articulación subordinada o a vivir con autonomía.

La fragmentación comunitaria en realidad se traduce como una dramática fractura de familias o entre familias. La ruptura por motivos políticos o religiosos afecta primero en estos niveles de familia y parentela, llegando al nivel comunitario con una base desgastada. Es frecuente que sean familias las que se afilian a algún partido o se convierten a alguna denominación, en cuyo caso la tensión primera ocurre en el seno de la parentela y del barrio.

Para concluir esta parte, baste señalar que la gran capacidad de movilización, visión, vocación de trabajo y participación democratizadora reconocida a los pueblos originarios oaxaqueños organizados, al igual que a los rebeldes chiapanecos y a otros pueblos en movimiento, tienen su explicación en la lógica comunal (parental, de intercambio y política) que rige la formación comunitaria de sus miembros, quienes reflejan y maximizan los valores positivos de sus culturas y pretender superar los que se han vuelto negativos; para lograrlo buscan su autonomía agrupándose como pueblos.

La educación es un ámbito de gestión fundamental para el futuro de los pueblos originarios. En el caso chiapaneco, las comunidades zapatistas optaron por un modelo alejado de las políticas gubernamentales, mientras que en el caso oaxaqueño se intenta construir un sistema útil y coherente dentro del sistema oficial.

Los recursos etnopolíticos de los pueblos originarios se han puesto en acción frente al neocolonialismo desde la comunidad y lo comunal. Sin embargo, resistir no implica forzosamente el triunfo de la resistencia ni la eliminación de las fuerzas de la dominación. Por ello es importante observar con detalle las formas en que el colonialismo ha avanzado y las dificultades para detectarlo y erradicarlo. La educación es el ejemplo que seguimos en este trabajo, pero no es de ninguna manera el único.

Capítulo III

La educación indígena y la propuesta comunitaria

La educación indígena y la propuesta comunitaria

La nueva educación comunitaria se debate en un contexto político general, signado por la dominación colonial mexicana de los pueblos originarios, y en un contexto específico que es el sistema educativo mexicano, concretamente dentro de la llamada educación indígena.

En este capítulo se ubica a la nueva educación comunitaria dentro del sistema educativo en Oaxaca con el que se atiende a los pueblos originarios, y se analizan algunas de las principales experiencias que constituyen la propuesta comunitaria frente a la educación indígena hegemónica. También se les describe con cierta extensión, con el fin de que se pueda tener una idea más clara de sus principios y alcances.

1. El contexto educativo de la propuesta comunitaria

La educación indígena en Oaxaca

A los miembros de los pueblos originarios, el Estado mexicano los reconoce como población indígena cuando a través del censo decenal de población se les ubica como hablantes de alguna lengua originaria. La población así determinada es la que se constituye en beneficiaria y objeto de las políticas públicas para los pueblos originarios, entre ellas la atención educativa.

La población registrada como indígena

El estado de Oaxaca tiene una extensión total de 93 952 km^2 en los que habitan 3 438 765 personas (Censo del 2000). De éstas, 1 120 312 fueron

Los pueblos originarios de Oaxaca: etnónimos y número de hablantes

Nombre con que se les conoce	Nombre en su lengua	Significado del nombre propio	Número de hablantes (año 2000)	
			En el país	En Oaxaca
Amuzgos *	*Tzjon noan*	Pueblo de hiladores	41 455	4 819
Cuicatecos	*Y'an yivacu*	Gente de la casa del cerro o gente de Cuicatlán	13 425	12 128
Chatinos	*Ne' cha' cña*	Gente de las palabras que trabajan	40 722	40 004
Chinantecos	*Dzä jmiih*	Gente de una misma palabra	133 374	**107 002
Chochos	*Rru ngigua*	Gente de idioma	992	524
Chontales	*Lajl pima*	Los que somos hermanos	5 916	4 617
Huaves	*Mero ikoots*	El verdadero nosotros	14 224	13 678
Mazatecos *	*Chjota énna*	Gente que habla nuestra palabra	214 477	174 352
Mixes	*Ayuuk ja'ay*	Gente de la palabra sagrada	118 924	105 443
Mixtecos *	*Ñuu dzaui*	Pueblo de la lluvia	444 479	**245 755
Nahuas *	*Mexicanos*	------	1'448 936	10 979
Triquis	*Yi ni' nanj ni' ïnj*	Gente de la lengua completa	20 712	15 203
Zapotecos	*Binnizá (en el Istmo)*	Gente de la palabra verdadera	452 887	377 936
Zoques *	*Angpong*	Gente que habla idioma	51 464	5 282
Totales			1'553 051	***1'117 722

Tomado de: Barabas, Bartolomé y Maldonado, coords. (2004).

Notas: Los etnónimos y su significado difieren de acuerdo a las variantes dialectales de cada lengua mesoamericana. En este cuadro hemos elegido el más usual o el que algunos grupos locales defienden como el propio, por lo que deben ser considerados, tanto en su grafía como en su traducción, como ejemplificativos y no como generalizados.
* El territorio de estos cinco pueblos se extiende a estados colindantes con Oaxaca. Las cifras de los pueblos muestran los grados de migración fuera del estado, que es muy baja por ejemplo entre los chatinos y muy alta entre zapotecos y chinantecos
** En estos casos el Censo desglosó la lengua en variantes existentes pero con las que no se identifican sus hablantes, obteniendo resultados absurdos, por ejemplo sólo 562 personas dijeron hablar zapoteco del Istmo o 49 chinanteco de Usila. Aquí hemos sumado las variantes censadas. En el total de hablantes de mixteco en Oaxaca, se incluye a los 1 726 registrados como hablantes de tacuate porque esa lengua no existe: los tacuates hablan mixteco.
*** Este total no coinciden con el de hablantes de lenguas indígenas en Oaxaca (1 120 312) porque no se consideran los hablantes de las otras lenguas registradas, como tzotzil, maya, ixcateco y totonaca.

registradas como hablantes de alguna lengua indígena (de allí su clasificación gubernamental como población HLI o hablantes de lengua indígena). Si consideramos los errores presentes al levantar el censo y el hecho de que se considera como población indígena sólo a las personas de 5 años y más que dijeron hablar una lengua mesoamericana, las cifras de miembros de los pueblos originarios aumentarían. Y si no nos basamos sólo en el criterio lingüístico sino también en la autoidentificación como miembros de algún pueblo mesoamericano o en sus características culturales y organizativas, las cifras aumentarían aún más.

El estado de Oaxaca está conformado por 570 municipios agrupados en 30 distritos. Los hablantes de lenguas originarias son más de la mitad de la población en unos 250 municipios, pero los miembros de los pueblos mesoamericanos no son solamente los que continúan hablando su lengua propia sino los que viven de manera comunitaria; en este caso no hay forma de contabilizarlos por el momento, hasta que los pueblos hagan sus propios censos étnicos y consideren otros criterios además de la lengua que se habla.

Los miembros de los pueblos originarios, al igual que la mayoría de la población oaxaqueña, viven aún en pequeñas comunidades rurales. Los 570 municipios oaxaqueños están conformados por 10 519 poblaciones, de las cuales 10 360 son consideradas rurales por tener menos de 2 500 habitantes, y sólo 159 son urbanas (Censo del año 2000).

Acerca del sistema educativo

Para atender la educación en la entidad, el gobierno no cuenta con una secretaría de Estado sino solamente con un Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), de cuya cobertura se puede tener una idea mediante los siguientes datos, correspondientes a la estructura de la educación en Oaxaca al inicio de esta investigación:

Datos generales del sistema educativo oaxaqueño

Nivel escolar	Alumnos inscritos	Grupos	Personal docente	Escuelas	Aulas
Inicial	35 683	1 867	1 701	593	797
Especial	9 461	473	525	91	120
Preescolar	154 409	11 884	7 706	4 049	7 468
Primaria	652 508	36 911	27 164	5 726	28 672
Secundaria	214 285	8 675	11 026	1 724	8 715
Capacitación para el trabajo	26 319	1 508	1 247	105	n.d.
Bachillerato	106 912	3 041	5 378	434	3 261
Profesional medio	6 723	233	482	24	336
Normal	5 753	214	394	21	206
Superior	51 101	n.d.	3 081	50	n.d.
Posgrado	1 264	n.d.	175	6	n.d.

Fuente: Departamento de Estadística, Coordinación General de Planeación Educativa, IEEPO (ciclo escolar 2002-2003).
Nota: El magisterio indígena constituye aproximadamente la tercera parte del total de maestros de educación inicial, preescolar y primaria.

El IEEPO atiende a los subsistemas (que son las modalidades en cada nivel, por ejemplo secundaria técnica, telesecundaria, secundaria comunitaria) desde el nivel inicial hasta el de normal. En cuanto a su organización administrativa, varias escuelas forman una zona escolar que se encuentra a cargo de un supervisor. Varias zonas escolares forman una jefatura de zonas de supervisión y varias jefaturas conforman la coordinación del nivel escolar.

Si bien el sistema en Oaxaca está desconcentrado administrativamente, la normatividad sigue siendo centralizada por la Secretaría de Educación Pública desde la capital del país. Así, la SEP define las políticas públicas generales que habrán de implementarse en todos los estados de la República y diseña los libros de texto que imprime y distribuye a todas las escue-

las de educación básica en territorio nacional. Generalmente, los maestros se apegan a los planes y programas de estudio aprobados para cada nivel por la SEP. Las innovaciones se dan precisamente frente a esta realidad, por voluntad y no por obligación.

En el estado de Oaxaca hay cerca de 70 mil trabajadores de la educación, afiliados en su mayoría a la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El magisterio oaxaqueño ha logrado desde 1980 que su sección sindical se haya democratizado, lo que significa que no es dirigida desde entonces por líderes pertenecientes al Partido Revolucionario Institucional ni a intereses específicos de funcionarios del gobierno. Como resultado de su lucha democratizadora, la Sección 22 ha logrado, entre otras muchas cosas, que desde 1992 no sea el gobierno del estado el que elija a los coordinadores estatales de cada nivel educativo, sino que sea el sindicato quien lo haga. Esto, que debiera ser una poderosa fuerza desburocratizadora de la educación, ha significado una continuidad en la inercia del sistema hacia el burocratismo administrativo y docente.

En el caso de la educación indígena, hay 14 mil trabajadores y atienden los niveles inicial, preescolar, primaria, secundaria y normal; muchos de los maestros de educación indígena no son hablantes de alguna lengua mesoamericana y otros, realmente muchos, trabajan fuera de su área lingüística, es decir que es muy alto el número de maestros mixes que trabajan en escuelas de población zapoteca, o de chatinos que lo hacen en escuelas amuzgas, etc.

El sistema educativo mexicano maneja un modelo de educación para los pueblos originarios bastante deficiente en cuanto a duración y calidad: a nivel nacional, sólo llega hasta la educación primaria y la preparación de los maestros prácticamente no existe, pues el hecho de que tengan que trabajar con un plan de estudios nacional que sólo acepta algunos contenidos étnicos, hace innecesaria una formación especializada de docentes.

Una transición engañosa: de la castellanización directa al bilingüismo intercultural

La educación escolar de los pueblos originarios en México se ha desarrollado en las últimas décadas en el ámbito de tres grandes modelos: ***la educación tradicional castellanizadora***, impulsada desde distintas perspectivas (asimilacionista, aculturadora, integracionista, etcétera) por los gobiernos postrevolucionarios en el siglo XX con la intención de consolidar

culturalmente a la nación a costa de la desaparición de las culturas mesoamericanas y sus lenguas originarias. En el marco del indigenismo mexicano esta educación se denominaba "educación bilingüe", partiendo de la idea que se enseñaba español al hablante de una lengua mesoamericana y que éste se convertiría entonces en bilingüe. Fue ampliamente cuestionada en la década de 1970 por profesionistas de dichos pueblos; como contraparte se diseñó y propuso ***la educación bilingüe-bicultural***. Este modelo fue cooptado y adoptado en palabra por el Estado mexicano, pero sin cambiar la práctica, de modo que simplemente continuaba mostrando grandes deficiencias: para algunos, se trataba de una nueva cara del modelo aculturador, etnocida, que buscaba eficientar su obra mediante el uso (muy limitado e incidental) de la lengua materna en el aula (en la práctica, así funcionaba en la mayoría de las escuelas); para otros, su debilidad estaba en la falta de apoyos del Estado mexicano para darle forma, o bien se trataba de un problema de contenidos, pues los esfuerzos del magisterio de educación indígena se orientaban a traducir los materiales didácticos elaborados para todos los mexicanos, sin considerar especificidades culturales. Incluso, se llegó a afirmar que su fracaso se debía en buena medida a la falta de materiales escolares adecuados, así como de planes y programas de estudio que fundamentaran una propuesta desde el lado de los pueblos originarios; también se culpó a la estructura burocrática de concebir "indígenas" genéricos y ser incapaz de reconocer diferencias, por ejemplo entre un hablante de mixe y uno de chatino, y como consecuencia enviar a buena parte de estos maestros a comunidades donde no hablaban ni su variante dialectal ni su lengua, suponiendo que por el hecho de ser miembros de algún pueblo mesoamericano se podrían entender. Lo cierto es que nunca se puso en práctica una educación bilingüe y bicultural; las propuestas han fracasado. Ante ello, quienes previeron su fracaso han estado buscando contactos y alternativas desde el Estado o más recientemente desde la sociedad civil y están dando el matiz mexicano a la educación intercultural que se impulsa en distintas partes del mundo. En Oaxaca, se gesta un modelo específico en educación formal que es la ***educación comunitaria***, que se presenta como la manera de avanzar hacia la interculturalidad desde esta parte del sur.

La ruptura con el modelo de castellanización directa, compulsiva y sustitutiva de las lenguas originarias fue consecuencia de la aparición de la propuesta bilingüe-bicultural, lo que significó un momento importante tanto para la educación indígena como para la lucha de los pueblos originarios. En el aspecto educativo, se trataba tanto de darle importancia a la lengua materna en su carácter de vehículo de enseñanza (dejando atrás la vergüen-

za de hablarla), como de oponer una filosofía propia ante la razón escolar occidental, todo lo cual daría como resultado la masificación de la escolarización de los pueblos originarios, a través de maestros de educación indígena, teniendo como eje a su lengua materna, no siempre usada en el aula. En el aspecto etnopolítico, se trataba de la primera reacción importante de intelectuales de los pueblos originarios con intenciones de influir a nivel nacional. Frente a las carencias discursivas del Estado y a sus intentos manipuladores a través de los Consejos Supremos Indígenas, en el mismo contexto de populismo se daba la reacción ante la educación tradicional y el Estado la asumía.

Sin embargo, en ninguno de los dos aspectos hubo éxito significativo: la escuela siguió siendo una institución etnocida y los maestros de educación indígena se conformaron, en su mayoría, con la tendencia burocrática del menor esfuerzo y compromiso, concretándose a "cumplir" aplicando los esquemas que diseñaba el gobierno federal, siguiendo al pie de la letra los libros de texto. Por su parte, los intelectuales de los pueblos originarios, si bien se constituyeron en organizaciones importantes, sus propuestas tuvieron más acogida en el seno del gobierno mexicano que en sus propias culturas, en buena parte debido a que –aún cuando en muchos casos los esfuerzos eran serios, lúcidos y transparentes– fueron vistos de inmediato como interlocutores por parte del gobierno pero no fueron reconocidos como representantes por parte de sus pueblos o de organizaciones comunitarias. A pesar de ello, muchos de estos profesores y profesionistas darían fuerza a varias organizaciones etnopolíticas que se conformaban en las décadas de 1970 y 1980.

De la misma manera en que ubicamos la trascendencia de la ruptura que significó la aparición de la educación bilingüe-bicultural, podemos encontrar que la crítica a ese modelo, de la cual surge la propuesta intercultural, constituye un momento importante tanto para la educación indígena como para las luchas de liberación de los pueblos originarios. La propuesta intercultural tendría que buscar en lo educativo lo mismo que busca la educación comunitaria:[93]

[93] Utilizo el concepto intercultural porque es el nombre oficial que el gobierno ha dado a la educación indígena, pero no significa reconocer ni aceptar que la interculturalidad exista en la educación oaxaqueña. Un buen número de maestros innovadores piensan en la viabilidad de la interculturalidad en la educación actual de los pueblos originarios, mientras que otros trabajan en el mismo sentido pero pensando a la educación como comunitaria. Por ello hay muchas coincidencias entre los maestros interculturalistas y los comunitaristas.

- Corregir las deficiencias en la enseñanza de la lengua materna, lo cual es posible gracias a la apropiación que han hecho los pueblos originarios y sobre todo sus lingüistas, de las aportaciones de esta disciplina y de la extensión de su discusión en diversos pueblos, por ejemplo el zapoteco, mixteco, mixe, chinanteco, mazateco, el chatino o el triqui (lo cual no era posible en la década de 1970, cuando no había estos lingüistas).

- Probar métodos pedagógicos más adecuados, experimentando a partir de las capacidades e intereses del maestro en su compromiso formativo (lo cual es posible gracias a los años de capacitación y autoformación que han tenido muchos maestros).

- Incorporar contenidos lingüísticos-culturales mesoamericanos, que era ya una de las intenciones del modelo bilingüe-bicultural pero se trata ahora con mayor profundidad, buscando no sólo barnizar de cultura local a los programas nacionales sino formular perspectivas propias involucrando aspectos como, por ejemplo, la comunalidad (en tanto forma de organización de los pueblos originarios), la resistencia mesoamericana (en tanto lectura de la historia y del ser en la historia) o la geografía sagrada (en tanto concepción particularmente originaria de la naturaleza).

- Producir sus propios materiales didácticos, tratando de que sean adecuados a los nuevos contenidos de la enseñanza, y de que permitan aprovechar recursos propios para la enseñanza de materias tradicionales, como las matemáticas.

- Involucrar a los padres de familia, partiendo de que la comunidad a la que pertenecen es la sociedad cuya continuidad cultural depende de la acción conciente de los que hoy son niños.

- Pensar la escuela como una institución impuesta y lesiva, a la que es necesario controlar y resignificar para impedir que continúe golpeando a las culturas originarias, porque no hay posibilidades inmediatas de prescindir de ella. Esto es posible después de años de analizar el impacto etnocida de la institución escolar en sus culturas y en sí mismos.

- Extender la propuesta a todo el sistema educativo, no sólo a la educación indígena. Esta es una de las diferencias sustanciales, pues mientras la educación bilingüe-bicultural se planteaba como un modelo de enseñanza en escuelas de educación indígena exclusivamente, la propuesta de educación intercultural no se restringe a ese ámbito y se plantea que este modelo sólo es posible si se implementa en todo el sistema educativo, pues se trata de un diálogo entre culturas.

En lo etnopolítico, la trascendencia de la propuesta intercultural radica en que los intelectuales de los pueblos originarios que la impulsan participan en organizaciones etnopolíticas cada vez más importantes y por tanto la educación forma parte de un proyecto más amplio. Además, muchos de esos intelectuales han trabajado durante años con seriedad, logrando un reconocimiento social a sus esfuerzos, el cual se ve reflejado en su capacidad de alianza y convocatoria con el sector académico de corte "occidental". Los maestros en Oaxaca son conocidos por "grillos" o agitadores, pero a una buena cantidad de profesores miembros de pueblos originarios se les reconoce no sólo por eso. Asimismo, a diferencia del estilo predominante del modelo anterior, los profesores tienen y buscan tener un entendimiento cada vez más propio de lo suyo, es decir una observación cada vez menos viciada, menos occidentalizada sobre su cultura.

Los profesores de mejores intenciones y compromiso están siendo capaces de ver en sus esfuerzos un aporte a la resistencia cultural de sus pueblos, pero al mismo tiempo van más allá y buscan no sólo aportar a la resistencia sino también a la liberación, que a partir de la rebelión zapatista tiende a expresarse en la lucha por la forma de vida comunal en autonomía. La educación bilingüe-bicultural se fincaba en buena medida en el ejercicio y exigencia de un derecho, por lo que cumplió ese objetivo al ser adoptada como modelo por el Estado mexicano, más allá de los problemas irresueltos de la calidad de la enseñanza. Debe reconocerse que ese modelo surgió en un momento en que los pueblos originarios eran casi invisibles para la sociedad y para el gobierno, por lo que ninguno de los dos estaba preparado para aceptar su existencia y reconocer su derecho a la diferencia. Pero sobre todo, debe verse que la aplicación del modelo no exigía ningún tipo de transformación estructural importante en la nación. Por su parte, la educación intercultural está orientada a la pluralidad étnica, al ejercicio libre de las diferencias culturales, es decir a la formación de ciudadanos para vivir en autonomía; no se trata de darle forma a un derecho educativo sino ahora de darle forma educativa a un derecho colectivo. En estas condiciones, queda claro que la aplicación del modelo intercultural exige y ayu-

da a promover una transformación estructural importante en el país, que es el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos originarios en el marco de la refundación de la nación. Pero esto adquiere formas concretas de lograrlo, y las propuestas más importantes en Oaxaca de educación indígena, por tanto intercultural, son llamadas educación comunitaria y están tratando de construir un modelo con su experiencia.

El modelo tradicional gubernamental veía en las lenguas y en las culturas mesoamericanas el enemigo a vencer, considerándolas un obstáculo a sus intereses; el llamado sistema de educación bilingüe en realidad no era bilingüe y ocupó la lengua solamente como un aliado en la castellanización, dado que la propuesta coincidía con los intereses del Estado; por su parte, el modelo intercultural considera a las lenguas originarias como el vehículo de la identidad para el diálogo entre culturas, diálogo que implica necesariamente el fin del proyecto de Estado-nación monocultural. Sin embargo, la interculturalidad, en tanto tipo de relación por construir y no estructura ya dada, está lejos de tener concreción en el país y en sus políticas, por ejemplo la educativa. Esto se discutirá más adelante.

Educación intercultural en una sociedad desigual

En 1997 el gobierno mexicano decidió cambiar de nombre a la educación pública para "indígenas" en el nivel de primaria, por lo que de bilingüe-bicultural pasó a llamarse intercultural. Con esto respondía –tardíamente, como siempre– a los esfuerzos innovadores que realizaban maestros desde la década de 1980. Esto significó pasar de un modelo poco definido y basado en una estructura endeble e incompleta, a un modelo basado en un concepto poco preciso heredando la misma estructura inadecuada. Revisaremos brevemente algunas de las características más sobresalientes de la pretensión intercultural de la educación oaxaqueña.

Por principio, es necesario insistir en que multiculturalidad e interculturalidad son dos cosas diferentes. La primera es un hecho dado y la segunda es un escenario por construir. De manera simplificada, podemos decir que multicultural es un país, región, comunidad o aula según el tipo de personas que lo conforman, mientras que intercultural (o su opuesto, antiplural) es un tipo de relaciones entre las personas de una sociedad multicultural.[94]

[94] Una discusión y ubicación bastante completa de estos temas en español se puede encontrar en la obra de Gunther Dietz, especialmente en Dietz (2003).

La multiculturalidad significa la presencia de múltiples culturas en un espacio. En nuestro caso, consiste en la existencia de diversas culturas en territorio oaxaqueño (que en muchas ocasiones se expresa como niños de diferentes culturas conviviendo en una escuela e incluso en un aula). Pero esta presencia de lo múltiple no significa automáticamente su reconocimiento: su existencia no implica su aceptación. Este reconocimiento se llama pluralidad y se trata de un escenario por construir. Es plural una persona, una sociedad o un gobierno solamente cuando tienen la voluntad política de reconocer y aceptar las diferencias de las demás personas con las que conforma una sociedad diversa, multicultural.

Idealmente la interculturalidad es diálogo horizontal entre culturas.[95] No puede ser una relación vertical porque se trataría entonces de un monólogo como el que se ha estado viviendo, en el que una cultura nacional dominante ha impuesto sus concepciones y prácticas sobre las culturas originarias. La condición de igualdad para una relación horizontal es también algo por construir, y el movimiento étnico actual la llama Reconstitución de los Pueblos. En suma, intercultural es el país, región, comunidad o aula que siendo multiculturales valoran todas las culturas que las conforman y respetan a sus miembros en su diferencia.

¿Cuáles son las culturas que constituyen a Oaxaca como un estado multicultural? Podríamos hablar de 14 culturas originarias, junto con la cultura negra y la mestiza, pero esta es una forma limitada de ver la realidad. En el fondo, los pueblos originarios que habitan en Oaxaca pertenecen a dos matrices civilizatorias: la matriz mesoamericana y la matriz "occidental", es decir europea y norteamericana. A la civilización mesoamericana pertenecen los pueblos originarios y el grupo negro parece haberla asimilado, mientras que la matriz "occidental" (europea y norteamericana) coincide con la sociedad industrial-urbana-capitalista. Hay un tercer espacio que conecta estas dos matrices, la llamada cultura mestiza, que muchas veces se autodefine como "moderna" y "occidental", pero en la práctica conserva muchos elementos mesoamericanos.

Generalizando y hablando en términos estereotípicos, podríamos decir que las características más llamativas de ambas matrices principales consisten en que la matriz mesoamericana es compartida mayoritariamente por culturas comunales, y la europea principalmente por culturas individualistas en el sentido sociológico de estos términos (*cf.* para un

[95] Javier Medina plantea muy bien que este es un diálogo de sordos y que la interculturalidad tiene más que ver "con el pensamiento, con universos simbólicos diferentes y hasta contrapuestos que dialogan entre sí, que con aspectos tales como actitudes o respeto por el otro" (Medina, 2000: 140).

resumen Gudykunst, 2003). Como resultado de la dominación colonialista, muchos mesoamericanos han perdido su lengua originaria y a veces también renuncian a su identidad. Pero ante la pérdida de la lengua ha sobrevivido la vida comunal, que en muchos casos se sigue reproduciendo aunque sea en español.

Tomando en consideración lo anterior, la interculturalidad no puede reducirse a la relación entre hablantes de lenguas sino que en el fondo es también la relación entre personas comunales e individualistas, sean hablantes o no de su lengua originaria. Junto con la lengua, pero más allá de ella, la comunalidad o modo de vida comunal es un valor tradicional característico de la vivencia actual de los pueblos mesoamericanos y se ha logrado que la Ley Estatal de Educación ordene su respeto. Solamente el reconocimiento real –además de jurídico– de los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios que lo habitan, constituirá al estado multicultural de Oaxaca como un estado plural, pluricultural.

Por otro lado, debemos insistir en que una cultura no es sólo su superficie. A las culturas mesoamericanas se les ha aceptado principalmente en sus aspectos superficiales, como la vestimenta, las danzas y música, la gastronomía, las "leyendas", pero en sus aspectos estructurales no se les acepta o no se le percibe, por ejemplo en el carácter religioso que norma su vida a través de narraciones y discursos de contenido simbólico y a través de rituales, el carácter colectivo de sus derechos y costumbres, el carácter autogestivo de sus sistemas de vida, como el de la salud. Así, la cultura dominante acepta e incluso "rescata" los aspectos superficiales de las culturas originarias que le son agradables y compatibles, pero en lo que se marca la diferencia no hay aceptación. Esta es una actitud de la cultura dominante, presente no sólo en la normatividad escolar sino también en la práctica del docente, y lejos de ser expresión de una voluntad plural constituye una práctica discriminatoria que evidencia la verticalidad del monólogo cultural actual entre el Estado mexicano y las culturas originarias a través del ejercicio de diversas políticas públicas, como la educativa.

A su vez, desde la perspectiva gubernamental el multiculturalismo de los mexicanos ha sido un obstáculo no sólo para la educación sino para la consolidación de la nación. Las políticas educativas así lo indican. La interculturalidad como característica del sistema educativo puede ser un recurso educativo si se logra que se haga realidad, pero si se queda en un pronunciamiento sin concreción entonces seguirá siendo un recurso de supervivencia del sistema, aparentando una voluntad de diálogo (al cobijo

principalmente de una supuesta práctica educativa) pero siendo en realidad un monólogo dominador y centralista.[96]

Desde una perspectiva ciudadana, no gubernamental, el multiculturalismo oaxaqueño es un recurso de diversidad y por tanto de sabiduría múltiple, y la interculturalidad es una condición política necesaria para avanzar hacia la construcción de la autonomía y la reformulación de la nación.

Interculturalidad y educación en Oaxaca

De acuerdo a las características de sus estudiantes, podemos clasificar los planteles escolares oaxaqueños en tres grupos:

- las escuelas monoculturales originarias,
- las escuelas monoculturales no originarias y
- las escuelas multiculturales

Las monoculturales originarias son escuelas rurales a las que total o mayoritariamente asisten niños pertenecientes a una cultura mesoamericana; las monoculturales no originarias son aquellas escuelas principalmente urbanas a las que asisten total o mayoritariamente niños monolingües en español; y las multiculturales son las escuelas urbanas y rurales a las que asisten niños monolingües en español junto con niños que hablan lenguas mesoamericanas.

Para atender a estos tres tipos de escuelas hay sólo dos sistemas: el bilingüe y el monolingüe. Al sistema bilingüe pertenecen algunas escuelas monoculturales originarias y unas cuantas multiculturales, mientras que al sistema monolingüe en español pertenecen todas las escuelas monoculturales no originarias, la mayoría de las multiculturales e incluso algunas de las monoculturales originarias.

Y para educar a los estudiantes que asisten a estos tres tipos de escuelas organizadas en dos sistemas, hay un solo tipo de currículum de fondo, es decir una sola manera de concebir y organizar las materias y sus contenidos a partir de la concepción positivista de la cultura nacional dominante. Esto, como queda claro, está bastante alejado de una realidad plural e intercultural.

[96] El reconocimiento de la diversidad por el gobierno en el estado de Oaxaca empieza a verse en el campo judicial (habiendo derecho a juicios orales y en la lengua originaria) y en el campo médico (considerando el apoyo a las parteras tradicionales). Pero sigue siendo un reconocimiento precario, insuficiente, que tiene su mayor desarrollo en la educación gracias a la fuerza del magisterio.

Los tres tipos culturales de escuelas no son percibidos cuando se les aplica el criterio lingüístico. Para el sistema educativo lo que define la diversidad, y por tanto la oferta escolar, no es el multiculturalismo sino el multilingüismo, y sólo tienen derecho a una educación culturalmente específica (la educación indígena bilingüe) los hablantes de alguna lengua (aunque no todos tengan acceso a ella). Esto deja fuera a todos los miembros de pueblos originarios que por efectos de la propia escuela y de otros instrumentos de la política etnocida del gobierno mexicano, han perdido su lengua pero siguen siendo comunales. Cientos de comunidades no hablan ya su lengua originaria pero siguen organizados con base en la comunalidad e incluso pueden seguir teniendo una fuerte identidad originaria. Esto se ve claramente en el sistema de elección por usos y costumbres, que es un sistema característico de los pueblos originarios practicado en 418 municipios, cuando sólo en 250 municipios la mayoría de su población habla alguna lengua originaria.

No existe interculturalidad en el sistema educativo oaxaqueño porque no hay diálogo intercultural. Se vive una realidad multicultural histórica pero no se le atiende como tal, es decir que hay estudiantes que son parte de culturas que tienen el derecho a ser respetadas pero que en la práctica no son tomadas en cuenta con seriedad.

Llamar intercultural a la educación indígena significa suponer que sólo las escuelas en comunidades originarias se enfrentan a una realidad multicultural que requiere reconocimiento. Por tanto, sólo podrá ser intercultural la enseñanza cuando abarque a todo el conjunto de niveles escolares.

Esto requiere ser reconocido a nivel gubernamental, pero se necesita que se le construya a nivel magisterial. Difícilmente el Estado mexicano va a dar cabida a un diálogo cultural en condiciones de horizontalidad, eso hay que ganarlo, que crearlo, y para ello se necesita empezar conociendo la realidad con la que se trabaja. Se necesita que los maestros sepan, cada ciclo, el tipo de niños y jóvenes a los que atienden (sobre todo en las ciudades y poblaciones grandes), y para hacer este "censo" cultural propongo que se consideren los siguientes aspectos de cada alumno: dónde nació, con quién vive, dónde nacieron sus padres y hermanos, en qué lengua se comunican en la familia, está vinculada o no su familia con la comunidad de origen, cumple sus familiares con cargos en la comunidad de origen, etcétera. Si se tiene la intención de hacer estudios profundos que orienten la educación hacia la interculturalidad, se necesita contar con una sólida base de datos sobre las características culturales de la población con la que se trabaja.

Problemática de la educación a la población originaria en la entidad

El problema principal es que no existe una educación intercultural en Oaxaca y sólo se llama así a la que se ofrece a comunidades originarias. De acuerdo a la tipología aquí propuesta, en los niveles a los que pertenecen las escuelas monolingües no originarias y la gran mayoría de las multiculturales, no hay una educación cultural ni lingüísticamente apropiada para la localidad.

En cuanto a su dinámica, existe una discontinuidad grave en la oferta educativa: un niño que estudia en preescolar general, primaria bilingüe, secundaria general y bachillerato integral comunitario muestra claramente esta falta de continuidad. Pero no se trata sólo de un problema del tipo de planteles sino también del tipo de maestros: en primaria bilingüe le pudo tocar un maestro hablante de otra lengua o de una variante dialectal que lo obligan a dar clases en español.

Existe una separación tajante del sistema indígena o bilingüe, que se percibe claramente en preescolar y primaria. No parece haber voluntad de coordinación e incluso parece haber más bien un deseo de permanente distancia, lo cual repercute directamente en los educandos, en sus posibilidades de acceso a una educación apropiada.

La enseñanza en escuelas federales no sólo deja de lado la utilización de la lengua en el aula o incluso la persigue y castiga, sino que además muestra un apego mayor a los planes y programas de estudio desdeñando los saberes locales. Esta actitud de lejanía con respecto a la cultura propia de los estudiantes es precisamente lo contrario del fomento a la interculturalidad.

Formación profesional

Es básica en la formación del maestro la inclusión del debate sobre la interculturalidad, porque se trata de un tema difícil cuando no se ha estado profundizando en él. Todos tenemos una idea sobre lo que es la interculturalidad, pero al igual que sucede con otros conceptos, como autonomía, se habla de ella pero no sabe muy bien cómo construirla ni cómo funcionaría; eso refleja una falta de claridad en el concepto. Por ello es necesario que tanto en su formación raíz como en su actualización, el maestro tenga acceso a ese debate y examine su práctica en función de sus intenciones.

La interculturalidad requiere del estudio de las culturas para ser un ejercicio serio. Es imprescindible que el maestro durante su formación inicial y posterior analice a fondo las características culturales, para no quedarse en un conocimiento sólo de sus expresiones más conocidas o folclóricas

sino penetrando en sus formas de entendimiento y funcionamiento con el respeto que se merecen. No tiene sentido intercultural recoger narraciones o discursos de contenido religioso o simbólico así como las prácticas de la comunidad para descalificarlas o ridiculizarlas en el aula. La valoración de las culturas se incrementa proporcionalmente a su conocimiento, incluso la cultura propia.

Práctica docente

El trabajo de los maestros se debate entre la burocratización y la innovación. Cumplir sólo con los planes y programas es la actitud de un maestro que llamaremos burocratizado, mientras que buscar la innovación, construir alternativas, es la actitud de un maestro con vocación pedagógica, política o ambas. En la práctica interviene directamente el tipo cultural de maestro frente al tipo cultural de sus alumnos, es decir un maestro monolingüe en español y que no sea plural, no tendrá comunicación intercultural con sus estudiantes diferentes, de pueblos originarios, y seguramente se limitará a trabajar el libro de texto dando las clases en español.

Para mejorar su práctica docente el maestro necesita investigarla, convertirse en investigador, lo que significa detenerse a observar su trabajo individual y colectivamente, y convertir sus observaciones en preguntas de investigación, para buscarles respuesta.

Diseño curricular

Es necesario crear un tipo de currículum que incluya materias propias de la diversidad cultural. Por ejemplo, el sistema de cargos y la participación en la asamblea constituyen un tipo de ejercicio del poder diferente al sistema de representación que existe en el país; ambos son formas de ser ciudadano y de ser responsables del destino de la comunidad, pero aunque son dos formas de civismo sólo una tiene cabida en el currículum, mientras que el civismo comunal sólo entra al aula esporádicamente y por la puerta trasera. A su vez, muchos intentos de incorporar la historia local chocan con que las formas y tiempos de esa historia no concuerdan con el concepto occidental de la historia, por lo que sólo se aprovechan aquellos momentos en los que hay compatibilidad, por ejemplo los estragos de la revolución. Por su parte, el territorio no puede ser entendido por la mayoría de los oaxaqueños si no se incluye la omnipresencia de lo divino en él: los seres

sagrados y sobrehumanos que habitan en distintas partes de la geografía local y regional son parte de la vida comunal y la relación con ellos es intensa y de intercambio, a través de ofrendas y ritos. Pero los lugares sagrados o donde ocurren sucesos de valor religioso y simbólico (que tienen además una explicación local) no tienen cabida en la geografía occidental.

Tenemos entonces un currículum que al no incorporar materias locales, como civismo comunal, historia propia o geografía simbólica, excluye la presencia de otras culturas, generando una estructura de enseñanza monocultural.

Materiales educativos

Los materiales educativos son recursos didácticos que no son universales y por tanto corresponden a un concepto específico de la enseñanza. Es claro que la educación en Oaxaca no está orientada por la interculturalidad, por lo que los materiales producidos por el Estado no la consideran, y cuando llegan a producirse materiales que sí tienen un concepto afín, que fomente la interculturalidad, se enfrentan a una práctica docente que no los utiliza.

Una forma importante de incorporar lo local al diálogo intercultural es producir en la escuela los textos necesarios, para que tengan la orientación, lengua, conocimientos y oportunidad necesarios. Y no se trata sólo de producir textos de dibujos para niños, sino también textos que fomenten el estudio de lo propio como materias. Impulsar con los regidores de educación y de cultura la posibilidad de editar materiales producidos en las escuelas del ámbito municipal podría ser un apoyo definitivo a la cimentación de un sistema de educación intercultural en Oaxaca.

El papel del maestro en la interculturalidad

A través de su práctica docente y de su presencia sociopolítica en la comunidad, el maestro fomenta la interculturalidad o es cómplice del antipluralismo. No es un trabajo sencillo dar educación de calidad a estudiantes de calidad, y es completamente obvio que un estudiante mesoamericano bilingüe tiene un universo de comprensión, experiencia y expectativas más amplio que un estudiante monolingüe en español; por ello se requiere un tipo de educación especializada, que reconozca estas características y las utilice didácticamente en el aula. Entonces, el maestro

no tiene sólo el papel de concientizador sino de informador y formador con alta calidad.

La educación intercultural tiene por misión preparar a los niños y jóvenes para moverse con seguridad en un mundo globalizado; esa seguridad se la da una formación sólida, amplia, autónoma, junto con una conciencia de su ser específico y de los derechos de su especificidad, y sobre todo de sus responsabilidades ante lo suyo, porque cada niño y joven le aportará su dinámica a la cultura de la que forma parte.

2. La nueva educación comunitaria

En los últimos años, sobre todo en el presente siglo, se ha desarrollado entre los pueblos originarios de Oaxaca un conjunto de propuestas encarnadas en modelos de educación formal –en otros casos han sido educación complementaria a la oficial– que sus protagonistas han llamado educación comunitaria, la cual constituye el aporte y forma que adopta la educación intercultural en la entidad.

Se trata de un conjunto de experiencias pedagógicas en distintos niveles educativos, desde educación inicial hasta estudios superiores, impulsado por organizaciones y maestros comprometidos con los pueblos originarios y sus luchas. Desde la década de 1970 en que la educación bilingüe bicultural trataba de constituirse en un modelo pertinente, en Oaxaca se desarrollaban individual y colectivamente formas innovadoras en la llamada educación indígena como parte del compromiso político de maestros y organizaciones con su pueblo. Estos trabajos se centraban principalmente en encontrar las formas adecuadas de utilización de la lengua originaria en el aula, en encontrar los métodos pedagógicos que no contribuyeran a la dominación, en abundar en las formas de valoración y revitalización de la cultura originaria y en colaborar con las luchas y gestiones de la comunidad.[97]

La nueva educación comunitaria constituye una experiencia pionera en el sistema educativo mexicano en varios sentidos: comúnmente se considera

[97] Estos trabajos, que se desarrollaron ampliamente por todo el estado de Oaxaca durante la década de 1980, fueron expuestos en los concurridos cuatro encuentros estatales de intercambio de experiencias educativas en el medio indígena, que fueron organizados a fines de la década de los ochentas y principios de los noventas principalmente por impulso de la CMPIO. Una continuación de esta actividad, pero ahora convocando al análisis más que a la socialización de experiencias, fueron las cuatro sesiones del Foro Permanente por la reorientación de la educación y por el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas, organizado por la CMPIO en el 2002 y 2003 (ver memoria en: Soberanes, 2003).

y se llama educación comunitaria a un tipo de oferta que se caracteriza por estar dirigida a población adulta y por ser un tipo de educación no formal, con un marcado carácter de educación popular, incluso de autoeducación popular (Pieck, 1996). Por su parte, la nueva educación comunitaria oaxaqueña constituye una experiencia de educación formal y que atiende los espacios desatendidos por la educación indígena a nivel nacional: la oferta gubernamental para indígenas ha estado reducida a los niveles de educación primaria y de preescolar, llegando a ampliarse hacia atrás, a educación inicial, pero no hacia delante. Primero se llegó a ofrecer educación a nivel medio superior, quedando los huecos antes y después, en educación secundaria y en superior. Posteriormente se creó el programa de las universidades interculturales y finalmente el programa de secundarias comunitarias.

Sin duda es una experiencia valiosa por lo que aporta y porque sintetiza los esfuerzos de muchos maestros y organizaciones que han formulado sus esperanzas en forma de proyectos educativos, muchos de los cuales no han prosperado pero que han fertilizado el terreno para un modelo apropiado de educación.[98]

La nueva educación comunitaria oaxaqueña se desarrolla en un contexto complejo, significado por la historia particular de la participación y confluencia de diversos actores: la dinámica política del magisterio y del movimiento social; la dinámica burocrática de los modelos generados, impuestos y operados desde el Estado; la dinámica pedagógica de los maestros innovadores y la dinámica identitaria de la vida de los pueblos originarios.

Esta nueva educación comunitaria es entonces el punto de convergencia de los mejores trabajos innovadores desarrollados para la educación de los pueblos originarios en Oaxaca. Esto es lo que le da solidez y es lo que permite vislumbrar la viabilidad de conformar un sistema de educación comunitaria.

Su objetivo –explícito verbalmente y también en sus documentos rectores– es brindar una educación de calidad y que fortalezca la vida comunitaria, es decir, atender en las mejores condiciones a los estudiantes a través de un modelo que los centre en su responsabilidad comunitaria. Para ello, las organizaciones y maestros se preparan básicamente con sus propios recursos y con las ideas y metodologías que les parecen adecuadas, sin depender de los recursos gubernamentales y sin esperar su dirección.

---

[98] Sin embargo, parece que ni siquiera estos esfuerzos innovadores planteados por la educación comunitaria gubernamental tienen la perspectiva de ser la base de un modelo pertinente para los pueblos originarios. Es tal vez la mejor oferta que pueda llegar a generar el Estado, pero la educación que requieren los pueblos originarios exige más, exige un modelo propio y no solamente uno apropiado.

Todas las experiencias comunitarias de educación parten de la crítica a los efectos devastadores que han tenido la escuela y la educación nacional en los pueblos originarios. Por ello, su misión es revertir la tendencia de la educación gubernamental en sus aspectos nocivos, como los siguientes: una filosofía etnocida, la mala calidad de la educación, uso de modelos pedagógicos inapropiados, la indiferencia ante maestros burocratizados, la exclusión del saber comunitario. En suma, ante la desmovilización educativa de los estudiantes y la comunidad lograda por el Estado colonial mexicano, la nueva educación comunitaria se empeña en movilizar a la sociedad en torno a asumir la responsabilidad por su saber y su aprendizaje. En ese sentido, se pretende formar a los niños y jóvenes para que asuman responsablemente en destino de sus comunidades y pueblo; y no se trata solamente de que se preocupen por el presente de su comunidad sino por el futuro de ella y del conjunto al que pertenecen.

Las experiencias de educación comunitarias en Oaxaca se han desarrollado tanto en el sector gubernamental como en el civil (ver Meyer y otros, 2994). La fuerza de la tradición comunal en que fueron formados los maestros, más la fuerza de la conciencia étnica con la que muchos logran cuestionar a la dominación y encararla, junto con la fuerza que ha representado un numeroso sindicato democrático, confluyeron para mover a maestros y organizaciones en la lucha por intervenir la educación indígena y mostrar al Estado las formas de educación que debían impulsarse en respeto a los derechos logrados por los pueblos originarios.

Por ello se ha logrado en Oaxaca que la educación comunitaria avance dentro del sistema educativo oficial. Algunos de los principales espacios de educación comunitaria creados en el sistema son los siguientes:

Espacios de educación comunitaria

Nivel educativo	Duración	Edad de ingreso	Algunas experiencias de la nueva educación comunitaria en Oaxaca
Inicial		Previo	· Nidos de lengua *
Preescolar	1-2 años	4-5 años	· Marcha de las identidades étnicas **
Primaria	6 años	6 años	· Marcha de las identidades étnicas
Secundaria	3 años	12 años	· Secundarias comunitarias indígenas *
Bachillerato	3 años	15 años	· Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente *** · Bachilleratos integrales comunitarios *
Universidad	4-5 años	18 años	· Escuela Normal Bilingüe Intercultural **** · Universidad Indígena Intercultural Ayuuk · Instituto Tecnológico de la Región Mixe

* Más adelante se analizan.
** Se trata de un intento muy serio por incorporar saberes comunitarios a las aulas de educación indígena y generó desde hace años un proceso en todo el estado que se detuvo, una vez que se había hecho un amplio trabajo de recopilación e investigación de dichos saberes, cuando no se supo cómo traducirlos en contenidos educativos (ver el ensayo colectivo "La marcha de las identidades étnicas por una educación bilingüe intercultural", en: Meyer y otros, 2004).
*** Dio origen a los BIC. Los más importantes estudios sobre bachilleratos para jóvenes de los pueblos originarios en el país, se han hecho en Oaxaca, analizando las experiencias de los ayuuk, y fueron realizados por Érica González Apodaca (2004 y 2008).
**** Acerca de esta institución, ver García Domínguez (2003).

Otras experiencias han sido desarrolladas fuera del sistema escolar, por ejemplo el Programa de Educación Comunitaria de la asociación civil Asesoría Técnica a Comunidades Oaxaqueñas, que era un trabajo alterno y complementario a la educación escolar, con el que se pretendía darle el enfoque comunitario que carecían los estudios de primaria formal (López Arzola, 2004), o el Movimiento para la Transformación de Quiatoni, que más adelante se incluye, y con el que se pretende formar a ciudadanos y jóvenes de distintas edades en temas con los que puedan desarrollar actividades productivas sin desligarse de la identidad comunitaria.

Ambos tipos de experiencia han tenido antecedentes en trabajos impulsados tanto en educación como en otros aspectos (productivos, de promoción cultural e incluso gubernamentales). Es decir, que se trata de trabajos que aprovechan el impacto positivo de experiencias anteriores que aunque hayan fracasado o no continuaran, contribuyeron a abrir el camino para la conciencia de maestros y padres de familia sobre la necesidad y posibilidades de una educación adecuada.

En todas estas experiencias ha estado presente algún grupo u organización comunitaria, regional, gubernamental o de la sociedad civil sin cuyo impulso no se hubieran desarrollado esos trabajos. Muchos tuvieron una vida corta, otros continúan por el sendero trazado y otros caminan por otros rumbos, pero gracias a ellos la educación para los pueblos originarios en Oaxaca está ante la posibilidad de avanzar hacia un sistema de educación pertinente, que es la nueva educación comunitaria.

Son tantas las experiencias desarrolladas que aquí solamente analizo algunas de ellas y los trabajos realizados por las dos más importantes organizaciones impulsoras de la nueva educación comunitaria.

Es importante señalar que una parte de los trabajos innovadores por una educación de calidad para los pueblos originarios, han sido iniciativas de maestros que se preparan para hacer mejor su trabajo, más allá de la

exigencia burocrática y de sus compromisos sindicales. Esto ha significado para ellos grandes sacrificios en tiempo, trabajo e incluso dinero, pero esa actitud y su aprendizaje los ha convertido en maestros ejemplares, los cuales son una plataforma experimentada de apoyo para lograr los fines trazados.

Organizaciones fundamentales en la nueva educación comunitaria

En los últimos 30 años numerosas organizaciones han desarrollado importantes trabajos educativos basados en la búsqueda de calidad educativa con sentido etnopolítico para la comunidad y los pueblos originarios, y no solamente para tener escuelas de buena calidad.

Jaime Martínez Luna –y su Fundación Comunalidad– junto con otros activistas serranos y académicos han desarrollado durante tres décadas en la sierra zapoteca de Ixtlán un amplio trabajo de radiocomunicación regional y ha incidido en la orientación de la educación en sus distintos niveles.

Asesoría Técnica a Comunidades (Aseteco) es una organización civil que impulsó a las nacientes empresas comunales de aprovechamiento forestal y paralelamente llevó a cabo un interesante Programa de Educación Comunitaria complementario a la escuela oficial (López Arzola, 2004).

En el Istmo de Tehuantepec han sido fundamentales los trabajos de dos de las principales organizaciones de los pueblos originarios de Oaxaca: la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo (con sus trabajos en torno a la lengua zapoteca y mixe, y los trabajos escolares de los profesores militantes de la Ucizoni) y la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (con su programa y escuela de formación campesina).

En la región mixteca se ha desarrollado la más sólida experiencia de discusión y reflexión sobre la lengua originaria a través de la Academia de la Lengua Mixteca, que reúne a los mixtecos separados por la nación en los estados de Puebla, Guerrero y Oaxaca (Julián, 1999; Vargas, 2005).

Pero son dos organizaciones oaxaqueñas las que destacan por la continuidad de su lucha, la fuerza de sus intenciones, la claridad de sus propuestas y el impacto de sus trabajos: Ser mixe y la CMPIO.

Servicios del Pueblo Mixe, A.C.

La primera organización mixe independiente surgió en la parte alta y fue el Codremi,[99] impulsado por Floriberto Díaz Gómez, destacado intelectual originario de Santa María Tlahuitoltepec. Fue constituido en 1980, trabajaba con grupos y autoridades de unas 20 comunidades y se relacionaba con las dos principales organizaciones zapotecas contemporáneas: la Odrenasij, que trabajaba en la región de Ixtlán, y el Codeco en la sierra de Villa Alta. Juntas dieron una importante lucha por la recuperación de sus bosques, explotados por empresas paraestatales y privadas.[100]

Al avanzar en su trabajo, el Codremi se vio amenazado por el poder caciquil, teniendo que disolverse temporalmente en 1982. Pero siguió trabajando y dos años después dio vida a la Asamblea de Autoridades Mixes,[101] con presencia incluso en la zona baja, constituyéndose en su equipo asesor a través del Comité de Apoyo y Relaciones de la Asam.[102]

Posteriormente, se consideró necesario crear un equipo de apoyo a los trabajos de la Asam y por ello, en 1988, se constituyó Servicios del Pueblo Mixe, A. C. (Ser), organización que ha estado trabajando intensamente en diversos aspectos jurídicos, culturales, educativos y de gestión.

---

[99] Las organizaciones políticas mixes o con presencia mixe surgen en su mayoría de enfrentar cacicazgos. En términos generales, en la zona alta y media, a las secuelas de los problemas generados por las actividades caciquiles de Luis Rodríguez y Daniel Martínez se sumó la manipulación política a través de la diputación del distrito de Ayutla, siempre cooptada por priístas, y la explotación de los recursos naturales en beneficio de grandes capitales ajenos a los mixes. En la parte baja, se enfrentó el cacicazgo del "Tigre" Maclovio de León en San Juan Guichicovi y en la zona de Guevea a los acaparadores cafetaleros. El Codremi tuvo su origen un año antes, 1979, en un comité informal.

[100] A fines de los años setentas se dio en la región un proceso de politización que desembocaría en la creación del Codremi, cuya principal lucha fue la defensa de los recursos naturales, generando entre 1980 y 1983 un movimiento de comunidades forestales en el estado que tuvo como motor a las organizaciones zapotecas y mixe de la Sierra Norte. A mediados de la década, los mixes se encontraban organizados en la Asam, la UCIRI y la Ucizoni ampliando sus frentes de lucha: junto con la defensa del territorio y sus recursos, se incorpora la gestión ante el Estado, la definición e impulso de sus proyectos productivos y de comercialización y la defensa de los derechos humanos. Las tres organizaciones, sobre todo la Ucizoni y SER se han vinculado fuertemente al movimiento generado a partir del estallido de la rebelión en Chiapas, siendo sus dirigentes nombrados asesores por el EZLN. Las tres organizaciones han generado un proceso de información y reflexión hacia sus bases sobre las luchas etnopolíticas y los zapatistas.

[101] Una de las características de funcionamiento inicial de la Asam es que se realizaban reuniones bimestrales de autoridades en la ciudad de Oaxaca, en una casa que adquirió la Asam para tal fin. Llegaban las autoridades en sábado, sesionaban el domingo y el lunes acudían a audiencia con el gobernador a hacer sus planteamientos.

[102] La Asam y la Asamblea de Autoridades Zapotecas y Chinantecas de la Sierra (a la que dio vida el Codeco) fueron las organizaciones pioneras en agrupar autoridades de comunidades para enfrentar

Ser trabaja con jóvenes y autoridades de la mayoría de los municipios de las tres zonas del territorio *ayuuk*,[103] su dirigente más destacado fue el antropólogo Floriberto Díaz y hoy es el abogado Adelfo Regino, ambos *ayuuk* y exasesores del EZLN. Igualmente tienen un papel destacado en Ser el abogado mixteco Hugo Aguilar y la dirigente zapoteca Sofía Robles.

Los objetivos de Ser, que fueron también del Codremi, son básicamente cinco: la defensa de las comunidades, la autocapacitación permanente y la formación de cuadros, el impulso del sentido de la comunalidad, la promoción de la planeación comunitaria y la formulación de planteamientos a largo plazo. Para alcanzar estos cinco objetivos, cuenta con cinco programas: 1. Jurídico, 2. De Mujeres,[104] 3. De Educación y Cultura, 4. De Producción Agropecuaria, y 5. De Comunicación y Difusión. Los recursos para estos cinco programas los ha obtenido Ser principalmente de la cooperación internacional (Novib de Holanda) y de dependencias gubernamentales como SEDESOL, así como de convenios de colaboración con instituciones académicas y civiles.

Tanto en sus objetivos como en los programas se percibe una clara intención autoeducativa, ejercida a través de un proyecto propio, es decir, que a partir de una visión etnopolítica de largo plazo, buscan la reeducación para poder enfrentar los retos de la dominación:

El Programa Jurídico y su academia

Este programa trabaja en tres líneas de acción: la capacitación jurídica a comuneros sobre sus derechos y la maraña legal que deben enfrentar,[105] la

conjuntamente problemas de gestión de recursos ante el gobierno estatal y fortalecer su cultura.

[103] Ser no sólo trabaja en su territorio étnico sino que también ha tenido una presencia política importante a nivel estatal, nacional e internacional. En Oaxaca, su trabajo ha sido fundamental para la realización de las cinco sesiones del Foro Estatal sobre la Realidad Indígena, Campesina y Negra de Oaxaca, que actualmente sesiona como Foro Estatal Indígena Permanente, que es el espacio que ha logrado aglutinar a las principales organizaciones etnopolíticas independientes de la entidad. A nivel internacional, además de su presencia en otros países, ha logrado realizar en comunidades mixes dos sesiones del Simposio Indolatinoamericano sobre los Derechos Fundamentales Indígenas. Adelfo Regino, y antes Floriberto Díaz, fue parte de la delegación mexicana en el grupo de trabajo internacional que durante décadas estuvo trabajando para lograr la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en septiembre de 2007.

[104] Este programa trabaja en tres aspectos: la reflexión de la condición de género en su perspectiva étnica, la capacitación en materia de salud-enfermedad de la mujer y del niño y el impulso a la organización de mujeres realizando proyectos productivos.

[105] Los cursos-talleres que imparte Ser en las comunidades tienen una duración de dos a tres días, son coordinados por mixes y ocasionalmente son invitados abogados mestizos o de otros grupos étnicos.

animación y apoyo legal,[106] y la investigación. Su perspectiva es colectiva más que individual, lo que significa que su interés es conocer, difundir y defender los derechos de los mesoamericanos como pueblos y no sólo como personas. Una de las actividades a destacar de este programa es la constitución de la Academia de los Derechos Indios de la Asam, que fue un espacio semiescolarizado[107] en el que formaron a jóvenes mixes y de otros pueblos originarios para la defensa legal de sus comunidades y para la investigación de su cultura. Sus impulsores concebían a la Adiasam como "un espacio de capacitación intensiva sobre los derechos de nuestros pueblos, nuestra historia, nuestros idiomas y sobre temas que nos afectan específicamente, formando así a investigadores y defensores de las comunidades indígenas" (*Noticias*, 6/dic/96, p. 15a).

La Adiasam tuvo dos generaciones. La primera se formó en 1987-1989 a propuesta del equipo de Ser, avalada por autoridades municipales y agrarias. La segunda, organizada en coordinación con la UAM-Azcapotzalco, fue inaugurada en agosto de 1996 y concluyó en agosto de 1998; a ella asistió un promedio de 35 jóvenes de varias etnias: mixes, en su mayoría, zapotecos, mixtecos, huaves y cuicatecos. Durante una semana (mañana y tarde) al mes, recibieron las siguientes materias: derecho, cultura indígena y antropología, historia indígena, escritolectura de las lenguas indígenas, comunicación y redacción, y otros.[108] La mayoría de los estudiantes son enviados por sus autoridades.

El objetivo de la Academia era formar jóvenes para impulsar la defensa de los derechos de sus comunidades y para realizar investigaciones que tiendan a la recuperación y fortalecimiento cultural. Fueron mixes los que concibieron la idea y son mixes los que le dieron forma; no se trata de estudios

---

Entre los temas de estos talleres están las reformas al Artículo 27, la Nueva Ley Agraria, los Derechos Humanos y los Derechos Indígenas, el Convenio 169 de la OIT y las propuestas actuales de autonomía de los pueblos originarios. Como resultado de estos talleres, en algunos casos se ha llegado a la elaboración de estatutos comunales.

[106] En este aspecto se da seguimiento a los casos en que se encuentran involucrados derechos colectivos de alguna comunidad, o se trate de conflictos agrarios o violación de derechos indígenas (familiares y ocasionalmente individuales).

[107] Las sesiones se realizaron durante una semana completa cada mes en Oaxaca y el periodo fue de dos años.

[108] Las materias y conocimientos que se imparten están agrupados en cinco temas con su respectivo desglose: temas de derecho (agrario, penal, municipal, derechos humanos y derechos colectivos), de antropología y cultura (incluye historia, lingüística y comunicación), de formación política y económica (consistentes en conferencias sobre aspectos de coyuntura y antecedentes), de organización (incluye oratoria, dinámicas de grupo, elaboración y seguimiento de proyectos, técnicas de enseñanza-aprendizaje) y temas generales (mecanografía, computación, guitarra, redacción, etc.).

con validez oficial, pero no se buscaba eso sino el conocimiento y capacitación suficientes para responder a las necesidades de sus comunidades. Tampoco se trata de una oferta abierta de estudios para que al concluirlos se lancen los egresados a un caótico mercado de trabajo en busca de empleo, sino que se trata de una academia que se creó para responder a una necesidad y sus egresados tienen una misión comunitaria encomendada desde el momento en que inician sus estudios.

Un aspecto importante es que dadas las características de los alumnos, de la forma en que llegan y del objetivo de estudiar en la academia, lejos de pensar en una competencia laboral, piensan en el establecimiento de redes de comunicación, apoyo e intercambio de experiencias, lo cual implicará un fortalecimiento de las relaciones intercomunitarias.

La escuela, en este caso, no es una institución a la que se asista a consumir su oferta de instrucción, sino que es un espacio utilizado por los pueblos mesoamericanos para formar y difundir su oferta etnopolítica. Es tomar en sus manos la institución para llenarla de estructura y contenidos propios.

El Programa de Educación y Cultura

A través de este programa se busca el fortalecimiento étnico no sólo a través del rescate cultural sino más bien de la reflexión de lo propio en una perspectiva histórica.

Una de las actividades importantes de este programa ha sido la realización de varias Semanas de Vida y Lengua Mixe, en las que se reúnen comuneros, autoridades y niños de distintas comunidades en alguna población ayuuk para conocer y discutir los trabajos que se realizan en las comunidades, y reflexionar sobre los distintos aspectos de la dominación cultural, entre ellos la educación oficial.

> Cultura y Educación es otro de los programas en el que SER tiene un espacio para reflexionar y analizar la importancia de la cultura y escritura mixes, relacionadas con la educación impartida en nuestras comunidades del pueblo mixe. Se implementan en 1996 los talleres infantiles de escritolectura y creación literaria mixes, a fin de promover los avances obtenidos en las Semanas, concientes de que las comunidades indígenas buscamos una educación alternativa, es decir, una educación que parta de nuestras raíces (*Noticias*, 6/dic/92, p. 15a, Oaxaca).

La realización de las Semanas implica un trabajo constante en las comunidades, de manera que al realizarse la semana haya trabajos que presentar.

En suma, la propuesta de Ser en el campo educativo no consiste en tratar de incorporar contenidos étnicos en la enseñanza impartida y administrada por agentes externos en la escuela, sino en utilizar su propia escuela (administrada, dirigida y planeada por ellos mismos) cuando sus necesidades de instrucción lo requieren, y construir una educación alternativa, consistente en actividades como los talleres infantiles de escritolectura y que desembocan en las semanas de Vida y Lengua Mixe.

En agosto de 2009 se realizó la Sevilem número 28 en Santa Isabel la Reforma y la perspectiva de continuidad indica el interés del pueblo mixe por su cultura.

Presencia educativa de Ser en otros ámbitos

Ser ha trabajado constantemente por impulsar la creación de espacios de educación pertinente para los pueblos originarios y por respaldar proyectos educativos de ese tipo, por ejemplo los BIC.

Podemos ubicar su principal impacto y presencia actual en el impulso de dos proyectos, que son la creación y operación de una universidad intercultural y una reforma curricular de la educación básica, ambas en territorio ayuuk:

El Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk

Una de las preocupaciones de Ser ha sido lograr que los pueblos originarios, especialmente el ayuuk, tenga una educación de calidad y pertinente, para lo cual sus integrantes como personas y como organización han impulsado iniciativas educativas en diversos niveles, uno de ellos el de la educación superior.

Para Ser, la educación superior es la clave para articular los trabajos realizados en los demás niveles educativos y lograr armar un modelo coherente de educación para los pueblos originarios (Adelfo Regino, comunicación personal, mayo del 2009), en lo cual coincidimos plenamente.

De acuerdo con esa intención, Ser se planteó desde el año 2000 la tarea de lograr tener una universidad en territorio mixe, para lo cual se acercó al Sistema Universitario Jesuita (Estrada, 2008: 372). Luego de años de discusiones, consultas, gestiones y argumentaciones con intelectuales mixes y no mixes, y con autoridades municipales y educativas, y de lograr tener condiciones para ubicar una universidad en la comunidad de Santa María Alotepec, en diciembre del 2004 se firmó un acuerdo de colaboración entre

ambas instituciones: SER y el Sistema Universitario Jesuita (SUJ), para iniciar los trabajos que llevaran a la constitución de una universidad en Alotepec, la cual formaría parte del SUJ, es decir, que sería una Universidad Iberoamericana más, pero en esta ocasión gratuita y para jóvenes del pueblo mixe y otros pueblos originarios.

Con base en ese acuerdo y con apoyo del SUJ, se creó en marzo del 2005 el Centro de Estudios Ayuuk en la ciudad de Oaxaca. Su misión era realizar un diagnóstico de la región mixe, especialmente del estado de la educación y de las expectativas formativas para argumentar la necesidad de una universidad en la zona.[109] Asimismo, debía definir las licenciaturas a crear y diseñar sus planes y programas de estudios. El equipo que laboraba en el CEA estaba formado principalmente por académicos ayuuk con la intención de que orientaran los trabajos de acuerdo a su identidad y que ellos mismos se encargaran de la continuidad del CEA una vez que entrara en operación la universidad. A la vez, se confiaba en que las universidades iberoamericanas que apoyaban el proyecto estarían en condiciones a enviar maestros a la UIIA.[110]

En el transcurso de los trabajos surgieron problemas para la ubicación de la UIIA. Por problemas políticos y desacuerdos con Ser, las autoridades municipales entrantes de Alotepec se negaron a seguir participando en el proyecto y por tanto no habría posibilidad de ocupar las instalaciones que ya tenía construidas el municipio y estaban en proceso de adecuación por el CEA. Ante ello, como parte del diagnóstico se decidió que la sede de la UIIA fuera la comunidad de Jaltepec de Candayoc, en la zona mixe baja, donde actualmente opera.[111]

En junio del 2006 se firmó un convenio de colaboración con las autoridades comunales de Jaltepec y el 10 de noviembre de ese año inició formalmente sus actividades la UIIA en la agencia de San Juan Jaltepec de Candayoc, del municipio de San Juan Cotzocón. Ofrece dos licenciaturas: Administración y Desarrollo Sustentable, con una salida intermedia al cuarto semestre como Profesional Asociado en Desarrollo Rural; y Comunicación para el

[109] El diagnóstico fue publicado en el 2006 y puede ser consultado en la página web http://cea-uiia.blogspot.com/

[110] Las universidades iberoamericanas que apoyaron al proyecto de la UIIA desde el principio son las de Santa Fe (D.F.), Puebla, León, Torreón y el ITESO (Guadalajara).

[111] La sede en Jaltepec también tendría problemas pero ahora con la Iglesia, pues el obispo de Tehuantepec no aceptaba la presencia jesuita en su territorio y menos en Jaltepec, que había sido una comunidad rebelde a su mandato pues ella continuaba en la línea de trabajo del obispo Arturo Lona, uno de los principales impulsores de la Teología de la Liberación en el continente.

Desarrollo Social, con una salida intermedia como Profesional Asociado en Comunicación Social.

Los objetivos de esta universidad y su modelo educativo buscan responder a las expectativas de los ayuuk como pueblo:

> "La finalidad última del CEA-UIIA es la de formar sujetos capaces de favorecer el desarrollo integral comunitario y regional, de fortalecer el ejercicio de la autonomía y los procesos de reconstitución del pueblo ayuuk y otros pueblos indígenas, y así generar nuevas formas de relación entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional; todo en un ambiente de diálogo, respeto y valoración de la diversidad cultural y a la madre naturaleza.
>
> Su modelo educativo se orienta por los principios de comunalidad, integralidad y solidaridad, todo bajo el enfoque de la interculturalidad. La comunalidad, *aamukëj jikyäjtën* (hacer la vida entre todos juntos), sintetiza la suma de esfuerzos de los miembros de la comunidad para el bien de todos; desde esta visión el individuo sólo puede ser entendido en el seno de una comunidad, donde el trabajo y la tierra son comunes y donde las decisiones últimas se toman de manera colectiva, en asamblea comunitaria. La integralidad es la visión de un mundo como un todo, donde todo es parte de todo, en armonía y equilibrio; así el ser humano se siente parte de la naturaleza, no su dueño. Concientes de la naturaleza común y la responsabilidad que esto entraña, cada uno es responsable del colectivo y el colectivo es responsable de cada uno; esta solidaridad implica a las diferentes culturas que forman parte del único mundo que habitamos para ser responsables unas de otras, lo cual requiere primeramente una comprensión de la propia identidad, una participación en la propia cultura y desde ahí tener la posibilidad de vivir en armonía aprendiendo unos de otros en un clima de respeto. Este enfoque intercultural requiere de la búsqueda de valores comunes que permitan la comunicación y la apertura hacia lo diferente y la posibilidad de dejarse trasformar por el encuentro con el otro en condiciones de igualdad" (Estrada, 2008: 373).

La dirección del CEA-UIIA está a cargo de una Junta de Gobierno en la que participan los rectores de las universidades iberoamericanas involucradas, así como dos representantes de Ser y algunos consultores.

Es importante mencionar que en Jaltepec se ubica un bachillerato integral comunitario, por lo que se espera que la articulación entre ambos niveles educativos genere una rica experiencia de coherencia entre modelos educativos que alimente a ambos. Esa orientación podría estar guiada por el aprendizaje del CEA-UIIA en su relación con Ser y con las experiencias educativas de los mixes, que se perciben claramente en las palabras del coordinador del CEA:

> "La idea de la educación, concebida desde la perspectiva ayuuk, se expresa como *wijën–kajën* (el despertar, el desatar o el desenvolverse). De esta manera, educar, es generar un conjunto de procesos sociales cuya intención es propiciar el desarrollo de las potencialidades intelectuales, afectivas y sociales de los estudiantes, como personas y profesionistas

comprometidos y capaces de contribuir al logro de una sociedad más justa, solidaria, productiva.

Considerando de que en materia de interculturalidad hay mucho por recorrer, la incorporación de contenidos culturales en un currículo competitivo y no segregante de nivel superior es una tarea central. De ahí que la investigación que acompaña a la práctica cotidiana de la docencia requiere de sistematización constante, y puede ser incluso activador del proceso pedagógico; por eso, se aplican desde el primer semestre los procedimientos y metodologías para la investigación que profundicen el aprendizaje en todos los sentidos, incluyendo el de los contenidos culturales del currículum. El trabajo colaborativo es uno de los pilares del modelo porque, además de su conveniencia pedagógica, fortalece la práctica colectiva, fundamental en el ámbito cultural" (Estrada, 2008: 376).

El nivel universitario es sin duda la parte alta y fundamental de un modelo de educación comunitaria que aspire a operar como sistema educativo. Por ello es fundamental la labor que pueda desempeñar el CEA-UIIA en Jaltepec.

Por una nueva educación básica en territorio ayuuk

En julio del 2007, Ser elaboró su proyecto "Construyamos juntos una educación bilingüe e intercultural real en el nivel básico, en el pueblo ayuuk" con los siguientes objetivos:

- Elaborar un diagnóstico que nos ha de permitir conocer la realidad que guarda el pueblo *ayuuk* en materia educativa, en el nivel básico de escolaridad.
- Desarrollar e instrumentar una propuesta pedagógica de calidad y pertinencia, desde el enfoque bilingüe e intercultural para la formación escolar de los estudiantes *ayuuk* en el nivel básico.
- Diseñar y elaborar materiales didácticos para el uso y la enseñanza de la lengua *ayuuk* y el abordaje de diversos elementos de nuestra cultura en las escuelas de nivel básico en la región.
- Incidir determinantemente en los procesos de revitalización, desarrollo y fortalecimiento de la lengua y la cultura *ayuuk* a través de la educación escolar y comunitaria, al mismo tiempo que se asegure el acceso a la lengua castellana y al conocimiento de diversos elementos de cultura nacional y universal por parte de los estudiantes *ayuuk* en el nivel básico (Ser, 2007: 12-13).

Con esto, lo que se pretende es desarrollar un amplio trabajo de investigación, análisis, diseño curricular y gestión para pensar la educación que esperan que reciban los niños mixes. Nuevamente se deciden a tomar en

sus manos el reto de la calidad y pertinencia educativa que no ha sabido resolver el Estado y con claridad plantean el horizonte del que parten y al que esperan llegar:

> "Ante la indiferencia o incapacidad de las autoridades encargadas de vigilar y dar cumplimiento a una formación escolar adecuada, con calidad y pertinencia, en los contextos indígenas (esto es, una propuesta educativa que parta siempre de la matriz cultural propia del educando), las organizaciones civiles y comunitarias, con participación directa de miembros de los pueblos indígenas y académicos e investigadores no indígenas, han significado una alternativa determinante para asumir el reto y encarar las tareas de preservación de nuestras propias lenguas y culturas a través de la generación e implementación de proyectos comunitarios diversos, entre ellos los educativos, dentro de los cuales se inscribe el que aquí se presenta" (Ser, 2007: 12).

El horizonte es la comunidad, concretamente la formación adecuada de sus niños y jóvenes agredidos culturalmente en las escuelas.

> "Las políticas lingüísticas y culturales que se han implementado en México no sólo no han favorecido a las lenguas y culturas originarias sino que han resultado altamente perjudiciales en su contra, ya que la postura ideológica y política que se ha tenido desde las instancias oficiales de toma de decisiones ha sido predominantemente de discriminación, marginación, exclusión, con actitud etnocentrista y, por tanto, con intenciones etnocidas. A consecuencia de lo anterior, el propósito central de estas políticas ha sido y sigue siendo, en gran medida, la desaparición de las lenguas y las culturas indígenas y de los pueblos mismos de los cuales son parte, con lo cual se pretende borrar la diversidad étnica, lingüística y cultural de México.
>
> Una de las consecuencias más graves de la instrumentación de este tipo de políticas ha sido la conformación de un país con una sociedad grotescamente asimétrica donde la lengua castellana y la cultura de Occidente han sido puestas, indiscutiblemente, por encima de las lenguas y las culturas indígenas, manteniendo por tanto entre ellas una relación conflictiva de dominación/subordinación, es decir, de poder. En el ámbito educativo, que es el que aquí nos ocupa, la más clara muestra de exclusión de las lenguas y las culturas originarias de México ha sido la imposición de una única propuesta educativa en toda la nación mexicana por parte del sistema educativo nacional, en busca de un absurdo: la pretendida homogeneización lingüística y cultural de México, donde debería hablarse una sola lengua y practicarse una sola cultura: la lengua castellana y la cultura no indígena, no más, en aras de construir una sola cultura nacional…
>
> A consecuencia de lo anterior, en la gran mayoría de las escuelas supuestamente bilingües e interculturales se sigue educando hoy en día en una sola lengua: el español, y con base en la cultura nacional y universal, es decir, sin el uso ni la enseñanza de la lengua indígena y sin el estudio ni la reproducción de las culturas originarias; en su lugar, se trata a nuestros niños, quienes en su mayoría tienen aún por lengua materna la lengua indígena, como si fueran hispanohablantes nativos, es decir, como si tuvieran por lengua materna el español y, por tanto, tuvieran un dominio "perfecto" de esta lengua, sin que el maestro repare en ningún momento en cuál es el grado de comprensión que el niño está teniendo de la lengua de instrucción y qué tanto está asimilando el contenido que está abordando al

> momento de impartir su clase, cuando sabemos que la mejor lengua para educar a un niño es su lengua materna" (Ser, 2007: 9-10).

Este planteamiento muestra los argumentos que los intelectuales y activistas mixes conocen perfectamente, pero reconocen la necesidad de investigar para contar con los datos precisos sobre la realidad conocida y vivida. Las consecuencias de la educación que por décadas han recibido los mixes, igual que los demás pueblos originarios de Oaxaca, también se esbozan con claridad:

> "La situación de imposición de una lengua y una cultura ajenas sobre las de nuestros educandos ha generado confrontaciones serias entre los conocimientos, procedimientos y actitudes nacionales y universales y los propios que... no sólo son diferentes sino las más de las veces resultan opuestos, pues son concebidos desde visiones del mundo diferentes y obedecen a estructuras de pensamiento distintas. Ejemplificando de manera breve al respecto, podemos mencionar, la estructura lingüística, el sistema de numeración, la organización social y política y la relación humanidad-naturaleza que son mucho muy diferentes entre la cosmovisión nuestra y la de las otras culturas.
>
> La postura política e ideológica adoptada desde la gran mayoría de las instancias gubernamentales del ámbito estatal y federal hacia las lenguas y las culturas originarias, aunada la actitud del grueso de la sociedad nacional no indígena (o que se niega a ver o que no ha alcanzado a descubrir la riqueza en la diversidad), ha vulnerado los sentimientos de identidad de la gran mayoría de los maestros y, consecuentemente, de los estudiantes, lo cual se ve reflejado en sus actitudes hacia lo que les es propio; de este modo, la gran mayoría de los maestros ha contribuido de manera, quizás, inconsciente al proceso de pérdida de nuestras lenguas y culturas indígenas" (Ser, 2007: 11-12).

El impacto de los trabajos realizados por Ser radica en buena medida en la capacidad de generar perspectivas inteligentes y desde los intereses propios. Este proyecto, que se encuentra en sus inicios, seguramente tendrá el efecto esperado en unos años y su impacto positivo volverá a iniciar en territorio ayuuk para extenderse al de otros pueblos originarios.

La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca

La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A.C. (CMPIO) se constituyó el 29 de marzo de 1974 por acuerdo de 350 maestros y maestras bilingües, hablantes de 12 lenguas originarias,[112] egresados del Instituto de

[112] Mixtecos, triquis, zapotecos, mixes, chinantecos, chatinos, cuicatecos, mazatecos, nahuas, huaves, zoques y amuzgos.

Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO). Sus demandas eran básicamente laborales pero se trataba de una organización formada por indígenas que deseaban impulsar una educación liberadora en sus comunidades.[113] Actualmente realiza sus actividades en unas 350 comunidades en las que trabajan los más de 1 200 maestros que pertenecen a esta organización, constituida por 23 zonas escolares.

La CMPIO surgía al calor de los impulsos democratizadores emanados de la Coalición Obrero Campesino Estudiantil de Oaxaca, constituida dos años antes, en marzo de 1972, y encontraba su fuerza en el apoyo de las comunidades y de algunos sindicatos y organizaciones independientes, como el sindicato de electricistas (SUTERM), la Federación Estudiantil Oaxaqueña y el Bufete Popular Universitario. Esta corriente democratizadora, esparcida mediante las luchas de la COCEO, la COCEI (surgida también en 1974), la CMPIO, etc., e incluso de algunos Consejos Supremos Indígenas que se alejaron de la línea oficial de la Confederación Nacional Campesina y encabezaron importantes luchas, llegaría años después a dar frutos en la Sección 22 del SNTE, cuando en mayo de 1980 logra conformarse como sección democrática y desbancar a la oficialista Vanguardia Revolucionaria (Yescas y Zafra, 2006).[114]

La CMPIO[115] es hoy la organización etnopolítica en activo más antigua en Oaxaca y además es de las pocas organizaciones independientes cuyo ámbito de acción no se circunscribe a una región sino que sus integrantes

[113] La historia de los primeros 20 años de lucha de la CMPIO fue recogida por la misma CMPIO bajo la coordinación de Manuel Ballesteros, y publicada en marzo de 1994 para ser distribuida durante los festejos por su vigésimo aniversario (ver CMPIO, 1994).

[114] Conviene recordar que por esas fechas surgirían otras organizaciones etnopolíticas regionales: la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (Odrenasij), el Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes (Codremi), el Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca (Codeco), las tres en la sierra norte, y el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (MULT) en San Juan Copala. Poco después aparecerían la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (UCIRI), en la sierra de Lachiguiri, y la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo (Ucizoni) en Guichicovi y Matías Romero. Esto generaba un movimiento social ascendente.

[115] Esta coalición ha logrado constituirse en un caso atípico dentro del sistema educativo nacional: nace como organización de maestros que estudian en un instituto, logra ser reconocida desde 1978 como una de las 21 jefaturas de zona que constituyen el Departamento de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública (Jefatura de Zonas de Supervisión del Plan Piloto) y es también una delegación sindical (D-I-211) dentro de la Sección XXII del SNTE. Todo esto lo logró a base de lucha y movilizaciones, así como de resistencia organizada a los embates desarticuladores de la SEP (IEEPO) y del charrismo sindical (ver CMPIO, 1994). En 1990 se constituyó como Asociación Civil.

trabajan en comunidades de las distintas regiones de la entidad. Tanto individual como colectivamente, los maestros de la CMPIO han participado en innumerables luchas e intentos organizativos pequeños y grandes, locales y regionales, en las distintas regiones de la entidad y en el país (ver Marshall, 2008).

Como organización, su lucha no ha sido sólo de tipo laboral. Dado que trabajan con pueblos originarios, una de sus preocupaciones fue tener una mejor preparación para realizar un trabajo de mayor calidad. Para ello, impulsaron la apertura de una licenciatura en Antropología Social, dependiente de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, en la que se formaron muchos de sus integrantes sin abandonar su trabajo como maestros.[116] Esta licenciatura funcionó durante 11 años, hasta que fue clausurada arbitrariamente en 1993. Hoy los egresados de ella siguen trabajando con sus comunidades aprovechando el conocimiento de la ciencia que los estudia.

En esa misma línea, la CMPIO impulsó la discusión acerca de generar un movimiento pedagógico a nivel estatal que vinculara los logros del movimiento político-sindical de la Sección 22 con la necesidad de mejoramiento en la instrucción de los niños y que este movimiento se propusiera a nivel

[116] La característica principal de esta licenciatura era que se buscaba que no constituyera un espacio que alejara al maestro de su región y de su trabajo, como lo obligaban a hacer las alternativas de educación superior existentes, incluso propuestas similares como la del programa de formación de etnolingüistas impulsado por Guillermo Bonfil, que implicaba que los alumnos se dedicaran a estudiar y salieran de Oaxaca al D.F. o Tlaxcala.

La licenciatura negociada por la CMPIO con la ENAH, funcionaba en sistema semiescolarizado: durante el periodo escolar, los alumnos asistían a clases los fines de semana cada 15 días, una quincena todos en Oaxaca y la siguiente se reunían con sus asesores en cada región (mixteca, istmo, costa, valles, sierra y Tuxtepec); durante el periodo vacacional recibían clases diariamente en Oaxaca. El plan de estudios era a 5 años.

De las cuatro generaciones que cursaron esta licenciatura, las dos primeras (que concluyeron sus estudios) tuvieron como alumnos sólo a maestros de la CMPIO; a la tercera tuvieron acceso maestros de educación indígena no pertenecientes a la CMPIO y a la cuarta, abierta por intervención de la directora de la ENAH, Gloria Artís, entraron alumnos sin tener que cubrir algún requisito étnico. Estas dos últimas generaciones no concluyeron sus estudios en Oaxaca debido a que en mayo de 1993, a un mes de concluir el año escolar y sin haber ningún tipo de aviso ni negociación, la licenciatura fue clausurada, la biblioteca y materiales desaparecidos y el local cerrado y devuelto al INAH, todo de un día para otro bajo el argumento de que ningún alumno se había titulado y la escuela "era un fraude" por su "baja" calidad. "Coincidentemente", la asamblea de la licenciatura había votado por unanimidad el rechazo al proyecto de modificar el reglamento de la ENAH para que el director fuera electo con intervención del director del INAH, proyecto que fue rechazado por la escuela, teniendo la licenciatura un peso importante en esa votación.

nacional. Asimismo, la Sección 22, con la participación decisiva de varios integrantes de la CMPIO, elaboró y promovió una nueva ley estatal de educación que fue incorporada en buena parte en la Ley Estatal de Educación publicada el 9 de noviembre de 1995 en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado.

En el terreno pedagógico, la Coalición fue un factor fundamental en la promoción y realización de los cuatro Encuentros Estatales de Intercambio de Experiencias Pedagógicas en el Medio Indígena, realizados a fines de los años 80's y principios de los 90's. Posteriormente, a partir de 1995, genera en su seno un movimiento pedagógico que tiene varias vertientes: 1. La búsqueda de sustentabilidad para sus propuestas[117] (realizan un taller sobre proyectos productivos a impulsar en sus escuelas, y otro de preparación de medicinas con plantas,[118] además de que tienen apiarios y un vivero); 2. La formación del maestro (realizan varios talleres sobre tres

[117] La CMPIO impulsa la realización de proyectos productivos en las escuelas como una forma de educación-generación de ingresos-relación con la comunidad. Sus objetivos, en voz del responsable de la comisión de proyectos productivos de la CMPIO, son: ligar la educación con la producción de la comunidad, sobre todo con productos de consumo, aunque también comerciales; hacer conciencia sobre el uso racional y la defensa de los recursos naturales de cada comunidad; que las actividades productivas sean objeto de análisis académico en el aula, según su asignatura (ciencias naturales, historia, geografía, matemáticas, etc.); deben ser motivos de atracción de los padres y madres de familia hacia la escuela y de proyección de ésta a la comunidad; deben reforzar la cooperación y ayuda mutua entre los niños, maestros y padres de familia en torno a actividades concretas; generar productos para uso de la comunidad o que permitan obtener fondos que ayuden al autofinanciamiento de algunas actividades educativas; las actividades productivas deben de servir de reeducación para los mismos docentes.

[118] La propuesta de uso y propagación de plantas medicinales tiene por objetivo la preservación y difusión de los conocimientos de los pueblos originarios al respecto, incluyendo la recolección, cultivo, preparación y uso. El proyecto consistió inicialmente en la instalación de ocho viveros y herbarios en: Eloxochitlán (mazatecos, nahuas y cuicatecos), San Juan Teponaxtla (triquis, amuzgos, mixtecos de la costa, chatinos y zapotecos del sur), Santa María Xadani (zapotecos del Istmo, mixes, huaves y zoques), Llano del Sabino, Apasco (mixtecos), Santa María Mixistlán (mixes y zapotecos de la sierra), El Desengaño (mazatecos y chinantecos), Rancho Blanco, Güilá (zapotecos del Valle) y en el local de la CMPIO en Oaxaca (con la participación de todos). Las actividades para implementarlo incluyen: asambleas de maestros; asambleas con niños, con padres de familia y con médicos tradicionales; talleres de manejo de viveros y formación de herbarios, y de preparación y uso de plantas medicinales; recolección y propagación de plantas en viveros, huertos familiares y escolares; recopilación de recetas; intercambio de plantas entre regiones; un encuentro estatal de intercambio de experiencias y la publicación de resultados.

temas: investigación educativa, la metodología del aprendizaje operatorio[119] y el diálogo cultural,[120] y también talleres de sistematización del conocimiento étnico); 3. El intercambio interno de experiencias[121] y la participación de niños y padres de familia (mediante la realización de congresos zonales de niños con cinco objetivos: fomentar la amistad entre niños de distintas comunidades, revalorar la cultura propia, apropiarse de la ciencia a través de la cultura étnica, despertar el interés por investigar e impulsar el trabajo colectivo y de ayuda mutua frente a la educación individualista y competitiva).

En conjunto, las estrategias de la CMPIO en su relación con la sociedad y como maestros, ha sido la que se muestra en el siguiente cuadro.

Desde hace más de 10 años realizan una labor intensa de promoción del Foro de Organismos Civiles que trabajan con niños en el estado, continuando con sus talleres de capacitación y su labor editorial. En cuanto a su formación teórica, las actividades acordadas son:

- Formar círculos de estudio a nivel de centros de trabajo, sector y zona, organizados por las comisiones pedagógicas.
- Realizar talleres para el mejoramiento de la actividad docente (teorías del aprendizaje, diálogo cultural, medicina tradicional, historia oral, entre otros).

---

[119] Estos talleres se impartieron en varias sesiones de una semana a los responsables del área pedagógica de las distintas zonas, quienes a su vez deben impartirlo a los maestros con quienes trabajan. Ambos han estado a cargo de Juan Luis Hidalgo, destacado pedagogo de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano en el D.F.

[120] Este taller era impartido por el lingüista Juan José Rendón (fallecido en el 2005), quien diseñó estos talleres y su metodología. También tienen una duración de una semana cada sesión.

[121] La realización de encuentros para el intercambio de experiencias entre los integrantes de la Coalición ha sido una de las preocupaciones estratégicas en los últimos años, dado que junto con el mejoramiento de la actividad profesional, posibilitan la reunión constante de los maestros. Estos encuentros empezaron a realizarse en 1989 y generan una movilización importante: "Durante el ciclo escolar 1989-1990 se realizaron 22 encuentros educativos en otras tantas zonas escolares de las 23 que tiene la Coalición, con la participación de 600 maestros y promotores bilingües. Se concluyó con un encuentro educativo de toda la Coalición en la ciudad de Oaxaca durante los días 28 y 29 de marzo de este año, que se realizó con motivo de los 16 años de fundada la organización. En este evento participaron 150 compañeros que expusieron las experiencias aportadas por cada uno de los participantes de sus respectivas zonas escolares. Realizar estos eventos implicó todo un proceso… Para todas las comisiones esta fue su primera experiencia en la organización de encuentros educativos" (S/A 1990: 38).

De cada uno de estos eventos sale fortalecida la organización y enriquecidos sus archivos: "En este encuentro reunimos cientos de cuartillas de material y decenas de horas de grabación (entre las que están más de 300 cantos infantiles, algunas leyendas, rondas y cuentos)" (Ibid: 39).

1971-1974	• Trabajo docente y organizativo en comunidades y proceso de organización para constituir la Coalición. • Concientización sobre los usos del maestro para la dominación de su pueblo y sobre la formación para ese fin impartida en el IIISEO.
1974-1980	• Defensa de un estilo propio de trabajo autónomo y autogestivo. • Defensa de la organización y apoyo a las luchas populares independientes, tanto en frentes regionales como en las comunidades. • Desarrollo de una relación estrecha con los padres de familia y comunidades. • Creación del Centro de Estudios Profesionales para Maestros Bilingües, es decir, una escuela normal para los integrantes de la Coalición.
1980-1995	• Participación amplia y decidida en el Movimiento Magisterial. • Gestión y coordinación de la Licenciatura en Antropología Social, sistema abierto, de la ENAH en Oaxaca. • Propuesta y organización de los Encuentros de Intercambio de Experiencias Educativas en el Medio Indígena. • Estudio y aplicación de las técnicas Freinet en las escuelas de preescolar y primaria indígena. • Discusión sobre la necesidad de un Movimiento Pedagógico en la CMPIO y en la Sección XXII del SNTE.
1995-2009	• Impulso al Movimiento Pedagógico mediante: - Encuentros de maestros, niños y padres de familia. - Congresos educativos de zonas y de áreas lingüísticas. - Realización del Congreso de Educación Indígena Alternativa. - Creación del Foro Permanente por la reorientación de la educación y por el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas. - Inicio de la segunda etapa del Movimiento Pedagógico, con la consulta a padres de familia y los proyectos escolares comunitarios (PEC). - Elaboración, gestión y seguimiento del proyecto de secundarias comunitarias. - Continuación de los proyectos de autoformación (Nuestra palabra en nuestras lenguas, Tequio pedagógico, Etnografía del aula, Curso de inducción). - Conformación del Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural. - Constitución de Nidos de Lengua.

Fuente: CMPIO (*s/f*: 2).

- Definir temas de investigación por regiones para implementar talleres regionales que refuercen cada propuesta.
- Formar una biblioteca en cada zona y una a nivel central.
- Continuar implementando las estrategias de ciclos anteriores, sobre todo las clases colectivas (se acompañan los maestros para dar su clase, haciéndose observaciones) y el registro etnográfico.
- Impulsar la realización de diplomados.

La CMPIO es una organización desigual, que agrupa a varios de los más importantes intelectuales de los pueblos originarios de Oaxaca junto con maestros que sólo ven en el magisterio la posibilidad de ascenso social. Por ello es que se han preocupado por aprovechar a sus mejores cuadros y trabajar en la formación académica y reeducación étnica de sus bases.

Como puede verse, la Coalición ha transitado de la defensa de sus agremiados y de su preparación académica hacia la lucha por la descolonización del maestro y la definición de su relación de compromiso etnopolítico con las comunidades en que trabajan, utilizando en ella los logros alcanzados como organización y su amplia experiencia de lucha.

Su aporte fundamental está en ser una cuña que durante más de 30 años ha estado impulsando una educación liberadora con los pueblos originarios, pasando del discurso confuso y el activismo político a la construcción y difusión de un discurso sólido y de un compromiso étnico. Muchos maestros fundadores de la CMPIO no ubicaban que la lucha de liberación de los pueblos originarios tiene una relación importante con la resistencia étnica. Ahora, a partir del estudio de la resistencia y de las formas de la comunalidad piensan en la liberación, ubicando a la educación bilingüe en este proceso como una opción. Sus esfuerzos se encaminan a transformarse de maestros bilingües en "indígenas" maestros, poniendo el acento en su ser originario y no en su profesión magisterial.

Sus trabajos más recientes

La CMPIO ha tenido un papel clave en la creación de las secundarias comunitarias y en las propuestas de profesionalización del magisterio a través de opciones de estudios superiores de calidad. Actualmente impulsa el diseño para la creación de un diplomado universitario (tal vez sea una maestría) en educación comunal, junto con otras instituciones y organizaciones interesadas. También juega un papel importante en la consolidación de una

organización educativa independiente: el Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural.[122]

Tequio Pedagógico

La CMPIO realizó entre los años 2001 y 2003 el proyecto "Tequio Pedagógico: Colaboración Pedagógica en Comunidad", en el que participaron directamente nueve escuelas (seis de nivel preescolar y tres de primaria) de nueve comunidades pertenecientes a seis pueblos originarios, con 24 maestros investigadores, dos asesores y el Comité Central de la Coalición.[123]

Escuelas participantes

Región	Localidad	Lengua originaria	Maestros en tequio
Istmo	Juchitán **	Zapoteca	3
	Unión Hidalgo *	Zapoteca	1
	San Mateo del Mar *	Huave	4
Tuxtepec	Ojitlán **	Chinanteca	5
	Santiago Jocotepec **		3
Cañada	Huautla de Jiménez *	Mazateca	2
Mixteca	Chapultepec, Chalcatongo *	Mixteco	3
Costa	San Pedro Amuzgos *	Amuzga	1
Valles Centrales	San Baltazar Guelavila *	Zapoteca	2

* Preescolar ** Primaria

[122] El esfuerzo más serio que se lleva a cabo a nivel nacional para impulsar una educación pertinente para los pueblos originarios es el que realiza el conjunto de organizaciones y maestros aglutinados en el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Se trata de un organismo independiente del Estado que organiza jornadas regionales de intercambio de experiencias y reuniones nacionales. En la memoria del primer congreso nacional, realizado en el año 2002 se pueden ver las principales preocupaciones de las bases activas de la educación para los pueblos originarios (CNEII, 2006).

[123] Los asesores del proyecto fueron la doctora Lois Meyer (profesora de la Universidad de Nuevo México en Albuquerque) y Benjamín Maldonado.

El objetivo principal era "fortalecer y mantener el uso y vitalidad de nuestras lenguas y culturas en los hogares, escuelas y comunidades, así como construir una pedagogía que promueva el bilingüismo oral y escrito, en colaboración comunitaria" (CMPIO, *s/f*: 23).

Se trató de un trabajo en el que participaron varios de los más destacados maestros de la Coalición con el fin de desarrollar un proceso de investigación y discusión que los involucrara a ellos en su escuela y a padres de familia, y cuyos resultados darían pistas de orientación pedagógica y fortaleza a la relación social del magisterio en esas comunidades y también podría tener réplica en otras escuelas de la CMPIO. Para lograr el objetivo, la mejor forma encontrada fue un tequio, es decir, una actividad no remunerada con la cual buscaran atender de mejor manera a los niños, lo que despertaría el interés de padres de familia por sumarse al tequio.

> "Este proyecto toma su nombre del *tequio*, que es trabajo colectivo, gratuito y moralmente obligatorio (la ley no obliga a realizarlo en el país), que se practica en las comunidades originarias para atender diferentes necesidades, como construir la casa del pueblo, arreglar caminos, abrir pozos, limpiar las calles y panteones, etc. Este tipo de trabajo es realizado constantemente, a veces una vez a la semana, por los jóvenes y adultos de las comunidades y es un elemento cultural que les permite sobrevivir sin dinero, pero también es un valor ético que aprenden los niños y jóvenes de las comunidades.
>
> El sentido de tequio en el proyecto tiene esa base en el trabajo colectivo de sus participantes: maestros-investigadores, asesores y comité de la CMPIO, que están trabajando sin ninguna remuneración extra a la de su salario de maestro. Esto es posible gracias a la cultura comunalista que posee cada integrante del proyecto, debido a que todos proceden de comunidades originarias donde se practica el tequio para todas las actividades de beneficio común.
>
> Organizar la investigación en forma de tequio fue una idea interesante ya que involucró a los maestros del proyecto y contagió a otros para concluir satisfactoriamente, con resultados también favorables donde se refleja el esfuerzo comunal de maestros, padres de familia, autoridades y los mismos niños y niñas de las comunidades donde estuvo presente el Tequio Pedagógico" (CMPIO, *s/f*: 7).

El proyecto estuvo organizado en cuatro niveles de comunicación u operación: los maestros de la escuela;[124] los maestros y padres de familia de la comunidad;[125] los maestros, asesores y el comité central de la CMPIO en

[124] El objetivo de este nivel era reunir periódicamente a maestros-investigadores y otros maestros de cada escuela para planear y trabajar como equipo en las prioridades dentro y fuera del aula que ellos definieran en colaboración con la comunidad.

[125] Su objetivo era crear una sólida relación de trabajo de los maestros investigadores junto con los padres de familia y la comunidad para involucrarlos en el proceso de investigación colaborativa. Este nivel presenta serias dificultades para los maestros investigadores porque implica trabajo extra para

Oaxaca;[126] los maestros y padres de familia de las nueve comunidades con los asesores y el comité central de la CMPIO.[127]

La dinámica de trabajo era la siguiente:

> "Los maestros observábamos nuestra práctica y discutíamos en reuniones de nivel 1 cada 15 días o antes si era conveniente, anotando en un diario lo principal,[128] luego convocábamos a padres de familia para informar y dialogar cada mes, en reuniones del nivel 2.[129] Cada seis meses nos reuníamos en Oaxaca todos los maestros con los aseso-

---

sensibilizar a los habitantes de la comunidad en la importancia de su participación en el proceso y sobre todo porque no era fácil hacerles entender que no se trataba de un proyecto más del gobierno, sino de que era un proyecto voluntario, derivado del interés de los maestros por colaborar con la comunidad y no como una imposición laboral.

[126] Este nivel consistía en las reuniones de los maestros investigadores con los asesores y el Comité Central de la CMPIO. Los objetivos de estas reuniones eran: a) conocer y reflexionar sobre los temas de investigación de cada escuela; b) clarificar las dudas de los maestros investigadores acerca del proceso de investigación; c) comenzar a ver las cosas con ojos de investigador para analizar las experiencias, como parte de un proceso de autodesarrollo de maestros indígenas bilingües que quieren ser investigadores como una necesidad de su propio trabajo docente. La participación de los asesores en este nivel fue crucial en función de orientar a los maestros en el proceso colectivo de investigación, y para reflexionar al mismo tiempo que analizar y trabajar en la formulación de respuestas a las preguntas de investigación.

[127] En este nivel se concentraban todos los involucrados en el proyecto: maestros investigadores, asesores, Comité Central, y representantes de padres de familia, niños y autoridades de cada una de las nueve comunidades. Su objetivo era la presentación de avances ante esta asamblea general y la toma de acuerdos para continuar.

[128] Testimonios de maestros de dos escuelas respecto a este nivel 1:

Centro de Educación Preescolar "Hermanos Flores Magón" de San Baltazar Guelavila, Tlacolula, Oaxaca. Desde el inicio del ciclo escolar se acuerda realizar reuniones de consejo técnico los días martes y jueves de cada semana para determinar la forma de trabajo con los alumnos y enfocarnos al proyecto Tequio Pedagógico, que tiene entre sus objetivos: Analizar la práctica docente, el bilingüismo en la escuela, el rescate de algunos aspectos de la cultura que se están perdiendo y cómo se retoman los saberes de la comunidad.

Centro de Educación Preescolar "Vicente Guerrero" de San Mateo del Mar, Tehuantepec, Oaxaca. Para realizar las actividades conforme al acuerdo con los padres, nos reunimos en las tardes todos los días de la semana dando lugar al primer nivel de comunicación, lo que según el proyecto debería ser dos veces al mes. En nuestras reuniones, como maestros comprometidos con el Tequio, formamos nuestra mesa de estudio para analizar, discutir, detectar los avances y los errores que se presentaron en el transcurso de las actividades para tratar de mejorar cada día más. Cabe mencionar que cada uno de nosotros tenemos nuestras propias comisiones en la escuela (CMPIO, *s/f*: 27-28).

[129] Los maestros de la Escuela Primaria "Santos Degollado" de Santiago Jocotepec, Choapam, comentan acerca de este nivel 2. "Para tratar de avanzar en el desarrollo de la lengua chinanteca

> res y el Comité Central para revisar avances, problemas, brindar asesorías y tomar acuerdos, en reuniones del nivel 3.[130] Finalmente, cada año se realizó una reunión de nivel 4, en la que se presentaron los avances ante todos los involucrados, incluyendo algunos niños, padres y autoridades de cada comunidad. Además realizábamos visitas de maestros de una escuela a otra para comparar nuestras actividades y resultados, así como visitas de asesores a cada escuela, para observar la práctica, dialogar con padres, autoridades y maestros" (CMPIO, *s/f:* 10-11).

Uno de los aprendizajes del proyecto fue la ubicación clara de problemas en tres niveles: el contexto local, el sistema educativo y el proyecto como tal. Sus resultados muestran con claridad gran parte de los problemas principales de la educación a los pueblos originarios, por lo que lo veremos de manera extensa.

---

contamos con la participación de las autoridades educativas, municipales y algunos líderes de la comunidad, todo esto para establecer el alfabeto chinanteco de Jocotepec; cabe mencionar que sin la participación de todos no hubiéramos podido alcanzar nuestro objetivo, el cual fue: fortalecer y mantener el uso de nuestra lengua originaria en nuestros hogares, escuela y comunidad. Cada docente elaboró sus objetivos particulares considerando el tema general que se estableció en la Institución haciendo libros en lengua originaria y español, para así poder desarrollar y fortalecer el bilingüismo en la escuela, buscando diferentes estrategias, las cuales se ventilaban en las reuniones de Consejo Técnico y al mismo tiempo se daban sugerencias para buscar nuevos mecanismos, en caso de que lo que se establecía al principio no fuera funcional" (CMPIO, *s/f:* 29).

[130] Testimonio del Centro de Educación Preescolar "El Chapulín" de Chapultepec, Chalcatongo, Tlaxiaco. Tuvimos asesores especialistas en lingüística, antropología y pedagogía. En estos dos años, los asesores estuvieron apoyando nuestro trabajo, y sugiriendo formas de mejorar y superar nuestras dificultades. Ambicionamos que después de haber participado en eventos que impactaron a la comunidad (como la visita de asesores del proyecto *Tequio Pedagógico* y la participación de los niños y maestras en la fiesta de Chilolos) pudieramos tener mayor iniciativa de los padres para mandar a sus hijos a la escuela, ya que hasta el año pasado buena parte de ellos se sentían obligados y no mostraban mucho interés y apoyo hacia la escuela.

Problemas del contexto comunitario

Problemas	Escuelas	Comentarios de los maestros investigadores
Resistencia de niños y padres a hablar la lengua originaria en la escuela	9	"Un niño dijo, 'No hable así, porque yo no hablo inglés.' En esta comunidad influye mucho la migración hacia los EEUU. Por eso existe ese rechazo hacia la lengua. Los padres piensan que hablando sólo español los niños aprenden mejor, saben defenderse cuando salen fuera de su comunidad y no sufrirán burlas por no hablar español." "Un padre de familia comentó en una reunión: 'si quieren enseñar otra lengua, entonces enseñen también el inglés o francés, para que los niños sean realmente bilingües'." "Esta situación de resistencia no permitió a la escuela las actividades relacionadas a los ritos y costumbres en la cultura."
Conflictos dentro de la comunidad que puedan influir en la escuela	5	"Existen desde hace 20 años conflictos religiosos en esta población, que dividieron a la iglesia católica en dos bandos. En algunas ocasiones se han registrado enfrentamientos entre ambos grupos, teniendo que intervenir las autoridades municipales e incluso las estatales." "En la población hay fuertes problemas por el poder municipal, habiendo llegado este año a suspender las clases por varios días en todas las escuelas, y enfrentamientos entre partidos donde perdieron la vida dos personas."
Pérdida de la lengua originaria	3	"Hay pérdida de la lengua originaria a partir de los mayores de 20 años de edad."
Comentarios del Comité La pérdida de lengua originaria, la resistencia de niños, maestros y padres de familia; así como los diferentes conflictos dentro de la comunidad, no son problemas que se pueden resolver en un plazo corto, es un proceso a largo plazo. Pero durante el desarrollo del proyecto nos dimos cuenta que poco a poco podemos hacer conciencia con los padres de familia, niños y comunidad. Con los avances del proyecto podemos sentirnos más comprometidos para seguir trabajando para que se le de importancia a las lenguas y culturas originarias en las aulas.		

Fuente: CMPIO (*s/f*: 23-24).

Problemas del sistema educativo

Problemas	Escuelas	Comentarios de los maestros investigadores
Falta de una pedagogía y materiales didácticos para la enseñanza de la lengua originaria.	9	"Hasta hoy en día no hemos encontrado una metodología de enseñanza de la lengua originaria, a pesar de los intentos que se han hecho, para su conservación."
No hay conocimiento de la pedagogía de segunda lengua, ni existen en las escuelas materiales didácticos para apoyar esta enseñanza.	9	"La maestra cuando está trabajando con los niños en la clase de español, dice que siente que los niños no le entienden y hace la traducción a lengua originaria. Se da cuenta de que esto no se debe hacer porque sabe que cada lengua tiene su espacio. Sin embargo, por la costumbre de trabajar haciendo la traducción simultanea durante tantos años, a veces hace la traducción al mismo tiempo, pero parte de este proceso es el ir aprendiendo a separar el uso de las lenguas durante la clase mediante estrategias didácticas como la lectura de libros, la lectura de acordeones, de cantos, separar el uso de las lenguas con un símbolo."
Se acostumbra una pedagogía tradicional en las escuelas preescolares y primarias.	9	"En la actualidad en algunos centros educativos persiste la enseñanza de manera tradicional a pesar de los cursos y talleres que se han impartido a nivel estatal para cumplir la práctica docente, así como impulsar el manejo de nuevas teorías pedagógicas que permitan llevar a cabo una educación acorde a la realidad del niño en donde se tome en cuenta los elementos culturales del mismo."
El currículo nacional no reconoce la diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas.	9	"Conociendo la estructura social de nuestro país, no se puede diseñar un currículo estándar para los diferentes pueblos originarios que viven en él. El gobierno debe reconocer que vivimos en un país pluricultural, y que por lo tanto es necesario diseñar un currículo que se pueda aplicar a sus condiciones de vida, rescatando y tomando en cuenta sus tradiciones, costumbres, lengua y otros elementos culturales. Sin embargo, no se hace así, debido a esto existe mucho rezago educativo."
Desconocimiento de las propuestas para la escritura de la lengua.	9	"Existe falta de formación y de práctica de escritura de la lengua originaria por los maestros."
No hay continuidad del programa bilingüe entre niveles escolares.	9	"Lo que se aprende de la lengua indígena en preescolar queda truncado automáticamente en los siguientes niveles porque son de otro sistema." "La escuela primaria y la secundaria no pertenecen al sistema de educación bilingüe. Por lo tanto, no les interesa a estos maestros el fortalecimiento de la lengua originaria."

Desubicación lingüística de maestros.	2	"De las tres maestras, dos no somos hablantes de la lengua de la comunidad." "De cuatro maestros, sólo uno habla la lengua del lugar. Los otros tres hablan otras lenguas originarias." "Los padres de familia solicitan la reubicación lingüística de los maestros."
Resistencia de los maestros.	2	"Hay maestros que aunque hablan la misma lengua o variante de la comunidad donde trabajan, se resisten a hablarla con los niños."
Comentarios del Comité En el proceso del Proyecto se identificaron diferentes problemas en distintos niveles de complejidad. Estos problemas en algunos casos antes del Proyecto no eran vistos como tales, y sin embargo, en el proceso nos dimos cuenta que es importante seguir investigando de cómo resolverlos, tales como la falta de una pedagogía para la enseñanza de la primera y segunda lengua, así como para el uso de materiales didácticos. La resistencia del maestro, el tradicionalismo pedagógico, el desconocimiento de propuestas para la escritura en las diferentes lenguas originarias son problemas que implican un cambio de ideología de todo el sistema Educativo Nacional; por lo que es importante la toma de conciencia y la formación de todos los maestros para responder a la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de Oaxaca.		

Fuente: CMPIO (*s/f*: 24-26).

Problemas del proyecto

Problemas	Escuelas	Comentarios de los maestros investigadores
Dificultad para formar equipos de trabajo entre maestros.	3	"Hay escuelas que tuvieron sólo uno o dos elementos en el Proyecto, pero muy poco pudieron influir en los demás maestros para el trabajo en equipo."
El maestro investigador está solo.	2	"Viendo las experiencias concretas de los participantes, fue muy difícil para un solo maestro investigador levantar el proyecto en su escuela, sin el apoyo y participación de por lo menos otro maestro investigador."
Falta de entrega al Proyecto.	1	"Ni en la gira de visitas ni en el reporte final pudimos identificar un trabajo bien definido por parte de los maestros-investigadores de esta escuela."
Tomar el modelo de equilibrio de L1/L2 como propósito del Proyecto.	1	"Esto nos presentó más retos porque no sólo se trataba de que los niños aprendieran español sino también qué pedagogía usar para la enseñanza de la segunda lengua, y cómo fortalecer y desarrollar la lengua originaria."
Insuficiente madurez profesional para aceptar críticas constructivas.	1	"Las sugerencias y opiniones se interpretaban como ataques personales, provocando discusiones estériles. Concluimos que aún prevalece en nosotros el egocentrismo."

Comentarios del Comité Cuando inicia el Proyecto, los maestros investigadores se comprometen a trabajar en equipo (colaboración), en las visitas nos pudimos dar cuenta que la mayoría tomó en serio el Proyecto, pero algunos maestros (as) que se involucraron a medias en el momento de la visita, y posterior a ella el ritmo de trabajo siguió siendo aislado, esta actitud se reflejó en la presentación de las experiencias y también en los reportes finales.

Fuente: CMPIO (*s/f*: 26-27).

Los principales logros alcanzados por el proyecto fueron expresados públicamente en las reuniones de nivel 4 (asamblea general) en Oaxaca en junio de 2002 y en mayo de 2003, así como en diversos informes y evaluaciones. Aquí recojo los más destacados resultados en ocho aspectos y el testimonio de alguna escuela al respecto (ver CMPIO, *s/f*: 32-67):

1. Colaboración y acercamiento con los padres de familia y con la comunidad (en las nueve escuelas)

> [Guelavila] "Las madres y los padres empezaron a participar en los trabajos escolares con sus hijos, como ocurrió al finalizar el tema de la construcción de casas. Aportaron sus conocimientos y ayudaron en la recuperación de la fiesta que se hace al terminar una casa: las mamás cocinaron mole con arroz para todos los niños y maestros de la escuela".

2. Revaloración de la lengua originaria y su uso en la escuela (en las nueve escuelas)

> [San Mateo del Mar] "Los padres y madres de familia están de acuerdo con el uso de la lengua materna en el aula. De esto tienen conocimiento los padres de familia ya que se les consultó sobre el tipo de modelo de escuela que se quiere. La señora Fidelia en la reunión de consulta dijo, *es bueno que se les enseñe a los niños para que no se pierda la lengua. Yo lo veo bueno porque a veces te preguntan de dónde eres y ya dices, y te preguntan ¿cómo se dice esto o aquello? Y también es bonito escuchar otras lenguas.* Se les informa de cómo se realizan las actividades sobre el uso de la lengua 1 y de la L2, y en qué momento. Además se trabaja con palabras en desuso y sobre eso la señora Espiridiona Gijón afirmó, *es bueno que los niños aprendan porque así ellos también nos enseñan, ya aprendieron a contar en ombeayiüts.*"

3. Nuevas estrategias para mejorar la enseñanza bilingüe en el aula (en las nueve escuelas)

> [Huautla] "Los Maestros-investigadores encontraron distintas técnicas y didácticas para enseñar la segunda lengua (mazateca) del niño, valiéndose de estrategias como el juego, el dibujo y las escenificaciones en donde expresaron las experiencias familiares".

4. Planeación Educativa (en las nueve escuelas)

[Santiago Jocotepec] "De manera colegiada se planearon las clases, tomando como recurso didáctico los acontecimientos de la comunidad, uno de ellos fue el cambio de autoridad y como subtema el ayuno. Para llevar a cabo el tema, fuimos formando preguntas sobre las actividades que se realizaron, una vez contestadas, entre todos redactamos un texto. Después, cada uno fue redactando todo lo que se hizo en el ayuno, terminando esto, vimos que pueden formar textos partiendo de lo que viven. Se revisó el escrito de cada uno donde encontramos muchos errores ortográficos y repeticiones de palabras. Luego se fueron corrigiendo en el pizarrón algunos de los textos. Es importante revisar cada escrito que hacen los niños, para que se acostumbren y no repitan las palabras y mejoren su redacción. Partiendo del texto que construimos fuimos abordando algunos propósitos que contiene el avance programático:

- Valorar los conocimientos y saberes del pueblo.
- Tener una mejor comunicación con los padres de familia porque ellos son una parte fundamental para sacar adelante a los alumnos.
- Trabajar y planear de manera colegiada, porque solamente así se pueden sacar adelante los trabajos.
- Con la construcción de textos los alumnos van enriqueciendo la lengua castellana".

5. Elaboración de libros y otros materiales didácticos (en las nueve escuelas)

[Juchitán] "Se elaboraron acordeones, cuentos, poemas y diccionarios en lengua zapoteca, además de otros materiales didácticos como la lotería y memorama. También hubo elaboración de murales en lengua indígena y en las dos lenguas".

6. La escuela refuerza y valora la identidad cultural de los niños (en tres escuelas)

[Chapultepec] "La participación de los niños en la fiesta de chilolos reforzó su identidad cultural… Qué bueno que el kinder y los niños chicos valoren las costumbres y tradiciones, dijeron varias personas".

7. La comunalidad sirve como base de alternativas educativas (en tres escuelas)

[Comité Central] "La comunalidad es todo un sistema de vida de las comunidades originarias de Oaxaca. Este importante tema se está fortaleciendo en algunas de las escuelas del Tequio; así se pudo observar durante las giras de acompañamiento a los maestros. En la presentación de experiencias de los días 30 y 31 de mayo del 2003 se

> pudo ver cómo los maestros se están apropiando del tema y trabajan con los niños elaborando materiales y libros con ellos. Desde luego que falta mucho por investigar para profundizar el conocimiento sobre la comunalidad".

8. Rescatar palabras en lengua originaria que están en desuso (en dos escuelas)

> [Comité Central] "Hay intentos en el rescate de palabras en desuso en algunas escuelas, pudimos observar que los ancianos y personas de las comunidades están contribuyendo con las escuelas, esto es un logro muy importante porque hasta hace algunos años no era posible tener a algún adulto de la comunidad colaborando en las aulas".

Tal vez la principal aportación de este proyecto para los 24 maestros investigadores de la CMPIO fue generar un proceso colectivo de reflexión, análisis y concientización que los llevó a ubicar el tipo de educación que impartían y a tratar de generar formas más adecuadas de su trabajo docente. También generó una conciencia de la importancia de la investigación para la orientación de los trabajos. Su impacto ha sido el mejoramiento del trabajo de estos 24 maestros y se ha extendido, tal vez en menor proporción a la deseada, a otros maestros de la CMPIO y fuera de ella.

Como se puede ver en los ejemplos aquí incluidos, las reflexiones y análisis generados durante el proyecto son de una gran riqueza y en parte han sido base para el avance de la Coalición hacia las definiciones más complejas y profundas de sus trabajos por la educación comunitaria.

Discurso y práctica a través de la etnografía del aula

Desde el ciclo escolar 2007-2008 la CMPIO tiene como una actividad importante la realización anual de etnografías del aula en sus escuelas para poder analizar y orientar su trabajo docente. El objetivo principal es tener elementos que permitan contrastar el discurso con la práctica, que en el caso de la Coalición significa poner frente a frente la intención descolonizadora y liberadora de los pueblos originarios a través de la educación, y la práctica docente. Es decir, que se busca saber si las declaraciones y los principios que se tienen como organización son sustentados en la práctica escolar como maestros. No se trata solamente de un ejercicio académico sino también de un análisis etnopolítico del trabajo docente.

En septiembre del 2007 se hizo esta propuesta y se acordó impulsarla en las zonas escolares que constituyen la CMPIO como un proyecto permanente, es decir que cada año se realizaría una investigación distinta en las

escuelas de cada zona.[131] Se trataba de iniciar con una etnografía general, que sirviera como panorama general y como ensayo.[132]

Los trabajos a realizar tuvieron una guía sencilla.[133] Los resultados han sido lentos y se ha avanzado con dificultad, pero el acuerdo se ha sostenido y la etnografía del aula y la reflexión sobre el trabajo docente se siguen llevando a cabo. Los siguientes testimonios, expuestos por tres maestros en una reunión de trabajo en enero del 2009 y recogidos en su relatoría, muestran esto con claridad:

> "Profesora Leticia Jiménez, comisionada pedagógica de la Zona Escolar 098: Tiene 120 docentes la zona, 21 en primaria, 77 en preescolar y dos en inicial, dos comisionados pedagógicos se coordinan con la supervisión. Dijo que en asamblea se informó a la zona del proyecto del registro etnográfico, se dio a conocer el objetivo y se acordó considerar cinco escuelas; se cuenta ya con 20 registros. Hay dificultades para hacer el análisis, se organizó por ciclo escolar. Se fue mejorando el registro etnográfico y se les repartió a los compañeros, pero se pidió la autorización de los observados para socializarlo a los demás. Sirvió de mucha reflexión a los compañeros observados. Hay compañeros que no permiten compartir el registro etnográfico de su práctica docente. Algunas dificultades: la disponibilidad de tiempo (de los docentes) para hacer el análisis; hay negativa a entregar los trabajos a la jefatura y algunos piden que se omitan los nombres, no se puede abarcar los ocho aspectos que se contempla en la guía de observación. Logros: se involucró a los directores, se continuará con las reuniones de análisis de segundo y tercer ciclo y

[131] La responsabilidad de coordinar los trabajos y asesorarlos me fue asignada y propuse la incorporación de Lois Meyer también.

[132] No era el primer ensayo, pues en años anteriores ya se habían realizado trabajos similares, pero no en todas las escuelas ni con acuerdo de continuidad.

[133] El trabajo en cada escuela participante se realizaría en cuatro pasos: Investigación, análisis, discusión y redacción. La guía era la siguiente:

Paso 1. Investigación: Consiste en la descripción de un día de clases observado por el investigador. Se trata de una narración de las formas de trabajo, comportamientos, actitudes, manejo lingüístico y del espacio, etcétera, con las que el investigador considere que puede informar a otros lo que vio, así como lo que considera más relevante de lo visto y de lo que no vio. Es muy importante que el investigador conozca previamente la planeación del profesor, o que sepa si no cuenta con ella. La observación puede ser en dos momentos: uno para ver el desarrollo de la sesión y otro para ver los detalles (que aparecen enlistados en el apartado de análisis).

Paso 2. Análisis: Consiste en que cada investigador revisa lo observado a partir de una serie de temas. Para este trabajo se propusieron cuatro temas: 1. El espacio físico y su uso (aquí se señalan y analizan las características físicas del salón de clase: paredes, suelo, techo, ventanas, ventilación, iluminación, colores, y su estado. También se describe y analiza su uso, sobre todo concentrándose en el uso de las paredes, incluyendo la opinión del investigador al respecto). 2. El equipamiento y los recursos didácticos (aquí se describe y analiza el equipo que se dispone en el aula: sillas, escritorio, libreros, pizarrón, etcétera, y su uso, su acomodo y su estado. También se describen los recursos didácticos con que se cuenta y su uso o su no aprovechamiento). 3. El maestro (se describe el aspecto del profesor, sus características culturales, su personalidad y actitud. Conviene incluir un poco acerca

se dará seguimiento al primer ciclo. La mayoría de las escuelas planea y comparten los registros etnográficos para su análisis.

Un problema grave que fue detectado: en los centros de trabajo de primaria está ausente lo comunitario.

Profesor Rigoberto Bautista Osorio, comisionado pedagógico de la Zona Escolar 100: hay 15 escuelas a nivel zona, Se dio la información a la zona de que era un acuerdo de jefatura, la propuesta no fue aceptada por los docentes por la disponibilidad de tiempo, y ante ello se buscó otros mecanismos para hacer el registro en dos escuelas: un preescolar y una primaria. El trabajo tuvo que ser realizado por el supervisor y la comisión pedagógica. Se tomaron en cuenta los cuatro pasos señalados por Benjamín Maldonado y los ocho aspectos a observar propuestos por Lois Meyer. No se pudo observar todo en una primera visita, por lo que se hizo tres veces. Problemas enfrentados: falta de experiencia en el registro etnográfico; dificultad en la redacción del texto de reporte y en la sistematización de la información; resistencia de los compañeros a ser observados. El análisis se hizo solamente con las dos escuelas observadas. Los logros principales son la preocupación de los docentes por las evidencias encontradas y la sensibilización para el cambio de la práctica docente; también hay más disposición para el trabajo colegiado, y más acercamiento de los maestros y de los padres de familia. Problemática detectada: se trabaja poco con la lengua originaria y su escritura; se utiliza la lengua originaria como puente; no hay una educación bilingüe; los docentes sólo cumplen con su horario de clases; no se aprovechan los recursos materiales de la escuela para la enseñanza-aprendizaje; se trabajan poco los contenidos comunitarios; hay escasez de dinámicas, estrategias y metodologías de la práctica docente; persiste el enfoque conductivista; se dedica poco tiempo para las actividades académicas; hay poca coordi-

---

de su historia como maestro en general y en esa escuela. Luego de analizar la acción docente observada, utilizando para ello los criterios incluidos en la planeación (o que debe incluir una planeación). Se acordó poner especial atención en tres aspectos: el uso de la lengua originaria para la comunicación en el aula, el uso de la escritura de la lengua originaria y la incorporación de temas y referentes comunitarios en las clases. 4. Los alumnos (aquí se describen y analizan el aspecto, las actitudes y las reacciones de los alumnos en el salón y fuera de él. Esta descripción y análisis se hace de dos maneras: una es en general y otra es poniendo casos específicos. Conviene observar con detenimiento las habilidades y las dificultades de los alumnos para los distintos tipos de trabajos en el aula y fuera de ella).

Paso 3. Discusión: Una vez que el investigador ha hecho el trabajo anterior, lo socializa con los maestros de la escuela y organizan una sesión de discusión posterior a su lectura. En esta sesión o sesiones no se trata de criticar al profesor observado sino más bien de que los demás profesores compartan las diferencias y semejanzas de su trabajo con el estilo de él. De esta sesión se anotan precisamente las diferencias y semejanzas discutidas a partir de los cuatro puntos del análisis.

Paso 4. Redacción: El trabajo, reporte o informe final de la investigación por cada escuela, debe contener lo siguiente: 1. Introducción (aquí se incluye una descripción general del trabajo realizado –cómo se hizo, cuándo, quiénes intervinieron– y una descripción de la escuela, que incluya algunos datos históricos de ella, el número de salones, de maestros y de alumnos por grado. También es conveniente poner algunas ideas acerca de la participación comunitaria en el proceso educativo de esa escuela. 2. Relato (aquí se pone el relato de lo observado, que constituyó el paso 1. Investigación). 3. Análisis (aquí se ponen las descripciones y análisis del investigador realizados como paso 2). 4. Discusión (aquí se pone lo anotado en el paso 3).

nación con las autoridades educativas y municipales; hay la necesidad de una cámara para apoyar el registro.

Profesor Sergio Miguel, comisionado pedagógico de la Zona Escolar 115: Hay 15 centros educativos en primaria y preescolar, con un total de 42 docentes. Se consensó el proyecto de etnografía del aula a nivel zona para decidir los centros de trabajo a observar, acordándose uno en primaria y otro en preescolar. Se armó un pequeño proyecto con los elementos que nos dieron. Se hicieron instrumentos para recabar información de la escuela y la comunidad, la escuela primaria observada es multigrado y tiene tres docentes, se hizo la observación, el relato, el análisis, la discusión, y por último el informe, que se entregó a la jefatura. En preescolar hace falta emplear más materiales didácticos y la lengua originaria, el juego, ampliar la planeación de clases, abordar temas comunitarios y apoyar a los niños más rezagados".

Estos testimonios muestran la gran utilidad que empieza a tener para la CMPIO el proyecto de etnografía del aula. Pese a la falta de experiencia en la investigación, sobre todo de su propia práctica o la de sus compañeros cercanos, el cumplimiento del acuerdo no fue sólo una tarea realizada sin sentido, sino que se hizo lo mejor posible y se tuvieron ya los primeros resultados, que son el análisis apenas esbozado en esos testimonios y las acciones individuales y colectivas que se empieza a realizar en cada escuela y zona para reorientar su trabajo.

Los nidos de lengua

La CMPIO ha encabezado en Oaxaca y en México la creación de nidos de lengua con niños en comunidades donde la lengua originaria ya no es la lengua materna o incluso ya no se habla, con el objetivo de volver a hablarla en las familias y con los niños chicos.[134]

[134] Un nido de lengua es un esfuerzo educativo de inmersión total en la lengua originaria con niños de uno a seis años de edad, especialmente en comunidades cuya lengua originaria ya no es la lengua materna.

Su intención es crear un espacio y un ambiente casi familiar donde los niños chiquitos oigan hablar sólo la lengua originaria a las pocas personas que todavía la hablan (madres y abuelas) para que crezcan como nativo-hablantes de su lengua. En muchos nidos también colaboran maestras y maestros más jóvenes, a veces con formación docente, quienes revitalizan su lengua junto con los pequeños al involucrarse en el nido.

El primer nido de lengua se impulsó en la década de 1980 en Nueva Zelanda, cuando el pueblo maorí se dio cuenta de que ya eran muy pocos los niños que crecían con su lengua originaria como primera lengua. El deterioro en el uso de la lengua maorí era tal que sólo las generaciones mayores –las personas que tenían más de 40 años de edad– hablaban la lengua.

La experiencia del nido de lengua se empezó a extender inmediatamente y hoy día los maoríes cuentan con 600 nidos, y existen muchos nidos en otros países donde también está desapareciendo el uso de lenguas originarias en las generaciones más jóvenes (como entre los hawaianos en Hawai o entre el Pueblo de Cochití en Nuevo México). (Meyer y Soberanes, 2009: 9-10).

Los nidos de lengua son una experiencia del pueblo maorí de Nueva Zelanda (pueblo cuya lengua de origen polinesio es hablada por unas 150 mil personas actualmente) que la CMPIO empezó a conocer e interesarse en ella desde el año 2006 gracias a la doctora Lois Meyer. Luego de varios meses y reuniones de análisis y discusión, la Coalición decidió iniciar la creación de nidos en comunidades con las que trabaja y llevó su acuerdo como propuesta nacional al Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural (CNEII) –un organismo no gubernamental que agrupa a numerosas organizaciones de maestros y asociaciones civiles que trabajan en educación de los pueblos originarios, así como dependencias públicas interesadas–, que lo tomó como acuerdo en su segunda sesión general, celebrada en Oaxaca, lo que hizo que la CMPIO avanzara en la creación de nidos:

> "En la segunda reunión general del Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural, realizada en la ciudad de Oaxaca del 25 al 27 de octubre del 2007, se tomó el acuerdo de crear los primeros nidos de lengua en México para revitalizar las lenguas y culturas en aquellos pueblos y comunidades donde se han sustituido o están en riesgo de perderse.
>
> Este acuerdo fortaleció el trabajo de promoción que la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca ya venía realizando en ese sentido, y a partir de febrero de 2008 se creó, previo acuerdo de la asamblea comunitaria, el primer nido de lengua de México en la comunidad mixteca de Guadalupe Llano de Avispa, Tilantongo, Nochixtlán" (Meyer y Soberanes, 2009: 15).

El proyecto fue tomado con seriedad por la CMPIO y recibido con interés en varias comunidades, de manera que en un año se formaron 10 nidos en comunidades originarias de Oaxaca.

El interés se extendió al mundo académico y los nidos cuentan con el respaldo de diversas instituciones, fundamentalmente en el acompañamiento de las reuniones generales de balance y seguimiento que se han realizado, y el acuerdo tomado por el CNEII se ha concretado en diversos estados de la República.[135]

---

[135] Para fortalecer este trabajo, en un año se han realizado seis talleres en Oaxaca –de marzo de 2008 a marzo de 2009–, con el apoyo del CNEII, la Universidad de Nuevo México y el programa CIESAS-Unicef. A estos talleres han asistido los guías, madres y padres de familia, maestros y autoridades de las poblaciones donde están los nidos, así como representantes de instituciones y organizaciones de Oaxaca y de otros estados: Yucatán, Chiapas, Guerrero, Jalisco, Sinaloa, Baja California y Michoacán.

En este último estado ya se fundaron dos nidos para revitalizar la lengua y cultura p´urhépecha (también llamada tarasca). Uno se abrió en la región lacustre, en la comunidad de Puácuaro, municipio de Erongarícuaro, y el otro en la región de la sierra, en la comunidad de Cherato, municipio de los Reyes. En otros estados está en proceso su apertura.

Nidos de lengua en Oaxaca

Comunidad	Lengua originaria
Guadalupe Llano de Avispa, Tilantongo, Nochixtlán	Mixteco
El Oro, Nuxaa, Nochixtlán	Mixteco
Yolotepec de la Paz, Yosondúa, Tlaxiaco	Mixteco
Coapam de Guerrero, Concepción Pápalo, Cuicatlán	Cuicateco
Tlalixtac Viejo, Santa María Tlalixtac, Cuicatlán	Cuicateco y Mixteco
Plan del Carril, Huautla, Teotitlán de Flores Magón	Mazateco
Santa Catarina Lachatao, Ixtlán	Zapoteco
San Juan Evangelista Analco, Ixtlán	Zapoteco
San Andrés Yatuni, Santiago Xiacuí, Ixtlán	Zapoteco
Santiago Camotlán, Villa Alta	Zapoteco

Fuente: Meyer y Soberanes (2009: 16).

Explícitamente, los nidos de lengua pretenden contribuir metodológicamente al fortalecimiento de las lenguas originarias como una estrategia de resistencia cultural.[136]

Se llaman nidos porque funcionan como tales: deben ser locales de la comunidad, preferentemente hechos con materiales locales,[137] en los que se habla exclusivamente la lengua originaria. Los asistentes son de preferencia niños de 0 a 6 años de edad, pero en el caso oaxaqueño se reciben también niños hasta de 10 años y que asisten a la escuela primaria. La

[136] Es una estrategia de recuperación lingüística, y por tanto de resistencia cultural. Si los niños de la comunidad aprenden la lengua originaria de sus padres y familiares en forma natural en los hogares, la comunidad puede proteger sus recursos lingüísticos y culturales para que no se deshabiliten y queden en riesgo de que se pierdan. Para lograrlo, tal vez no necesita crear un nido de lengua sino desarrollar alguna otra estrategia, o combinarlas (Meyer y Soberanes, 2009: 21).

[137] El nido de lengua es un espacio y ambiente casi familiar donde los niños y los guías se sienten y actúan como si estuvieran en casa. Es un espacio porque debe conseguirse un local o cuarto en el que pueda adaptarse el nido, y es un ambiente porque es imprescindible crear un entorno no escolar, un entorno amable, que es un ambiente cálido familiar.

Los muebles y los utensilios que se usan en el nido son de la comunidad. De preferencia están hechos de materiales locales y naturales en vez de comerciales. Deben de estar a la mano los utensilios que se usan para las actividades diarias culturales y laborales de ambos, mujeres y hombres. Para que haya un ambiente de casa, el nido debe tener centros o espacios dedicados a distintas actividades (la cocina, área de juguetes/recreo, área de cuidado de animales, y otros), cada uno con sus utensilios y materiales apropiados.

Para enseñarles a los niños acerca de la Madre Tierra y la comunalidad, los mejores lugares de aprendizaje son la misma naturaleza y los espacios comunales. El patio de la casa y los espacios públicos de la comunidad (el mercado, la casa municipal, los cerros y los campos) pueden servir de "nidos naturales" para estos aprendizajes tan importantes (Meyer y Soberanes, 2009: 28-29).

comunidad debe aportar mucho pues no se trata de un proyecto externo que la comunidad acepta, sino de una propuesta que la comunidad debe hacer suya para que funcione. Así, además de organizarse para tener el nido, se debe conseguir a los ancianos y adultos que estén dispuestos a dar su tiempo gratuitamente para hablar con los niños. No se trata de clases formales, incluso se rechaza eso, sino que los "maestros" llamados guías hablan con los niños de temas diversos de la vida comunitaria y de la historia cultural, buscando que sea algo similar a lo que ellos hablaron con sus hijos y que sus padres hablaron con ellos en su hogar. Por tanto, más que una escuela, es una extensión hogareña en la que se forma a los niños en los mensajes y conocimientos necesarios para su desarrollo cultural y eso debe ser estrictamente en su lengua originaria, que se acostumbran así a hacer suya otra vez.[138]

Es muy importante señalar que el compromiso de tener un nido implica no solamente atenderlo sino además comprometerse a hablar la lengua originaria en el hogar, pues de otra manera no tendría sentido el nido. Es decir, que la comunidad debe tener la intención firme de la recuperación lingüística, utilizando al nido como una estrategia:

> "El nido de lengua es sólo una estrategia y una pequeña parte de los esfuerzos comunales para revitalizar la lengua y cultura originarias. Los guías del nido pueden trabajar diario y mucho con los niños pequeños, pero aún así no se logrará el rescate lingüístico y cultural sin la participación de la comunidad. Para que haya un impacto sustentable, hacen falta el esfuerzo y la colaboración de todos los ciudadanos y llevar la práctica cultural a los hogares" (Meyer y Soberanes, 2009: 25).

Las estrategias lingüísticas que se recomiendan a los ancianos y adultos que trabajan como guías de los nidos dejan ver claramente las intenciones de sus impulsores:

---

[138] El rechazo al carácter escolar de los nidos es explícito y fuertemente sostenido, pues se trata de evitar las consecuencias negativas de la institución escolar en la construcción autoritaria del conocimiento y en su carácter ajeno a la comunidad: **El nido de lengua no es una "escuela", ni queremos que el espacio del nido se parezca a un "aula de clase"**. Tampoco buscamos meterle al Nido los contenidos académicos o las actividades de la escuela preescolar o primaria. Hacemos todo lo posible para que los niños mamen la lengua como hacen los bebés, en vez de aprenderla como estudiantes formales en la escuela. En vez de crear un ambiente formal y escolarizado de aprendizaje cerebral, buscamos actividades en que los guías puedan convivir con los niños y así compartir con ellos la lengua originaria y las prácticas y los valores culturales desde el corazón.

Las actividades del nido son las actividades ordinarias de la comunidad y del hogar, son las actividades que los niños observan todos los días y en las que participan. También damos prioridad a las actividades culturales que se están perdiendo o que ya no se practican en la comunidad, como son ciertos ritos, fiestas o formas tradicionales de mostrar respeto (Meyer y Soberanes, 2009: 33-34).

- Usar la lengua originaria en cada momento, sin traducir al español.

- "Construir" el entendimiento lingüístico de los niños por medio del uso de gestos, palabras y frases repetitivas, "bañando en lengua" las actividades concretas en que participan ellas y ellos, para que vayan aprendiendo la lengua.

- Nombrar repetidas veces los materiales y utensilios que están a la mano y comentar las acciones que hacen los niños, siempre en forma natural y conversacional.

- Invitar y motivar a los niños, pero no insistir ni presionarlos, para que repitan o digan espontáneamente las palabras y frases en lengua originaria que escuchan de las y los guías. Participar en actividades que les gustan, "bañados" en la lengua originaria es la mejor manera de motivarlos a hablar.

- Enfocarse en las habilidades orales y receptivas de la lengua originaria, no en la lectura o la escritura. Una nueva lengua se aprende al escucharla y usarla en diversos y repetidas contextos, no al escribir o memorizar listas largas de palabras y frases.

- Conversar en forma natural con individuos o grupitos de tres a cinco niños acerca de sus actividades. Minimizar las veces cuando se espera que todos los niños presten atención a la participación de un solo guía.

- Hacer preguntas, pero estar listo para contestarlas uno mismo si los niños no entienden bien o no están dispuestos todavía a intentar una respuesta oral.

- Darse cuenta de que en cada momento, por su modelo lingüístico, está "enseñando" la lengua a principiantes.

- En vez de enfocarse en los errores lingüísticos de las niñas y los niños, celebrar sus esfuerzos por entender y hablar (Meyer y Soberanes, 2009: 35-36).

Los guías son realmente la base del nido, y muchos de ellos son ancianos con una gran vitalidad e interés por lo propio y aprovechan con gusto la oportunidad de servir en ese sentido a su pueblo. La señora Caritina Luna Contreras, que tiene 83 años de edad y es guía del nido de lengua zapoteca de Santa Catarina Lachatao, Ixtlán, dice:

> "Cuando empezamos a tratar de que estos niños aprendieran el dialecto (zapoteco), nomás se nos quedaban viendo. Ahora ya entienden y empiezan a hablar.
>
> - ¿Hasta cuándo piensa seguir enseñando a estos niños?
>
> Vamos a seguir hasta que los dominemos, que lo hablen bien, que puedan platicar entre ellos y con la gente grande.
>
> - ¿Qué siente que el zapoteco se esté acabando?
>
> Se siente triste que no lo entiendan. Por eso es bonito que lo aprendan los niños, por eso se lo estamos enseñando" (Meyer y Soberanes, 2009: 31).

La señora Crispina Ramírez Jiménez, quien tiene 67 años y es guía mixteca del nido de lengua de Yolotepec de la Paz, Yosondúa, Tlaxiaco, dice:

> "Me siento orgullosa porque los niños ya van llevando la palabra que yo sé.
>
> Yo vengo a enseñar por mi propia voluntad. Algún día Dios me recogerá, pero quedará un recuerdo mío en estos niños.
>
> Yo soy solita, tengo mucho trabajo, pero tengo la voluntad de enseñar. Voy y les echo agua y comida a mis animalitos y me vengo con los niños. Yo sabré cómo hacerle para apoyarlos" (Meyer y Soberanes, 2009: 38).

La experiencia de los maestros de la Coalición les permite saber en qué comunidades la lengua se está perdiendo o se perdió pero hay interés comunitario por recuperarla. A partir de ese conocimiento, se realizan reuniones de promoción hasta que, si hay acuerdo, se pide convocar a una asamblea general de la comunidad para exponer la propuesta y tomar algún acuerdo.

La forma de trabajar es por el momento el mejor resultado, pues apenas lleva poco más de un año la experiencia. Los testimonios al respecto que hacen los representantes de dos nidos oaxaqueños muestran principalmente el estilo de trabajo y la valoración de sus protagonistas:

> "Se empezó con enseñarles a los niños el cuerpo humano, después cómo se llama cada traste de la cocina que se utiliza en ella, después se les enseñó a contar del uno al 20 en lengua, tercero en la fiesta se les enseñó a hacer algunos preparativos y salir con la calenda, y empezamos con la gente grande. Cuando hubo un muerto se hizo el rosario en lengua, cada palabra, y algunos entendieron, y luego les enseñamos a hablar cómo se dicen los animales de la casa, y los animales de campo. Se hizo un cuento: era una rata vieja, planchadora, se puso a planchar pero al planchar su falda se quemó la cola, y se puso pomada para la herida, pobre ratita, cómo sufrió por su vejez.

Se va a hacer un mural para difundir el trabajo que se está haciendo, también se va a ir a la radio para que la gente se anime, a los niños se les están enseñando muchas cosas y ya más o menos lo van aprendiendo, se les está enseñando lo más que se pueda para que ellos comprendan y valoren la lengua. También vamos a ir con ellos a las posadas y animar a la gente para hablar la lengua y rescatar el zapoteco.

Se inició con niños pequeños pero ahora se está tratando de meter a la gente adulta, y en estas posadas se va a empezar a impulsar el uso de la lengua, se han tenido un poco de trabajo para que a los niños les interese este proyecto y no pierdan el interés. A qué se debe que pierdan el interés, hay que pensarlo.

Huautla: A principios del 2007, el Profesor Miguel desde hace tiempo hablaba de este proyecto, para darle continuidad a la cultura, la lengua, la gastronomía. Mediante pláticas me integré a ellos, primeramente nos organizamos con los chavos para trabajar en el terreno donde se iba a construir el nido, nosotros empezamos a hablar y platicar con los chavos, hicimos tequio que aún no se ha perdido, es trabajo comunitario porque no hay paga sino se hace por amor, cuando teníamos un pequeño espacio fuimos a hablarle a la autoridad y ellos nos ayudaron mucho.

Empezaron a comprar los materiales para la construcción de la casa, que la hicimos de acuerdo a la enseñanza de nuestros ancestros, y al inaugurar el nido hicimos una ceremonia, se hizo la danza de los huehuentones donde participaron los que asisten al nido, se cantó en mazateco, bailaron y se repartió el atole agrio, la autoridad ha apoyado mucho pero también hemos ido a la estación de radio, y se ha promovido mucho este proyecto, hay mucha gente que se ha estado interesando mucho en este proyecto, porque no sólo nos enfocamos en el nido, sino también en las escuelas, el saludo es en lengua, también en la casa se está llevando a cabo el nido, dentro de la casa se habla el mazateco, se les está impulsado a la gente la importancia de la lengua, ahorita se está organizando mejor el nido, por la participación de mucha gente, aunque hay temporadas que baja la asistencia de los niños por las fiestas y también por la participación de escuelas generales que impulsan otros talleres y jalan a los jóvenes, por ejemplo para aprender el inglés, algunos ya se están yendo, pero nuestro trabajo es jalarlos de nuevo para que regresen al nido, se empezaron a dar talleres de teatro, pintura, y otros para que la gente se vuelva a interesar en este proyecto" (Relatoría del 5° Taller general de los Nidos de Lengua, Oaxaca, diciembre de 2008).

La CMPIO logra con esta experiencia abrir el horizonte de la nueva educación comunitaria hasta los niños apenas atendidos por el sistema educativo mexicano. Además, ha logrado ya que la Dirección de Educación Indígena de Oaxaca tenga a partir del ciclo escolar 2009-2010 a los nidos de lengua como metodología a impulsar en los trabajos del nivel de educación inicial.

Experiencias institucionales

Las dos principales experiencias institucionales de la nueva educación comunitaria en Oaxaca son las secundarias comunitarias y los bachilleratos

integrales comunitarios. Ambos proyectos constituyen la base operativa para avanzar en la construcción de un sistema de educación comunitaria. Ambas tienen antecedentes clave en experiencias desarrolladas en el pueblo ayuuk: la secundaria comunal "El sol de la montaña" y los bachilleratos de Tlahuitoltepec, Totontepec y Alotepec.[139]

Secundarias Comunitarias Indígenas

Las secundarias comunitarias son sin duda el proyecto más exitoso de los que están cimentando a la nueva educación comunitaria en Oaxaca. En menos de cinco años de operación ha mostrado su pertinencia y se constituye como el pilar para poder pensar, formular e impulsar un sistema de educación comunitaria en Oaxaca. Sus características son una invaluable contribución para revisar el rumbo de la educación indígena en Oaxaca y el resto del país, y para caminar en ese sentido. A pesar de ser aún un esfuerzo reciente y pequeño (siete escuelas con 20 maestros y menos de 300 alumnos) constituye una lección esperanzadora para los pueblos originarios.[140]

Antecedentes

La idea que dio origen al actual proyecto de secundarias comunitarias surgió en el seno de la CMPIO. En esta organización, como parte de los debates e intentos de su movimiento pedagógico por lograr una educación adecuada para los pueblos originarios, se empezó a discutir en el año 2000 la

[139] El interés de intelectuales originarios oaxaqueños por ampliar la educación de sus niños al nivel de secundaria tiene antecedentes importantes en la zona mixe. Entre 1977 y 1982 funcionó en Tlahuitoltepec la secundaria comunal "El Sol de la Montaña", que tuvo que operar como escuela particular vespertina para poder tener la orientación comunal mixe, y dejó de ser comunal al transformarla la SEP en secundaria general. Dice uno de sus impulsores: "Los 80 alumnos inscritos en nuestra escuela pasaron automáticamente a la nueva secundaria general. Desde entonces perdimos el control en ese nivel educativo… Allí está la escuela en la comunidad, pero ajena a todas sus problemáticas" (Díaz Gómez, 2009: 309). Respecto a los bachilleratos, ver González Apodaca (2004 y 2008), Meyer y otros (2004) y Pardo (2009).

[140] Este proyecto ha despertado el interés temprano de investigadores. Inmaculada Antolinez, de la Universidad de Granada, se encuentra terminando una tesis de grado. Un equipo del IISUABJO ha iniciado investigaciones en la secundaria de Solaga y sobre el proyecto en general. Dos estudios ya publicados son los de Julie Wagner (2008) y Sarah Motola (2009).

viabilidad y características que debían tener las escuelas que recibieran a los egresados de las primarias de educación indígena. Con el paso del tiempo y el avance de las discusiones, la CMPIO nombró una comisión para que formulara el proyecto, constituida principalmente por los ingenieros Juan Arelí Bernal y Fernando Soberanes, quienes buscaron asesoría especializada y obtuvieron el apoyo de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, dirigida entonces por la doctora Sylvia Schmelkes. En Oaxaca contaron con el apoyo de los actuales asesores académicos del proyecto: los maestros Luis Madrigal Simancas y Javier Sánchez Pereyra, integrantes del Consejo Estatal Técnico de la Educación.[141]

La Dirección de Educación Indígena del IEEPO se enteró de los trabajos en torno a esta iniciativa y decidió conformar su propio grupo para el mismo fin. El equipo del IEEPO coincidió con la propuesta del equipo de la CMPIO y por ello resultarían un equipo y un documento únicos.[142]

El argumento principal para la creación de las secundarias comunitarias era que ninguno de los tres subsistemas existentes de secundaria (general, técnica y telesecundaria) eran una opción para la continuidad de los estudios de los egresados de las primarias bilingües en un modelo de educación indígena. Pero la amplia experiencia de sus impulsores los alertaba acerca de que no se podía reproducir en secundaria el modelo de educación

[141] El equipo unificado que redactaría el documento fundador del proyecto estuvo formado por todos ellos y también por los profesores Onésimo Jiménez Martínez, Abraham Santiago García, Néstor Aquino Solís, Zenón Ruíz Ruíz, Jesús Chávez Diego y Estanislao Millán Figueroa. Dos de estos últimos son quienes actualmente conforman la Coordinación Estatal de Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena del IEEPO.

[142] "Durante algunos meses, dos grupos de trabajo abordaron de manera paralela la elaboración del proyecto, en el fondo y en lo básico uno y otro resultaban coincidentes. De manera, que el siete de abril del año 2003, fueron presentados los avances de uno de ellos al Director General del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Como consecuencia de esa entrevista, se instruye a la Subcomisión de Asuntos Educativos IEEPO-Sección XXII del SNTE, entidad responsable del análisis de propuestas para mejoría de la educación en el estado de Oaxaca, que en el seno de la misma se integrase una comisión responsable de elaborar el proyecto. Esta estaría formada por representantes del Consejo Estatal Técnico de la Educación, del Consejo Nacional de Fomento Educativo, de la Coordinación de Educación Media Superior y Superior, de la Dirección de Educación Indígena y de la Coordinadora Estatal de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca-Plan Piloto. A partir de esa fecha, la comisión designada en estos términos, se ha reunido en grupos de trabajo para la revisión de la redacción de los apartados del proyecto y para revisión de los avances, acuerdos y tareas, en comisión ampliada.

El primer consenso de la comisión radicó en acordar la elaboración de un solo proyecto, sumando a través de coincidencias, los avances alcanzados en los dos documentos desarrollados originalmente. Después se formuló el *índice para elaborar el proyecto de secundaria bilingüe intercultural*, y a partir de éste, se han venido desarrollando los esfuerzos del grupo de trabajo" (IEEPO, 2004: 5).

indígena de la primaria pues no era más que una traducción pobre del currículum nacional, que no consideraba las características culturales de los niños de los pueblos originarios.

Dos pedagogos oaxaqueños de gran experiencia y conocimiento (Luis Madrigal y Javier Sánchez Pereyra), un ingeniero mixe impulsor de experiencias innovadoras (Juan Arelí Bernal) y un ingeniero fundador de la CMPIO y promotor de sus principales iniciativas (Fernando Soberanes) unieron experiencia, conocimientos y visión para lograr dar forma a un proyecto completamente innovador y audaz, que reformulaba el plan y programa de estudios vigente en los otros tres subsistemas de secundaria y por primera vez planteaba que en vez de estudiar por materias la secundaria se cursara realizando investigaciones.

Luego de muchas sesiones de discusión y gestión, la propuesta fue finalmente aprobada por el IEEPO y el gobierno del estado en julio del 2004 (ver el documento en: IEEPO, 2004) y las secundarias comunitarias empezaron a funcionar en septiembre, con el ciclo escolar 2004-2005 en cinco comunidades (dos cabeceras municipales y tres agencias): **Arroyo Blanco**, San Juan Petlapa, Choápam; **San Andrés Solaga**, Villa Alta; **San Pedro Yaneri**, Ixtlán; **Santa María Tiltepec**, Totontepec, Mixe; y **Tlalixtac Viejo**, Santa María Tlalixtac, Cuicatlán.[143] Se constituyó una Coordinación para estas escuelas, que depende administrativamente de la Unidad de Proyectos Estratégicos del IEEPO y está en coordinación con la Dirección de Educación Indígena.

Actualmente operan otras dos escuelas más, en **San Juan Teotalcingo**, Choápam (chinanteco) y **Santa María Zoogochí**, Ixtlán (zapoteco).

A la fecha han egresado tres generaciones y tanto en las evaluaciones como en las exposiciones públicas de sus resultados se ha podido apreciar la importancia de las competencias que se generan en los niños con este modelo, principalmente el autoaprendizaje o aprendizaje autónomo basado en la capacidad de investigación de temas varios.

Características

Las principales características de este modelo aparecen definidas con claridad en su documento fundador:

[143] Pertenecen a cuatro pueblos mesoamericanos: chinanteco, zapoteco (2), mixe y cuicateco, respectivamente.

1. La secundaria que se propone formará parte integral de la comunidad, en donde el principio de comunalidad permita profundizar el sentido de pertenencia.
2. En esta escuela, la toma de decisiones no es vertical, es colectiva.
3. Se podrá gobernar mediante un Consejo estructurado representativamente.
4. La construcción del conocimiento parte de los saberes, valores, habilidades y destrezas comunitarios.
5. Las lenguas originarias circulan libremente en el ámbito escolar y comunitario.
6. La escuela propicia la reflexión, la toma de conciencia, el respeto a la libertad y la autonomía.
7. Promueve la participación igualitaria de los jóvenes en el ámbito escolar y comunitario.
8. Promueve los valores de la convivencia que sustentan a la interculturalidad.
9. La experiencia formativa propia del sujeto es puesta como elemento de la apropiación del conocimiento.
10. La práctica educativa propicia la adquisición de habilidades para el logro de aprendizajes autónomos.
11. El estudiante es el centro de la práctica educativa.
12. El educador es un facilitador de aprendizajes, comprometido e integrado a la comunidad.
13. El currículum es abierto y contiene los ejes de Comunalidad y Modos de Apropiación del Aprendizaje.
14. Los ejes curriculares se integran por componentes que abarcan los ámbitos académico y comunitario.
15. La estrategia metodológica se basa en Proyectos de aprendizaje.
16. Las figuras docentes para el modelo propuesto son formadas a través del mismo.
17. Los materiales educativos y el equipo de medios electrónicos se emplean en la construcción de experiencias de aprendizaje.
18. La evaluación es integral, de corte cualitativo y atiende a procesos y resultados" (IEEPO, 2004: 46-47).

Es importante destacar el hecho de que si bien el aprendizaje se basa en los conocimientos comunitarios, no excluye de ninguna manera los conocimientos mundiales que contiene el currículo nacional.

Principios

Aunque declara ser intercultural, para no estar fuera de la norma educativa mexicana, los principios en que se basa y que realmente tratan de orientar al modelo son tres: una educación comunalista, comunitaria y liberadora.

> "…la secundaria para la atención de los pueblos originarios del estado de Oaxaca seguirá los siguientes principios:
>
> Es *comunalista* porque está concebida tomando para sí, los principios que orientan el modo de vida de los pueblos originarios del estado de Oaxaca…
>
> Es *Comunitaria*, porque parte del supuesto que la población originaria produce, transmite y conserva conocimientos que son útiles para su sobrevivencia…
>
> Es *liberadora* porque promoverá en el educando la comprensión crítica, reflexiva y propositiva de la problemática económica, social, política y cultural en que históricamente han vivido y viven los pueblos y comunidades originarios, propiciando el fortalecimiento de la identidad y el conocimiento de los derechos individuales y sociales que tienen esos pueblos…" (IEEPO, 2004: 43-46).

Modelo

Su modelo educativo está basado en proyectos de investigación a partir de la definición colectiva de objetos de indagación, y tiene como característica principal que no tiene materias o asignaturas como tales, sino que el estudio gira en torno a investigaciones (por ejemplo, las plantas medicinales y sus usos locales; el cultivo del maíz; la construcción de una casa) que van siendo profundizadas desde las distintas áreas de conocimiento con ayuda de bibliografía, entrevistas, internet y la asesoría del maestro, que en este modelo es uno por cada grupo y el mismo acompaña al grupo durante los tres años del nivel.[144]

---

[144] "Un proyecto se define como la forma y procedimientos para acceder al conocimiento mediante la confrontación concreta con una realidad contextualizada, multidimensional, compleja y problematizada; en sentido estricto, significa un proceso investigativo en busca de respuestas a interrogantes que mueven a reflexión, a la crítica y, a la aplicación práctica. El proyecto recorre los caminos de la filosofía y la epistemología tratando de hallar soluciones a cuestiones complejas para aplicaciones concretas. En ello, el estudiante realiza una búsqueda de la verdad y elabora herramientas de aprendizaje, no solo para el abordaje de una situación concreta, sino para su transferencia en el abordaje de otras. Al mismo tiempo, la tarea investigativa conlleva la obligada interacción con otros sujetos, sean similares o de la propia comunidad, en este sentido, el trabajo investigativo posibilita la revaloración de los activos culturales comunitarios.

En esta estrategia metodológica se privilegia la investigación, propone la construcción social del conocimiento y la integración de este, al marco de referencia individual.

En un giro completamente audaz a la educación nacional, en las secundarias comunitarias no hay maestros especialistas en cada rama del conocimiento sino asesores que acompañan a cada grupo durante los tres años, con el fin de ser un recurso de investigación para los alumnos. Así, los recursos de investigación de los que disponen los estudiantes de estas secundarias son la biblioteca precaria, el internet de señal inconstante, la sabiduría de la comunidad recogida mediante entrevistas, la observación y las reuniones con el asesor. El maestro en las secundarias comunitarias está haciendo un enorme esfuerzo por dejar de ser maestro y trabajar realmente como asesor, como auxiliar del niño en su proceso de aprendizaje, como orientador en los procedimientos más que en los conocimientos. En este esfuerzo es apoyado por los mismos niños, quienes en unos meses de trabajo se acostumbran a investigar y tienden a impedir que el maestro quiera enseñar.

La metodología de aprendizaje requiere de asesorías diversas y los avances se van discutiendo en seminarios, hasta que los resultados finales se exponen ante la comunidad en ambas lenguas: la originaria y el español, además de que se realiza cada año una exposición de los resultados de todas las escuelas en la sede de alguna de ellas o en la ciudad de Oaxaca. Los resultados no sólo no son vergonzantes, razón por la que se esfuerzan por exponerlos públicamente para conocer la reacción de la propia comunidad, de otras comunidades y de especialistas, incluso de funcionarios.

Es importante señalar que el trabajo en el aula se organiza de acuerdo con los siguientes criterios:

> "No hay clases tradicionales, ni horarios rígidos. Los educadores brindan asesorías a estudiantes en lo individual o agrupados en equipo, cada vez que sea necesario. Con este propósito se establece un horario abierto en un rango determinado de horas al día, durante la semana de labores.
>
> Los seminarios se programan mediante acuerdo. La realización de los seminarios se programa mediante acuerdo con los involucrados, asesores internos, estudiantes y educadores. Cuando se trata de seminarios conducidos por asesores externos, se elabora una propuesta de la misma manera y se acuerda con la coordinación general del proyecto.

Los proyectos se establecen a partir del interés individual sobre la vida comunitaria y su dinámica; pero en su desarrollo el sujeto interactúa con la comunidad en el plano humano y con el patrimonio cultural de la misma. Los saberes disciplinarios y particularmente los contenidos de los planes y programas nacionales son instrumentos que el sujeto emplea en la construcción de sus interrogantes, en la búsqueda de respuestas y en las respuestas que elabore" (IEEPO, 2004: 70-71).

No existen exámenes parciales ni finales.
No se contempla la aplicación de exámenes en áreas disciplinares" (Ibid: 98-99).[145]

Se trata de formar al niño en la responsabilidad al dejar que ellos organicen el trabajo escolar, de manera similar a la comunidad, que forma a sus ciudadanos en la responsabilidad con ellos mismos y con la comunidad.

Hay evidentemente una gran diferencia entre esta organización del proceso de aprendizaje y la organización escolar predominante, pero existe una relación estrecha con los criterios del currículum nacional a partir de su relectura. Los temas de investigación son trabajados a partir de seis campos temáticos básicos que involucran disciplinas académicas en una lectura menos alejada de la realidad de los pueblos originarios, además de que ello constituye el punto de confluencia con el currículo nacional:

Relación entre campos y disciplinas

Campo temático	Disciplinas involucradas
Comunicación humana	Español, Lengua adicional (Materna), Estética
Pensamiento lógico matemático	Aritmética, Geometría, Álgebra, Trigonometría
Relación con el medio natural	Geografía física, Biología, Geología, Ecología, Física, Química
Relación con el medio social	Historia, Sociología, Antropología, Economía
Relación humana	Ética, Educación cívica, Estética
Aprender a aprender	Métodos de investigación, Estadística, Español, Informática

Fuente: IEEPO (2004: 66).

[145] Todas estas características innovadoras del modelo generaron dudas en varios casos acerca de su viabilidad, sobre todo en la comunidad de San Andrés Solaga, donde el asunto se convirtió en un conflicto grave. El director de la primaria bilingüe aconsejó a la comunidad que no inscribieran a sus hijos en la secundaria comunitaria pues era de baja calidad, sin disciplina y no estaban reconocidos oficialmente sus estudios. Después de varios problemas derivados, la comunidad en asamblea decidió que todos los niños solagueños que cursaran la secundaria deberían hacerlo en la escuela de la comunidad, y varios padres de familia –basados en las críticas infundadas al modelo–, decidieron oponerse a esa decisión comunitaria. El resultado fue que la comunidad estableció multas a quienes se negaran a acatar la decisión de la asamblea y luego de varios problemas fueron expulsados varios ciudadanos que siguieron negándose. El conflicto sigue vivo con ellos y con la intervención contra la comunidad de la Comisión Estatal de Derechos Humanos.

Metodología del proyecto de investigación

Los proyectos de investigación de los que se derivan objetos de indagación constituyen una metodología basada en el trabajo colectivo y en la generación permanente de preguntas a resolver. Una vez que cada grupo determina su proyecto de investigación para el semestre o para el tiempo que sea necesario, se sigue una dinámica de tres pasos:

> "1.- Documentación del conocimiento comunitario
> Documentar el conocimiento comunitario plantea una intencionalidad entre el sujeto y lo colectivo. Supone un acto conciente dirigido hacia la identidad comunitaria, en tanto la biografía individual contiene la totalidad del saber comunitario. Es desde esta perspectiva que el sujeto aprehendiente aprovecha su propia experiencia de conocimiento para desplantar sus aprendizajes.
>
> La lógica de las etapas en el desarrollo de los proyectos transita por la documentación del conocimiento comunitario, contenido tanto en la experiencia del sujeto como en la de otros miembros de la comunidad. La apropiación del conocimiento implica un conocimiento empírico apropiado a través de la mayéutica. Implica también interacciones con otros sujetos comunitarios y estructuración de la nueva experiencia de conocimiento.
>
> 2.- Sistematización del conocimiento
> El nivel de apropiación descrito anteriormente resulta insuficiente y hace necesario sistematizarlo. El seminario es el espacio en donde el grupo redimensiona sus propios saberes y los de los otros. Al problematizar el conocimiento empírico se abren múltiples posibilidades para confrontarse con otras culturas.
>
> Al romper el espacio del conocimiento empírico, se plantea ciertamente una confrontación dialéctica que habrá de resultar en la revaloración de lo propio y lo universal.
>
> 3.- Profundización del conocimiento
> El proceso de sistematización conduce al grupo hacia la indagación, de esta manera el conocimiento comunitario se orienta hacia su profundización. El proceso de desarrollo del proyecto no sólo posibilita la apropiación de aprendizajes con sentido realista, sino sobre todo en profundidad y coherencia. Al indagar sobre los objetos no solamente se profundiza en el aprendizaje, sino que también se reflexiona sobre su propia realidad" (IEEPO, 2004: 67-68).

Participación comunitaria

La participación de la comunidad en apoyo a este modelo educativo es fundamental y se da en tres formas:

La participación de la estructura organizativa de la comunidad (autoridades municipales y asamblea general) en la gestión y operación de recursos, así como en la evaluación de los rumbos de cada grupo escolar.

La participación de los representantes específicos de la comunidad para seguir de cerca los trabajos de la escuela, y es el Consejo Representativo.

La participación de los sabios de la comunidad, quienes se reúnen varias veces con los estudiantes para orientarlos y resolver algunas dudas.

Algunos resultados

Desde la primera generación, cada investigación que se realiza en los grupos de las escuelas es un trabajo terminal. Esto significa que el producto es un documento y a veces una presentación en power point. Las investigaciones se escriben generalmente en ambas lenguas y siempre se presentan públicamente en las dos lenguas. En el desarrollo de la investigación se tiene que investigar temas diversos, que constituyen investigaciones menores de temas específicos. En suma, sus investigaciones son estudios que pueden ser mostrados, es decir, que son preparados para ello. Algunas han sido incluso publicadas como libro, lo que es completamente inusual.

En las distintas evaluaciones que se realizan a los avances del proyecto, se puede ver que hay muchos campos de conocimiento en los que los niños tienen algunas deficiencias. Por ejemplo, les cuesta trabajo hacer ecuaciones algebraicas. Pero lo sorprendente es que reconocen esa carencia y se preparan a superarla si lo requieren, o sea que son capaces de organizarse para aprender a hacer ecuaciones cuando eso les resulta necesario. Desafiar a la ignorancia y no intimidarse ante ella es uno de los principales logros de este modelo.

La acumulación de conocimiento por investigación les genera una gran cantidad de datos y análisis que constituyen la base con la cual podrán fundamentar argumentos, generar ideas propias y discutir con bases.

Y poder hacer todo esto en su lengua originaria y en español, con un manejo mayor de la primera, les permite profundizar en la lógica originaria del saber, sin descuidar el razonamiento científico.

En suma, un modelo innovador y serio, con maestros adecuados y considerando las características del entorno educativo originario, además del apoyo comunitario y de organizaciones como la CMPIO, han llevado a lograr éxitos en las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca, que deben ser consolidados pues la estructura del proyecto es aun frágil.

Bachilleratos Integrales Comunitarios

Los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) son la primera oferta oficial del Estado mexicano para que los jóvenes miembros de los pueblos originarios de Oaxaca puedan cursar estudios de educación media superior con un modelo que busca responder al carácter cultural de dichos pueblos.[146]

Pero en su momento (a principios del siglo XXI) esta oferta no era una respuesta coherente porque la cadena escolar quedaba desarticulada: la educación indígena termina desde hace décadas en primaria y lo más lógico era que se crearan servicios en orden ascendente, o sea secundaria, bachillerato y universidad. Pero el camino fue el inverso. Lo siguiente después de primaria indígena que se creó en Oaxaca fue una institución de educación superior. En noviembre de 1999 se expidió el decreto por el que se creaba la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, que fue la primera escuela de estudios superiores con atención a las características de la población mesoamericana que se creó en el estado; en ella se forma a los maestros de educación indígena. Dos años después se crearían los BIC, y tres años después las secundarias comunitarias.

Dentro del conjunto de experiencias oaxaqueñas de educación comunitaria, los BIC son la más amplia pues tiene ocho años funcionando y al inicio del ciclo 2009-2010 contaba con más de 200 docentes atendiendo a 2 mil 700 alumnos en 28 planteles.

El número anual de egresados por plantel se puede ver en el cuadro de la siguiente página.

Los otros planteles en operación pero que todavía no tuvieron egresados en el año 2009 son: San Agustín Tlacotepec, Santa María Teopoxco, San Pedro Sochiapam, Santiago Ixtayutla, San José de las Flores, San Bartolomé Ayautla, Santiago Tetepec, San Martín Peras, San Andrés Solaga, Santos Reyes Pápalo, Álvaro Obregón y Teotitlán del Valle.

Antecedentes

En junio del 2001, el gobernador del estado, José Murat, anunció la creación de los Bachilleratos Integrales Comunitarios y conformó un equipo

[146] Los BIC son uno de los 15 tipos de bachillerato que hay en Oaxaca. En el estado hay más de 400 planteles de educación media superior, siendo el subsistema más numeroso el Instituto de Estudios de Bachillerato de Oaxaca, con 230 planteles de telebachillerato.

Matrícula de egreso por año y plantel

Plantel	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Guelatao de Juárez	6	15	25	11	15	18
Santa María Alotepec	31	4	27	36	29	25
Eloxochitlán de Flores Magón	21	25	22	23	37	33
Santa María Chimalapa			28	22	21	22
Santiago Choapam	22	17	30	21	16	26
San Cristóbal Lachirioag	27	21	28	36	13	22
Santiago Nuyoó	19	27	29	28	44	22
Santa María Nutío	30	36	11	13	13	30
Santiago Xochiltepec	19	14	13	7	11	11
Rastrojo *			15			
Mazatlán Villa de Flores			29	36	35	40
San Miguel Chimalapa		12	20	11	21	29
Santiago Xanica			14	10	21	13
Jaltepec de Candayoc			19	24	19	16
San Antonio Huitepec				36	19	16
Santo Domingo Tepuxtepec				5	5	8
Santiago Lalopa					12	11
TOTALES	175	171	310	319	331	342

* Este BIC, que era el único en zona triqui, dejó de ser BIC para ser bachillerato general por determinación y gestiones del MULT.

para dar orientación a los BIC. En el 2002 se formó una primera generación de docentes mediante un diplomado de varios meses y diversos talleres en "Educación centrada en la comunidad, su entorno y sus relaciones interculturales", buscando integrar el uso de tecnologías educativas tradicionales y modernas para el manejo integrado del conocimiento. El resultado de dichos trabajos fue el diseño del Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) que rige desde el ciclo escolar 2002-2003 en los BIC.[147]

Paralelamente, se realizaron las gestiones para constituir un organismo que coordinara a los BIC en el estado. Ese organismo descentralizado es el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), que se creó en febrero del 2003. El CSEIIO es una estructura formal

[147] Es muy importante señalar que el procedimiento para elaborar el modelo educativo de los BIC fue acertado: largas sesiones académicas en las que los actores principales son los propios maestros de los BIC, quienes al diseñar el modelo se formaron en él. Sin embargo, la mayoría de ellos no eran miembros de los pueblos originarios, por lo que las características profundas del ser originario y el uso de las lenguas originarias en el proceso de aprendizaje quedaron en un segundo plano, desde entonces, es decir desde su origen, lo cual constituye la principal contradicción de este modelo.

de educación, por lo que expide certificados de estudio con los que sus egresados pueden continuar estudiando en cualquier tipo de universidad.

Características

Los BIC son una réplica de la experiencia que en su momento fue la más exitosa de las impulsadas por maestros y académicos de los pueblos originarios: la del Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente, creado en Santa María Tlahuitoltepec a mediados de la década de 1990, más o menos en la misma época en que se gestaban otras dos experiencias comunitarias de bachillerato en la misma zona mixe, en Santa María Alotepec y en Totontepec Villa de Morelos.[148]

El proceso de aprendizaje en los BIC pretende explícitamente encontrar el balance entre los polos de tensión en que se debate la vida de los pueblos originarios, a saber:

1. Entre lo universal y lo local para permitir que los pueblos indígenas, como ciudadanos del mundo, participen activamente en la vida de la nación y de nuestro estado, sin perder sus raíces;

2. Entre tradición y modernidad, que implica adaptarse sin negarse a sí mismo, edificando la autonomía con libertad y respeto de los demás;

3. Entre el acelerado progreso científico y el equilibrio (sostenibilidad) a largo plazo, dando respuestas y soluciones complejas e integrales, elaborando estrategias y programas de trabajo pacientes, concertados, negociados;

4. Entre competencia y preocupación por la igualdad de oportunidades, lo que significa educar para la vida;

[148] "La experiencia del Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP) de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, cuyo plan de estudios está diseñado bajo una organización curricular-metodológica que integra un proceso educativo centrado en la comunidad, su entorno y su interculturalidad, en la cual sobresalen diferentes categorías pedagógicas, tales como: objeto de transformación, problema eje, objetivos temáticos, etc., que basan su construcción en las competencias y habilidades que se pretenden desarrollar en los aprendices, se reconoce como un modelo que puede orientar la política educativa estatal de educación media dirigida a los pueblos indígenas de nuestro estado" (MEII, 2005: 4).

5. Entre el desarrollo acelerado de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano (escoger qué enseñar, a condición de preservar los elementos esenciales de una educación que enseñe a vivir mejor mediante el saber, la investigación y la formación de una cultura general);

6. Por último, la relación entre la cosmovisión indígena y la moderna cultura de lo material (elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal, y a una superación de sí mismo, individuo y comunidad, que plantea Delors) (MEII, 2005: 4-5).

Esto lo convierte en un modelo interesante y con un enfoque pertinente en lo pedagógico y en lo etnopolítico.

Su propuesta consiste en un intenso plan de estudios, con 64 materias (llamadas unidades de contenido) a cursar en seis semestres llamados módulos, agrupadas en ocho áreas del conocimiento: Humanidades, Lenguaje y comunicación, Ciencias sociales, Ciencias naturales, Matemáticas, Metodología de la investigación, Escuela y comunidad, Expresión, creatividad y desarrollo físico.[149]

Algunas unidades de contenido muestran el carácter específico de una educación que busca atender a los pueblos originarios. Por ejemplo, en los módulos 1 y 2 se tiene la unidad de "Identidad y valores comunitarios" en el área de Humanidades, se cursa también "Derechos colectivos de los pueblos indígenas", "Historia local y regional", "Lengua materna" en tres módulos, entre otras. Todo esto junto con las asignaturas nacionales de química, física, trigonometría, etcétera. Los maestros son llamados asesores-investigadores y se esperaba que así funcionaran.

Al mismo tiempo se generan apoyos desde el CSEHO a los grupos de productores de la región de cada plantel, con el objeto de reafirmar el interés por el apoyo a la comunidad de manera integral. Esto se realiza a través de asesores especiales llamados asesores-promotores.

[149] Si bien se tomó como ejemplo a seguir al BICAP, el plan de estudios basado en un sistema modular proviene de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, de la Ciudad de México. Allí tiene décadas en funcionamiento y con ese sistema se pretende que los estudiantes vinculen su aprendizaje con la realidad mediante investigaciones trimestrales. Ese modelo parece adecuado para estudios universitarios (sobre todo por el tipo de profesores y de práctica de la investigación) pero no ha logrado mostrar resultados similares en el nivel de bachillerato.

Principios

El principio básico consiste en tratar de atender los problemas de la comunidad mediante la preparación académica de sus jóvenes, quienes realizan investigaciones semestrales sobre diversos asuntos comunitarios y discuten y proponen formas de atención.[150]

Explícitamente, se pretende lo siguiente:

> "El BIC parte del principio de recuperar y fortalecer, desde el contexto educativo, la identidad, las tradiciones culturales, los sistemas de vida, organización y autonomía de los pueblos indígenas, impulsándolos con la incorporación del conocimiento, así como de los avances científicos y tecnológicos de nuestra época, especialmente de los medios informáticos, al servicio de las necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas" (MEII, 2005: 11).

Los BIC se han formulado también sobre la base de la filosofía comunitaria, es decir de la comunalidad.[151]

A su vez, en su documento fundacional (MEII, 2005: 11) se definen los cuatro objetivos sociales que deben orientar los trabajos de los BIC:

---

[150] "Esta propuesta es una alternativa a las demandas sentidas de las comunidades como es la incorporación de sus saberes y valores a los programas educativos bajo un marco de respeto entre las distintas culturas. Por ello, preservar la identidad cultural (lenguas originarias), modo de vida y organización de nuestros pueblos, es la condición que nos permite acceder con pertinencia al complejo mundo global del siglo XXI" (MEII, 2005: 4).

[151] El testimonio de tres de los funcionarios del IEEPO que trabajaron en su formulación y gestión, es elocuente: *"Discutimos entonces la posibilidad de complementar la experiencia comunitaria indígena en el nivel medio superior, con el concepto de comunalidad, para dar fundamento a una propuesta educativa que partiera de un reconocimiento a las características de los pueblos originarios de Oaxaca, encontrando que desde años atrás, principalmente por dos destacados antropólogos indígenas oaxaqueños, se estaba construyendo una teoría que habla de que los pueblos de Oaxaca son indios por su carácter colectivista, independientemente de que hayan perdido, en mayor o menor medida, su lengua.*

En este sentido, Benjamín Maldonado (2002b: 92 y 99) rescata las ideas principales de Floriberto Díaz Gómez, mixe de Tlahuitoltepec, y Jaime Martínez Luna, zapoteco de Guelatao, y en una aproximación sintética establece que 'la comunalidad es una forma de nombrar y entender al colectivismo indio. Es más que un gusto por lo gregario, siendo en realidad un componente estructural de los pueblos indios. Es la lógica con la que funciona la estructura social y la forma en que se define y articula la vida social… Tanto Floriberto Díaz como Jaime Martínez Luna, destacan la voluntad y capacidad de donación de trabajo a la comunidad, como el valor principal de la comunalidad, y es a partir del trabajo económico y político como planteaban que los indios podrían defender su territorio y rehacer su vida cultural autodeterminada', y continúa diciendo que 'uno de los brillantes intelectuales mixes que han contribuido por el rumbo que caminaba Floriberto Díaz, es Adelfo Regino Montes, quien considera a la comunalidad como base, sentido y futuro en la magna tarea de volver a reconstruir nuestros pueblos'.

Áreas de Conocimiento	Módulo 1 Educación Integral	Módulo 2 Comunidad y Sociedad	Módulo 3 Identidad y Cultura	Módulo 4 Vida y Naturaleza	Módulo 5 Salud y Comunidad	Módulo 6 Desarrollo integral y Producción
HUMANIDADES	Identidad y valores comunitarios I	Identidad y valores comunitarios II	Derechos sociales y colectivos de los pueblos indígenas	Filosofía	Ética	Economía y realidad nacional
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lengua materna I	Lengua materna II	Lengua materna III	Inglés I	Inglés II	
	Informática I	Informática II	Informática III	Ciencias de la comunicación I	Ciencias de la comunicación II	
	Taller de lectura y redacción I	Taller de lectura y redacción II	Taller de lectura y redacción III			
CIENCIAS SOCIALES	Contexto social y educación	Historia local y regional	Historia estatal	Teoría social I	Teoría social II	
				Historia de México	México en la historia universal	
CIENCIAS NATURALES	Biología	Física I	Física II	Procesos integrados Bio-fisico-químicos	Higiene, nutrición y salud comunitaria	
		Química I	Química II			
		Geografía		Ecología		
MATEMÁTICAS	Aritmética	Álgebra	Geometría y trigonometría	Cálculo diferencial e integral	Estadística y probabilidad I	Estadística y probabilidad II
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Metodología Didáctica	Seminario de investigación I	Seminario de investigación II	Seminario deinvestigación III	Seminario de investigación IV	Desarrollo comunitario por 0bjetos de Transformación
ESCUELA Y COMUNIDAD	Formación para el desarrollo comunitario I	Formación para el desarrollo comunitario II	Formación para el desarrollo comunitario III	Formación para el desarrollo comunitario IV	Formación para el desarrollo comunitario V	
EXPRESIÓN, CREATIVIDAD Y DESARROLLO FÍSICO	Expresión artística I	Expresión artística II	Expresión artística III	Expresión artística IV	Orientación vocacional	Oferta educativa superior
	Formación física I	Formación física II	Formación física III	Formación física IV	Formación para el desarrollo comunitario V	Formación física VI

1. Otorgarle a los estudiantes educación integral, propedéutica, con conocimientos y referentes para obtener una visión universal, vinculada a la realidad del país, del estado, de su pueblo y de su comunidad.

2. Que los estudiantes desarrollen un pensamiento humanista, crítico, reflexivo, mediante la integración de conocimientos, valores, habilidades, destrezas y actitudes, permitiéndoles:

   - Reconocer, valorar e impulsar la identidad y autonomía de sus pueblos.
   - Entender e interactuar hábilmente en los diferentes contextos socioculturales donde vivan.
   - Obtener una formación para la vida y el trabajo.
   - Acceder al nivel educativo superior con un dominio excelente de las metodologías, técnicas e instrumentos de investigación documental y de campo.

3. Que los estudiantes vinculen su desarrollo personal con el comunitario, a través de la identificación de problemas de su realidad socio cultural y el fomento al trabajo, en el marco de una educación intercultural que valore la identidad individual y grupal, expresada en el respeto a sus formas propias de pensamiento, lengua y práctica.

4. Que las comunidades indígenas se apropien gradualmente de este modelo de educación integral, de su dirección coordinación y asesoría, con la incorporación de profesionistas y docentes nacidos en ellas y que sean consecuentes con la vida comunitaria.

Todo esto muestra claramente la orientación comunitaria (hacia la comunidad y lo comunitario) de este proyecto.

Con esos antecedentes, acordamos proponer al Director General del IEEPO*, junto con un grupo más amplio de especialistas del* IEEPO *y asesores externos, la construcción de un modelo que se adaptara a las necesidades de las 16 etnias de Oaxaca, seleccionándose la experiencia del* BICAP *de Tlahuitoltepec, en razón de que esta escuela había sido objeto de interés por parte de autoridades educativas federales y estatales y de otras comunidades con aspiraciones de contar con un Bachillerato similar*" (Blanco, Guillén y Reyes, 2004: 299-300).

Modelo

Las premisas bajo las cuales se ideó el diseño curricular para los BIC permiten ver la lógica de intervención comunitaria que formalmente rige al modelo:

1. Vinculación de la institución y su programa académico con la comunidad y el trabajo productivo para su desarrollo autónomo.
2. Educación intercultural que enfatice la identidad propia de las comunidades, para rescatar, conservar y recrear la lengua, la cultura y autonomía de los pueblos indígenas.
3. Educación de los alumnos en conciencia de la interacción del conocimiento con la naturaleza, para su preservación, restauración y desarrollo.
4. Educación Integral Modular por investigación de objetos de transformación y perfiles de desempeño, orientada por múltiples herramientas metodológicas de las distintas áreas del conocimiento.
5. El programa se adapta dinámica y sensiblemente al momento histórico según las necesidades y perspectivas de desarrollo integral y sostenible de los pueblos indígenas.
6. Programa académico integrado desde el concepto de complejidad transdisciplinaria, vinculando áreas de conocimiento y módulos.
7. Educación humanista, ética, integral, crítica y creativa (MEII, 2005: 10).

Como ya se dijo, el plan de estudios está organizado en módulos semestrales. El concepto de módulo indica que cada semestre debe estar organizado de manera integral en torno a una investigación, es decir, que las distintas unidades de contenido deben aportar elementos específicos para enriquecer a la investigación con esa mirada multidisciplinaria.

Cada módulo tiene un objeto de transformación (OT). Los OT son aspectos de la vida comunitaria con los que el plan de estudios quiere trabajar para intervenir académicamente en su análisis. Los OT establecidos para cada módulo son: 1. Educación integral, 2. Comunidad y sociedad, 3. Identidad y cultura, 4. Vida y naturaleza, 5. Salud y comunidad, 6. Desarrollo integral y producción.

Cada grupo escolar toma el OT de su módulo y lo desglosa en problemas eje, que son aspectos específicos que quiere abordar, y de allí deriva líneas de investigación, con las cuales se arma el proyecto.[152]

[152] El MEII define así estos conceptos: "**Módulo**. Es una unidad sistematizada de enseñanza-aprendizaje que provee de herramientas conceptuales y actividades prácticas agrupadas en unidades de conteni-

Los operadores de este modelo son profesionistas de diversas disciplinas que deben reunir las siguientes características, según el MEII:

- Debe ser un facilitador del aprendizaje: es decir, debe entablar relaciones de confianza y respeto con sus alumnos para que ellos a su vez se sientan aceptados y puedan expresar sus dudas e inquietudes.
- Debe ser Asesor-tutor. A diferencia de la educación tradicional en este modelo educativo la figura del maestro se transforma en asesor, entendido como aquel personaje que desarrolla ambientes para que el aprendizaje sea significativo, orientando a los alumnos en la búsqueda de información de acuerdo a sus necesidades e inquietudes.
- El asesor orienta el análisis y la reflexión del conocimiento evitando la memorización mecánica de los mismos, considera a los estudiantes como sujetos con potencial de desarrollo, capacidades y experiencias propias.
- Debe tener apertura y flexibilidad ante nuevas modalidades de trabajo y conducta
- Tener un dominio excelente de su propia disciplina y disponibilidad para una actualización y formación permanente.
- Tener conocimientos básicos en las áreas relacionadas con la educación.
- Debe saber reconocer la diversidad étnica, lingüística y cultural en el aula, para buscar propuestas viables y pertinentes que promue-

---

dos de las diversas áreas del conocimiento, que nos acerquen a la comprensión de la realidad y su expresión en distintas manifestaciones sociales; donde alumnado y docente trabajan teórica y prácticamente, en equipo, mediante técnicas grupales en torno a una problemática vigente, relevante, pertinente y socialmente definida para encontrarle soluciones. **Objetos de Transformación**. Son parte de la realidad surgida de las necesidades sentidas de las comunidades y que orienta la construcción de los módulos. Los OTs se delimitan en tiempo y en espacio, problematizándose y definiéndose conceptualmente para su estudio. Pudiendo referirse a objetos específicos, particulares y generales; a problemas prácticos y -o- a dilemas teóricos; a procesos económicos, productivos, artesanales, manufactureros, agrícolas, agroindustriales, industriales; a investigaciones históricas de usos y costumbres, a creaciones culturales, a actividades recreativas. A asuntos y problemas sociales, jurídicos y políticos de los pueblos indígenas" (MEII, 2005: 9).

"**Problema eje.** En específico, para cada módulo, se puede establecer un OT o un PI que agrupe y permita identificar "pequeños" OTS viables de investigarse en el ámbito escolar y comunitario, de manera cada vez más compleja. **Líneas de Investigación.** Delimitación de campos problemáticos para orientar la selección de OTs. Sobre ellas giran teorías y conceptos, contenidos académicos y actividades educativas para comprender problemas planteados por las comunidades, desde un enfoque epistemológico previamente determinado para explorarlos, describirlos, correlacionarlos, explicarlos y transformarlos" (MEII, 2005: 81).

van la convivencia entre sus integrantes mediante el respeto e intercambio de sus valores y modos de vida.

- Debe tener disposición, participación y compromiso con el pensamiento y forma de vida comunitaria.
- Tener capacidad para la dirección y trabajo en grupos conformados bajo los principios del modelo educativo.
- Debe tener actitud para el trabajo colectivo.
- Saber ser mediador pedagógico y comunicacional para orientar el aprendizaje y los procesos de comunicación apoyados por las nuevas tecnologías de información y comunicación.
- Debe ser investigador y crítico de su propia práctica docente.

Es muy importante tener en cuenta estos requisitos de los docentes, pues en su carencia está la razón fundamental por la que los BIC no han alcanzado el éxito y seguramente no lo alcanzarán en el corto y mediano plazos.

Algunos resultados

Los BIC han tenido un desarrollo sumamente desigual, debido principalmente a la constante salida de maestros, lo que hizo que los que hace seis años idearon el MEII y se formaron en él, sean actualmente una minoría. La mayoría son maestros nuevos, en constante movimiento, que requieren un proceso permanente de actualización que no se ha dado. A esto se suma su constante cambio de plantel.

También ha influido decisivamente la inestabilidad institucional, pues en sus primeros cinco años de existencia, el CSEIIO tuvo cinco directores distintos. La consecuencia principal de esta inestabilidad fue que los planteles funcionaron durante años sin la directriz del CSEIIO, es decir, haciendo lo que podían. Por si fuera poco, cuando se formó el sindicato de trabajadores del CSEIIO en el 2006 no tuvo ningún interés por atender desde la base trabajadora esta deficiencia institucional que daña los derechos y conquista de los pueblos originarios.

Debe reconocerse, sin embargo, que la mayoría de los egresados no salen en malas condiciones académicas y en varios casos su nivel es bastante elevado. Pero de ninguna manera puede decirse que los BIC sean ni hayan sido alguna vez una experiencia de educación adecuada para los pueblos originarios.

La evidencia más lamentable de esta situación se percibe en el BIC de San Andrés Solaga, que se abrió en septiembre de 2008 como un plantel de concentración para recibir a los egresados de las secundarias comunitarias y darle continuidad a su dinámica de aprendizaje. Los modelos son afines y por ello se esperaba lograr dicha continuidad, pero los maestros del BIC no renunciaron a ser maestros y al impartir un tipo de educación tradicional han hecho que los estudiantes pierdan la dinámica intensa en que se formaron durante tres años. Esto sucedió a pesar de que se trató de que los maestros de ese BIC fueran un grupo selecto, experimentado.

Propuestas no gubernamentales

Proyecto Behn Niaa (el que se transforma) de San Pedro Quiatoni

En el municipio zapoteco de San Pedro Quiatoni se gestó desde finales del 2006 una experiencia educativa comunitaria complementaria a la escuela, experiencia autónoma que sigue activa y ha tenido tres generaciones de participantes.

La propuesta fue formulada por un promotor cultural originario de allí, quien durante casi 30 años ha estado fomentando la formación de organizaciones en la comunidad (por ejemplo para la administración y operación del programa de tiendas comunitarias de Conasupo en la década de 1980) y también la recuperación de historias y formas de conocimiento locales,[153] junto con la organización para la producción ligada a lo propio (por ejemplo la elaboración de jabones y shampoo con raíces y la producción de mezcal con el procedimiento y equipo antiguo).

> "Los ciudadanos originarios de este municipio que impulsamos el presente proyecto, nos hemos denominado *Movimiento para la transformación de Quiatoni* porque no pertenecemos a ningún partido político y queremos generar un movimiento que convoque a muchos paisanos y amigos en los esfuerzos por entender mejor nuestra realidad zapoteca e intervenir seriamente en ella. Tenemos dos décadas de experiencia de trabajo comunitario y queremos aprovechar esto y la convocatoria que en estos años hemos logrado generar" (Quiatoni, 2007).

El resultado de los diversos proyectos que ha impulsado Eucario con el Grupo Solidario *Been Rguil Guialnzak* y también personalmente, ha sido el reconocimiento de la comunidad y su capacidad de convocatoria,

[153] Fruto de ello son dos interesantes libros (Ángeles, 1995 y 1997).

convirtiéndose en un intelectual respetado en su comunidad y en el mundo de las microempresas sociales de Oaxaca.

El proyecto *Behn Niaa* (el que se transforma), también llamado *Movimiento para la transformación de Quiatoni*, pretende formar capacidades y habilidades en jóvenes y adultos con iniciativa y sentido comunitario, para que puedan generar formas de autoempleo individual y colectivo que les permita permanecer en la comunidad, ser un ejemplo a replicar y fomentar la reflexión sobre lo propio.

> "El proyecto constituye una propuesta de formación complementaria a la educación escolar, con alto nivel académico pues la mayoría de los asesores participantes tiene estudios de posgrado. Está dirigido a jóvenes estudiantes y también a adultos sin estudios, por lo que no es un proyecto universitario. Será gratuito para los estudiantes, y los asesores y conferencistas no cobrarán, por lo que el grupo promotor y los beneficiarios deberán aportar los alimentos de los académicos en las sesiones en Quiatoni" (Quiatoni, 2007).

Se trata entonces de un proyecto educativo no gubernamental a través del cual Eucario convoca a un grupo de académicos de alta calificación a colaborar como tequio (gratuitamente) con esta iniciativa.

Otras de las definiciones básicas del proyecto dejan ver expectativas ante una realidad que parece irse de las manos:

"Misión.- Formar a los mejores ciudadanos con alto grado de responsabilidad, compromiso social y con capacidad intelectual que permita alcanzar un desarrollo sustentable para el municipio de San Pedro Quiatoni.

Visión.- Quiatoni será una comunidad más equilibrada con desarrollo integral sustentable y sostenible basados principalmente en los recursos propios, gracias a la intervención de las personas formadas en este proyecto.

Objetivo.- Crear los cimientos para la formación equilibrada de los futuros ciudadanos con ética y valores comunitarios que permitan un desarrollo sustentable y sostenible integral de la comunidad de San Pedro Quiatoni.

Metas:

Formar entre 20 y 30 jóvenes y ciudadanos.
Que estas personas sepan pensar e impulsar el desarrollo.
Que ellos mismos construyan alternativas de autoempleo.

Que sean ellos quienes den continuidad al proyecto en una segunda generación.

Perfil de ingreso:

- Los estudiantes serán personas con un compromiso explícito para trabajar por su comunidad y con base en su cultura.
- Este compromiso deberá ser claro también en su familia y reconocido por personas de la comunidad.
- Deberán tener un compromiso de permanencia en el proyecto hasta su culminación.
- No se exige grado académico alguno ni hay límite de edad.

Perfil de egreso:

- Los egresados habrán reafirmado su compromiso comunitario basado en su cultura.
- Tendrán herramientas para poder trabajar en Quiatoni.
- Estarán formados en la reflexión cultural, lo que habrá fortalecido su conciencia étnica.
- Estarán en condiciones de encabezar las diversas formas en que la comunidad enfrente las consecuencias de la construcción de la supercarretera al Istmo y que aproveche su presencia.
- Impulsarán las nuevas formas de desarrollo de la comunidad.
- Decidirán la continuidad del proyecto de formación y, en su caso, lo conducirán" (Quiatoni, 2007).

Sin duda, una razón clave para pensar este proyecto fue el hecho de que la supercarretera Oaxaca-Istmo cruza por territorio del municipio de Quiatoni, y la intención de Eucario y el grupo promotor es que en la comunidad haya personas preparadas para aprovechar lo inevitable del trazo carretero y también generar reflexión y acciones desde la cultura zapoteca para enfrentar las consecuencias del hecho. Es decir, se trata de generar un proceso de reflexión sobre las consecuencias posibles de la apertura de esa carretera en la vida económica y cultural de Quiatoni, considerando que las carreteras han tenido para las comunidades originarias como primera consecuencia el que sea la puerta de salida de muchas personas, al tiempo que pudiera darse un proceso de privatización de las tierras comunales, que ya permite y fomenta la ley agraria.

En las razones que expone el proyecto quedan planteadas algunas de estas líneas:

> "Tomando en cuenta que la escuela tradicional ha formado ciudadanos para emigrar y no ha resuelto los problemas de las comunidades, con una mirada rápida nos damos cuenta que los pocos que se han formado bajo un sistema educativo formal iniciado por el Estado en 1940 en las comunidades de este municipio no están en la comunidad, y los que se han quedado sólo alcanzaron el nivel de primaria o parte de este nivel.
>
> Los jóvenes recientes (nacidos en la década de 1980) que terminaron una carrera, están trabajando fuera de la comunidad o están como ilegales en los Estados Unidos de Norteamérica.
>
> La propuesta que se presenta es una formación diferente, paralela al sistema expulsor de educación escolarizada, y se pretende preparar con raíces locales a los futuros ciudadanos para la comunidad, sin descuidar su inserción en el mundo global y totalitario.
>
> Esta será una formación paralela a la escuela oficial, con la que se busca profundizar las raíces y fortalecer los valores propios de la comunidad como: la honestidad, el respeto, la solidaridad, el servicio, la ayuda mutua, la responsabilidad, el arraigos, la recuperación y reutilización adecuada y equilibrada de los recursos humanos, los recursos naturales, los recursos espirituales, los recursos intelectuales propios del municipio, etc.
>
> Para la comunidad de Quiatoni se aproximan cambios vertiginosos, derivados del paso de la supercarretera Oaxaca-Istmo por terrenos de este municipio. Por ello se hace necesario aprovechar los avances dentro de la comunidad y los contactos fuera de ella para preparar lo mejor posible a quienes encabecen la reacción comunitaria ante dichos cambios" (Quiatoni, 2007).

El proyecto inició sus sesiones en abril del 2007 con un taller de motivación seguido de un curso propedéutico que funcionó bajo un procedimiento que es interesante conocer:

- "Se invitará a profesionales de alto nivel de diversas disciplinas que puedan hacer tequios intelectuales para la comunidad de San Pedro Quiatoni y que se identifiquen con el proyecto.
- Se entrevistará a ciudadanos y ancianos de la comunidad para plantearles el proyecto e invitar a participar a los que simpaticen con el mismo, principalmente en las actividades de logística, alimentación y hospedaje para los catedráticos.
- Se entrevistará a los directores y maestros de la telesecundaria y del telebachillerato para que seleccionen a 20 jóvenes entusiastas de cada disciplina con alto sentido de responsabilidad.
- Los impulsores del proyecto, con apoyo de ciudadanos y ancianos de la comunidad, seleccionarán a por lo menos 20 ciudadanos jóvenes entusiastas interesados en el desarrollo de la comunidad para invitarlos por escrito a ser partícipes de esta actividad.
- A los 60 seleccionados en un primer momento se les darán conferencias de motivación de diversas disciplinas; al término, se seleccionarán 10 de cada grupo mediante un examen psicológico, por

habilidades, interés y de acuerdo al calendario antiguo, para conocer sus habilidades y deficiencias con el propósito de alcanzar el éxito propuesto.

- A los 30 candidatos seleccionados se les dará un curso propedéutico durante los fines de semana (no todos los fines de semana) entre mayo y octubre del 2007, con un horario de 10 de la mañana a 4 de la tarde, con tareas de investigación entre clase y clase.
- Las clases se llevarán a cabo mediante conferencia, investigación práctica, análisis y reflexión y dejando tareas de investigación las cuales se analizarán en la siguiente clase.
- Se dispondrá de 148 horas para impartir seis materias en el curso propedéutico.
- Las materias serán: Psicología, Antropología, Historia, Lingüística, Recursos naturales y agroindustria.

Al término de este proceso se seleccionará a los estudiantes que serán aceptados en el curso formal de tres años, a quienes se les aplicarán exámenes mediante técnicas probadas para conocer sus aptitudes para el propósito propuesto".

Las 148 horas de trabajo, establecidas por las necesidades del proyecto y también por las posibilidades reales de contar con personal especializado que condujera las sesiones, abarcaron las siguientes áreas:

- Reconocimiento de nuestras raíces
- Historia de la marginación
- Informática
- Antropología
- Recursos naturales
- Taller de Psicología
- Agroindustria
- Nivelación en Matemáticas (Ejercicios de aplicación)

El desarrollo del proyecto fue dejando ver los intereses de los participantes. Iniciaron 29 participantes, entre niños de secundaria, jóvenes de bachillerato y adultos. Algunos fueron dejando de asistir a las sesiones y los demás se fueron inclinando más hacia el tema de proyectos productivos y de servicios. Esto llevó a que se recurriera a otros especialistas más, tanto para la reflexión desde el conocimiento originario como desde otras opciones de actividad, como las técnicas de curación por reflexología. Así, los participantes que llegaron al final del propedéutico y aprovecharon mejor

las sesiones, formaron un grupo de trabajo productivo y otros aprendieron a dar terapias de reflexología.

La primera evaluación que realizó a finales del 2007 el equipo, señala las líneas de atención y de continuidad del proyecto:

> "Casi todos coincidimos en que este es un proceso que apenas empieza y que habrá que darle continuidad hasta alcanzar los objetivos y sobre todo tomando en cuenta que es un proceso nuevo y muy novedoso que puede alcanzar muy buenos y grandes resultados, por lo que se decide:
>
> 1.- Se continúe el curso propedéutico hasta completar el año y entonces evaluar para decidir la continuidad.
> 2.- Que se le de prioridad a lo práctico en las exposiciones sin descuidar las otras áreas.
> 3.- Tomando en cuenta que la actitud de inseguridad y sumisión de los estudiantes es resultados de la marginación y deterioro cultural y sobre todo la invasión implacable de la otra cultura sobre la propia ha hecho muy lento el avance en este proyecto.
> 4.- Es necesario recuperar el talento propio, la energía y las habilidades natas de los estudiantes mediante procesos de generación de confianza en si mismos y en los demás con ejercicios y terapias que el área de psicología pueda aportar como herramienta para los demás instructores en este quehacer.
> 5.- Tomar en cuenta sus tiempos y prioridades ya que es un grupo mixto de señores, jóvenes y niños.
> 6.- Que se usen todas herramientas necesarias para abonar el terreno de conocimiento de los estudiantes sobre todo lo que no alcanzan a entender o para alcanzar su visión de futuro.
> 7.- Que la continuidad de las exposiciones de los asesores será de acuerdo a sus posibilidades y con recursos propios y los que no tengan posibilidad serán apoyados por los demás.
>
> Estamos casi todos de acuerdo en organizar la exposición de resultados al pueblo en general para difundir el avance de los alumnos y promover localmente sus productos además de lograr paulatinamente el involucramiento de la comunidad en este proceso".

El proyecto no estuvo en condiciones de continuar con el curso de tres años, pues si bien los asesores seguían entusiasmados con la idea y con algunos de los resultados, la mayoría de los participantes no continuaron. Sin embargo, esto no disolvió al equipo ni al proyecto sino que lo reorientó.

Se decidió entonces que en vez de iniciar el curso de tres años con unos cuantos asistentes, había condiciones e interés por iniciar un segundo propedéutico con nuevos asistentes y con el apoyo de los que estuvieron en el primero.

Así, el 19 de abril de 2008 se inició el segundo propedéutico con una asistencia menor: 17 inscritos. Y en el 2009 se inició una tercera generación con 20 inscritos.

La experiencia de Quiatoni es la de una comunidad grande en territorio y población, que cuenta con algunos ciudadanos con estudios superiores y otros que durante muchos años han trabajado por la comunidad impulsando distintos proyectos productivos y culturales en un contexto de relativa apatía local. Esta apatía es relativa al número de habitantes, de manera que en este municipio numeroso los interesados en este proyecto y otros se consideran como una minoría casi imperceptible. Pero en números absolutos las personas que se movilizan con estas actividades constituyen una esperanza valiosa que se percibe con claridad desde fuera.

Como ejemplo de las actividades de este proyecto, señalaré que la materia de antropología estuvo a mi cargo y pretendíamos realizar una investigación etnográfica sobre los lugares sagrados del territorio de Quiatoni. Los temas que trabajamos fueron cuatro:

La cultura
Las disciplinas de la antropología
El método etnográfico
Una investigación en concreto: lugares sagrados de Quiatoni

En la sesión de exposición, luego del tercer tema se hizo un descanso. Eucario intervenía en zapoteco cuando era necesario y su intervención más larga fue para aclarar algunas responsabilidades de cada uno de los participantes.

1. Acerca de la cultura, luego de una serie de reflexiones sobre aspectos generales del carácter humano de la cultura, quedó remarcado que todos los humanos tenemos cultura (sin confundirla con acumulación de conocimientos) pero que no existe una cultura universal, que deba ser el modelo al que aspiren todas las demás. Llegamos a una definición de cultura, como "la manera específica en que cada sociedad piensa y realiza las actividades humanas en los distintos momentos de su historia". Creo que en esta definición están presentes las dimensiones más importantes que implica el concepto.

2. En cuanto a las disciplinas de la antropología, se desarrolló un poco sobre los aspectos principales de cada una de ellas, a saber: antropología social, arqueologia y antropología física, lingüística, etnohistoria. Se abordó un poco su objeto de estudio y se concluyó en que un estudio antropológico completo de Quiatoni debería estar compuesto por: una investigación arqueológica y de antropología física (que den cuenta del pasado prehispánico), una investigación etnohistórica (que se enfoque en los cinco siglos de colonialismo) y una investigación de antropología social (que analice las formas actuales de vida de los zapotecos de Quiatoni).
3. Del método etnográfico se plantearon sus tres componentes básicos: observación, entrevista y documentación. Se resaltó que la vocación que se espera desarrollar en ellos es la de investigadores, lo que significa no solamente que se formen como tales sino que adquieran el gusto por la investigación, en sus tres actividades derivadas: ver, conversar y leer.
   Para contribuir a desarrollar el gusto por leer, les dejé un CD con cerca de 600 textos diversos, pidiéndoles que los cargaran en las computadoras disponibles y que revisaran primero sus títulos y seleccionaran los de su interés, para que los leyeran cuando pudieran, escribiendo algunas de las ideas que les desatara la lectura.
   Sobre la conversación, se formaría en el siguiente punto una investigación basada en este método.
   Y en cuanto a la observación, hicimos un breve ejercicio de etnografía del aula, estableciendo los puntos principales a observar en un salón como el nuestro: el espacio y su uso, los actores y el desarrollo de la actividad. Se destacó que luego de la observación y de la ordenación de datos, se pueden hacer comentarios sobre cada aspecto observado y sugerir adecuaciones.
4. Se acordó hacer una investigación sobre los lugares sagrados, que debería estar completamente terminada en octubre de ese año,[154] al concluir el propedéutico, y se dijo que esa misma se utilizará durante el curso largo para trabajar en la interpretación de datos.

[154] El resultado final fue un impresionante mapa de más de 50 lugares sagrados, pero desgraciadamente no hubo tiempo para recoger los relatos e historias de cada lugar. Además, se acordó que por la situación política prevaleciente en el municipio y sobre todo en defensa de los recursos comunitarios, no se publicaría dicho mapa.

Se inició con una reflexión sobre la realidad a investigar, es decir sobre la existencia de lugares sagrados en Quiatoni. Se aclaró que la diferencia entre lo sagrado y lo sobrehumano está en que todo lo sagrado es sobrehumano pero no todo lo sobrehumano es sagrado, pues por ejemplo los duendes no son sagrados. Se remarcó que el principal indicador de lo sagrado es que la relación del humano con ellos es mediante rituales, de manera que donde hay ritos hay algo sagrado y donde no hay ritos solo se trata de algo sobrehumano. El objetivo de la investigación son entonces los lugares con presencia de fuerzas o entidades sobrehumanas y no solamente los sagrados.

Seguí a Alicia Barabas (2003a) en su propuesta de segmentación del espacio comunitario para establecer y revisar la presencia sobrehumana en cuatro ámbitos: la casa, la población, la milpa y el monte. Se hizo un ejercicio de enlistar algunos de los lugares que hay en cada ámbito.

Para la investigación se distribuyeron los ámbitos por equipo, de manera que al equipo 1 le tocó la casa, al 2 la población, al 3 la milpa, al 4 el monte, y para el 5 se asignaron los lugares sagrados que hay alrededor del territorio de Quiatoni, como el Santa Ana del Río, San Antonio Albarradas, etc., y que son importantes para sus habitantes. Se acordó que cada alumno hará al menos dos entrevistas.

En suma, son tres actividades las que se acordaron para esta investigación: Primero, entre todos harían un croquis del territorio de Quiatoni ubicando los lugares con presencia de fuerzas o identidades sobrehumanas. Para ello, cada quien hará un croquis en su casa y luego se juntarán para hacer uno solo con la información de todos. Segundo, harían las entrevistas y las concentrarán por equipo. Tercero, la síntesis de estas entrevistas sería elaborada por Eucario y yo.

El trabajo no se concluyó pues solamente lo iniciaron algunos, en parte por deserción y en parte porque le dedicaron más tiempo a otras actividades del proyecto. Se esperaba poder darle forma durante el curso de tres años, pero habrá que esperar a que se forme un nuevo grupo.

El interés de realizar este trabajo de geografía simbólica sigue vivo porque su razón de ser es vigente: la supercarretera Oaxaca-Istmo partirá el territorio de Quiatoni, un territorio comunal y sacralizado, y ha sido frecuente que en casos similares la construcción de un medio de comunicación conlleve a la destrucción de una forma de conocimiento. La supercarretera puede desacralizar el espacio con su presencia agresiva, la presencia inevitable del Estado en las comunidades originarias, y la intervención sobre lo real puede significar otra vez una intervención desmovilizadora sobre lo imaginario.

3. Confluencias y diferencias

Para profundizar en la perspectiva sobre la nueva educación comunitaria, veremos algunos de sus puntos de confluencia y también sus grandes diferencias, ubicando las condiciones en que se trabaja y las expectativas de éxito de la propuesta en sus diferentes experiencias.

Existen muchos aspectos comunes en el desarrollo de la nueva educación comunitaria en sus distintos niveles educativos:

- Todas trabajan con formas pedagógicas lo más adecuadas posible, tal vez más preocupadas en los resultados académicos que en los etnopolíticos. Pero la constante es tener una pedagogía que se considere adecuada, sea la pedagogía del oprimido de Freire o las corrientes constructivistas y de aprendizaje significativo. En todo caso, se rechaza la transmisión de conocimientos del tipo bancario que cuestionaba Paulo Freire y se buscan formas de crear conocimientos, es decir que los asistentes aprendan a acercarse al conocimiento.
- También hay una constante en criticar a la escuela y sobre todo al aula como el lugar donde deba transcurrir el proceso de aprendizaje. Por ello es frecuente que se salga de los salones de clase a buscar el contacto con las fuentes vivas de conocimiento y con los espacios donde la realidad academizada puede tener sentido. Incluso es frecuente la reorganización del aula para romper con la rigidez del esquema clásico de maestro enseñante y alumno aprendiz. En los nidos de lengua esto es indispensable e incluso la tendencia a la escolarización es inmediatamente rechazada. Algunos centros preescolares acondicionan el aula y la escuela para que los niños tengan espacios de aprendizaje divertido que no es común en los demás centros del nivel. Las secundarias comunitarias tienen al salón de clases como un lugar ocasional, sin horarios fijos. El proyecto de Quiatoni se lleva a cabo en casas y espacios abiertos, y también en salones de clases a veces.
- En todos los casos la participación comunitaria es indispensable e incluso no tendría mucho sentido la propuesta sin ella. Esta participación significa que la comunidad debe discutir y aceptar la instalación del servicio educativo a través de su asamblea general. Por tanto, el seguimiento a los trabajos quedan bajo una autoridad específica nombrada por esa asamblea. Pero la participación comunitaria no se reduce a la ya de por sí importante presencia de una autoridad (un conjunto de autoridades) nombrada por la asam-

blea y bajo su vigilancia, sino que además implica que la comunidad asume a través de esas autoridades la corresponsabilidad del buen desempeño de la institución o del proyecto, lo que implica muchos gastos, trabajo, viajes y reuniones. Además, esta participación implica la colaboración de los miembros de la comunidad en el asesoramiento y atención de los estudiantes cuando realizan investigaciones con los sabios de la comunidad. Por lo mismo, es parte importante de cada proyecto la exposición de resultados a la comunidad, con lo que se somete al juicio colectivo el saber sistematizado, es decir, se expone ante los sabios.

- De la misma manera, en todos los casos la filosofía que guía los trabajos y sus expectativas es la comunalidad. Los distintos aspectos de la vida comunal son objeto de investigación y la mentalidad comunal es un punto de referencia en los razonamientos con que se plantean y resuelven las propuestas pedagógicas y los conflictos. La experiencia de vida comunal se involucra en la nueva educación comunitaria con la clara conciencia de que se trata de una experiencia histórica, una forma de vida y de razonar la vida y sus instituciones, que tiene una profundidad histórica de muchas generaciones, lo que hace que los jóvenes y niños de ahora sean miembros de sociedades añejamente comunales. Pero es solamente en la nueva educación comunitaria en donde la comunalidad es considerada un valor histórico y didáctico; para otros modelos y en los demás subsistemas educativos, lo comunitario es generalmente valorado de manera superficial o de plano rechazado.

Otros tres de los aspectos en que coinciden los distintos proyectos de educación comunitaria los veremos con más detalle:

- La importancia de la investigación en la formación de los estudiantes
- Los afanes por incorporar los saberes comunitarios al trabajo docente
- La lucha por tener maestros adecuados

La investigación en la formación

La nueva educación comunitaria tiene como uno de sus soportes fundamentales a la investigación. Por una parte, se concibe al docente como un

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

No se trata entonces solamente de practicar la investigación como recurso didáctico ocasional para recoger y sistematizar datos, sino que se pretende forjar una característica basada en el desarrollo de una competencia de alto nivel.

Formar a los estudiantes como investigadores tiene varios objetivos, entre los que destacan los siguientes: desafiar la ignorancia, recoger lo propio, movilizar al estudiante en pos del conocimiento, ubicar las fuentes idóneas de saber y valorarlas, y en general aprender a investigar.

La ignorancia está presente a lo largo de la vida del estudiante y posteriormente porque no hay posibilidad de saber todo. Cuando la educación depende de la acumulación de conocimientos o de su simple demostración a través de la memorización para resolver exámenes, la falta de acumulación se suma a la imposibilidad de saber todo para generar en el estudiante un sentimiento de impotencia y de baja estima. Ante ello, a través de la investigación se busca desafiar a la ignorancia aceptándola pero sabiendo cómo resolverla. Esto es totalmente explícito en el caso de las secundarias comunitarias, pues es un modelo que privilegia la habilidad para conocer por encima de la acumulación de conocimientos. Es decir, que importa menos saber mucho que saber cómo conocer.

A través de las investigaciones también se recoge lo propio. Aunque no se investiga exclusivamente lo propio sino también, e incluso fundamentalmente, lo que pertenece al saber mundial, los estudiantes se acercan a su propio mundo con el fin primero de conocerlo mejor, y al mismo tiempo de recoger conocimientos, historias y otros saberes para, en un segundo momento, poder profundizar en dicho conocimiento, de manera académica en el aula. Esta es una pretensión a la que poco a poco se van acercando los maestros y alumnos de las secundarias comunitarias y con menor éxito los BIC.

La investigación es el mejor vehículo para movilizar al estudiante hacia el saber y para responsabilizarlo de su propio saber. Un estudiante investigador es una persona movilizada, acostumbrada a buscar respuestas, a formularse preguntas y a entender la lógica en la que se construye de esta manera el conocimiento. La desmovilización es característica y consecuencia del sistema de enseñanza basado en depositar conocimientos en el estu-

diante. Formarlos como investigadores implica una ejercitación fuerte de la memoria pues, lejos de renunciar a la memorización de datos, se le busca con el fin de que el estudiante pueda lograr la capacidad mayor que brinda la investigación y que consiste en saber argumentar, ligar razonamientos con acontecimientos para poder forjar su visión e interpretación de los datos. En suma, se trata de constituir al estudiante en un activista del conocimiento.

Y en el proceso de investigación tiene una parte fundamental saber ubicar las fuentes de documentación, información y saber. No sólo para tener idea precisa a dónde recurrir, sino también para valorar las distintas fuentes en una dimensión justa. La biblioteca y el Internet han sido generalmente más valorados y visitados que los sabios de la comunidad, y en la nueva educación comunitaria los temas abordados se tratan de ubicar también en su forma local de saber, para lo cual se recurre frecuentemente a la gente sabia de la comunidad. Estos sabios tienen además de la sabiduría la posibilidad de resolver dudas y preguntas profundas, de manera que son un recurso didáctico invaluable para un aprendizaje más rico.

Los niños de las secundarias comunitarias aprenden a investigar y se ejercitan en su práctica durante los tres años que dura ese nivel educativo. Los jóvenes de los BIC investigan también pero el modelo, en la práctica, sigue siendo un sistema por materias, una de las cuales es investigación, a diferencia de las secundarias. Y en el caso del proyecto de Quiatoni, los participantes, que son de distintas edades, la mayoría adultos y jóvenes, no tienen experiencia ni formación en investigación pero realizan investigaciones para sus diversos trabajos, reconociendo la importancia de profundizar más en lo que saben y de organizar el conocimiento.

En el caso de los profesores, su participación como investigadores es fundamental en las secundarias comunitarias y en los BIC. Los nidos de lengua tienen la característica de que los maestros son sabios de la comunidad, generalmente ancianos, por lo que su función es la transmisión de conocimientos en su lengua originaria, dado también que los niños chicos no pueden investigar.

El sistema modular de los BIC tiene a la investigación semestral como su eje articulador, en tanto que la base pedagógica del modelo de secundarias comunitarias es el aprendizaje basado en la indagación. Sin embargo, las diferencias prácticas son grandes, pues mientras que en las secundarias la investigación sí opera como la base sobre la que descansa el proceso de aprendizaje, en los BIC la investigación no ha llegado a ser el eje del modelo y el proceso sigue siendo más de enseñanza que de aprendizaje. Esto a

pesar de que los maestros en los BIC se llaman y asumen como asesores-investigadores.

Por otra parte, la investigación en la nueva educación comunitaria no sólo no debería repetir los vicios educativos del sistema nacional sino que tendría que estar avanzando hacia una nueva forma de investigación. Uno de los aspectos a revertir en la investigación que realizan los académicos de los pueblos originarios es la tendencia a estudiar solamente lo propio. Un recuento bibliográfico de los libros y artículos escritos por investigadores mesoamericanos oaxaqueños hacia el año 2001 (Bartolomé, 2003a), mostraba que los lingüistas de pueblos originarios estudian su lengua, los antropólogos estudian su cultura, los historiadores su historia. Esto es muestra clara del interés por la cultura a la que pertenecen, y que debe seguirse fomentando, pero no puede desplazar ni marginar al estudio de lo que no es propio. Sobre todo en los estudios antropológicos, que no miran a los otros sino a los suyos. Los investigadores de los pueblos originarios deben estar formados en la capacidad de investigar lo propio y lo ajeno, de aplicar las herramientas metodológicas en ambos sentidos y de observar con una mirada propia también en ambas direcciones. Eso es algo que se percibe como una carencia en estos estudios pero que no es debido a incapacidad o falta de preparación, sino a falta de interés y de perspectiva. En otras palabras, deben poder hacer historia cultural y antropología.

Y más allá de la utilidad formativa y académica, el estudio de los otros muestra por contraste facetas de lo propio que enriquecen el análisis. Sobre todo, aportan elementos de conocimiento que son insustituibles para mirar por contraste o por semejanzas lo propio. En otras palabras, estudiar las formas lingüísticas del español en la ciudad de Oaxaca, por ejemplo, puede servir no sólo para adquirir conocimiento al respecto sino también para observar en ello algunos detalles y características que pueden ser útiles para mirar las formas de la lengua originaria. Lo mismo sucede con los estudios culturales: mirar la cultura a la que no se pertenece y hacerlo con ojos de investigador permitiría poder mirar y entender mejor la cultura originaria, sus tendencias y caminos.

A su vez, la revisión de diversos trabajos de investigación realizados por academicos mesoamericanos, ya sea en su calidad de alumnos, de profesores o de investigadores muestra otra tendencia que es necesario revertir: concebir el inicio de las investigaciones desde un punto cero. Prácticamente todas las investigaciones revisadas se plantean conocer un tema como si los jóvenes investigadores no tuvieran información importante acerca de ese tema o incluso análisis e ideas al respecto, por lo que el inicio de la investigación está en ir a buscar información bibliográfica o de campo. En

otras palabras, las investigaciones que realizan investigadores originarios se diseñan de manera similar a las que realizamos los que no formamos parte de esos pueblos, en las que los conocimientos previos sobre el tema suelen ser escasos y solamente alcanzan para formular hipótesis simples o para vislumbrar posibles tópicos de interés.

Esto es inevitable cuando se investiga a nivel escolar una cultura a la que no se pertenece, pero cuando se investiga lo propio –como lo hacen la mayoría de los investigadores originarios– la situación no es la misma, no puede verse de la misma manera, pues el investigador es parte de la cultura investigada y por tanto es muy probable que él mismo sea fuente importante de información.

Pongamos como ejemplo una investigación sobre medicina tradicional realizada a nivel de bachillerato. El asesor orienta al grupo acerca del diseño de la investigación y el equipo define el proyecto a realizar. Realizan un desglose de temas a trabajar y ubican sus fuentes de información: documentos, entrevistas con médicos tradicionales y con ancianos, que en el mejor de los casos son sus familiares. Salen a recoger información, la trabajan y presentan un informe final que supone sintetizar lo que ahora saben de un tema del que no tenían información suficiente.

Por una parte, la imagen que queda de esto es falsa, pues los jóvenes miembros de pueblos originarios han tenido contacto constante y de diversas maneras con la medicina tradicional y seguramente saben ellos mismos muchas cosas que no aparecen ni siquiera mencionadas en el informe final.

Por otra parte, el trabajo realizado consistió solamente en recoger información y presentarla ordenada. Ahora se requiere trabajarla a fondo, problematizarla y aprovechar la presencia de sabios en la comunidad para discutir las respuestas. Pero esta es una actividad que la dinámica semestral de los BIC no permite y los maestros no se preocupan por buscar la manera de realizarla.

Esto sugiere que en un modelo de educación comunitaria que pretenda formar estudiantes-investigadores, el trabajo a realizar debe partir de recoger en primera instancia sus conocimientos sobre el tema y solamente hasta después de hacerlo, investigar lo que haga falta. Esto tiene tres objetivos: el primero es aprovechar la riqueza inigualable del testimonio del protagonista-investigador; el segundo es que el estudiante tenga conciencia del nivel de sus conocimientos previos al reunirlos de manera amplia y sistematizada, y el tercero es que profundizará en el tema al investigar con expertos los temas que él no conoce.[155]

[155] Una competencia adicional que se va formando en este proceso es la de redactar, pues el ejercicio de escribir los recuerdos es una forma libre de trabajar con las ideas y las letras.

Para ello es necesario ubicar las fuentes de conocimiento. En términos prácticos dividimos dichas fuentes en dos: una es el aprendizaje escolar y otra la experiencia con sus diversas formas:

1. Aprendizaje escolar

2. Experiencia
   Directa
   Práctica protagónica (lo que él hace)
   Observación (lo que él ve)
   Enseñanza (lo que le enseñaron)
   Indirecta
   Lo que otros hicieron y le contaron
   Lo que otros vieron y le contaron

Siguiendo con el ejemplo de los muchachos de bachillerato que investigan la medicina tradicional en su comunidad, es indudable que la mayoría de ellos ha tenido experiencias directas e indirectas con la práctica y el conocimiento curativo, ya sea porque han sido atendidos por diversos tipos de médicos tradicionales, o porque han aprendido en su casa acerca de determinadas plantas, o porque han visto rituales de curación, etcétera.

La propuesta consistiría en que la investigación se iniciara con un ejercicio individual en el que cada uno de los integrantes escribiera sus experiencias o conocimientos de acuerdo a cada una de las seis fuentes señaladas y organizadas en temas determinados (por ejemplo: actores, conceptos, instrumentos, lugares).

Con base en estas vivencias y recuerdos que se vierten a manera de lluvia de ideas individual se puede profundizar inmediatamente en los conocimientos que se derivaron de cada caso. Y si no hubo conocimiento derivado allí está entonces una pregunta de investigación a responder.

Al momento de poner en común cada experiencia, se podrá ver que los elementos que hacen que las características de la experiencia sean diferentes en cada joven están dados por factores como el género, la edad, la lengua familiar, la frecuencia migratoria, entre otros.[156]

[156] Elaboré una propuesta en este sentido para ubicar los conocimientos previos de los jóvenes acerca de su experiencia de vida comunal, que está incluida en Maldonado (2005).

Este cuadro puede servir para enlistar los recuerdos a desarrollar:

Fuente de conocimiento	Actores	Conceptos	Instrumentos	Lugares
Aprendizaje escolar	Mi maestro de español se burlaba de los "brujos"	Decía que la medicina tradicional es brujería y falsedad	También que las plantas sólo sirven como complemento de la medicina alópata	Nos llevó el maestro a la clínica a conocerla y darnos cuenta de que la casa del médico tradicional es insalubre
Práctica protagónica	Me curó una vez un sobador	Aprendí que no se deben comer alimentos fríos cuando se tiene diarrea	Me mandan a recoger plantas. Sé preparar tés para algunas enfermedades	Fui a que me curaran en el monte
Observación	Mi tío es curandero y lo he visto trabajar. Mi abuela es partera y le he ayudado	Ví que si come miel una embarazada tiene problemas en el parto	Al sobar con un huevo se ve la enfermedad. Los granos de maíz dicen las enfermedades	En el monte se recoge el alma de algunos enfermos
Enseñanza	Me dijo mi abuelo por qué los médicos tienen esa habilidad	También me dijo por qué se produce la enfermedad	Aprendí con mi padrino a escoger plantas para limpias	Me dijo por qué se cura la gente en el cerro
Lo que otros hicieron y le contaron	Mi tío me contó cómo aprendió a curar			
Lo que otros vieron o supieron y le contaron	Mi tío me contó que su padrino aprendió a curar porque le cayó un rayo. También que don Pedro se hizo curandero porque le cayó un rayo			

* Puede ocurrir que varios de los casilleros no puedan ser rellenados por falta de información en un primer momento, y tal vez en momentos posteriores tampoco. Esos huecos marcan puntos a reflexionar para revisar la memoria propia.

La incorporación de saberes comunitarios: saberes comunitarios, saberes previos, conocimientos base

Uno de los retos principales que tiene ante sí el modelo educativo comunitario consiste en poder incorporar los conocimientos locales en el proceso educativo, pues más allá de la declaración de su incorporación en el aula, su uso ha sido precario, sin continuidad. La mayor parte de los esfuerzos de maestros innovadores pretende aprovechar los saberes de la comunidad en el trabajo docente, pero esto se ha quedado en el nivel primario, que es el de su recuperación.

Investigar los saberes, por ejemplo la construcción de una casa, la elaboración de tejate o la siembra de maíz, es un trabajo importante y fundamental para el modelo, pero es solamente el comienzo, y la mayoría de los docentes que han intentado avanzar por este camino no ha logrado pasar de allí. Investigar algo, aunque se logre contar en el aula con la presencia del especialista, no significa incorporar saberes locales al proceso educativo; significa solamente llevarlos al aula, hacerlos circular en los salones, pero no implica procesarlos, someterlos a nuevas preguntas de investigación una y otra vez, aprovechando la enorme ventaja de tener a la mano a los sabios que pueden ayudar a construir las respuestas. La investigación no es un fin sino un medio para alcanzar un fin, que en este caso es la profundización del saber recogido. La sistematización del conocimiento no significa su uso didáctico sino en todo caso es sólo su preservación.

El objetivo de esa investigación no es ni debe ser conocer algo para enseñarlo en la escuela. Aproximarse al complejo mundo del cultivo del maíz o de la producción artesanal para tratar de reproducir ese conocimiento en el aula es un grave error, que a veces se ha cometido. No hay forma posible de que una investigación logre recoger toda la sabiduría sobre un tema y que el investigador pueda exponerla mejor que el sabio. El objetivo de la investigación es otro: sistematizar y documentar el conocimiento, introducirse al tema y generar nuevas preguntas de investigación a ser respondidas.

De lo que se trata es de aprovechar la presencia del portador de la sabiduría, con quien se puede profundizar, discutir, problematizar el conocimiento para lograr dos cosas: un saber más complejo y un ejercicio didáctico basado en las condiciones privilegiadas con que cuentan las comunidades: sabios y sabiduría a la mano. Además, se trabaja en temas que tienen significado para el estudiante, pues forman parte de su entorno cotidiano.

Por desgracia, un problema recurrente en los docentes de educación indígena, y no sólo en ellos sino en buena parte de los maestros innovadores, está en apropiarse de teorías y llevarlas a la práctica de una manera poco crítica, como si la fuerza de la innovación estuviera en el uso de métodos y no en la crítica y superación de los métodos usados. El caso del constructivismo es importante pues se trata de una corriente positiva que si se entiende con una mentalidad colonizada deriva su uso en el perfeccionamiento y modernización de la dominación y no para apoyar su erradicación.

Pedagogia: saberes previos[157]

Uno de los nuevos criterios de la pedagogía es el de la consideración de los saberes previos para la construcción del conocimiento:

> "La enseñanza tradicional ha priorizado la acumulación de contenidos conceptuales en la mente de los alumnos. Ha tratado de que el estudiante asimilara de una forma receptiva y pasiva estructuras conceptuales previamente organizadas. Frente a ese tipo de enseñanza, Piaget y Vygotski fueron los pioneros en entender el aprendizaje como un proceso de construcción en el que los significados emergen en la interacción del individuo con el medio. Desde este punto de vista, la enseñanza tratará de conectar con el proceso de construcción del conocimiento del alumno. Si la enseñanza tradicional se centraba en la enseñanza de la red conceptual de cada disciplina, la enseñanza por descubrimiento trató de apoyarse en los procesos mentales y en las actividades del alumno. La enseñanza constructivista tratará de fundamentarse tanto en los procesos psicológicos de los alumnos como en la red conceptual de las disciplinas, es decir, tratará de lograr tanto una significatividad lógica como una significatividad psicológica" (Aramburu, 2004).

[157] El carácter previo asignado a los saberes remite a un momento en que dejarán de serlo para convertirse en definitivos o al menos en posteriores, y esa posterioridad sucede mediante el proceso escolar. El gran riesgo de esta idea consiste en que los conocimientos comunitarios se sigan concibiendo como saberes previos y se busque su superación mediante la escuela.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje implica una dinámica en que lo previo y lo posterior son momentos arbitrarios, pues de otra manera estaríamos suponiendo que el proceso de aprendizaje implica un momento previo y uno posterior, difícilmente ubicables. Muchos conocimientos previos son resultantes de aprendizajes anteriores al momento en que se quiere conocer el cúmulo de conocimientos precedentes al inicio de algún tipo de actividad de enseñanza-aprendizaje. Es claro que, en esta lógica, los conocimientos previos de un niño que ingresa a primaria son distintos a los que tiene el mismo niño cuando entra a secundaria. Esto ubica con más proximidad al concepto de lo previo con el concepto de lo equivocado, deficiente o incluso peligroso, y en una sociedad colonial como la mexicana esto significa una tentación muy grande para considerar así a los conocimientos de los pueblos originarios.

Hasta aquí estamos de acuerdo, pero el problema empieza al calificar a los conocimientos previos:

> "Llamamos concepciones espontáneas a aquellos constructos previos que el niño tiene sobre un tema antes de escuchar las explicaciones del profesor. Surgen en la mente del niño en su interacción con el medio, sin ninguna influencia especial de la enseñanza. Son personales y pueden incluso ser inducidas, a través por ejemplo de la influencia de la lengua. Es habitual que los individuos pertenecientes a un grupo compartan algunas de las concepciones o preconcepciones, sean éstas erróneas o no, ya que dependen del contexto en el que surgen. La influencia del contexto y de la lengua es manifiesta en estas preconcepciones" (*Ibidem*).
>
> "Para cambiar las preconcepciones erróneas del alumno hay que activar sus ideas. Hay que provocar un conflicto entre las ideas erróneas y las nuevas, de modo que éstas puedan sustituir a aquellas. Se trata de reestructurar la estructura conceptual, y no de cambiar unos conceptos por otros. Pero no se trata de una reestructuración cognitiva global, sino de cambios limitados a ámbitos cognitivos concretos, ya que la ciencia no es el camino para el desarrollo de facultades globales, sino para la adquisición de conocimientos específicos" (*Ibidem*).
>
> "Y ¿qué pasa si no saben nada? Con relativa frecuencia los profesores nos quejamos de que nuestros alumnos no tienen los conocimientos previos necesarios para poder ayudarlos a aprender los nuevos contenidos: "no sé qué les enseñaron en primero", "no tienen ni idea". Por suerte, en la mayoría de los casos, estas afirmaciones son un tanto extremas. La construcción del conocimiento es un proceso progresivo, no es una cuestión de todo o nada, sino cuestión de grado. Así entendida, la mayoría de las veces lo que puede ocurrir es que nuestros alumnos sepan poco o muy poco, tengan unos conocimientos contradictorios o mal organizados o tengan, como se ha demostrado reiteradamente, ideas previas total o parcialmente erróneas" (Coll y otros, 2007).

La tentación de descalificar a los conocimientos previos y sobre esa descalificación construir los conocimientos verdaderos, va en contra del mismo constructivismo, cuando señala que "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Saberes maternos y conocimientos base

Creo que es muy conveniente tratar a los llamados saberes previos como a las lenguas. De esta manera, habría saberes maternos y otros que son aprendidos fuera del hogar y de la comunidad, por ejemplo en la escuela. En este sentido, podemos ubicar que los llamados saberes previos tienen tres orígenes: los saberes maternos –que son enseñados por la familia–; los que son aprendidos por el muchacho sin salir de su comunidad pero que no le son enseñados por la familia (por ejemplo lo que aprende en la escuela y en los

medios electrónicos, o lo que ve, siente, oye y huele); y otros que aprende fuera de su comunidad. Los tipos de saberes que los niños y jóvenes generan en los ámbitos señalados son dos, que por sus características histórico-culturales de producción y circulación podemos llamar los originarios y lo no originarios.

En vez de saberes previos creo que conviene llamarlos conocimientos base, porque:

- Los previos son frecuentemente sinónimo de preconcepciones, saberes equivocados o limitados.
- No queda claro su carácter previo, con respecto a qué: ¿a los que se aprenden en la escuela en cada grado?
- Constantemente dejan de ser previos para incorporarse al cúmulo de conocimiento personal.
- Previo significa antecedente de algo sólido, mejor, verdadero o maduro.

Más bien son saberes o conocimientos base porque son el cimiento para la construcción de nuevos conocimientos y para la revisión de todo tipo de conocimiento.

Estos conocimientos son la base sobre la que se puede construir un aprendizaje significativo en la escuela, por lo que los intentos de incorporarlos al trabajo docente se han multiplicado por todas partes. Algunos de ellos presentan resultados y propuestas más avanzados que otros, y por la importancia del tema conviene abundar en uno de ellos.

En un interesante estudio peruano sobre la importancia de los saberes previos en procesos de enseñanza-aprendizaje de aquel país (Ruiz, Rosales y Neira, 2006), encontramos una propuesta de tipología de los llamados saberes previos que conviene considerar. Se les agrupa así:

> 1. Los saberes referidos a datos y hechos.
> Se trata de información de la zona que no se incluye en la escuela y que es parte del entorno. Es el caso de flores, animales, plantas, comunidades, barrios, enfermedades, etcétera. Este primer nivel es básico pues supone reconocer como "saber" aquello que es parte de la vida cotidiana.
>
> 2. Los saberes referidos a la propia historia.
> Se incluye aquí la historia local y regional; los ancestros pero también las luchas, los héroes y las heroínas locales. Muchos estudiantes mencionan, por ejemplo, que no sabían la historia de la Amazonía, ni de los procesos sociales de ocupación de ese territorio.

3. Los saberes referidos a la gestión y organización.
Comprenden los conocimientos, habilidades y prácticas referidas a la gestión familiar y comunal. Se trata de los procedimientos que se siguen para la organización, así como de los criterios (racionales, climáticos, afectivos) que se consideran importantes y válidos para la toma de decisiones. Incluyen también las normas y preceptos que posibilitan la producción y reproducción de la vida social.

4. Los saberes vinculados a las visiones del mundo.
Se trata de los marcos de interpretación sociocultural, que incluyen las nociones de persona, sociedad, vida y muerte, territorio, las relaciones entre los seres vivos, así como las formas de interpretación y narración del mundo. Son las creencias y valores que definen las prácticas sociales, así como también los significados fundamentales y las formas como éstos se construyen.

5. Los saberes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.
En sentido estricto esto forma parte también de las visiones del mundo, pero los hemos particularizado pues encontramos que es un punto central en donde se producen los desencuentros con la escuela. Como veremos, las maneras en que en la zona andina se da el proceso de enseñanza/aprendizaje dista mucho de las estrategias pedagógicas de la escuela.

Si bien establecemos esta tipología por consideraciones analíticas, en la vida cotidiana estos saberes se expresan de manera integrada y llegan así a los niños, como parte de su socialización-crianza, por lo que no es pertinente seccionarlos o aislarlos de los saberes-marco que les dan sentido" (Ruiz, Rosales y Neira, 2006: 114-115).

Si cruzamos esta propuesta con la que hicimos respecto a los orígenes de los saberes podríamos elaborar un cuadro como el siguiente, que nos permite ver con mayor claridad la complejidad del asunto:

Los saberes y su procedencia

Saberes	Maternos o familiares	Aprendidos dentro de la comunidad	Aprendidos fuera de la comunidad
Referidos a datos y hechos			
Referidos a la propia historia			
Referidos a la gestión y organización			
Vinculados a las visiones del mundo			
Sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje			

Para tener un panorama completo podríamos tratar de observar en este cuadro las contradicciones que haya en los saberes del niño y del joven a partir de los orígenes de la información. Pero esto queda más claro si ubicamos el tipo de saber en cada caso, es decir, cuáles pertenecen a los saberes originarios y cuáles no.

Los saberes maternos son una parte de los saberes comunitarios, porque la comunidad produce muchos más conocimientos de los que cada familia puede apropiarse. Así que entre los nuevos conocimientos que van adquiriendo el niño y el joven en comunidades originarias, se encuentran los maternos, los escolares y los externos.

El diagnóstico consiste en saber si los saberes maternos (los que se aprenden en el hogar o la comunidad) son saberes originarios o no, y si se aprenden y expresan en la lengua adecuada.

Ubicar los saberes base permite tener conciencia de su carácter precario o vigoroso, y desde ellos se tiene una plataforma para entender los mundos distintos.

En suma, el concepto de saberes previos como sustento de una pedagogía contemporánea adecuada, puede ser útil en las escuelas de comunidades originarias solamente si renuncia a su tentación excluyente y descalificadora de los saberes maternos como preconcepciones, saberes equivocados, incompletos, falsos o peligrosos, aceptando que los saberes maternos son la forma familiar de apropiación y elaboración de saberes comunitarios.

Si una educación basada en la lengua materna permite el mayor grado de aprovechamiento de los alumnos, la incorporación de saberes maternos al aula comunitaria permite un desarrollo pedagógico razonable, con sentido, y es por tanto la base de un aprendizaje significativo. Puede ser la base que genere una interpretación con la que se puede acceder con identidad a todo tipo de conocimiento. La lucha, entonces, es por lograr que esos saberes maternos y comunitarios sean o tengan al menos su raíz en los saberes originarios.

La lucha por tener maestros adecuados

El eje del proceso de aprendizaje en la escuela es el maestro. El tipo de formación del estudiante depende de los espacios de autoformación o su negación en los que se maneje el maestro. Para la nueva educación comunitaria el maestro es clave pues además de poder operar un modelo innovador con calidad debe tener un compromiso claro con su comunidad y pueblo.

Ese tipo de maestros no los forma el Estado, ni tampoco logran formarlos las escuelas normales que hay en el país, a pesar de su combatividad estudiantil y de su orientación izquierdista y radical. Así, estos maestros se han formado ellos mismos, trabajando muchísimo por concretar sus ideas e intenciones, avanzando con obvias dificultades y faltas de apoyo. También se han formado en proyectos de autoformación impulsados por organizaciones como la CMPIO.

Por ello, lograr tener los maestros adecuados es una lucha incesante para poder llevar a la práctica un modelo adecuado. De manera sintética, la situación en cuanto a los maestros que se vive en las distintas experiencias de la nueva educación comunitaria en Oaxaca es la siguiente:

- Los 10 nidos de lengua existentes a la fecha tienen como "maestros" a unas 50 personas, todas ellas adultos y ancianos de la comunidad que trabajan gratuitamente por interés de ayudar a los niños a hablar su lengua originaria y adquirir conocimientos de lo propio en la lengua originaria. Sólo en algunos casos hay maestros, a los que les cuesta mucho trabajo dejar de serlo en el seno de los nidos, para ser un orientador o guía más.

- En las siete secundarias comunitarias trabajan 25 maestros, que en su mayoría cursaron la normal y tienen años trabajando como maestros de primaria indígena. Los menos, tienen estudios de ciencias de la educación pero sin experiencia frente a grupo. Todos ellos tienen interés explícito por lograr una formación en sus estudiantes que fortalezca a la comunidad y a su pueblo originario. Todos ellos son personal del IEEPO y están afiliados a la Sección 22 del SNTE.

- En los 28 BIC trabajan más de 230 docentes que tienen estudios de licenciatura (casi la mitad sin titularse), pero que no tienen formación ni experiencia docentes, no hablan la lengua originaria y su intención es tener un trabajo que les permita sobrevivir un tiempo, mientras se les presenta alguna oportunidad de trabajar en su rama de formación y cerca de las ciudades. La mayoría está afiliada al Sindicato Único de Trabajadores del CSEIIO, formado en el año 2006.

- En el proyecto de Quiatoni la mayoría de los 12 maestros participantes tiene estudios de posgrado y colabora gratuitamente. Varios son profesores universitarios y conferencistas.

Las condiciones que han logrado crear las experiencias analizadas difieren mucho de una a otra, pues por ejemplo la distancia entre los BIC y el resto es muy grande. En el siguiente cuadro veremos un resumen de estas características:

Comparativo de condiciones de los maestros en cuatro modelos

Características de los maestros	Nidos de lengua	Secundarias comunitarias	BIC	Proyecto de Quiatoni
Formación pedagógica	No se requiere	100% la tiene	Menos del 10%	Menos del 10%
Experiencia docente	No se requiere	90% la tiene	Menos del 10%	100%
Compromiso etnopolítico	Todos	Todos	Algunos	Todos
Resultados	Excelentes	Excelentes	Pobres	Muy buenos
Equilibrio entre modelo y operación	Los "maestros" guías son los adecuados para el modelo	Los maestros son los adecuados para el modelo, aunque les cuesta trabajo operarlo	Los maestros no son los adecuados y el modelo tampoco parece serlo. No hay equilibrio entre ambos	Los maestros son los adecuados pues el modelo se adapta a su disponibilidad

Para el tipo de modelo en que se trabaja, es decir, un modelo que busca atender adecuadamente a los pueblos originarios, es fundamental el equilibrio entre la propuesta y su operación, es decir el equilibrio entre un modelo inteligente y maestros adecuados para llevarlo a la práctica.

Y en esta lucha, cuyas características hemos señalado, juega un papel trascendental el uso de la lengua originaria. El fortalecimiento cultural adquiere su mayor fuerza cuando se realiza en la propia lengua. Tanto el sentido como la profundidad del razonamiento son mayores si no requieren traducción. Y por tanto, buena parte de la explicación del tipo de resultados alcanzados por cada experiencia tiene mucho que ver con el uso de la lengua originaria en el proceso educativo. Los nidos de lengua están exclusivamente basados en ella; las secundarias comunitarias la usan como ve-

hículo de trabajo en el aula, dado que maestros y alumnos son hablantes de ella; los BIC solamente tienen una materia que es lengua materna, pero el vehículo de comunicación entre maestros y alumnos es el español, y dado el carácter monolingüe de la mayoría de los maestros, tampoco se puede aspirar a algo más. Y en el caso del proyecto de Quiatoni, la reflexión profunda se hace en zapoteco y en las sesiones donde los maestros hablan en español, hay una traducción especializada que deriva en discusiones en zapoteco.

La experiencia del BIC de San Andrés Solaga, donde se atiende a los egresados de las secundarias comunitarias, muestra con toda claridad las consecuencias de esa grave carencia de los BIC: los muchachos se acostumbran pronto a dejar de pensar y hablar en su lengua originaria para entender al docente y explicarse, lo que hace menos intensa su práctica de aprendizaje y empobrece su proceso de formación.

Esta lucha por tener maestros adecuados tiene también una relación directa con los intentos de formación de los maestros que se realizan de distintas maneras. En los nidos de lengua, la formación en esta experiencia inédita y novedosa está basada en el intercambio de experiencias y la discusión con orientadores. En las secundarias comunitarias, a pesar de que sus maestros tienen condiciones adecuadas, la coordinación central se preocupa por impulsar un proceso permanente de formación, de manera que en los periodos de vacaciones los maestros toman cursos intensivos para mejorar y discutir sus actividades, además de que se iniciaron reuniones generales de intercambio de experiencias entre docentes. Es interesante ver el mapa curricular de dicha formación, pues en él se pueden ver los puntos de mayor interés en el fortalecimiento de la experiencia y formación de los maestros. Por su parte, los maestros de los BIC recibían cursos generales de actualización, casi siempre sobre planeación modular, y actualmente se reúnen por academias para discusiones y capacitación. Los maestros del proyecto de Quiatoni son profesionales en constante actualización.

La propuesta de secundarias comunitarias respecto a la formación de sus maestros, llamados educadores comunitarios, es la siguiente:

> "Se divide en tres cursos que tiene como objetivo general reflexionar profundamente sobre el concepto de educación comunitaria y las propuestas contemporáneas expresadas tanto en políticas públicas, como en aportes teóricos o de investigación. Esta asignatura recupera más adelante, las aportaciones de los teóricos educativos que han impulsado una tendencia de atención a lo diferente.
>
> Durante el primer curso, hará un recorrido crítico sobre los antecedentes en la atención comunitaria a partir de las grandes etapas de la historia. Para centrar la atención en las políticas públicas del asunto comunitario del siglo diecinueve hasta nuestro días. En el

curso habrán de destacarse las aportaciones de quienes se han dedicado al estudio de la cuestión de la atención educativa de los pueblos originarios, para focalizar las tendencias observables.

El segundo tiene como propósito centrar la atención en las aportaciones sobre educación comunitaria realizadas en nuestro país. Se hará un recorrido de las obras algunos intelectuales mexicanos destacados.

Y en el tercero los educadores comunitarios habrán de poner énfasis en las contribuciones locales a la teoría. Habrán de conocer los productos de investigación y las publicaciones relacionadas con el esquema del curso. Se estudiarán obras de intelectuales locales y nacionales" (Diseño Curricular, 2004).

El mapa curricular de dicha formación, que continúa buscando las formas de tener el nivel de licenciatura, es el siguiente:

Plan de estudios de los maestros de secundarias comunitarias

1ª fase intensiva	Horas	2ª Fase intensiva	Horas	3ª Fase intensiva	Horas
Introducción a la Epistemología	1	Metodología y técnicas de investigación	1	Reflexión y estudio de la lengua originaria	2
Construcción de Objetos de Investigación	2	Teoría de la educación comunitaria II	2	Comunalismo	1
Teoría de la educación comunitaria I	1	Diseño de proyectos De aprendizaje I	2	Teoría de la educación comunitaria III	1
Proyectos de aprendizaje I	2	Evaluación de Aprendizajes II	2	Evaluación deproyectos	2
Evaluación de Aprendizajes I	2	Seminario de tesis I	1	Seminario de tesis II	2

Nota: Las horas son diarias. Los periodos de sesiones son una semana en las vacaciones de Semana Santa y de Navidad, y de tres a cinco semanas en las vacaciones de verano.

Como puede verse, las perspectivas en los BIC son mucho menos adecuadas que en las demás experiencias. Pero el problema no descansa sólo en el trabajo docente sino en el objetivo etnopolítico de la educación, como veremos enseguida.

La confluencia de proyectos en la escuela

Para ubicar con más precisión la importancia del tipo de actuación del maestro en el proceso de aprendizaje, sobre todo en el caso de la nueva educación comunitaria, hemos entendido a la escuela como un espacio en el que se expresan y operan los proyectos de los diferentes actores, observándola –en el caso que nos interesa– como un escenario de filiación, esto es, como un espacio en el que la acción de cada actor está alimentando un tipo de proyecto etnocultural, que está a favor o en contra del fortalecimiento comunitario. Inevitablemente, esta visión es esquemática y por tanto simplificadora de una realidad compleja, pero es útil para ver con más claridad las implicaciones de los diferentes proyectos en acción.

Parto de la idea de que todo escenario tiene un conjunto de actores involucrados y que estos actores intervienen en función de sus intereses, gustos y tendencias, sean concientes y explícitas o no, y estando guiados por un director. Pero la idea básica consiste en que tanto los actores individuales como colectivos tienen un proyecto,[158] es decir que su intervención no se da al azar sino que es guiada por intereses, gustos y tendencias que pueden llegar a configurar un proyecto explícito a realizar, o un proyecto implícito que puede ser contradictorio. Este carácter contradictorio deriva de ser inconciente o insuficientemente razonado, por lo que puede estar actuando en función de unos intereses suponiendo que está respaldando otros.

En la escuela oaxaqueña confluyen los proyectos de al menos siete actores, a saber: los maestros, los estudiantes, las familias, la comunidad, sus organizaciones, el Estado y el sindicato. En términos político-culturales ubicamos los dos extremos de los proyectos, que son el fortalecimiento de la cultura comunitaria o el etnocidio. La dinámica de los distintos proyectos es muy amplia y diversa, pero sus efectos pueden agruparse en los dos extremos señalados. Es decir, que las distintas formas de indiferencia o de concordancia con los fines predominantes de la escuela pueden ubicarse como proyectos que alimentan los efectos etnocidas.

En un escenario escolar, los actores tienen diversos proyectos: el maestro tiene su propio proyecto de vida como persona, que puede ser distinto a su proyecto como maestro. También es parte de un proyecto familiar y es parte de una escuela, que en sí misma es un proyecto o escenario de varios proyectos. En un nivel más amplio, es parte de una comunidad (su comuni-

[158] En realidad, los actores sociales tienen distintos proyectos de acuerdo a sus múltiples intereses personales y colectivos. En las diferentes coyunturas de su vida, o a veces permanentemente, uno de ellos articula a los demás, los orienta y señala el sentido de la proyección.

dad de origen) y de una comunidad laboral, el sindicato, que obviamente tiene un proyecto específico.

Tenemos en este caso que un maestro tiene intervención en seis proyectos, en los que su posición y contribución es diversa: en unos incide mucho menos que en otros, o en otras palabras, en algunos tiene un papel más protagónico que en otros. Un escenario ideal sería el de la coherencia y complementariedad entre los proyectos:

Personal ——————— Familiar ———— Comunitario

Como maestro ——————— Escolar ————— Sindical

La secuencia de este escenario ideal es de izquierda a derecha y de abajo a arriba,[159] es decir que en un proceso coherente el proyecto personal alimente el proyecto familiar y éste, a su vez, esté en concordancia con el proyecto de la comunidad. Al mismo tiempo, implica que el proyecto como maestro alimente el proyecto personal, que el escolar no esté en contradicción con el proyecto de su familia y que el proyecto sindical respalde al proyecto comunitario.

Como puede verse, este escenario es ficticio, alejado de la realidad. Lamentablemente, es cada vez menos frecuente que la vocación magisterial sea parte importante del proyecto de vida de los maestros; tampoco es generalizado que el proyecto personal y familiar del maestro coincida con el proyecto comunitario, y lo que es peor, tampoco es común que la escuela (a través del proyecto del maestro, de la institución y del sindicato) alimente al proyecto comunitario.

Así, el escenario frecuente con que se topa la comunidad es el de la falta de confluencia de los proyectos con el suyo o incluso que se dé la confrontación.

Supongamos un escenario como el siguiente en una escuela de educación indígena:

La mayoría de los maestros y de los estudiantes, muchas familias, la comunidad en general y el sindicato coinciden con los intereses escolares del Estado. Por el otro lado, algunos maestros y estudiantes, algunas fami-

[159] Sin embargo, es importante considerar que la secuencia entre proyectos no es solamente lineal o secuencial. Precisamente lo interesante de este análisis está en los rumbos no lineales y discontinuos que realmente aparecen, porque permite razonar sobre las incoherencias latentes en la actuación de cada uno dentro de un escenario.

lias y las organizaciones de la comunidad tratan de lograr la revaloración y continuidad de lo propio. La escuela fue gestionada por organizaciones de la comunidad con el objetivo de alimentar su proyecto comunitario, pero se topa con la presencia mayoritaria de proyectos que coinciden en los intereses contrarios, o sea en los de la escuela como agente etnocida de la dominación colonial. En la superficie, lo que se percibe son los efectos positivos de la escuela, es decir la posibilidad de movilidad social de los educandos, y el peso de lo superficial es mayor que el de los motivos profundos tanto a favor como en contra de la comunidad y su continuidad.

Los maestros son en su mayoría indiferentes a las intenciones comunitarias y sobre todo de las organizaciones comunitarias por lograr el fortalecimiento de su cultura. Aunque algunos maestros quieren apoyar estos esfuerzos, el tipo de pedagogía que utilizan y su entendimiento superficial de lo comunitario y de lo originario los llevan a realizar un trabajo deficiente para los intereses comunitarios. Para la mayoría de los maestros, su proyecto de vida no coincide con el comunitario, tampoco coincide con él su proyecto como maestros, de manera que el proyecto del Estado a través de la escuela encuentra en ellos a sus operadores, y como miembros del sindicato encuentran en esa organización el apoyo necesario para su proyecto personal.

Los estudiantes buscan en la escuela algo inmediato que les ayude a avanzar en su proyecto de vida, que cada vez más está fuera de la comunidad. Sus familias también esperan de la escuela un pasaporte para una vida mejor de sus hijos y por consiguiente para ellos también. Estos intereses legítimos parecen alejar cada vez más a los muchachos y a sus familias del interés y responsabilidad por la continuidad cultural de su comunidad y pueblo. Los proyectos personales y familiares en ese sentido parecen ser indiferentes a algún proyecto comunitario de continuidad.

En atención a esa tendencia, algunas familias y estudiantes, así como las organizaciones de la comunidad, realizan un trabajo intenso por reactivar internamente el aprecio por lo propio y externamente el respeto a los derechos por lo propio. Su proyecto de vida trata de animar un proyecto comunitario, trata de intervenirlo para contrarrestar la inercia del proyecto colonial y recuperar la perspectiva propia. La comunidad no parece reaccionar favorablemente o lo hace de manera esporádica, sin continuidad.

En estas condiciones, el Estado mexicano sigue viendo crecer su proyecto etnocida. Y así, aunque pudiera no ser la intención explícita o se pretendiera lo contrario, la indiferencia y la falta de apoyo al proyecto comunitario en construcción o reconstrucción, fortalecen al proyecto depredador del Estado.

La nueva educación comunitaria se encuentra atenta a tratar de ubicar estos proyectos en las comunidades donde trabaja y su principal lucha está en lograr que estos proyectos se influyan: que los proyectos personales de vida confluyan con los colectivos para marchar paralelos con el proyecto comunitario. Y eso significa marchar en contra de la tendencia del proyecto del Estado y de sus aliados concientes e inconcientes.

Análisis comparativo

Los cuatro casos de educación comunitaria que constituyen lo que podríamos actualmente considerar como la estructura de la nueva educación comunitaria son los nidos de lengua, las secundarias comunitarias, los BIC y el proyecto de Quiatoni (éste último como muestra de trabajo no gubernamental). Los niveles mayoritarios, que son el de preescolar y primaria no serán parte de la nueva educación comunitaria mientras sigan siendo una forma de educación indígena. Es decir, mientras no se lleve a cabo la reforma curricular (que está en elaboración) que permita transformar a la vieja educación indígena en educación comunitaria. Asimismo, la educación superior no tiene por ahora el rumbo de la educación comunitaria ni en la

Estado actual de cuatro experiencias de educación comunitaria

Característica	Nidos de lengua (10)	Secundarias comunitarias (7)	BIC (28)	Proyecto de Quiatoni (1)
Maestros nativos y comprometidos	SI	SI	NO	SI/NO
Uso de la lengua originaria	SI	SI	NO*	SI/NO
Modelo pedagógico pertinente	SI	SI	SI	SI
Uso de lugares adecuados	SI	SI	SI/NO	SI
Participación comunitaria	SI	SI	SI/NO	SI
La comunalidad como filosofía	SI	SI	SI	SI
Uso didáctico de los conocimientos locales	SI	SI	SI/NO	SI

Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca ni en la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk.

Para tener entonces un panorama rápido de las condiciones en que se encuentra la nueva educación comunitaria en Oaxaca, de manera esquemática podemos ver en el anterior cuadro la situación de los cuatro proyectos en siete de las principales características de la propuesta en construcción.

En una lectura vertical podemos ver que el proyecto más deficiente es el de los BIC, lo cual constituye una seria llamada de atención para quienes impulsan la educación comunitaria en Oaxaca. Lograr las metas trazadas en cada nivel depende en mucho de la continuidad que pueda tenerse entre todos los niveles, y el nivel de bachillerato, que es clave en el desarrollo de los jóvenes, está fallando.

En una lectura horizontal, vemos en primer lugar que las dos características compartidas por todos son el modelo pedagógico pertinente y la filosofía comunal, aunque esto debe contrastarse con el tipo de maestros, es decir con los encargados de operar el modelo con un sustento filosófico. Así, cobra más fuerza el trabajo realizado por los nidos de lengua y las secundarias comunitarias, y se muestra la debilidad real de los BIC.

Maestros nativos y comprometidos son el total de los que laboran en los nidos de lengua y en las secundarias comunitarias, pero no son siquiera mayoría en los BIC. En el proyecto de Quiatoni si bien todos los maestros son comprometidos, la mayoría no son nativos de allí. Si estos datos se leen a la luz de su filiación laboral, tenemos que los maestros de los nidos de lengua trabajan todos por tequio, salvo los promotores, que son maestros pertenecientes a la Sección 22 del SNTE. Los maestros de las secundarias comunitarias son todos miembros de dicha sección. Los de los BIC pertenecen en su mayoría al Sindicato Único de Trabajadores del CSEIIO. Los del proyecto de Quiatoni trabajan también por tequio. De manera inmediata podría pensarse que las dos experiencias más sólidas lo son porque cuentan con el apoyo de la Sección 22 del SNTE, pero eso no es así: las secundarias comunitarias no tienen más que una ligera simpatía del sindicato pero no su apoyo. Afortunadamente tampoco han tenido su ingerencia ni el sindicato se ha convertido en un obstáculo para el proyecto. La Sección 22 no tiene mucho aprecio por la educación a los pueblos originarios, no lo ha tenido en su historia de lucha desde 1980, pero la fuerza del sindicato ha servido para que el proyecto logre espacios institucionales.

En el caso de los BIC la situación es mucho peor, pues se trata de un proyecto que no logra avanzar como modelo de educación comunitaria y eso en gran medida se debe a su personal docente, que no reúne las características indispensable para ese tipo de trabajo: formación pedagógica,

experiencia docente, compromiso con la comunidad y el pueblo, y ser hablante de la lengua originaria. Si la mayoría de los maestros de los BIC no son los adecuados y cuentan con un sindicato que impide su cambio y que garantiza el ingreso de personal que tampoco es adecuado, entonces el sindicato se convierte en un obstáculo definitivo, que contribuye fuertemente a estancar el proyecto. Y el problema, como se puede ver, no está en el sindicato sino en el tipo de maestros que defiende. Un sindicato fuerte que agremia maestros adecuados es la fórmula ideal, pero en el CSEIIO se está lejos de tenerlo.

El uso de la lengua originaria como vehículo para el diálogo, discusión y análisis en el proceso de aprendizaje es fundamental para el éxito de un modelo de educación comunitaria. En los nidos de lengua, la lengua originaria es el vehículo exclusivo de comunicación pues lo que se pretende es que los niños se acostumbren a escucharla y puedan comunicarse con ella. Para lograrlo, una parte medular de la propuesta consiste en el compromiso de los padres de familia y en parte de la comunidad de que la comunicación en los hogares y en lugares públicos sea en la lengua originaria. En las secundarias comunitarias también es vehículo de comunicación en el proceso, aunque no es estrictamente exclusivo, por lo que también se habla en español. Los resultados en los egresados dejan ver la calidad del trabajo en este sentido, pues los niños hablan de manera fluida su lengua, con el menor número de palabras en español (de manera que hablan su lengua originaria mejor que la mayoría de los habitantes de su comunidad) y además pueden escribirla con un buen grado de habilidad o proficiencia. En Quiatoni las sesiones son generalmente en español pero con una traducción especializada y las discusiones son en zapoteco. El problema está en los BIC, donde solamente se le aborda como una materia, que es lengua materna, pero todas las demás clases y las discusiones se dan en español, pues en su gran mayoría los maestros no son hablantes de la lengua o se niegan a usarla en su trabajo docente.

El modelo pedagógico es adecuado en todos los casos. Los nidos de lengua se basan en la experiencia maorí de diálogo en la lengua originaria con temas que son los que en la casa se platican con los niños pequeños, además de platicar diversas narraciones y comentar eventos de la vida comunal, como los tequios, las fiestas, los cultivos, la comida, los colores, etc. En secundarias comunitarias el método de trabajo está basado en el aprendizaje por indagación o investigación, que permite a los niños aprender a aprender. El modelo se pone en práctica con aciertos y deficiencias, los aciertos derivados del interés docente de los maestros como miembros de su pueblo originario y de su experiencia como maestros, y las deficiencias

provienen básicamente de la novedad del modelo y del aprendizaje forzado hacia la verticalidad del proceso que aprendieron los maestros durante los muchos años en que se formaron escolarmente como maestros. El modelo de los BIC está basado en la investigación modular, pero el sistema por módulos semestrales no se ha podido adaptar bien (proviene de educación superior, del modelo de la Universidad Autónoma Metropolitana) y en todos los planteles, y la investigación que se realiza es bastante precaria. En una revisión de trabajos terminales (que en los BIC son escasos a pesar de que deberían ser muchos cada semestre), es muy fácil notar que la calidad de las investigaciones de los estudiantes de las secundarias comunitarias es generalmente mayor o similar a las que se realizan en los BIC. A su vez, el modelo del proyecto de Quiatoni, basado en talleres, conferencias e investigaciones, puede considerarse adecuado dada la diversidad de edades y formación de los asistentes.

El uso de lugares adecuados para el proceso consiste en que el trabajo se realice no exclusivamente en aulas. Los nidos de lengua crean su propio espacio para atender a los niños, lo más similar a una casa común, y frecuentemente los llevan a espacios abiertos, fiestas, rituales, trabajos, reuniones, etc., y allí se desarrolla el diálogo. En secundarias comunitarias los alumnos deciden los espacios donde van a trabajar, en coordinación con el asesor, de manera que a veces se reúnen en el aula y otras veces en los lugares donde harán sus investigaciones. Los BIC trabajan más en las aulas y el proyecto de Quiatoni combina sesiones en casas, aulas y lugares abiertos.

En cuanto a **la participación comunitaria** también hay algunas diferencias. Los nidos de lengua se basan fundamentalmente en ella, el proyecto depende de la participación de la comunidad en general y de sus representantes en particular, y sobre todo de los padres de familia y de los maestros o guías, todo ello de manera gratuita, como un servicio. Las secundarias comunitarias también tienen un fuerte componente comunitario pues el proyecto depende de un consejo de padres de familia que esté realmente presente en el proceso no sólo en las gestiones sino también en la exposición de avances de los niños y en su seguimiento. En los BIC la participación de la comunidad también se da pero no es tan fuerte y permanente como en todos los centros de trabajo de los dos proyectos anteriores. En el proyecto de Quiatoni la participación comunitaria es básicamente de los asistentes, dado que la comunidad y sus autoridades suelen ser apáticas. Sin embargo, por ser un proyecto impulsado por nativos de la comunidad y con la participación de gentes de la comunidad, se considera adecuada y suficiente dicha participación.

En todos los casos, **la comunalidad** es la filosofía que está presente en el modelo, en la participación y en la expectativa de resultados. Es una declaración explícita en sus documentos fundadores y rectores, y es una preocupación al momento de evaluar sus resultados. Solamente en el caso de los BIC esto es nuevamente menos fuerte que en los demás procesos.

El uso de los conocimientos locales en el proceso de aprendizaje es también una constante. Los nidos de lengua se basan prioritariamente en ellos y lo que los guías transmiten a los niños en su lengua son conocimientos del entorno físico y cultural en que viven. En las secundarias comunitarias las investigaciones son diseñadas por los estudiantes sobre temas de la historia y cultura locales, y en el transcurso hacen investigaciones complementarias sobre temas diversos de acuerdo a las reflexiones temáticas que realizan (por ejemplo temas de biología, matemáticas, geografía o astronomía cuando se investiga el cultivo del maíz o la medicina tradicional). En los BIC se utilizan conocimientos locales de manera tangencial, es decir, que no es el centro del proceso como en los demás casos. En el proyecto de Quiatoni se combina la investigación de lo local (por ejemplo de la geografía sagrada) con el aprendizaje de técnicas de microproducción, curación o agroecología.

Como se puede ver en este rápido análisis comparativo, los proyectos de educación comunitaria más sólidos y coherentes son por desgracia los más pequeños. Sin embargo, eso no desanima sino que ubica los puntos donde debe reforzarse el trabajo y la atención.

Retos inmediatos

Estas experiencias tienen una dinámica e impacto desiguales, pero coinciden en la intención de continuidad. Por ello, de frente a la intención, necesidad y posibilidad de conformar un sistema de educación comunitaria en Oaxaca, considero brevemente los retos que tienen las instituciones y proyectos que pueden generar con más fuerza un modelo de educación comunitaria y constituirse en el eje de su estructura en los distintos niveles educativos:

Nidos de lengua

Esta experiencia pionera en México tiene ante sí el reto de **crecer sin distorsión**. La distorsión puede ser provocada por un crecimiento

descontrolado que implique por una parte que la organización impulsora, la CMPIO, no tenga capacidad para garantizar un seguimiento y acompañamiento adecuados, y por otra parte la distorsión podría presentarse si el modelo llegara a ser intervenido por la tendencia a la escolarización.

Al parecer, la Dirección de Educación Indígena del IEEPO ha decidido que los nidos de lengua sean el modelo para realizar la educación inicial en Oaxaca, lo cual añade el riesgo de la burocratización a una experiencia que ha luchado por mantenerse alejada de ella.

Educación Básica

Para las escuelas de nivel preescolar y primaria el principal reto, por el cual no se han movilizado, consiste en **pasar de educación indígena a comunitaria**. Esto significa lograr definir un currículum pertinente de educación comunitaria que permita redefinir el tipo de oferta educativa principal del Estado mexicano a los pueblos originarios.

Es imprescindible que la educación indígena se transforme en educación comunitaria para reorientar su modelo pedagógico y también para redefinir al sujeto beneficiario, pues así se podría dejar de atender a hablantes de lengua indígena (la población H.L.I. registrada por los censos oficiales de población) para extender el servicio a las comunidades originarias donde la lengua originaria ya no es la lengua materna o incluso donde ya no se habla.

Secundarias comunitarias

Para las secundarias comunitarias el principal reto es **lograr el apoyo federal**. Mientras siga siendo un subsistema dependiente del gobierno del estado de Oaxaca no podrá desarrollarse en los ámbitos que lo requiere.

Para consolidarse, se requiere que las escuelas en operación cuenten con mayores recursos y también crecer tanto en número de escuelas como en la estructura organizativa central. Las siete escuelas que a la fecha funcionan tienen muchas carencias materiales y ocasionalmente de maestros, pues no resulta atractivo para un docente trabajar en este subsistema (la mayoría de los maestros no tienen las condiciones salariales de un maestro de secundaria) y hay deserciones. La Coordinación central tampoco cuenta con los recursos mínimos para acompañar y fortalecer al modelo. Ni siquiera tiene servicio adecuado de Internet en su oficina.

BIC

Para el CSEIIO, el reto principal es lograr **tener maestros adecuados**, con los que se pueda operar un modelo basado en la investigación y que eso se pueda hacer en la lengua originaria de los jóvenes. El compromiso con la comunidad y con el pueblo originario debe ser otra característica de liderazgo que los maestros de este subsistema en general no tienen.

Para ello no basta la capacitación y actualización del personal. El compromiso no se aprende en cursos, la lengua originaria debería ser el vehículo de comunicación y análisis en este nivel y la experiencia en investigación sólo se logra investigando con la mayor seriedad posible y con un sentido didáctico.

El CSEIIO tiene ante sí también el gran reto de no ser sólo una oficina administradora de bachilleratos y lograr llevar a la práctica una de las facultades que le da su decreto de creación: brindar estudios de nivel superior con una perspectiva intercultural.

Proyecto de Quiatoni

Para la experiencia de Quiatoni el principal reto está en poder **extenderse** a sus agencias municipales, es decir, en la continuidad del proyecto incorporando a personas que no viven en la cabecera municipal, donde se desarrollan las sesiones.

Los retos de estos y otros esfuerzos oaxaqueños de educación comunitaria son grandes, pero la fuerza de dichas experiencias constituye su principal capital y sobre esa base es que Oaxaca se constituye en el lugar donde la educación indígena puede empezar a transformarse en educación comunitaria, como un sistema que dé coherencia y solidez a los múltiples intentos por conformar una educación pertinente para los pueblos mesoamericanos.

Más adelante revisaremos las perspectivas de continuidad y consolidación de la nueva educación comunitaria de cara a estas condiciones actuales. Por ahora continuaremos con una revisión crítica de algunos aspectos en los que se han enredado muchas de las propuestas y trabajos innovadores en la educación oaxaqueña para los pueblos originarios.

Capítulo IV

Naufragios en la intención descolonizadora: algunos desafíos para la educación a los pueblos originarios

Naufragios en la intención descolonizadora: algunos desafíos para la educación a los pueblos originarios

Después de más de tres décadas de una gran diversidad de prácticas gubernamentales y de esfuerzos honestos, la educación para los pueblos originarios ha dado más frutos para la dominación que para la resistencia: la dominación sigue allí y la resistencia se debilita. El éxito del colonialismo no radica sólo en su fortaleza sino también en la desorientación que ha provocado en las fuerzas contestatarias, es decir en quienes luchan por la descolonización de los pueblos originarios.

Ese debilitamiento se debe en gran medida a las distintas maneras en que la mente liberadora es intervenida por la mentalidad colonial y sobre todo por la incapacidad para llevar la lucha a un terreno que no sea el más adecuado para el adversario: no hay posibilidad de avanzar demasiado si la lucha se realiza en los marcos que impone el Estado, marcos conceptuales, marcos estructurales, marcos legales que implican pelear en las peores condiciones y con escasas posibilidades de triunfo.

En ese sentido, el objetivo de este capítulo es hacer una revisión crítica de la oferta educativa del Estado mexicano para los pueblos originarios, pero sobre todo hacer un recorrido por la educación indígena para ubicar algunos de los marcos en que se han empantanado los esfuerzos innovadores del magisterio. Con esto no pretendo responsabilizar impunemente a los maestros, sino contribuir a que la marcha de sus esfuerzos no siga empantanándose haciéndola contradictoria.

Al profundizar en el mundo contradictorio de la educación indígena pude observar más de cerca las confusiones limitantes gracias a un recurso simple: dudar de los hechos y verdades cuyo debate generalmente se esquiva. Tal vez el principal obstáculo interno que tiene la educación comunitaria y en general los trabajos de los maestros comprometidos, está en cargar el peso del éxito posible en el esfuerzo desmedido, en la voluntad inquebrantable, en la colectividad movilizada, más que en el análisis de los rumbos y en el sentido de las acciones de cara a sus resultados. Al mirar la

realidad sin concesiones, apareció un escenario que aglutinaba una cantidad insospechada de problemas conocidos pero que son pasados por alto o debatidos insuficientemente.

Entonces se podían ver con claridad (y una mezcla de dolor y estupor) un conjunto integrado por fallas estructurales que constituyen las condiciones mismas del fracaso educativo; también los diagnósticos equivocados que han guiado la intervención errónea; los esfuerzos efímeros que desgastan sin generar avances; la mirada perdida que evidencia los efectos coloniales, y la apropiación fracasada de la institución y la identidad.

Todo esto lleva a una coincidencia peligrosa: los esfuerzos de descolonización y las prácticas coloniales se encuentran en la falta de resultados positivos para la transformación, y eso es algo que no puede ser reproducido por la nueva educación comunitaria, por lo que marca los caminos a despejar para transitar hacia la descolonización. En otras palabras, mientras la dominación colonial mexicana se cubre en el campo educativo con el manto de la interculturalidad, los maestros y organizaciones que luchan por una sociedad plural siguen enredados en las condiciones impuestas por el Estado y padeciendo las consecuencias orgánicas de haber sido formados durante muchos años para la expansión etnocida del colonialismo entre sus pueblos.

Los esfuerzos del magisterio y organizaciones etnopolíticas deben ser todavía más lúcidas para aspirar a tener efectos positivos en sus pueblos originarios pues, como se verá, el campo en que se han desarrollado los esfuerzos, los instrumentos y métodos a favor de una educación descolonizadora para los pueblos originarios, están plagados de incoherencias y desorientaciones.

1. Fallas estructurales

La educación indígena que ofrece desde hace décadas el gobierno mexicano a los pueblos originarios constituye una experiencia destinada al fracaso en virtud de su propia constitución, y posiblemente también de su intención. Son varias las deficiencias en su estructura que le impiden cualquier posibilidad de éxito.

Por principio, el modelo ofertado por el Estado se ha reducido al nivel de educación básica, de manera que la educación indígena solamente existe en los niveles de preescolar y primaria (para niños de 4 a 12 años de edad). Esto ha provocado que los esfuerzos de los mejores maestros indígenas se estrellen contra la falta de continuidad pues sus alumnos no tienen ningu-

na opción para continuar sus estudios en un modelo que responda a su dinámica de estudio basada en el manejo de la lengua originaria y de la cultura local en los niveles siguientes: secundaria, bachillerato y profesional. Los niños de comunidades originarias pueden entonces estudiar en un modelo teóricamente afín a su cultura solamente hasta los 11 o 12 años de edad, y quienes quieran seguir sus estudios deberán hacerlo en modelos que además de no considerar seriamente la lengua y cultura locales, discriminan e incluso se burlan de las características originarias de estos niños, aún cuando las hayan compartido, como ocurre en el caso oaxaqueño.

Así, sin estructura que permita la continuidad, la educación indígena se revela como una falsedad, como una oferta demagógica e incluso ofensiva, pues el hecho de que durante toda su historia la educación indígena concluya en primaria no es ajena a una concepción sociocultural de los mesoamericanos como mano de obra que no requiere más que escolarización hasta el nivel primario.

Lo más impresionante no es que el Estado haya generado un modelo para pueblos originarios nada más para cumplir, sin importar demasiado los resultados, sino que los propios maestros mesoamericanos hubieran supuesto que era aceptable y se hayan adecuado a ese contexto. Por distintos motivos tanto de carácter étnico como laboral, en las demandas de los maestros indígenas no se ha exigido con fuerza el derecho de contar con escuelas secundarias que tengan un modelo de educación indígena, ni bachilleratos y menos universidades. Pareciera que los maestros comparten la visión del mesoamericano como indígena que ha formado su patrón (el Estado).

A su vez, en la década de 1970 el Estado aceptó escolarizar a los pueblos originarios mediante un modelo propuesto por algunos intelectuales de dichos pueblos, pero eso no cambiaba las intenciones gubernamentales ni su concepción de ellos como mesoamericanos. El Estado cumple y al mismo tiempo se encarga de impedir el cumplimiento de lo ofrecido. Ha contratado miembros de pueblos originarios para trabajar en educación indígena y al mismo tiempo se encarga de que ellos tengan la opción e incluso el anhelo de estar lejos de su comunidad y pueblo de origen, e inclusive que puedan salirse de educación indígena para "superarse", es decir para tener mayores ingresos.

Junto con el engaño de suponer que los pueblos originarios tienen la educación que necesitan y merecen, sin reaccionar ante el hecho de que se trata de una oferta inconclusa, corta y por tanto ineficiente, tenemos que el tipo de oferta también tiene características incoherentes en su estructura que la hacen todavía más inútil.

Las lenguas originarias en las aulas oaxaqueñas

El único censo realizado sobre las lenguas habladas en las primarias de Oaxaca (Ortiz, García y Escárraga, 2005)[160] muestra una realidad compleja y desalentadora:

En el ciclo 2002-2003 fueron censadas casi todas las escuelas primarias del estado de Oaxaca, arrojando un total de 592 308 estudiantes de primaria, atendidos por 23 762 maestros en 5 509 escuelas.

Del total de alumnos de primaria en el estado, solamente la tercera parte son hablantes de lengua indígena: 214 352 son bilingües y 4 989 monolingües en lengua originaria.

El primer problema radica en que del total de estudiantes bilingües que hablan su lengua originaria, más de la tercera parte (72 859) asisten a escuelas de educación no indígena, es decir a primaria general, mientras que 139.092 niños son atendidos por 6 077 docentes en primarias bilingües y el resto (2 401) asiste a escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Estos datos muestran la insuficiencia del servicio específico para población originaria pues la inasistencia de niños de comunidades originarias a escuelas indígenas no se debe principalmente a una elección de servicio sino a su carencia en la comunidad: de las 5 509 escuelas primarias censadas, solamente 1 572 son de educación indígena.

Los alumnos

El mismo censo muestra el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes bilingües con datos reveladores, pues presenta los grados simultáneos de manejo de ambas lenguas:

Total de estudiantes bilingües según su manejo oral de ambas lenguas

Dominio por lengua	L.O. bajo	L.O. medio	L.O. alto	Total
Español bajo	16 101	17 062	30 443	63 606
Español medio	8 645	20 771	46 625	76 041
Español alto	13 259	10 202	51 244	74 705
Total	38 005	48 035	128 312	214 352

L.O. = Lengua originaria.
Fuente: Ortiz, García y Escárraga (2005).

[160] En Meyer y otros (2004:174-189) se pueden leer dos interesantes comentarios especializados sobre este censo, escritos por R. Enrique Hamel y Norman C. Gold.

Es muy interesante contrastar este cuadro con uno específico de los estudiantes bilingues en escuelas no indígenas:

Estudiantes bilingües en primaria general, según su manejo oral de ambas lenguas

Dominio por lengua	L.O. bajo	L.O. medio	L.O. alto	Total
Español bajo	3 164	3 149	8 733	15 046
Español medio	2 525	5 867	16 835	25 227
Español alto	5 306	3 669	23 611	32 586
Total	10 995	12 685	49 179	72 859

L.O. = Lengua originaria.
Fuente: Ortiz, García y Escárraga (2005).

En este cuadro se nota que dos de cada tres alumnos bilingües que asisten a escuelas monolingües en español, tienen un manejo alto de su lengua originaria,[161] y en números absolutos son una cifra alta: casi 50 mil niños con dominio elevado de su lengua originaria son educados en español durante la primaria, que es el único nivel que ofrece educación bilingüe.

Contrastando esto con el primer cuadro, resulta que del total de alumnos bilingües de primaria que tienen un dominio elevado de su lengua originaria (128 312), el 38.3% (49 179) no asiste a escuela indígena sino a primaria general monolingüe en español.

Por otra parte, de los 139 092 alumnos bilingües que asisten a escuelas bilingües, no todos reciben educación de acuerdo al modelo indígena bilingüe, en virtud de que los maestros indígenas no son siempre garantía de una educación indígena.

Los maestros

La mayoría de los docentes de primaria en el estado de Oaxaca son monolingües en español, como puede verse en el siguiente cuadro, pero parecería que los 5 948 profesores bilingües que trabajan en primaria indígena son suficientes para atender con ese modelo a los casi 140 mil estudiantes a su cargo.

[161] Esto no se debe al trabajo lingüístico en esas aulas, pues no existe, sino a las características de sus familias. El mismo censo muestra que solamente la mitad (53.2%) de alumnos bilingües con dominio alto de ambas lenguas es atendida por maestros que hablan la misma lengua originaria, mientras que el 35.9% de estos alumnos trabaja con maestros monolingües en español y el 10.9% tiene maestros que hablan alguna lengua originaria pero distinta a la de los alumnos.

Condición lingüística de los maestros de primaria en el estado por modalidad

Condición lingüística	Primaria general	Primaria indígena	Conafe	Total estatal
Bilingües	2 498	5 948	237	8 683
Sólo español	12 717	97	632	13 446
No respondió	1 534	32	67	1 633
Total	16 749	6 077	936	23 762

Fuente: Ortiz, García y Escárraga (2005).

Sin embargo esto no es así, pues el bilingüismo del docente no es garantía de que pueda trabajar con los alumnos en su lengua originaria. Como se verá, de los 8 683 maestros bilingües en primaria, solamente 5 393 hablan la lengua originaria de sus alumnos, de manera que 3 290 maestros bilingües tienen que comunicarse en español con sus alumnos.

Y como ya se había dicho, no todos los maestros de educación indígena atienden con base en ese modelo a sus alumnos pues muchos no hablan la lengua de la comunidad donde trabajan, básicamente porque les interesa más estar cerca de los centros administrativos o cerca de las ciudades que estar en su comunidad o en el territorio de su pueblo originario. Esta movilidad se repite cada año.

El siguiente cuadro muestra dos aspectos relevantes: uno es que hay 924 maestros bilingües hablantes de la lengua local pero que trabajan en primaria general monolingüe, desperdiciando su competencia lingüística; otro es que hay 1 262 maestros de educación indígena que no hablan la lengua comunitaria.

Condición lingüística de los maestros bilingües de primaria de acuerdo a la comunidad donde trabajan (Ciclo 2002-2003)

Servicio	Hablan la lengua originaria		Sin respuesta	Total
	SI	NO		
Estatal	5 393	2 848	442	8 683
General	924	1 499	75	2 498
Indigena	4 377	1 262	309	5 948*
Conafe	92	87	58	237

(*) Hay en educación indígena 97 docentes monolingües en español y 32 no respondieron a la pregunta, lo que suma en total los 6 077 docentes de educación indígena.
Fuente: Ortiz, García y Escárraga (2005).

Resulta entonces que de los 51 244 alumnos bilingües con manejo oral elevado de ambas lenguas, solamente un poco más de la mitad son atendidos por maestros que hablan su lengua (no sabemos si esto se refiere también a la variante dialectal). Los otros son atendidos en español porque el maestro no habla alguna lengua originaria de los estudiantes o bien habla una lengua diferente a la de la comunidad donde trabaja. Acerca de este fenómeno, conocido como "desubicación", el censo encontró lo siguiente:

> "Con respecto a la ubicación del área lingüística, 62.10% del profesorado habla la lengua indígena de la comunidad, pero 32.80% manifiesta hablar una lengua diferente a la que se habla en la comunidad" (Ortiz, García y Escárraga, 2005: 48).

Sólo el 65% de los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios tienen acceso a escuelas de educación indígena, y de ellos la tercera parte son atendidos por maestros que no hablan la misma lengua originaria que sus alumnos. Resulta entonces que menos del 40% de los niños indígenas acceden a escuelas con maestros que hablan su misma lengua. De allí a que esos maestros utilicen la lengua originaria en el aula hay un buen trecho:

Manejo lingüístico en la primaria (porcentajes)

Actividad	En español	En lengua originaria	En ambas lenguas	Sin respuesta
En la enseñanza de la lectura y producción de textos	35.53	2.95	22.33	39.19
En la enseñanza de los contenidos de aprendizaje	36.33	3.51	21.08	39.08
En las instrucciones a los alumnos	21.56	12.34	27.06	39.04
En los ejercicios para el aprendizaje	43.54	1.53	15.59	39.34
En la solución de dudas de los alumnos	17.83	24.27	18.95	38.95
Cuando se comunican los alumnos entre sí en clase	14.98	25.61	20.56	38.85

Fuente: Ortiz, García y Escárraga (2005).

Otra parte fundamental de la estructura educativa es la de los planes y programas de estudio, para los cuales el Estado mexicano no ha fomentado ni permitido un tratamiento especial, es decir que no existen planes y programas específicos para educación indígena. Esto sería una evidente contradicción o carencia si la intención real del Estado fuera atender adecuadamente a los pueblos originarios, pero si su intención no fuese una consideración seria de la diversidad sino solamente aparentar tenerla, entonces la contradicción señalada es sólo aparente y es más bien coherente con su desinterés real. Esto explica que lo étnico siga siendo marginal en la educación de los niños y jóvenes de los pueblos originarios.

Más allá de la exclusión de los saberes locales de los planes de estudio y materiales de trabajo, de su descalificación en el aula y de su reducción a contenidos étnicos o materia optativa, el problema principal del plan de estudios con que trabaja educación indígena es que se trata de un programa nacional que, por lo mismo, no considera las características regionales ni microrregionales de los educandos.

La inflexibilidad característica del centralismo queda manifiesta con toda claridad en el tipo de planes de estudio y su manejo, pues el argumento más esgrimido por los maestros indígenas para no incorporar lo comunitario en el trabajo docente, es que la currícula no lo permite o no lo considera, por lo que no hay una metodología para ello. En suma, no fueron preparados para incorporar lo comunitario ni les pagan para hacerlo.

En suma, la estructura del sistema educativo mexicano presenta fallas graves en el modelo indígena, invisibilizadas por miradas distraídas o distractoras, pero que no puede dejar de verse:

- Es absurdo un sistema educativo que termina cuando inicia, en primaria, pues todo tipo de inversión en ella está destinado al fracaso por la falta de continuidad.

- El 35% de los niños de pueblos originarios que asisten a la escuela tiene acceso únicamente a primarias generales, resultando que el modelo indígena es sólo para el 65% de los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios.

- La educación indígena que se ofrece a ese 65% está a cargo de maestros indígenas de los cuales dos de cada 10 no hablan la lengua indígena.

- Y además, la gran mayoría de los maestros indígenas que hablan la variante lingüística de sus alumnos, se rigen por planes de estudio en los que la cultura local no tiene una presencia importante.

Todo esto constituye el contexto institucional en el que se desenvuelve la educación indígena gubernamental. Pero el problema es más complejo pues en el seno de este sistema y al amparo de estas incoherencias se han desarrollado un conjunto de equívocos, desatinos o insuficiencias que repasaremos a continuación.

2. Diagnósticos equivocados

¿Es bilingüe el contexto comunicativo de los pueblos originarios?

El bilingüismo de los llamados indígenas parece ser más una mirada reductora ajena a ellos, que una percepción propia. No porque sean monolingües, sino porque en muchos casos son multilingües. En otras palabras, se ha aceptado como base de trabajo un escenario reducido.

El poliglotismo es una realidad presente a lo largo de la historia y en el presente sobre todo en pueblos originarios pequeños y en las fronteras de los pueblos grandes, como el mixe. Sabemos que los ikoods o huaves del Istmo de Tehuantepec hablan su lengua ombeayiüts y en su mayoría saben hablar el zapoteco del Istmo, en virtud de la presencia constante de zapotecos en sus comunidades y viceversa. A tal grado se da este contacto permanente que genera multilingüismo de alto nivel, pues son muchos los huaves que tienen un dominio tal del zapoteco que pueden decir y entender chistes y bromas en la lengua originaria 2.

No se ha investigado y argumentado suficientemente este carácter multilingüe de pueblos enteros o regiones dentro de pueblos, sin duda por la limitación que ha impuesto la imagen de los pueblos originarios como bilingües, fortalecida por la visión que genera el censo de población levantado cada decenio por el INEGI y por la orientación que han tenido las políticas públicas relativas al lenguaje.

Para argumentar acercar de las características del multilingüismo de los pueblos originarios, sigo el caso de los ayuuk o mixes.

El territorio del pueblo mixe como región de contacto multilingüístico

El territorio ayuuk es un área compacta formada por 19 municipios en los que sus autoridades son mixes y donde han vivido por siglos.[162] En él habitaban 129 818 personas en el año 2000, en su mayoría mixes, siendo el municipio más poblado el de Guichicovi con 27 399 habitantes y el menos poblado Ixcuintepec con 1 200.

En los 19 municipios ayuuk habitan 112 999 personas de 5 años y más, de las cuales 86 915 son hablantes de mixe, lo que indica que el 73.08% de los hablantes de mixe registrados en el territorio nacional, viven concentrados en su territorio ancestral. También significa que el 77% de los habitantes de los 19 municipios mixes son hablantes de la lengua ayuuk y que el 23% hablan otras lenguas o son monolingües en español.

Lenguas habladas en los 19 municipios mixes y número de hablantes

Lengua	Total	Lengua	Total
Mixe	86 915	Ocuilteco	4
Mazateco	2 327	Mixteco de la baja	4
Chinanteco	2 157	Otomí	3
Mixteco	1 102	Zapoteco vallista	3
Zapoteco	784	Huave	3
Chinanteco de Ojitlán	184	Tzotzil	3
Náhuatl	63	Chatino	2
Zoque	49	Triqui	2
Mixteco de la Alta	16	Ixcateco	2*
Cuicateco	16	Huasteco	2
Totonaca	13	Chinanteco de Usila	1
Popoluca	13	Solteco	1
No especificado	8	Tlapaneco	1
Chontal de Oaxaca	7	Tzeltal	1
Maya	5	Purépecha	1
Total de hablantes de lenguas originarias en territorio ayuuk			93 692

Fuente: INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.
* Probablemente se trata del frecuente error censal de confundir a los hablantes de ixcateco con los habitantes de Ixcatlán, de la zona del Papaloapan.

[162] Fuera de estos 19 municipios existen algunas comunidades ayuuk, como Tonaguía, o en las que habitan miles de mixes, como Matías Romero, pero en ellas los mixes son mayoría en alguna localidad pero no gobiernan el municipio, sino que son los zapotecos.

Convencionalmente se ha dividido al territorio ayuuk en tres zonas geográficas y lingüísticas (Wichmann, 1995): alta, media y baja, pero debe tenerse en cuenta que cada municipio presenta en su espacio territorial diferencias altitudinales importantes que determinan la existencia de varios nichos ecológicos diversos en cada uno de ellos (Maldonado y Cortés, 1999).

Tanto la geografía como las vías de comunicación y el desarrollo histórico del pueblo han establecido una distancia entre la zona Baja y las zonas Alta y Media. Culturalmente, los mixes de la zona Alta forman parte de la sierra norte con los zapotecos y chinantecos, mientras que los mixes de la zona Baja forman parte del Istmo, junto con zapotecos, zoques y chontales; estas regiones culturales son construidas por las relaciones intercomunitarias, principalmente mediante la asistencia constante y recíproca a fiestas y días de plaza. Esta interacción permite establecer que las comunidades ayuuk forman parte de cuatro regiones multiétnicas:

1. Los municipios de toda la zona Alta y casi todos los de la Media, incluyendo a la cabecera de Cotzocón forman una región que se relaciona con comunidadess zapotecas de los distritos de Villa Alta y Tlacolula; esta región está articulada por la carretera que entra por Ayutla y atraviesa la parte Alta hacia Choapan, y tiene ramales con la parte Media: Zacatepec, Alotepec y Quetzaltepec.

2. Hacia el sur, el municipio de Juquila y las comunidades ayuuk situadas en el distrito de Yautepec conforman otra región cuya salida es hacia Nejapa y El Camarón; esta región se relaciona con comunidades zapotecas de los municipios de Quiatoni y Yautepec, y con pueblos mestizos de la zona, como San Juan Lajarcia. Antes de la construcción de la carretera de Ayutla, existía una mayor relación con los pueblos de la zona Media y Alta.[163]

3. Otra región es la conformada por la cabecera de Mazatlán, Ixcuintepec y los pueblos ayuuk en municipios zapotecos del Istmo, como San José el Paraíso y Santa María Coatlán; estas comunidades de tierra caliente se vinculan con los zapotecos del Istmo de la zona de Guevea de Humboldt y Guienagati, teniendo su salida principal hacia Ciudad Ixtepec y Juchitán.

[163] San Carlos Yautepec es un distrito formado por municipios zapotecos, chontales y mixes. Su cabecera, del mismo nombre, es un extenso municipio con población zapoteca y chontal en sus agencias y comunidades.

4. La cuarta región está conformada por pueblos de la parte Baja, de los municipios de Guichicovi, Mazatlán y Cotzocón, vinculados también estrechamente con zapotecos del Istmo y con chinantecos hacia el norte, teniendo a su interior una composición pluriétnica por colonización; el eje de esta región es la carretera transístmica y su centro la ciudad de Matías Romero.

Estas cuatro regiones están definidas por las afinidades económico-ecológicas, y en su seno se establecen vínculos y alianzas de tipo organizacional, ceremonial y parental.

Vecindad con los zapotecos

Los 19 municipios que conforman el territorio mixe, se encuentran rodeados por 18 municipios con los que mantienen diversos tipos de relaciones cotidianas, y con quienes tienen lazos culturales regionales.

El contacto de los mixes con sus vecinos es cotidiano no solamente por la vecindad entre comunidades sino porque las rutas de acceso así como los mercados y las fiestas han creado relaciones cíclicas y sólidas entre comunidades de distintas culturas, lo cual es plenamente sabido y reconocido pero ha sido poco estudiado.

Los mixes se encuentran rodeados por municipios zapotecos cuya lengua originaria tiene vitalidad, pues de los 18 municipios circundantes solamente cuatro tienen un número de hablantes de lengua indígena menor al 40% de la población total, como puede verse en el siguiente cuadro.

Entre otras cosas, podemos destacar el hecho de que en 13 de estos municipios el mixe es la segunda lengua originaria con mayor número de hablantes, siendo relevante en 10 de ellos. Tenemos entonces que dentro del territorio mixe habitan cerca de 7 mil hablantes de otras lenguas originarias, al tiempo que los municipios que rodean a los mixes son habitados por hablantes de zapoteco y otras lenguas originarias, predominando el mixe. Este tipo de asentamiento no agota la relación lingüística sino más bien muestra el carácter no eventual de la relación multilingüe en la zona.

¿El contexto ayuuk es bilingüe?

Esta pregunta significa plantearnos algo más que si los mixes viven en una relación de comunicación en ayuuk y español o no, porque lo que trata de indagarse es si su vida transcurre en un espacio básicamente bilingüe.

Datos sociolingüísticos de los 18 municipios que rodean al territorio mixe

Clave y nombre del Municipio	Región	Población total	Total H.L.I.	% que representa	Lengua indígena principal	Lengua indígena siguiente	Grado de margina-lidad
036 Guevea de Humboldt	Istmo	5 610	2 874	59.9	zapoteco	mixe	alto
038 Villa Hidalgo	Sierra Norte	2 132	1 743	92.1	zapoteco	mixe	alto
057 Matías Romero	Istmo	40 709	6 444	17.8	mixe	zapoteco	medio
064 Nejapa de Madero	Sierra Sur	7 607	1 749	25.9	zapoteco	mixe	alto
100 San Andrés Yaá	Sierra Norte	537	475	99.3	zapoteco	(ninguna)	muy alto
125 San Carlos Yautepec	Sierra Sur	10 882	4 201	44.7	zapoteco	chontal	alto
189 San Juan Comaltepec	Papaloapan	2 338	1 844	93.4	zapoteco	Chinanteco	muy alto
194 San Juan del Río	Valles Centrales	1 350	1 186	97.1	zapoteco	Mixe *	alto
246 San Mateo Cajonos	Sierra Norte	642	559	95.4	zapoteco	mixe	alto
257 San Melchor Betaza	Sierra Norte	1 122	989	97.5	zapoteco	mixe/ chinan.*	muy alto
299 San Pablo Yaganiza	Sierra Norte	1 074	920	95.8	zapoteco	Mixe *	alto
325 San Pedro Quiatoni	Valles Centrales	9 570	8 109	98.9	zapoteco	mixteco *	muy alto
427 Santa María Petapa	Istmo	13 648	3 744	30.9	zapoteco	mixe	alto
470 Santiago Lachiguiri	Istmo	6 336	3 761	67.1	zapoteco	mixe	alto
498 Santiago Yaveo	Papaloapan	6 599	1 954	34.1	zapoteco	mixe	muy alto
506 Sto Domingo Albarradas	Valles Centrales	755	612	92.6	zapoteco	mixe	alto
513 Sto Domingo Petapa	Istmo	7 379	2 770	42.8	zapoteco	mixe	alto
514 Sto Domingo Roayaga	Sierra Norte	950	801	98.4	zapoteco	mixe	muy alto

* En estos municipios, la segunda lengua indígena registrada casi no tiene hablantes.

Fuentes: Digepo (2002); INEGI Censo 2000, Población de 5 años y más que habla alguna lengua indígena por municipio y tipo de lengua, y su distribución según condición de habla española y sexo.

La imagen que comúnmente se nos presenta de la condición lingüística de los pueblos originarios es la de personas hablantes sin considerar su contexto, de manera que en este caso tenemos un panorama de bilingües viviendo en contextos plurilingües, es decir en espacios territoriales en los que se hablan varias lenguas. Al parecer, la comunicación en ellos tiende a realizarse en español, por lo que el bilingüismo registrado no estaría indicando solamente una tendencia al desplazamiento, sustitución o convivencia entre el español y la lengua originaria mixe, sino que también indicaría la tendencia creciente entre hablantes de lenguas originarias distintas en contacto constante, a comunicarse en español.

Hemos visto que el censo del INEGI nos muestra que los mixes son en su mayoría bilingües, hablantes de ayuuk y de español, y sabemos que es una tendencia creciente, por lo que los últimos monolingües en mixe son sobre todo los actuales ancianos ayuuk.[164]

Pero el hecho evidente (bilingüismo) que documenta el INEGI no significa que caracterice realmente el contexto lingüístico de los ayuuk, sino simplemente indica que para el INEGI no ha sido relevante documentar el multilingüismo de los mesoamericanos.

Por otra parte, hemos visto que las comunidades mixes, como todas las comunidades, están en contacto constante con sus vecinos, y los municipios que los rodean son mayoritariamente hablantes de zapoteco en sus diversas variantes. Por tanto, los mixes están en contacto constante y cotidiano con hablantes de otra lengua que no es ni su lengua originaria ni la lengua colonial, sino otra u otras lenguas originarias.

Todo esto significa que los mixes viven articulados a regiones multilingüísticas: los de la zona alta y parte de la media, con zapotecos de la sierra y chinantecos, o bien con zapotecos del Valle; los de la zona baja con zapotecos del Istmo, zoques y otros; los del sur de la zona media con zapotecos del Valle y del Istmo.

Dicha articulación no se reduce a relaciones esporádicas de algunos adultos sino a relaciones más o menos frecuentes incluso de niños y jóvenes, pues algunas escuelas ubicadas en territorio mixe, tienen estudiantes zapotecos.

A su vez, los mixes jóvenes y adultos están cada vez más en contacto con hablantes de inglés y con la necesidad de saber comunicarse integralmente en esa lengua, como resultado tanto de la migración a Estados Unidos como por el uso de tecnología e información en inglés.

---

[164] Esto significa un cambio estructural drástico que no ha sido percibido suficientemente ni estudiado. En una generación, los pueblos originarios dejarán de tener miembros monolingües en su propia lengua. El bilingüismo deberá caminar sin el sólido respaldo del monolinguismo.

Entonces, si el contexto en el que se desenvuelve la vida de los mixes no es bilingüe sino multilingüe ¿por qué reducir su educación solamente a dos idiomas (español y eventualmente el mixe)? ¿Un modelo educativo que aspire seriamente a ser pertinente y de calidad puede serlo sin aprovechar el contexto lingüístico y cultural de los estudiantes y sus familias?

Es importante considerar que la propuesta multilingüe no solamente se basa en el estado actual del contexto mixe, es decir en el hecho vivo de que en las comunidades mixes se hablan más de dos lenguas, obviamente con distintos niveles de intensidad (no se trata de un contexto monolingüe o bilingüe con presencia esporádica de otras lenguas originarias; es constante la relación de mixes con zapotecos y es creciente su necesidad de dominar el inglés). La propuesta de una educación multilingüe se basa también en la perspectiva de formación de los actuales niños y jóvenes mixes, en el sentido de orientar su formación hacia la construcción de un contexto sólido de relaciones interculturales.

Como una conclusión básica a partir de esta argumentación, considero que es impostergable la realización de un censo lingüístico que registre el multilingüismo de los pueblos originarios como el ayuuk.[165] Se buscaría, entre otras cosas, conocer el manejo de cada lengua que forme parte del mundo de comunicación de los mesoamericanos (incluyendo el inglés) en sus distintas competencias: entender, hablar, leer y escribir. Esta información tendría que estar diseñada para que permita trazar regiones multilingües, que son las que forma un conjunto de comunidades que mantienen relaciones constantes de diverso tipo y que por tanto están en comunicación constante. Esta comunicación en regiones que tienen una formación histórica de varios siglos, debe haber sido hecha a partir del conocimiento de la lengua del vecino o mediante una lengua franca, como ocurre en la actualidad con el español.

El trazo de estas regiones multilingües es la base necesaria para cimentar un modelo pertinente de educación, que tendría que ser específica para cada una de ellas. Estas regiones podrían incluir no solamente lenguas diferentes sino también variantes de una misma lengua, y esa es justamente la realidad con la que se tendría que estar trabajando en las aulas.

Sería exagerado decir que el bilingüismo de los pueblos originarios es un invento censal, pero sin duda las limitaciones del censo fundamentan una idea falsa sobre los llamados indígenas, al ignorar el carácter multilingüe de sus relaciones cotidianas, que en algunos casos se dan con gran intensi-

[165] Una de las funciones del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) es precisamente la realización de un censo lingüístico, diseñado y realizado por especialistas.

dad (por ejemplo entre los ikoods o huaves y los zapotecos del Istmo, o entre los triquis y los mixtecos, o entre los nahuas y los mazatecos) o con baja intensidad (como entre los chatinos con los zapotecos y mixtecos).

Esa idea falsa fundamenta a su vez un modelo de educación e impide pensar en uno que sea adecuado a la realidad y no a su reflejo estadístico, sobre todo en un país como el nuestro en el que se considera oficialmente indígena a los hablantes de alguna lengua originaria y se implementan políticas indigenistas solamente para comunidades hablantes. La visión gubernamental se basa entonces en los datos y la perspectiva proporcionados por el INEGI.[166]

El fortalecimiento de las lenguas originarias radica básicamente en la amplitud con que sean habladas (es decir en la cantidad de hablantes y en la calidad de su habla), y también escritas, pero no solamente por sus hablantes originarios (sin importar si en este momento es o no su lengua materna) sino por todo el conjunto de sus usuarios, incluso aquellos cuya lengua originaria es otra.

Si los mixes de la zona baja están en contacto cotidiano con zapotecos del Istmo, tenemos que impulsar que tanto en las escuelas mixes como en las zapotecas de esa región se estudien y utilicen ambas lenguas en los niveles de competencia que se considere necesario. En ese contexto, será interesante ver el comportamiento del español como lengua franca, o incluso del inglés. El resultado esperado es un tipo de jóvenes políglotas, formados en un modelo de educación comunitaria, actuando con las mejores bases posibles en un contexto intercultural globalizado.

Finalmente, es imprescindible considerar que las definiciones lingüísticas a las que podamos llegar tienen que ver con un territorio, de manera que los distintos niveles educativos que trabajan dentro de sus fronteras deberían estar considerando estas características, pues de otra manera llegaríamos a tener en territorio mixe educación indígena preescolar y primaria bilingüe, secundaria monolingüe en español, bachillerato indígena con manejo precario del bilingüismo, y una universidad multilingüe.

El estudio de las lenguas originarias y el trabajo en el aula con ellas tiene en la escuela de educación indígena (también debería de ser en otras escuelas) un espacio que en el contexto actual resulta aprovechable para

[166] Una línea de investigación interesante consiste en buscar las causas por las que no ha sido común percibir las limitaciones de una perspectiva bilingüe en contextos conocidamente multiculturales. El INEGI ha sostenido una verdad a medias, pero la hemos utilizado para estudiar una realidad a la que no corresponde.

contrarrestar la política y la inercia castellanizadora y fomentar el florecimiento de las lenguas originarias.

En sentido inverso, no aprovechar e intervenir ese espacio significa desalentar la riqueza de la comunicación multilingüe: si en las escuelas de comunidades mixes donde hay contacto constante con zapotecos no se estudia además del mixe el zapoteco, la relación interétnica es mucho más pobre de lo que podría ser. Y peor aún, se podría estar contribuyendo a la limitación de la vida futura a una relación basada en el español.

¿Vivas o muertas? Perspectivas confusas sobre las lenguas originarias

La forma común de concebir a las lenguas de los pueblos originarios de Oaxaca es entenderlas y tratarlas exclusivamente como lenguas de comunicación (esto se extiende también a las lenguas extranjeras). Esta idea parte de la suposición de que las lenguas son un vehículo de comunicación y por lo tanto su función es esa, sirven para comunicarse y es necesario aprenderlas cuando los nuevos contextos de interacción social lo requieren, pero también se ha aceptado como necesario abandonarlas cuando ya no sirven como vehículo generalizado de diálogo o peor aún, cuando a pesar de serlo se rechaza su uso adoptando otra lengua.

Concebir así a las lenguas lleva a un diagnóstico equivocado que ha provocado una intervención desatinada: si la lengua originaria se está perdiendo (la pérdida se entiende como su desuso en tanto vehículo de comunicación), entonces no hay forma de recuperarla porque la gente ya no la habla para comunicarse, y aunque sigan hablándola no la utilizan como su principal recurso comunicativo. En otras palabras, si la gente se comunica ahora en español, no hay forma de revitalizar la lengua originaria salvo que se logre reavivar su uso familiar y comunitario. Eso se ve generalmente como una labor titánica que además significa ir a contracorriente, con pocas probabilidades de éxito.

Ante ello viene el desaliento o la desviación de la mirada para fingir que el problema no existe o al menos que no hay forma razonable de intervenir en él.

Pero la perspectiva cambia radicalmente si se piensa que el carácter de las lenguas es múltiple, es decir, que no sirven solamente para comunicarse sino que tienen más funciones.

El carácter de las lenguas: pertenencia, comunicación, conocimiento e identidad

Maarten Jansen (comunicación personal, 2007) propone que son varias las categorías en que se puede clasificar el carácter de las lenguas: íntimas, de comunicación y culturales. En un lenguaje antropológico, se pueden clasificar como lenguas de pertenencia, de uso y de identidad.[167]

Esta clasificación es muy útil para repensar el trabajo con las lenguas originarias de Oaxaca (que se desenvuelven en contextos bilingües y multilingües), pues las libera de estar condenadas a ser solamente canales de comunicación cotidiana y las ubica en estatus alternos, igualmente importantes. La lengua de pertenencia es la lengua materna, que es la lengua de la familia a la que se pertenece, que puede o no ser la lengua de la comunidad a la que está integrada la familia. La lengua de uso es la que funciona como vehículo de comunicación. La de identidad es la lengua con la que hay una relación de afinidad conciente, voluntaria, es la lengua por la que se trabaja, la que se ha elegido para los momentos importantes.

Estos tres tipos de carácter de las lenguas no están forzosamente presentes en todas las personas, ni tampoco son categorías excluyentes, pudiendo una misma lengua tener dos o las tres categorías. Lo importante ahora está en ubicar el uso principal de cada tipo de lengua. La lengua íntima o de pertenencia es la de uso cercano, la de comunicación con la parentela, la del aprendizaje primario y de conocimiento del mundo; la lengua de comunicación es la de uso mayoritario, la de comunicación traslocal, la de uso menos cercano pero no forzosamente desarraigada; y la lengua cultural o de identidad es la de conocimiento profundo, la de compromiso lingüístico, la de conciencia y reconocimiento del mundo.

Observemos esto a partir de los dos contextos propuestos por Leonardo Manrique: el personal y el social.

Contexto personal

Emiliana Cruz es una joven chatina que por las condiciones políticas a raíz del asesinato de su padre tuvo que irse a vivir a Estados Unidos: Ella es ahora hablante de chatino, español e inglés. Su lengua materna es el chatino y por ello es su lengua de pertenencia, pero también es su lengua de identi-

[167] Una forma alterna de esta propuesta está desarrollada en Jansen y Pérez (2009: 479-481).

dad, pues por convicciones propias ha decidido emprender trabajos importantes en pro de la revitalización de su lengua y viaja constantemente entre la región chatina y Estados Unidos canalizando desde la Universidad de Texas en Austin apoyos académicos para tal fin. Pero su lengua principal de comunicación es el inglés, pues vive allá. Sin embargo el inglés no es absolutamente su lengua de uso, pues habla cotidianamente en español con los vecinos latinos. Para aprendizaje, y por tanto como lenguas de conocimiento, tiene las tres, pero se interesa más, para este fin, en el chatino.

De manera esquemática, su situación lingüística es así:

Lengua	Pertenencia	Identidad	Comunicación	Conocimiento
Chatino	XXX	XXX	X	XXX
Espanol			XX	XX
Inglés			XXX	X

Este caso muestra los matices o grados de profundidad que deben considerarse en la importancia de las lenguas en cada tipo y también la imposibilidad de hacer una categorización fuera de contexto, por lo que es clara la necesidad de considerar el lugar de residencia de la persona.

También debe considerarse la posibilidad de que por razones de edad u otras, la persona es monolingüe y su lengua le sirve sólo para comunicarse, siendo también su lengua de pertenencia.

El caso contrario al de Emiliana es el de una joven que teniendo como lengua de pertenencia al chatino utilice el español como lengua de comunicación y tenga al inglés como lengua de identidad.

Esto es más claro en casos de poliglotismo mayor. Por ejemplo, el anarquista revolucionario oaxaqueño Ricardo Flores Magón (1873-1922) hablaba español, inglés, francés, portugués, latín, griego y náhuatl, con distintos grados de competencia. Su lengua de pertenencia era el español; por razones de exilio, sus lenguas de comunicación eran el español y el inglés; le gustaban la literatura portuguesa y los ensayos políticos franceses, por lo que para esos fines aprendió tales lenguas; el latín y el griego los aprendió en la escuela y le servían de alguna manera menor para el conocimiento; y le gustaba recitar poesías en náhuatl, por lo que esta lengua era tanto para placer estético como lengua de identidad (es probable que su padre, don Teodoro, fuera de origen náhuatl). Su esquema lingüístico sería así:

Lengua	Pertenencia	Identidad	Comunicación	Conocimiento
Español	XXX		XXX	XXX
Ingles			XXX	XX
Francés				XXX
Portugués				XXX
Latín				X
Griego				X
Náhuatl		XXX		

Contexto social

En el nivel comunitario, el carácter de las lenguas está dado por la tendencia mayoritaria, pero no debe perderse de vista que buena parte del multilingüismo puede estar ubicado en minorías de hablantes.

Por ejemplo, la comunidad zapoteca de San Andrés Solaga tiene frecuentemente contacto con hablantes de mixe y de otras variantes del zapoteco, además de que casi la mitad de la población radica en Los Ángeles, California. Por tanto, su contexto lingüístico está conformado por el zapoteco (con distintas variantes), el español, el inglés y el mixe. Las cuatro lenguas son lenguas de comunicación, mientras que para la mayoría de los solagueños el zapoteco es su lengua de pertenencia y de identidad, pero para muchos radicados en el extranjero es el inglés su lengua materna, pero su lengua de identidad puede ser el zapoteco o el español. Y como lengua de conocimiento tienen una disputa entre el zapoteco y el español, al tiempo que el inglés empieza a crecer en ese sentido. El esquema social de las lenguas en Solaga sería el siguiente:

Lengua	Pertenencia	Identidad	Comunicación	Conocimiento
Zapoteco	XXX	XX	XXX	XX
Español	X	X	XXX	XXX
Ingles	X		XX	X
Mixe			X	

Una lectura de lo que podría o convendría hacer remite a considerar por ejemplo la situación de la lengua ayuuk o mixe en Solaga, cuyo estudio podría impulsarse para lograr acceder a la sabiduría mixe en virtud de ser una cultura con la que se mantiene vecindad y relaciones, y ello podría llevar legítimamente a algunos jóvenes zapotecos a identificarse con la lengua y cultura mixe.

Hasta aquí nos hemos estado refiriendo a una tipología de lenguas habladas por las personas, que son bilingües o poliglotas, y de sociedades cuya categoría se forma por las tendencias lingüísticas mayoritarias que poseen y manejan sus habitantes. Esto se enriquece si consideramos no sólo la forma real sino también la forma deseada, es decir si consideramos no solamente las lenguas que hablan, con distintos niveles de competencia, las personas, sino también las lenguas que desearían hablar o que fuera conveniente que manejaran. Esta es una lectura clave para un diagnostico útil.

Por ejemplo, si Emiliana tiene deseo de aprender a hablar zapoteco y francés, es porque tiene la intención de colaborar en procesos de revitalización lingüística en comunidades zapotecas serranas, y porque tiene en mente hacer estudios o vivir un tiempo en Francia. Ella quiere al zapoteco como lengua de comunicación y de identidad, y al francés para comunicarse y como lengua de conocimiento. Nuevamente, la satisfacción de esos deseos depende del contexto en que ella se encuentre: si logra integrarse a algún proceso lingüístico de la sierra, le será apremiante aprender el zapoteco, y si consigue la beca o el trabajo en Francia, será el francés el que le sea urgente aprender.

Vida y muerte que no son tales

La virtud principal de este manejo tipológico está en las perspectivas que abre para el trabajo con las lenguas. En este sentido, queda claro que recuperar o revitalizar una lengua no debe ser abordado como una lucha limitada a su uso como vehículo de comunicación sino a cualquiera de sus demás usos. Especialmente pensando en la escuela ubicada en comunidades cuya lengua originaria no es ya la lengua materna porque no es el vehículo de comunicación entre los miembros de la familia, la lengua originaria no tendría que intentar ser enseñada y aprendida para ser impulsada como el vehículo de comunicación que ya no es, sino como lengua de conocimiento, como la única lengua en la que se puede acceder al conocimiento profundo de lo propio de esa cultura, y de allí volver a ser lengua cultural o de identidad.

Enseñar y aprender la lengua originaria como lengua de conocimiento en la escuela significa en primer lugar dejar atrás toda intención explícita de reconvertirla en lengua de comunicación. No significa abandonar la lucha por recuperarla, sino que eso es algo que constituye una intención implícita y diferida, pues se avanzará a volver a hacer de la lengua originaria la lengua materna cuando haya una cantidad importante de hablantes que la

valoren y aprendan como lengua de conocimiento. Por ejemplo, en las escuelas ubicadas en comunidades mixtecas se estaría manejando la lengua originaria para profundizar escolarmente en el conocimiento mixteco, de la misma manera en que en las escuelas occidentales se aprendían el latín y el griego para profundizar en las obras escritas en esas lenguas o para entender las raíces del español, y ambas lenguas tenían siglos de no ser lenguas de comunicación cuando se les aprendía como lenguas de conocimiento; nadie hablaba con otros en latín o griego.

No se trataría entonces de reactivar la lengua originaria para una función que ya ha perdido, sino para una función necesaria, coyuntural, adecuada al momento que vive la lengua. En otras palabras, si el mixteco ya no es la lengua de comunicación para los habitantes de la mayoría de las sedes de los viejos señoríos prehispánicos, sería un error tratar de revertir esa situación insistiendo en enseñar el mixteco en la escuela para que se hable en la casa, un error que frecuentemente hacen ver los padres de familia a los maestros. Pero es un error aún mayor pensar que como ya no es vehículo de comunicación, el mixteco está perdido y no debe enseñarse ya en la escuela ni tiene caso evitar su desaparición. La realidad es que en estos lugares, como en muchos otros, la lengua originaria ha sido sustituida por el español como vehículo de comunicación, pero no hay ninguna razón para que el mixteco no siga siendo la lengua íntima o al menos la lengua cultural, es decir, la lengua por la cual los mixtecos puedan seguir teniendo contacto directo con la vieja sabiduría reflejada en la narrativa oral mixteca y en los códices ñuu savi.

En suma, habría que estar abogando por una buena enseñanza de la lengua de comunicación y por un debate específico, filológico, de alto nivel con la lengua cultural, que entonces estaría operando probablemente también como lengua íntima o de pertenencia.

Por otro lado, Maarten Jansen (comunicación personal, 2007) también ha propuesto con razón la necesidad de reconsiderar el estado de las lenguas originarias vivas, particularmente en el caso de las oaxaqueñas. Si se trata de lenguas que como el mixteco tiene cientos de miles de hablantes pero que en gran número de comunidades no es hablada ya por los niños y escasamente es la lengua hablada en el hogar, sería más conveniente considerarla como lengua muerta y tratarla como tal. Asumir que la lengua originaria está muerta y que sus hablantes actuales son los últimos, obliga a pensar acciones más radicales en cuanto a su futuro. Lleva también a dejar de celebrar el crecimiento numérico de los hablantes de las lenguas originarias y poner el acento en la reproducción de la lengua.

Esto permite pensar en llevar a cabo acciones tales como iniciar un nido de lenguas en comunidades donde todavía se habla la lengua originaria (y por ello aparece como lengua viva en los censos) pero ya no se habla en la casa.

La misma imagen estadística de la situación sociolingüística de una región o pueblo genera imágenes distorsionadas, pues no deja ver con claridad los ritmos regionales de la decadencia de la lengua, y sobre todo los ritmos históricos para poder ubicar la magnitud de la agresión contra la lengua originaria.

Las estrategias lingüísticas deben ser acordes a la dinámica lingüística local y regional, por lo que el trabajo escolar no puede ser uniforme para una región geográfica ni para una zona escolar, sino que debe considerar las características coyunturales de las distintas escuelas y comunidades. Obviamente eso hace que el trabajo sea mucho más especializado, intenso, inteligente y comprometido, que no puede realizar un maestro indígena. Se trata de trabajos para indígenas maestros.

3. Esfuerzos efímeros

Derechos improductivos o conquistas frágiles

Uno de los objetivos principales de las luchas contemporáneas de los pueblos originarios ha sido lograr que sus exigencias sean aceptadas y su respeto quede establecido en alguna ley o decreto, siendo obligación del gobierno garantizar su aplicación.

Sin embargo, no sólo el gobierno no respeta estos ordenamientos legales ni los aplica, sino que además los propios pueblos originarios tampoco establecen las formas necesarias para aprovechar en su beneficio las conquistas elevadas a ley o decreto.

Es común, entonces, que tras distintas formas de desgaste en la gestión, negociación y movilización ante diversos espacios gubernamentales, una vez logrado el objetivo (la firma de un acuerdo, la aprobación de una iniciativa de ley o la construcción de una obra, entre otros) se deje en manos del Estado la operación y aplicación de lo logrado, o peor aún, que muchos de los beneficiados ni siquiera se enteren del logro alcanzado.

Esto es resultado de una perspectiva equivocada que coincide con los intereses de la dominación estatal. Consiste en confundir las cosas al grado de que lo que originalmente era un medio para alcanzar un fin, se convierte en el fin mismo, perdiendo su sentido original.

Por ejemplo, cuando se pelea por tener una escuela en la comunidad, el fin es lograr educación para los niños y jóvenes, y el medio es la escuela, de manera que la lucha por un medio (la escuela) está en función de un plan mayor, un fin que se espera alcanzar con la escuela, que es la educación. Pero resulta que frecuentemente se pierde de vista el fin y se empieza a suponer que con lograr el medio se garantiza el fin. En otras palabras, con lograr la apertura de una escuela se supone que la educación se alcanzará.

Al convertirse el medio en el fin, una vez logrado sobreviene la desmovilización o la disminución del interés por alcanzar algo que se supone ya alcanzado. Eso es lo que más daño hace a las luchas de los pueblos originarios, pues además de desmovilizar, desmotiva el hecho de que los esfuerzos resulten poco fructíferos, al darse cuenta –en este caso– de que la escuela no es sinónimo de educación, ni mucho menos de una educación adecuada a los intereses de los sujetos históricos que lucharon por ella.

Esto no sucede sólo en casos de comunidades que gestionan escuelas, sino también de organizaciones que luchan por modelos educativos y no ven paridad entre el espacio logrado y los resultados que en él se obtienen. Tal es el caso de los Bachilleratos Integrales Comunitarios, que son el resultado de un conjunto de esfuerzos, iniciativas y luchas que dieron vida a un modelo gubernamental, es decir que se convierten en un importante espacio ganado, pero cuyos resultados tienen poco que ver con las expectativas etnopolíticas de sus impulsores, pues no ha logrado ser un modelo indígena, integral y de calidad.

Y sucede también a un nivel más amplio, por ejemplo con la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca. Esta ley, vigente desde 1998, no ha sido aplicada porque para los pueblos originarios es resultado de una convocatoria gubernamental selectiva y excluyente que la hace desconfiable. Para la burocracia, contiene un conjunto de derechos exagerados que no merecen los llamados indígenas, al menos no con la fuerza suficiente como para obligar a las instituciones del Estado a respetarlos y ponerlos en práctica. Para esto basta un ejemplo; el delito de etnocidio (artículo 16) es una inclusión extraordinaria en una ley, pero no es aprovechada por los pueblos originarios afectados ni será reconocida y respetada por la burocracia etnocida.[168]

---

[168] "Artículo 16.- Comete el delito de etnocidio y se sancionará con prisión de tres a seis años y multa de doscientos a quinientos salarios mínimos:

I.- Al que por cualquier medio atente contra el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a disfrutar, enriquecer y trasmitir su propia cultura y su propia lengua;

II.- Al que atente contra la integridad física, salud o reproducción de los integrantes de los pueblos y comunidades indígenas con el propósito de destruirlos total o parcialmente;

A un nivel mayor ocurre también con logros obtenidos en el ámbito internacional. A duras penas se ha logrado aprovechar en casos específicos el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, y el mismo riesgo corren los esfuerzos de décadas hechos en la ONU por el grupo de trabajo sobre poblaciones indígenas que logró generar el texto y el contexto para la aprobación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, del 13 de septiembre de 2007.

Una muestra del magnífico espacio ganado en esta declaración podemos verlo en el caso de la educación, cuyo concepto está mucho más allá de lo que se ha logrado e incluso de lo que se ha imaginado desde la innovación:

Artículo 14

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Tomar en serio esta declaración y la profundidad de las posibilidades que abre, será una tarea del magisterio y del movimiento de los pueblos originarios, pues abrir caminos para no lograr transitar por ellos puede llevar incluso a perder el rumbo.

Por su importancia, veremos con más detalle dos ejemplos oaxaqueños de caminos abiertos, conquistados, por los que poco se circula. Ellos son: la comunalidad como principio rector en la Ley Estatal de Educación, y el Movimiento Pedagógico acordado por el magisterio olvidadizo de Oaxaca.

III.- Al que fomente de manera coercitiva y por medio de la violencia o el engaño la asimilación de los integrantes de los pueblos y comunidades indígenas a otras culturas o modos de vida; o motiven su dispersión a través de desplazamientos o separaciones involuntarias de sus familias o de sus territorios".

La comunalidad en la Ley Estatal de Educación

La obligación del Estado de respetar y fomentar la comunalidad ha sido elevada a carácter de ley gracias a la propuesta y presión del magisterio oaxaqueño. En junio de 1994, la coordinación jurídica del Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 del SNTE (CEDES-22) concluyó un "anteproyecto de ley estatal de educación" que sometió la sección 22 a un proceso de consulta con sus bases y con diversos académicos a través de 32 foros organizados conjuntamente con el IEEPO en todo el estado, en los que participaron 4 mil ciudadanos entre maestros, autoridades, padres de familia y especialistas.

En dichos foros se presentaron 450 ponencias escritas y 180 orales, las cuales fueron trabajadas para conformar el anteproyecto. Ese documento se reformuló a partir de una nueva consulta y en septiembre de ese año se presentó a la asamblea general el "Proyecto de iniciativa de Ley Estatal de Educación", siendo luego entregado al Congreso local, el cual aprobó con fecha 28 de junio de 1995 la nueva Ley Estatal de Educación, que fue publicada como Decreto 296 el 9 de noviembre del mismo año en el Periódico Oficial de Oaxaca.

En esta ley, que sigue en gran medida el articulado propuesto por el magisterio, la educación indígena tiene un lugar importante,[169] destacando el respeto a la comunalidad por primera vez en una ley estatal:

> Art. 6, fracción IV.- Respetará los principios de la comunalidad, como forma de vida y razón de ser de los pueblos indígenas.

Es importante destacar el hecho de que la comunalidad se constituye mediante esta ley en el cuarto principio que debe regir y orientar la educación que se imparta en territorio oaxaqueño, junto con los principios clásicos (en realidad míticos) de democracia, nacionalismo y humanismo.[170]

---

[169] Destaca en la nueva Ley el reconocimiento de la diversidad etnolingüística, el apoyo a la educación bilingüe y la formación de docentes especializados. Dos aspectos tienen especial relevancia:

"Art. 13, Fracción VI (atribuciones y obligaciones del Titular del Poder Ejecutivo del Estado): Propiciar las condiciones para que los pueblos indígenas por región o por grupo étnico establezcan sus propias instituciones de educación que preserven y fortalezcan su estructura social comunitaria".

"Art. 46, Fracción II: Crear la institución que fomente el estudio y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la educación bilingüe e intercultural".

[170] Este es el texto completo de dicho ordenamiento:

Artículo 6.- Los principios que orientarán la educación que imparta el estado, municipios,

Una vez ganado el espacio, el magisterio ha tenido el reto de entender el significado de su conquista.

Como puede suponerse, una característica importante, que ha sido una constante, es que las propuestas del magisterio indígena han tenido impacto en el conjunto de los maestros oaxaqueños. En lo político-sindical, la lucha democrática de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) desde la década de 1970 fue el antecedente orgánico de un movimiento democrático estatal de maestros. En lo educativo, impactó en la realización de los encuentros de intercambio de experiencias como acciones pioneras en su género; la experimentación de las técnicas Freinet en escuelas de educación indígena; la propuesta e inicio de un movimiento pedagógico. Esta experiencia de lucha laboral y pedagógica del magisterio indígena empieza a extenderse de lo sindical a lo social, en un compromiso étnico con sus comunidades y pueblos de origen que, aunque no es compartido por todo el magisterio indígena, sí es impulsado por un número importante de maestros, los cuales aún no alcanzan a ver los efectos de su obra porque todavía no es tiempo suficiente para ello.

Pese a todo lo anterior, no puede desconocerse que el magisterio indígena es una minoría dentro del magisterio oaxaqueño y del nacional, además de que son muchos los maestros indígenas que no muestran intereses como miembros de un pueblo originario ni se identifican con su cultura en cuanto totalidad sino con algunos elementos, en clara manipulación ocasional de su etnicidad, y cuya identidad es con su localidad (expresada en la importancia de la identidad residencial) más que con su comunidad étnica. Si

---

organismos descentralizados, desconcentrados, particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios y las sostenidas por las empresas, en todos tipos, niveles y modalidades, serán los establecidos por el artículo 3º de la Constitución Federal, además la educación será:

I.- Democrática, considerada la democracia como un sistema de vida que permita la participación de los ciudadanos en las decisiones políticas del estado, así como la igualdad de oportunidades para recibir los beneficios que proporcionan los adelantos científicos y tecnológicos, favoreciendo con ello el mejoramiento de las condiciones económicas y sociales.

II.- Nacionalista, en cuanto a que los educandos comprendan los problemas económicos, políticos y sociales de la Nación Mexicana y los particulares de la entidad, aprendan a defender la soberanía económica y política del país a conocer y respetar las diferencias étnicas y culturales de la entidad, del país y de la humanidad, a preservar y usar racionalmente los recursos naturales.

III.- Humanista, considerando a la persona humana como el principio y fin de todas las instituciones basada en los ideales de justicia social, libertad e igualdad; propiciará la convivencia social y étnica, el respeto a los derechos humanos, evitando todo tipo de discriminación Los fines de productividad, eficiencia y competitividad económicas deberán amortizarse con los principios humanistas de la educación; y

IV.- Respetará los principios de la comunalidad, como forma de vida y razón de ser de los Pueblos indígenas.

bien los maestros de los pueblos originarios han actuado como punta de lanza del magisterio democrático en Oaxaca, ello no implica que lo étnico tenga la misma importancia que lo político para los maestros de Oaxaca. Así, la lucha de los indígenas profesores se está dando también por concientizar al magisterio democrático acerca de los derechos de los pueblos originarios y de su perspectiva propia de liberación.

Para entender el contexto en que se desenvuelven estos maestros dentro de la sección 22, conviene hacer una exposición sumaria de las principales fortalezas y debilidades de los maestros oaxaqueños en su conjunto:

Fortalezas

- Su identidad como maestros
- Su amplia presencia en las comunidades
- Ser la fuerza política real más numerosa del estado
- Tener una sólida presencia entre el magisterio nacional
- Ser coyunturalmente un espacio de convocatoria y coordinación entre organizaciones sociales a nivel estatal y regional

Debilidades

- Su falta de sensibilidad histórica.
  (El magisterio es una fuerza política crítica que no parece tener un proyecto político claro más allá de la defensa gremial. Como individuos, los maestros no han logrado conformar y ser parte del proyecto histórico de cada comunidad).
- Dar poder a una organización regional sin tener como una preocupación central la recuperación ciudadana del poder a nivel local.
  (Ser una fuerza política alterna al gobierno no implica ser ajenos al proyecto educativo gubernamental. Impedir el empoderamiento –autonomía– de la ciudadanía a nivel local es una meta gubernamental).
- Inconciencia –por falta de investigación– acerca de los efectos negativos y positivos de la educación en las comunidades.
  (El hecho de que en la escuela se formen los futuros dirigentes étnicos y mestizos no significa que esa sea una característica de la escuela; es más bien un logro de algunos maestros. Es muy bajo el porcentaje de alumnos concientes egresados con respecto a los que se desentienden de su responsabilidad política y cultural. La cultura occidental deja en manos del gobierno la responsabilidad de conducir

a la sociedad, generando una irresponsabilidad en la ciudadanía. Esta irresponsabilidad es contraria a la forma de organización rural, principalmente mesoamericana. No se trata de que el maestro siga siendo el traductor del proyecto gubernamental al lenguaje comunitario, como lo ha sido, sino que traduzca el proyecto comunitario al lenguaje escolar y lo impulse también fuera de la escuela).

- No fomentar la educación familiar
  (La escuela es un lugar para deshacerse de la responsabilidad de educar a los hijos. Fomentar esto al no fomentar la educación en el seno de las familias es contribuir a dejar en el maestro y no en la comunidad o en la sociedad local la función de definir los rumbos de la continuidad histórica de cada comunidad. Esto generalmente no lo percibe el maestro ni la familia).

En suma, la situación entre los docentes de los pueblos originarios es difícil por varios motivos:

1. El magisterio indígena no tiene conocimiento del concepto de comunalidad como un esquema analítico del modo de vida de las culturas que integran la civilización mesoamericana.
   La comunalidad es vivida, es su característica distintiva, pero se requiere un esquema de pensamiento que la muestre como tal para poder percibirla. Haciendo una comparación entre la comunalidad originaria y la explotación obrera, tenemos que los obreros viven la explotación pero se requiere un esquema analítico adecuado para percibirla como tal. Además, el hecho de vivir la explotación tampoco implica que se tenga conciencia de su existencia ni conciencia de clase. Tal vez lo mismo sucede hoy con los pueblos originarios, y de ser así, el respeto a la comunalidad debe pasar por la concientización sobre la misma, ubicando su importancia política. Son pocos los maestros de los pueblos originarios que son concientes de la importancia de concebir sus culturas con base en la perspectiva de la comunalidad, y si para el maestro no tiene gran importancia la comunalidad, entonces será poco lo que trabaje en ese sentido.
   Si se entiende por comunalidad cualquier aspecto comunitario aislado, entonces el concepto pierde cuerpo, consistencia. La comunalidad es una forma de entender el funcionamiento de las sociedades originarias, ubicándolas en la perspectiva política de

dominación-resistencia-liberación. Por tanto, no sirve de mucho entenderla como un rasgo propio de elementos aislados a rescatar.

2. Si el magisterio indígena está en esas condiciones, el magisterio no-indígena o "mestizo", que es la mayoría, está peor, dado que la comunalidad no es ya parte de sus vivencias cotidianas, aunque la comunalidad exista también en poblaciones no hablantes de lengua mesoamericana. En el mejor de los casos, las sociedades originarias son percibidas desde una perspectiva de clase.

3. Para el aparato educativo tampoco es una prioridad entender qué es la comunalidad, aunque respetarla y fomentarla sean ahora una obligación.

En este contexto hay esfuerzos ejemplares: uno de los objetivos de los maestros indígenas, sobre todo los integrantes de la CMPIO y por quienes desde la Dirección de Educación Indígena (DEI) de Oaxaca han impulsado una marcha de las identidades hacia el nuevo milenio (ver Meyer y otros, 2004), es la de ser capaces de expresar sus culturas en términos de la comunalidad con el fin de reiniciar con las comunidades la construcción de un proyecto etnopolítico a futuro, teniendo a la autonomía como su meta principal, y que como resultado de ese proceso extiendan a los demás niveles del magisterio la importancia de percibir a las culturas mesoamericanas desde esa perspectiva.

El movimiento pedagógico en el magisterio

La sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) agrupa a los más de 70 mil maestros y administrativos que trabajan en el estado de Oaxaca. A nivel nacional se ha destacado por ser una de las secciones magisteriales más combativas.

Esta historia de combatividad tiene su nacimiento en mayo de 1980, cuando el magisterio democrático oaxaqueño logra cristalizar su lucha y vence al charrismo (dirigencia lacaya del Estado) representado por el grupo "vanguardia revolucionaria", que a nivel nacional encabezaba el líder priísta Carlos Jonguitud Barrios. Durante el régimen del gobernador Pedro Vásquez Colmenares (1980-1986) los dos movimientos sociales más importantes en el estado fueron el magisterial y el de la Coordinadora Estatal de Consejos Comunitarios de Abasto, y en los regímenes siguientes

(Heladio Ramírez 1986-1992 y Diódoro Carrasco 1992-1998) el movimiento magisterial ha seguido siendo el más amplio movimiento social en el estado.

En términos generales, sus logros como gremio han sido mucho más importantes que sus avances como maestros,[171] no sólo porque sus constantes movilizaciones provocan descontento entre los padres de familia por la falta de clases a los niños, sino porque su proyecto sindical ha sido mucho más definido[172] y defendido que su proyecto pedagógico y porque no han logrado que el gobierno mexicano libere recursos suficientes para hacer realidad la descentralización educativa.

Esta no es una característica exclusiva del magisterio oaxaqueño sino que es también compartida por la agrupación magisterial nacional más importante, que es la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), surgida el 18 de diciembre de 1979 en Chiapas y que agrupa a las secciones más radicales del país. Para la CNTE, tres han sido los aspectos fundamentales de su ideario: "1. Luchar por mejores condiciones de vida y de trabajo; 2. Democratizar al SNTE; 3. Desarrollar un proyecto de educación alternativa que responda a los intereses y necesidades del pueblo mexicano" (CEDES-22 1996: 3). Como puede verse, la balanza se inclina hacia el aspecto sindical, lo cual es explicado por el magisterio oaxaqueño como consecuencia de la necesidad de enfrentar al charrismo para consolidar la corriente democrática, lucha que duró 12 años en Oaxaca.[173]

Durante la década de 1980, su primera de vida, la CNTE impulsó la discusión del aspecto pedagógico sólo de manera coyuntural, y algo similar ocurrió con el magisterio oaxaqueño. En septiembre de 1989 la sección 22 volvió a discutir y a plantear la necesidad de impulsar un proyecto de educación alternativa para la entidad, en cuya primera etapa (1989-1990)

---

[171] Al referirse a las acciones de tipo pedagógico, un documento del CEDES señala que "la participación de la base magisterial oaxaqueña se puede decir que ha sido limitada por diversos factores, entre ellos destacan las condiciones actuales de control sobre la asistencia al trabajo, la dedicación de tiempo a actividades sindicales en torno a demandas político-laborales, así como la falta de conciencia comprometida con la recuperación de la materia de trabajo" (CEDES-22, 1996: 4).

[172] "Nos parece que una de las principales limitaciones que se han tenido en la búsqueda de una educación alternativa radica en la falta de definición precisa de lo que puede entenderse a través de este concepto. Puede afirmarse que hay un vacío de análisis conceptual que conviene resolver para poder avanzar en lo sucesivo con mayor claridad y precisión" (CEDES-22, 1996: 4).

[173] "En el transcurrir de la lucha desarrollada en la CNTE, han tenido prioridad los dos primeros puntos; esto ha estado determinado por la permanente agresión del charrismo sindical del CEN del SNTE hacia la Coordinadora, así como por el autoritarismo de la SEP. Esto mismo ocurrió al interior del movimiento magisterial oaxaqueño de 1980 a 1992. Actualmente, en el marco de la descentralización educativa, estas condiciones se han estado modificando" (CEDES-22, 1996: 3).

el magisterio indígena tuvo un papel importante en cuanto a la experimentación de técnicas pedagógicas que no eran empleadas a esa fecha (como la de Freinet).[174]

> (En la sección 22)… "desde 1987 se empezó a discutir la posibilidad de encontrar nuevas alternativas educativas: el magisterio bilingüe, encabezado por la representación sindical del nivel, junto con el Departamento de Educación Indígena y otras organizaciones e instituciones realizaron en 1988 el Primer Encuentro de Intercambio de Experiencias Educativas en el Medio Indígena, evento que se sostuvo durante cuatro años consecutivos. En la CNTE, a partir del auge nacional del movimiento magisterial de 1989, se advierte con más fuerza la necesidad de que el magisterio se apropie de su materia de trabajo,[175] planteamiento que en la sección XXII se traduce en la propuesta de educación alternativa impulsada por la Coordinadora Estatal y la Comisión Ejecutiva. Consecuencia de esta propuesta fueron las Asambleas Estatales de Educación Alternativa (1989-1990), la publicación de las revistas "Educación Alternativa" y "Educación…?", la fundación del Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES-22) en 1992, el nombramiento de un coordinador de Educación Alternativa en cada una de las Coordinadoras, la Jornada Magisterial para el Estudio de la Historia de México y Oaxaca y la implementación de los diplomados Fomento a la Lectura y Producción de Textos e Investigación-Acción en el Aula" (COPE/CMPIO, 1996: 26).

A estas acciones se sumó también la creación de la Comisión Técnico-Pedagógica, que es ya la Secretaría de Investigación y Capacitación Educativa.

En 1995 el magisterio indígena concibe e impulsa una nueva forma para la educación alternativa: el movimiento pedagógico, como un movimiento paralelo al sindical, que al ser concebido como movimiento rebase coyunturas; este planteamiento sería adoptado por la sección 22 y por la CNTE:

> "En el mes de agosto algunos maestros de Educación Indígena retoman la educación alternativa y plantean la necesidad de un Movimiento Pedagógico plural, autogestivo y de base para construirla.[176] Empiezan a trabajar para organizar la estructura y realizar

[174] "Entre 1989 y 1990 se desarrolló la primera etapa (del proyecto de educación alternativa), cuyo propósito fue la sensibilización inicial acerca de los problemas educativos; para ello se realizaron cuatro asambleas estatales en las que la participación fue variable, debido a las condiciones políticas que se vivían entonces. Como parte de estos eventos se realizaron algunas conferencias y talleres, así como la experimentación de las técnicas Freinet en las escuelas del Valle y de la Costa, por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca; también se publicaron carteles, folletos y apareció la presente revista: Educación Alternativa" (CEDES-22, 1996: 4).

[175] Ya en la década de 1990, "como resultado del Segundo Congreso Nacional de la CNTE, realizado en octubre-noviembre de 1992 en el estado de Michoacán, se acordó realizar el Segundo Congreso Nacional de Educación Alternativa en noviembre de 1993" (CEDES-22, 1996: 4).

[176] Como se verá más adelante, al tratar las propuestas de la CMPIO, los maestros que impulsan y conciben el movimiento pedagógico son de esta Coalición y lo inician en su seno.

> acciones que impulsarán el movimiento pedagógico a nivel de cuadros y de bases. Posteriormente, la Asamblea Estatal del magisterio, realizada el 2 de diciembre de 1995, analiza una propuesta del CEDES y de la Secretaría de Investigación y acuerda impulsar el movimiento pedagógico;[177] lo mismo se establece en los resolutivos de la Asamblea Nacional Representativa de la CNTE, realizada en el D.F. durante los días 3, 4 y 5 de febrero de 1996" (COPE/CMPIO, 1996: 27).

El magisterio indígena toma en sus manos el impulso a este movimiento pedagógico y se lanza a la definición de un proyecto de educación bilingüe intercultural, de amplia consulta y discusión con sus bases entre noviembre de 1995 y marzo de 1996, con la meta de avanzar en la implementación del proyecto y posteriormente difundir su experiencia y extender el movimiento a los demás niveles de educación.

En suma, luchar por derechos que no se entienden y que no se aprovechan es tan inútil como tener una fuerza suficiente para imponer al Estado la solución a demandas, pero no incluir en ellas las que tienen que ver claramente con el objeto de trabajo y con la identidad originaria.

En ese sentido, para el Estado no representa ningún riesgo suscribir acuerdos a los que los interesados no dan seguimiento, porque se trata de toma de acuerdos que no se cumplen. Así, las discontinuidades en los logros y acuerdos de quienes se enfrentan ideológicamente al Estado, hacen que sus acciones coincidan con los intereses políticos de su adversario, haciendo el juego al Estado dominador colonial.

¿Y la producción académica? Desconexión entre producción, circulación y consumo del conocimiento sobre los pueblos originarios

Si observamos a la escuela dentro de la lógica de un proceso productivo podremos encontrar dos graves problemas que afectan a la educación que se ofrece a los pueblos originarios. Uno consiste en la concepción de la escuela

[177] El acta de acuerdos, tareas y pronunciamientos emanados de la Asamblea Estatal Permanente del magisterio oaxaqueño, en su sesión realizada el 2 de diciembre de 1995 en el hotel del magisterio de la ciudad de Oaxaca, señala entre sus acuerdos que: "4.- La Asamblea Estatal acuerda reiniciar desde las bases y en todas las instancias del movimiento, un proceso serio y a fondo que atienda al proyecto educativo pedagógico congruente a la realidad de Oaxaca".

Este proyecto, que en la misma acta aparece como proyecto pedagógico alternativo, es el movimiento pedagógico.

como un espacio de no producción de conocimiento, y otro es el desperdicio de la producción académica sobre los pueblos originarios en el trabajo docente.

La escuela como espacio no productivo

En su forma simple, un proceso productivo está formado por tres momentos, y varios procesos productivos pueden a su vez formar cadenas de producción, es decir que la conclusión de uno puede alimentar el inicio de otro. Los tres momentos de un proceso productivo son: producción, circulación y consumo.

La producción implica el acopio de materia prima y su transformación hasta lograr un producto; la circulación implica el traslado del producto al mercado y su adquisición por el consumidor; y el consumo implica las formas en que el consumidor aprovecha o transforma el producto en su beneficio. El consumo puede ser final o productivo, que ocurre cuando el producto es consumido como materia prima de un nuevo proceso productivo, por ejemplo las tortillas producidas en un proceso y que en vez de comerlas se adquieren para elaborar tacos para vender, es decir para un nuevo proceso económico.

Los lugares donde se realiza cada momento del ciclo suelen ser diferentes: se produce en un taller o fábrica, se circula en una tienda y se consume en el hogar o en el taller o fábrica. Sus actores son también diferentes: el productor (obrero-patrón) es diferente del comerciante y éste del consumidor. Pero también ocurre que estas diferencias se reducen cuando se quiere obtener más ganancias en el proceso. Siguiendo con el ejemplo del taquero, el máximo de utilidades se logra si el mismo taquero adquiere su materia prima (tortillas) como consumidor, cría sus marranos, prepara las carnitas y con todo ello produce los tacos, que él mismo ofrece al público en su taquería.

Utilizando este modelo para la escuela y el conocimiento, podemos ver con claridad que las pedagogías hegemónicas han considerado a la escuela (sobre todo a la de educación básica y media) como un espacio de circulación y consumo del conocimiento pero no como un lugar de producción, reservando esa categoría a los centros universitarios de investigación y a los laboratorios de los científicos relevantes. Los modelos de educación bancaria contra los que se rebelaron Paulo Freire o Vigotsky parten justamente de la idea de que el estudiante es un receptor de conocimiento (consumidor) y por tanto que la escuela es un lugar exclusivamente de circulación de dicho conocimiento ya producido. En otras palabras, la escuela es conce-

bida como una tienda de conocimiento y el alumno como su cliente. El maestro opera como el comerciante cuya función es distribuir conocimientos que él no produjo sino que adquirió ya producidos; sólo en algunos casos cuida la forma en que su cliente consume su producto, pues en muchos casos simplemente los introducen a un tema (producto) y sin mayor acompañamiento les piden que lo investiguen más a fondo. Es decir, se trata de un consumo inducido pero no cuidado, dado que el alumno debe buscar productos y tratar con sus medios de transformarlo en una tarea cumplida.

El resultado de este proceso escolar es un ciclo mercantil, no uno productivo, en el que se distribuye conocimiento y se genera un consumo precario, o se llega a elaborar un producto escolar que pocas veces puede ser utilizado.

Cuando en la escuela se investiga, es decir, cuando se intenta producir algún tipo de conocimiento, generalmente se recogen conocimientos, se organizan y se presentan de una manera tan deficiente, que ese producto no puede volver a ser utilizado en procesos productivos posteriores. No conozco muchos ejemplos de investigaciones realizadas en primaria, secundaria e incluso preparatoria, que tengan la calidad suficiente como para ser más que trabajos estrictamente escolares y que contengan propuestas o información que sea citada en otras investigaciones, ni siquiera en trabajos de generaciones posteriores en la misma escuela.

En suma, en la escuela sólo se circula y consume conocimientos, y cuando se producen tienen muy baja calidad pues su objetivo no es producirlos sino demostrar que se les consumió.[178]

En el fondo de esta concepción que organiza al servicio escolar mexicano, se encuentra la idea de que la producción de conocimiento sólo puede ser obra de científicos y especialistas, los cuales laboran en los lugares de producción, que son los institutos de investigación superior. Esto marca una disociación drástica entre el productor del conocimiento (el científico) y el encargado de su circulación (el maestro).

Pero implica también una concepción del alumno como consumidor de conocimiento, o sea incapacitado para producirlo, y sobre todo, incapaz de acceder al conocimiento si no es a través del distribuidor autorizado que es el maestro en la escuela. Para ello se certifica oficialmente su cumplimiento de las normas establecidas y se califica el grado de consumo alcanzado.

[178] Debemos insistir en que la investigación no lleva a la producción de conocimientos si se limita a recoger información y organizarla, sin profundizar en ella.

Así, el humano es un eterno consumidor de conocimiento hasta que logra ser parte de la élite que lo produce; el maestro es solamente un intermediario que facilita el consumo, no la producción.

Contrastando con esto, los niños y jóvenes que viven en comunidades integrantes de pueblos originarios tienen acceso a formas diferentes de conocimiento. Los distribuidores de conocimiento (maestros) son sus familiares, muchos de los cuales tienen capacidades como productores, y acompañan a sus hijos en el consumo del conocimiento tradicional en el mismo lugar en que se produce, de manera que el proceso productivo del conocimiento basado en la práctica –que es la metodología principal en las comunidades originarias–, significa que el productor circula el conocimiento vigilando que el consumo se realice ligado a los pasos de su producción. Así, el estudiante comunitario está en condiciones de razonar el consumo de conocimientos con sus productores y reproductores, lo cual lo convierte en un consumo productivo que genera cadenas activas de producción.

Entonces, los niños y jóvenes originarios de comunidades se encuentran ante dos formas distintas de acceso al conocimiento. Uno es a través de la escuela y otro en los lugares donde tiene sentido el conocimiento, tales como la milpa, la cocina, el campo, la asamblea, la fiesta, los espacios rituales y simbólicos. Uno es a través de maestros que no producen conocimiento ni se responsabilizan demasiado de su consumo, y otro es a través de familiares que siguen de cerca el consumo para garantizar que esos niños y jóvenes puedan llegar a ser buenos productores y reproductores del conocimiento tradicional y su metodología. Uno implica consumir conocimientos que no alimentarán nuevos ciclos productivos y que en muchos casos ni siquiera implican un consumo útil, y otro implica consumir conocimientos indispensables para la reproducción de la vida comunitaria.

En la escuela impera uno de los ciclos y generalmente el otro ciclo es menospreciado, ridiculizado y excluido, dando por resultado que un potencial productor de conocimientos útiles y responsable con su sociedad, se convierta en un consumidor generalmente pasivo de conocimientos no significativos, tendiente a la irresponsabilidad.

Bajo esta lógica, la escuela puede perder consistencia y ha llegado a convertirse en su negación, pues más allá de pretender acceder al conocimiento, se asiste a la escuela en buena medida buscando sus beneficios colaterales, como las becas, y sobre todo su producto oficial: la certificación de estudios. De esta manera la escuela pierde incluso su carácter precario de mercado de conocimientos y se le busca como productora de títulos y certificados de estudios. Un mercado cuya función principal no es la circulación de conocimiento sino la producción de certificados de consumo.

Desperdicio del conocimiento producido

Como hemos visto, el conocimiento que se circula en las escuelas no es el que a veces se intenta producir en ellas sino el que se produce en las fábricas y talleres del conocimiento que son los institutos y centros de investigación, en los cuales laboran profesionistas con alta calificación académica.

Ellos producen importantes obras que requieren ser procesadas para hacerlas accesibles a un público amplio y no especializado. La gran mayoría de los investigadores producen trabajos e ideas que son complejas y de difícil apropiación, por lo que se consumen directamente dentro de la misma élite universitaria y sólo pueden ser consumidos indirectamente si se les transforma en obras de divulgación.

Esa es una función que cumplen los libros de textos para los distintos niveles educativos y las diversas guías de trabajo y otros materiales didácticos. Los autores de los libros escolares son entonces quienes, sin producir necesariamente conocimiento, lo adquieren y elaboran con él un producto que pueda ser consumido por alumnos y maestros en la escuela.

El gran problema de este proceso radica en la deficiente difusión de sus productos y en su todavía más pobre consumo por parte de maestros. Ese consumo debería ser de tipo productivo, es decir, consumir obras de divulgación para mejorar la calidad del conocimiento que circula en el aula.

Varios son los motivos de esto: por una parte, la lejanía de los centros de producción con respecto a los de distribución hace que la difusión y la circulación del producto sea escasa. Es decir, que la distancia de las escuelas, sobre todo rurales, respecto a los centros de producción académica y editorial, hace que los clientes buscados sean los urbanos y que una difusión pobre deje más marginados a los actores de la educación no urbana. Pero por otra parte, el costo que implica estar actualizado hace que sean pocos los maestros que decidan hacerlo. Además está el problema de la voluntad del maestro, ligada a la concepción de su labor como vocación o no: el maestro con vocación y compromiso trata de mantenerse actualizado para realizar mejor su trabajo, pero el maestro burocratizado se conforma con cumplir con lo que se le exige oficialmente.

En el caso de la educación indígena, uno de los reclamos históricos ha sido que el gobierno provea a sus escuelas de libros de texto adecuados y también de otros materiales didácticos, lo cual no se ha cumplido más que escasamente. Esto significa que si bien en el caso del conocimiento científico los libros de texto traten de actualizar su incorporación a los planes nacionales de estudio, el conocimiento comunitario, étnico, local, ocupa una posición marginal, completamente insuficiente.

Pero además, y lo que es peor, el conocimiento científico que sobre los pueblos originarios se produce, tampoco circula en las escuelas de educación indígena pues los maestros no lo consumen, y generalmente ni siquiera tienen información sobre él.

Algunos investigadores, y sólo algunos, que se sienten en deuda con sus informantes y acompañantes tienen la intención de devolver la información procesada a las comunidades de las que la obtuvieron, como una forma de reciprocidad. Pero cuando esto llega a realizarse, se hace por vías poco adecuadas, como enviar las publicaciones o incluso llegar a hacer una presentación en la comunidad. Eso es útil solamente cuando se cuenta con alguien capaz de transformar esos estudios en ideas asimilables, consumibles para la mayoría.

Otra forma de poner a disposición del consumidor los materiales producidos es mediante bibliotecas, y el estado en que se encuentran tanto las bibliotecas escolares rurales como las bibliotecas municipales o de casas de la cultura es lamentable. Su mayor carencia es la de obras referidas a la región y su cultura.

En el caso de los ayuuk, personal de Servicios del Pueblo Mixe (Ser) realizó en los años 2005 y 2006 un recorrido por 34 bibliotecas (17 en territorio mixe y 17 fuera de él) para conocer su acervo sobre los mixes. Elaboraron con el total de textos ubicados un listado que al contrastarlo con las bibliografías publicadas sobre el tema resultó menor, es decir, que la suma de todos los libros encontrados sobre los mixes en 34 bibliotecas era inferior al total de textos conocidos sobre ellos. O sea que ninguna de las 34 bibliotecas tenía todos los textos publicados sobre los mixes. Lo peor era que las más raquíticas eran las bibliotecas ubicadas en territorio mixe.

Estas bibliotecas han sido calificadas de extrema pobreza:

> "Pronto nos dimos cuenta de que ninguna biblioteca tenía las principales obras sobre nuestro pueblo y también de que, peor aún, la mayoría tenía un listado pobre. Ante esta situación preocupante, pusimos especial atención en las bibliotecas existentes en comunidades mixes y desgraciadamente comprobamos que se trata de *bibliotecas de extrema pobreza* incluso en cuanto a obras referidas a nosotros mismos" (Ser, 2006: 4).

Las razones que ellos mismos ubican son muy claras y contundentes:

> "Los ayuuk somos uno de los pueblos originarios más estudiados en Oaxaca. Numerosos investigadores nacionales y extranjeros han enfocado sus intereses académicos al estudio de caso en comunidades de nuestro territorio, para lo cual algunos de ellos han permanecido durante muchos años entre nosotros o en contacto constante. También

> han sido incontables las tesis que de muy diversas disciplinas han elaborado para su titulación principalmente estudiantes nacionales, pero también extranjeros, acerca de nuestra historia y vida contemporánea. Muchos de estos trabajos de investigación no han sido publicados, pero otros sí han alcanzado la publicación completa como libro, o bien en forma parcial, como artículos de revistas o capítulos de libros. La gran mayoría de las obras publicadas aparecen enlistadas en las bibliografías que se han hecho sobre los ayuuk o en la bibliografía consultada para la elaboración de tesis y otras investigaciones.
>
> Sin embargo, estas obras no parecen estar al alcance de los ayuuk no solamente por su lenguaje complejo sino también porque no tenemos acceso a ellas pues físicamente no sabemos dónde están tales obras. Dado que no tenemos en nuestras manos estos trabajos, debemos suponer que se encuentran en bibliotecas, que son lugares a los que solamente algunos ayuuk –afortunadamente cada vez más– asisten. Los investigadores ayuuk saben moverse en el complicado mundo de la búsqueda bibliográfica, pero la mayoría de los mixes no, de manera que nuestro acceso principal a las obras que analizan nuestra vida depende de las existencias que hay en las bibliotecas a las que puede recurrir la mayoría, en este caso nos referimos a las bibliotecas que se ubican en nuestro territorio.
>
> Sabemos que se hacen muchas investigaciones en nuestras comunidades, conocemos a estos investigadores, muchos de los cuales repiten constantemente su interés de "devolver" ya procesados los datos que recogen en su trabajo de campo. Pero la verdad es que la mayor parte de los investigadores no se preocupan por que sus investigaciones sobre nosotros sean conocidas por nosotros, o su preocupación es restringida y sólo envían algunas copias de su trabajo a algunos de sus informantes o de las familias con que se alojaron. También es cierto que varias de estas obras tienen una alta calidad y deberían ser publicadas, pero muy pocas lo logran. Mención aparte merecen las investigaciones de extranjeros, pues salvo los trabajos de los lingüistas misioneros que han difundido el protestantismo individualista en nuestro territorio, sus obras no se traducen o se publican en el extranjero" (Ser, 2006: 2).

Por otra parte, si elaboramos una lista de las obras sobre los pueblos originarios de Oaxaca que todo maestro e interesado en comprometerse con ellos deba conocer, nos topamos con una realidad desconcertante. Las listas son largas pero son pocos los maestros que conocen la producción académica sobre pueblos originarios de Oaxaca en general y sobre su pueblo en particular.

La falta de lectura es una importante limitación para una educación de calidad, así como la falta de debate, o el debate basado en superficializaciones y conocimientos precarios, parciales o sesgados. La lectura, además de un ejercicio en decadencia, ha sido también un ejercicio superficial, destinado más a estar informado que a utilizar lo aprendido como herramienta de producción de conocimiento.

La pobreza del sistema de distribución y difusión editorial es muy alta y provoca que las obras fundamentales no circulen o lo hagan con grandes dificultades y a destiempo. Esto es más grave si se considera que buena parte de las obras publicadas sobre los pueblos originarios son escritas por

miembros de dichos pueblos.[179] Puede entenderse la falta de compromiso e interés del investigador externo por que su obra circule profusamente en su región de estudio y que sea discutida, pero es difícil entender eso en intelectuales étnicos.

Un espacio de confluencia y procesamiento

Ante esta realidad, la respuesta adecuada está fuera de la escuela: en la creación de institutos comunitarios de documentación y coordinación docente. Estos institutos tendrían una función doble: 1) conformar un centro de documentación donde se acopiara la producción local y regional de las distintas escuelas, y se convierta en un referente para canalizar la producción académica, es decir, un espacio al que se pueda hacer llegar la producción formal e informal sobre la región o temas de interés local; 2) constituir un espacio de confluencia de los maestros de la comunidad para estar al tanto de la producción reciente; 3) ser un laboratorio que revise, ordene y ponga al servicio público las investigaciones y que trabaje los textos y nexos académicos para generar formas de divulgación de la producción académica.

La concepción y operación de las escuelas en comunidades debe ser analizada permanentemente en estos centros para que la reflexión pueda guiar el trabajo docente, y así la producción académica tendrá una opción viva para ser procesada rápida y colectivamente, para ponerla al servicio del trabajo en el aula.

En otras palabras, para que la escuela comunitaria pueda ser un espacio de producción académica en que funcionen los tres momentos del proceso, se requiere de la creación y funcionamiento de un laboratorio que se encargue de supervisar e intervenir en la orientación de los tres momentos y que produzca las materias primas y los estudios necesarios para su operación. Una estructura de articulación que potencie los esfuerzos de producción de conocimientos y de acopio de sabiduría.

[179] Hemos podido documentar que la producción académica y de divulgación de intelectuales miembros de pueblos originarios, se refiere a sí mismos, es decir que en vez de estudiar a los "otros", como ha sido la tradición antropológica, estudian su propia cultura y lengua (en: Bartolomé, 2003a). Esto no es criticable, pero hay que señalar que podrían avanzar mucho si estos antropólogos estudian a la sociedad "otra" encontrando reflejos y distancias de lo propio.

4. La mirada perdida

La definición excluyente de la población originaria

El concepto de "indio" o "indígena", como claramente lo expuso Guillermo Bonfil (1972), es un concepto de la situación colonial y neocolonial a la que se sometió a los pueblos originarios, y por lo tanto es inadecuado y bastante ofensivo; y su definición ha ocupado durante mucho tiempo a la antropología mexicana. Sin embargo, el Estado dominador colonial y la antropología a su servicio identificaron rápida y contundentemente al "indio" como el hablante de lengua indígena (H.L.I., según la abreviatura censal del INEGI) y por tanto lo que es destinado al indígena es para el hablante de una lengua indígena.

Pensemos no tanto en las políticas públicas sobre el lenguaje –que es tarea de especialistas–, sino en la utilización del lenguaje para la definición de políticas públicas gubernamentales y ciudadanas, concretamente en su uso para definir a los sujetos de dichas políticas. El caso más claro es el de la lengua como criterio para definir a los sujetos de las políticas indigenistas.

Para el Estado mexicano, los mesoamericanos no son más que los que hablan lenguas indígenas.[180] Aparecen en los censos de población del gobierno mexicano, realizados por el INEGI, como "hablantes de lenguas indígenas de 5 años y más". Para el criterio censal, la cultura no genera otros indicadores de distintividad suficientemente importantes y sobre todo tangibles, además de que es parte de la cosmovisión nacional considerar a la lengua como definitoria de cultura y de diferencias culturales.

Pero esto es más que un criterio de registro y define destinatarios de políticas culturales gubernamentales, siendo el ejemplo más evidente el de la educación: los destinatarios de la educación indígena oficial son exclusivamente niños pertenecientes a comunidades que hablan alguna lengua originaria. Y aunque son cada vez más las comunidades que ya no hablan su lengua pero siguen organizadas como comunidad originaria e incluso se identifican como tales sus habitantes, sus niños reciben exclusivamente educación en español, en un sistema que no considera ningún tipo de contenido étnico, es decir que no reciben educación indígena porque ya no hablan su lengua originaria y su lengua materna es ahora el español. Una

[180] La realidad es peor aún, pues para que en el censo nacional de población se registre a alguien como indígena no se ha requerido comprobar que sea hablante de lengua indígena, sino que basta con que diga que la habla o que no la habla.

educación intercultural que se precie de serlo, no puede dejar de lado esta problemática.

No se debe aceptar que la lengua siga siendo utilizada como criterio exclusivo para la identificación de indígenas y su definición como sujetos de políticas específicas. La cultura originaria es más que la lengua de sus hablantes, es el conjunto de manifestaciones de lo propio que se expresan originariamente en una lengua común a quienes comparten cultura. En la desigual relación de dominación y resistencia establecida entre el Estado mexicano hispanohablante y las culturas mesoamericanas hablantes de sus lenguas originarias, la cultura ha sobrevivido a la pérdida de la lengua. Por ejemplo, comunidades oaxaqueñas que son ixcatecas, chocholtecas o zapotecas de acuerdo a su lengua originaria pero que ahora tienen al español como su primera lengua, siguen organizadas como las comunidades originarias vecinas, con su sistema de cargos y el poder asambleario, el trabajo colectivo gratuito, el territorio en propiedad comunal y las fiestas como expresión grupal de identidad, con un conjunto de pensamientos filosóficos, narraciones o discursos de contenido religioso o simbólico, rituales y expresiones artísticas que forman su sistema propio de conocimiento y de relación con el universo así concebido. Esta permanencia cultural es precisamente la que fundamenta la posibilidad de una recuperación lingüística: al conservar lo propio se puede recuperar la posibilidad de nombrarlo en la lengua originaria –si ésta ya no es la lengua materna–, pero al perder la cultura o renunciar a ella, la lengua originaria no tiene algo propio que nombrar y significar.

El error que significa identificar a los pueblos originarios sólo por la lengua que hablan, se puede ver nítidamente en el caso de su sistema electoral. La forma reconocida como histórica, tradicional y propia de los actuales pueblos mesoamericanos para elegir autoridades locales es el sistema de cargos, que es la forma adaptada con base en la mentalidad comunal que implica elegirlas en asamblea de acuerdo a un escalafón de cargos y servicios gratuitos en los que se forman como ciudadanos los jóvenes y adultos mesoamericanos bajo la mirada de la comunidad. Este sistema, radicalmente distinto al sistema nacional democrático, ha sido aceptado legalmente en Oaxaca desde 1995 como la manera en que los municipios mesoamericanos pueden elegir a sus autoridades, y se le ha llamado sistema de Usos y Costumbres. Fueron 418 de los 570 municipios oaxaqueños los que optaron finalmente por el sistema de Usos y Costumbres, lo que significa reconocer que estos municipios tienen históricamente una forma de organización social mesoamericana. Pero resulta que muchos de estos 418 municipios ya no hablan su lengua originaria: el INEGI muestra en sus cifras que son unos

250 municipios oaxaqueños los que pueden considerarse mayoritariamente habitados por mesoamericanos de acuerdo al porcentaje de hablantes que tienen. Si el criterio gubernamental para aceptar el sistema de Usos y Costumbres hubiera sido lingüístico y no cultural, a la fecha no habría más de 250 municipios eligiendo por Usos y Costumbres. El sistema político (y otro conjunto de elementos culturales) sobrevivió al reemplazo lingüístico en esos casos.

Considerando que lo anterior no es sólo un manejo de datos exclusivamente gubernamental, creo que una de las tareas importantes de los pueblos mesoamericanos de Oaxaca en su proceso de reconstitución en pos de la autonomía, consiste precisamente en revisar datos como los anteriores y definir sus propios criterios. Tal vez no exista para la reconstitución de los pueblos originarios una tarea más urgente que la de definir sus territorios, esclarecer sus fronteras culturales no para trazar líneas divisorias sino para trazar líneas definitorias. Por ejemplo, pienso que los triquis deben definir su territorio étnico como premisa de acción; una vez teniendo definido su universo –el conjunto de comunidades triquis, sean o no hablantes actualmente de su lengua originaria–, podrán los triquis tener claridad en las acciones a realizar como grupo. No se puede seguir discutiendo la autonomía de los pueblos originarios como un conjunto de aspectos descontextuados, es decir sin su contexto de realización, y ese contexto son los territorios étnicos. Sólo sabiendo quiénes son los integrantes de una agrupación, se puede considerar tanto sus fuerzas, intereses y condiciones, como sus necesidades, prioridades y posibilidades.

Identificación del indígena

Al mesoamericano se le ha identificado más por algunos de sus rasgos muebles que por los inmuebles, más por aspectos intangibles que por los tangibles. Así, para el Estado es "indígena" el que habla o dice hablar una lengua mesoamericana, o bien el que se identifica como tal, el que tiene la fisonomía característica del aborigen o se le distingue por su ropa, por la comida que le gusta o acostumbra, por la música y los bailes de su lugar de origen. También se incluye en esta caracterización su gusto por las fiestas. Pero lo menos frecuente es la identificación del "indígena" por sus rasgos estructurales. La pertenencia parece ser el factor fundamental para poder determinar quién es "indígena".

En discusiones recientes con maestros bilingües sobre este tema, pudimos establecer que si bien todos los rasgos señalados y otros son impor-

tantes para la identificación del integrante de algún pueblo originario, los factores fundamentales son su pertenencia a una familia y a una comunidad.

Lo más rico de esta caracterización es que no se trata solamente de establecer cuáles rasgos son los más importantes sino que muestra que la clave está en la relación que se establece o deja de establecer con dichos rasgos. En este sentido, no es importante solamente el hecho de que alguien hable su lengua originaria, sino además el tipo de relación que establece con su lengua. Asimismo, no bastaría con asistir a las fiestas sino el tipo de relación que individual y colectivamente se establece con esos rituales comunitarios.

En relación con la familia y la comunidad, tampoco es suficiente haber nacido en su seno, pertenecer a ellas, sino que lo principal es el tipo de relación que cada uno de sus miembros guarda con ellas.

Más allá de la lengua y otros rasgos portátiles de la identidad, la pertenencia a una familia y a una comunidad mesoamericana permite la identificación de las personas.

En el debate con los maestros bilingües quedaba claro que los rasgos portátiles de la identidad son un factor importante solamente en personas nacidas en una familia y una comunidad originarias. Para ellos no es mesoamericano quien habla una lengua originaria o viste como ellos pero no es miembro de una familia originaria. Y la membresía principal, aunque no exclusiva, es por nacimiento.

Siguiendo con ese razonamiento, es claro que una clave primordial para la identificación estaría entonces en la pertenencia territorial, en la pertenencia a una familia o comunidad originarias, las cuales no pueden concebirse sin una ubicación dentro del espacio apropiado histórica y culturalmente por ellos.

La familia como institución de los pueblos originarios sigue siendo básicamente –pero no exclusivamente– un grupo asentado en un territorio comunitario, por lo que es parte de la comunidad que vive en dicho territorio. Incluso muchas familias migrantes siguen vinculadas a su comunidad de origen, de acuerdo al tipo de vínculos que acepta la comunidad y no solamente por los que pueda desear la familia. En otras palabras, esos vínculos comunitarios de los migrantes son la reiteración constante de su deseo de seguir siendo parte de la vida comunal. Por ejemplo en la gestión del cumplimiento de los cargos (Morales y Camarena, 2005), en la integración de sus organizaciones a la estructura política de la comunidad (Avendaño, 2001) y en el constante envío de dinero y otros bienes para el uso y disfrute de la comunidad.

El miembro de un pueblo originario puede ser identificado, entonces, como aquella persona nacida en el seno de una familia perteneciente a una comunidad originaria, y que tiene los rasgos móviles de la identidad comunal. Esta definición hay que usarla, por supuesto, de manera positiva y orientadora, no de manera esencialista y excluyente. En el contexto de migración y globalización esta pertenencia llega a ser más psíquica que física: un sentimiento de pertenencia basada en lazos familiares, así como en una solidaridad activa. También se expresa ampliamente en el compromiso de ayudar de alguna manera a miembros de la comunidad o de defender la causa de los pueblos originarios en contextos nacionales o internacionales.

Si para los llamados indígenas no bastan los rasgos sino su relación con ellos, entonces la mayoría de los indígenas son miembros de alguna familia perteneciente a una comunidad originaria, que tienen y cumplen su compromiso con la familia y la comunidad y que tienen aprecio por sus rasgos culturales distintivos, tales como la lengua, fiestas, tradiciones, etc. Por tanto, la solidez de los pueblos originarios estaría dada por una relación positiva de la identidad con la pertenencia entre sus miembros.

Si esto es así, entonces la pérdida de solidez en los pueblos originarios habría que buscarla en una relación negativa de la identidad con la pertenencia. Esto significa que por diversas razones sociopolíticas va dejando de identificarse con lo suyo y puede llegar a rechazarlo, generando un conflicto de identidad precisamente porque la sólida pertenencia ancestral se ve cuestionada por ideas alternas. Resulta así que el fortalecimiento de los pueblos originarios no está entonces sólo en la recuperación de rasgos identitarios sino también en el restablecimiento de una relación positiva entre identidad y pertenencia.

En el fondo de su identificación, como determinante en última instancia, están dos entidades territoriales: la familia y la comunidad. La familia, que a través del cumplimiento de sus obligaciones –es decir de la reiteración de su deseo de ser parte de la vida comunal–, recibe de la comunidad una parte del territorio colectivo para su uso exclusivo. La comunidad, que habita un territorio y manda dentro de sus límites a través de su asamblea.

Esto es parecido pero diferente a la nacionalidad en los Estados modernos. Somos mexicanos principalmente los nacidos en el seno de una familia mexicana dentro o fuera del territorio nacional. No somos mexicanos sólo los que hablamos español o que nos gustan el mariachi y el tequila, o que sentimos el himno nacional y nos duelen las derrotas deportivas de nuestros equipos representativos. Los rasgos portátiles de la identidad mexicana no son los principales para que se nos reconozca como tales. Sin embargo, a diferencia de lo que hacemos con nosotros mismos, tanto el Estado

mexicano como buena parte de los ciudadanos del país hemos dejado de lado la base territorial para la identificación de los "indígenas" y esto tiene que ver con una forma recurrente de exclusión de baja visibilidad: dado que los pueblos originarios habitan en territorio nacional no tienen territorio reconocido ni siquiera simbólicamente. Esto implica en la mentalidad gubernamental que los mixes ocupan 19 municipios del territorio de la nación, pero no habitan en territorio mixe. Entonces, la manera predominante de percibir el territorio dentro de los Estados-nación es el de la nación como entidad abstracta y no el de sus ocupantes concretos.

Por todas estas razones, resulta fundamental que en las escuelas de educación indígena se estudie el territorio propio desde las distintas perspectivas en que es apropiado (sobrehumanos, sagradas, medicinales, económicas, estéticas, etc.) para que se fortalezca una visión que ha sido combatida por la nación sobre todo en la escuela.

El indígena y lo indígena a la hora de los derechos

La identificación del "indio" o "indígena" se cruza también con los logros que han obtenido los pueblos mesoamericanos en defensa y respeto de su diferencia cultural. En el caso oaxaqueño, se han logrado reconocimientos legales que implican la posibilidad de acogerse a una legislación específica para miembros de pueblos originarios. Pero para poder acogerse al amparo de esta legislación, los miembros de pueblos originarios deben comprobar ser indígenas, según la definición hegemónica. El siguiente caso ilustra esta situación:

El 8 de abril del 2002, el señor Eliseo Agudo Ramírez fue detenido en el centro de la cabecera municipal de San Sebastián Coatlán, Miahuatlán, cuando se dirigía al monte a cazar para comer. Su delito era portar un arma de fuego de uso exclusivo del Ejército: se trataba de una pistola subametralladora calibre 22, con siete balas útiles, que le había heredado su papá y con la cual ambos habían cazado infinidad de veces. Por tratarse de un delito federal, fue remitido de inmediato a Miahuatlán y de allí al penal de Ixcotel en la capital oaxaqueña.[181]

[181] El motivo de su detención original parece que fue de tipo pasional. Él vive en amasiato con una mujer de San Sebastián y asegura que uno de los topiles que lo detuvieron está enojado con él por esa situación. Eso explicaría la poco usual conducta de detenerlo por caminar sin estar exhibiendo la pistola, ni hacer disparos, ni estar ebrio o escandalizar, además de que tampoco es usual que no hubiera sido recluido en la cárcel municipal y que haya sido remitido de inmediato a la cabecera distrital, distante a varias horas de terracería.

El señor Agudo, de 31 años, con ingresos de 300 pesos semanales y con ocho personas dependientes de él, declaró que habla y entiende el español y que "no pertenece a ningún grupo indígena o etnia".[182] Es originario de San Jerónimo Coatlán, municipio contiguo a San Sebastián.[183] Unas semanas después de haber sido encarcelado, se encontraba completamente desesperado y al entrar en un estado de depresión pretendió suicidarse porque no entendía de qué delito se le acusaba si no había hecho nada.[184]

Esto, entre otras cosas, provocó que su abogado defensor solicitara un peritaje antropológico como recurso para la defensa, a pesar de que el detenido había declarado no pertenecer a ningún pueblo originario o "grupo indígena". El intento era lograr que el detenido alcanzara el tipo de atenuantes legales que han sido otorgados a los "indígenas", y el reto era demostrar su justeza, porque –en la "lógica" del sistema mexicano (todavía plagado por conceptualizaciones racistas)– significaba argumentar por qué un "mestizo" debía ser tratado como "indio".

San Jerónimo Coatlán es una comunidad forestal que forma parte de una franja cultural que viene desde San Pedro Juchatengo hasta la costa, en el lado Este de la carretera Oaxaca-Puerto Escondido. Esta franja está conformada por comunidades que prácticamente han perdido la lengua originaria y se encuentra en medio de dos importantes culturas autóctonas de

---

[182] Las declaraciones y documentos obran en el expediente de la causa penal 26/2002 del Juzgado Octavo de Distrito en el Estado de Oaxaca.

[183] San Jerónimo Coatlán es un municipio de 5 227 habitantes (Censo 2000 del INEGI) distribuidos en 28 localidades. Ninguna de estas localidades tiene más de 2 500 habitantes, por lo que según los criterios del INEGI debe considerarse a su población como 100% rural. La cabecera municipal tiene 955 habitantes.

Datos oficiales presentados por el Consejo Estatal de Población de Oaxaca, indican que este municipio es de extrema pobreza, pues se calificó con un grado de marginalidad *alto*. Los datos en que se basa dicha calificación son los siguientes: tiene 29.2% de población analfabeta (mayor de 15 años), 75.3% de población sin primaria completa (mayor de 15 años), 60.6% de ocupantes en viviendas sin drenaje ni excusado, 33.0% de ocupantes en viviendas sin energía eléctrica, 19.1% de ocupantes en viviendas sin agua entubada, 83.5% de ocupantes en viviendas con hacinamiento, 77.1% de ocupantes en viviendas con piso de tierra, 90.1% de población ocupada con ingreso menor a dos salarios mínimos, superficie en Km^2 = 338.10. De acuerdo a estos indicadores, San Jerónimo fue ubicado en el lugar 216 entre los 570 municipios de la entidad en cuanto a marginación.

Por su parte, San Sebastián Coatlán es un municipio colindante que tiene apenas la mitad de la población del municipio de San Jerónimo, y comparte similares características culturales. Su marginalidad es peor, pues tiene grado *muy alto* y ocupa el lugar 167 entre los más marginados del estado.

[184] El señor Eliseo podía aceptar haber cometido una falta al poseer un arma que no sabía que estaba prohibido tener, pero era plenamente conciente de que no había cometido ningún delito con ella.

Oaxaca: los chatinos y los zapotecos de la sierra sur, cuyas lenguas forman parte de una misma familia.

No es una comunidad hablante de lengua indígena al menos desde dos generaciones atrás. Según datos del Censo de 2000, sólo el 3.4% de la población municipal era hablante de lengua indígena (zapoteco), y ninguno de estos hablantes era ya monolingüe sino que todos eran bilingües; en la cabecera, sólo 25 personas dijeron hablar una lengua indígena. Sin embargo, al igual de cientos de comunidades del estado de Oaxaca, San Jerónimo conserva múltiples tradiciones, usos y costumbres que son característicos de comunidades mesoamericanas. La lengua es sólo un factor de identificación, pero no es el único.

Un ejemplo al respecto es el de las elecciones por el sistema llamado de usos y costumbres,[185] de acuerdo a su tradición, que es una tradición mesoamericana.[186]

Esta diferenciación entre falta y delito muestra una conciencia que indudablemente no es exclusiva de él sino que forma parte de un sistema normativo comunal vigente en el ámbito local y regional, es decir compartido por los habitantes de su comunidad y de su región, de acuerdo a su cultura específica. Saben qué es un delito y también sabe qué no lo es. Y en esa lógica, poseer un arma como la que le fue decomisada y es la causa de su proceso, no es considerado un delito, por varias razones:

1. Poseer un arma no es algo exclusivo del detenido sino que la mayor parte de los jefes de familia de la región tienen armas, del mismo calibre o mayor a la suya.

2. Dicha posesión generalizada es una costumbre para caza y autodefensa que no es considerada por los comuneros como delictuosa, porque para ellos el delito lo establece el uso que se le dé al arma, no su posesión.

3. A ninguna otra de las personas de San Jerónimo que tienen arma se les ha detenido por el simple hecho de poseerla, por lo que no se tiene un antecedente al respecto.

4. El detenido tiene cuatro años en posesión del arma, la cual le fue heredada por su padre, quien la tuvo unos años, de manera que los habitantes y las autoridades de la comunidad tuvieron conocimiento de la posesión familiar de dicha arma pero en más de cinco años no se cometió delito alguno con ella, por lo que nadie vio como delito su posesión pacífica.

5. Es una verdad extendida en la región, y creo que en todo el campo oaxaqueño y mexicano, que los campesinos pueden usar armas tipo escopeta o de calibre 22 sin que eso sea un delito.

De esto se desprende que no podía tener conciencia de que la posesión del arma que heredó fuera un delito en su caso y no en el del resto de la población que también tiene armas y no ha sido detenida por ese hecho. Además, el arma por la que se le detuvo es de calibre 22, aunque de tipo subametralladora, pero se trata de un calibre que todos en la región saben que está permitido poseer. En consecuencia, el señor Agudo esperaba en todo caso ser sancionado por cometer una falta pero no ser castigado con años de cárcel por cometer un "delito".

[185] De los 570 municipios que conforman el estado de Oaxaca, en 184 son más del 70% de sus habitantes los que declararon ser hablantes de lengua indígena y 70 municipios tienen un porcentaje de hablantes entre el 40 y el 70%. Es importante destacar que en 211 municipios oaxaqueños los hablantes de lengua indígena son menos del 10% del total de población municipal (Jiménez, 2003).

[186] Debe recordarse que varios municipios indígenas optaron por el sistema de partidos políticos, por

Muchos de estos municipios no indígenas de usos y costumbres, no sólo conservan la forma tradicionalmente "indígena" de elección, sino también otras características culturales mesoamericanas, como son una estructura social fuertemente comunitaria, el tequio, los servicios, la religiosidad ligada a la naturaleza, la práctica de rituales individuales y comunales, la concepción del mundo expresada en narraciones y discursos de contenido religioso o simbólico. Tal vez ya no se exprese todo esto en la lengua originaria sino en español, pero sigue vigente su cultura específica y esa vigencia muestra una diferencia viva respecto a la cultura nacional.

En el caso del señor Eliseo Agudo Ramírez, él pertenece a una comunidad de usos y costumbres, en la que está plenamente integrado a su estructura social de acuerdo a las normas comunitarias: tiene familiares en la comunidad, ha construido redes de parentesco a través del compadrazgo, asiste a los tequios cuando convoca la autoridad y da las cooperaciones requeridas, ha servido a la comunidad en varios cargos; como resultado, la comunidad le ha reconocido el derecho a tener parte de los bienes comunales territoriales. Por lo tanto, es un ciudadano y comunero plenamente integrado a una comunidad de usos y costumbres con alto grado de marginación.

Todo esto permite traer a la discusión algunos aspectos que son parte del debate académico pero que repercuten más allá, en este caso en los derechos de la población "indígena": los pueblos originarios han conquistado derechos específicos, pero ¿quiénes son concretamente los sujetos de dichos derechos?

Si a partir del criterio lingüístico y con los datos censales del INEGI diferenciamos culturalmente a la población oaxaqueña, tenemos en números redondos un millón y medio de indígenas y dos millones de no-indígenas. Estos dos millones de no-indígenas ¿qué son? Una respuesta rápida llevaría a calificarlos como "mestizos" y extranjeros, pero ¿todos esos mestizos son realmente distintos a los indígenas, o muchos de ellos son "indios" descaracterizados? Es decir, mesoamericanos que sufrieron las consecuencias de la discriminación, el racismo, el desprecio por su lengua y cultura y las políticas gubernamentales destinadas a desaparecer la diferencia cultural. Porque el mestizaje en Oaxaca parece deberse en buena medida a la pérdida de la cultura originaria más que a la mezcla entre poblaciones de origen distinto: los pueblos originarios tienen reglas de matrimonio que muestran una tendencia mayoritaria hacia la endogamia, además de que la aparición generalizada de matrimonios entre mesoamericanos y quienes

ejemplo Xadani (zapoteco del Istmo), Tlacoatzintepec (chinanteco), Jalapa de Díaz (mazateco) o San Juan Colorado (mixteco de la Costa).

no lo son es reciente, debida principalmente a la migración y a la presencia permanente de empleados y funcionarios en comunidades rurales, y ambos fenómenos se inician de manera importante apenas a mediados del siglo XX.

Por todo esto, negar la posibilidad de ser tratados con base en los derechos "indígenas" a los mesoamericanos que han sufrido el etnocidio al grado de renunciar a su lengua e incluso a su cultura, constituye desde esta perspectiva una doble agresión.

Es necesario entonces buscar los elementos que ayuden a precisar la caracterización del "indígena" no sólo en la lengua. Algunos pensamos que los cimientos sobre los cuales se construyen los distintos tipos de identidad mesoamericana se encuentran en lo que se ha llamado la comunalidad, el modo de vida comunal omnipresente en la vida y cultura mesoamericanas, y que sobrevive a la pérdida lingüística e incluso es base para la recuperación lingüística e identitaria. Otros la encuentran en diversas categorías étnicas[187] o en razones históricas: ser descendientes de los pobladores originarios del territorio (Hernández, 2003: 5), pero muchos siguen abonando el terreno para la definición de políticas públicas a partir sólo del criterio lingüístico (De la Vega, 2001).[188]

Esto conlleva otro problema, que es el de la cuantificación, es decir el conteo de personas a partir de uno u otro criterio de identificación elegido. La lengua es el indicador más fácil de registrar y cualquier otro indicador (como la comunalidad, la etnicidad o la historia) parece ser poco objetivo. Pero esto se ve así sólo desde la perspectiva gubernamental, porque sin duda un censo propio, realizado por autoridades e intelectuales originarios –que es cada vez más urgente para pensar la autonomía–, podría identificar sin problemas a quienes forman parte de cada cultura aunque ya no hablen su lengua.

Finalmente, otro elemento importante en este caso penal a considerar en un debate sobre mestizaje y racismo es el de las formas del prejuicio, por

[187] "Es preciso dejar en claro que el desuso de la lengua no es un criterio antropológico suficiente para determinar la inexistencia de un grupo étnico en términos organizacionales y adscriptivos. La carencia de un idioma singular afecta al grupo etnolingüístico pero no cancela la presencia de categorías étnicas, aunque la pérdida de sustancia idiomática y cultural mine a la larga los soportes de esas categorizaciones" (Barabas, 2003b: 12).

[188] El autor de este libro, que es uno de los intentos más innovadores del Instituto Nacional Indigenista por construir un aporte a la perspectiva indígena, construye sus índices de desarrollo indígena con la novedad de considerar a las localidades y no a los municipios como su unidad de análisis, pero con la vieja práctica de considerar indígena sólo a los hablantes de lengua indígena, aunque incorporando a los niños (0–4 años) de hogares "indígenas", es decir de hablantes (De la Vega, 2001: 41).

ejemplo la desconfianza que en el juzgado se le tenía al señor Agudo como un falso tonto. Varios funcionarios estaban convencidos de que mentía, de que era conciente del delito de portación de armas (porque declaró y mostró hablar y entender el español) y que sólo trataba de engañarlos haciéndose el ignorante; encontraban una prueba a su suposición en una de sus declaraciones, a la que ridiculizaban, pues afirmó que con esa arma cazaba "ardillitas y conejitos", que es lenguaje común en su región; por ello, en el juzgado era común escuchar que se refirieran al señor Agudo como el "del cuento de Caperucita Roja" o "el de las canciones de Cri-Cri". Aunque en nuestro sistema penal es desgraciadamente común que se presuma que cualquier detenido es siempre culpable hasta que logre demostrar su inocencia, en este caso se presumía que el señor Agudo era un "indio" que se agazapaba en su ignorancia para tratar de burlarse de la ley. Me parece que la distancia marcada por algunas personas en el juzgado frente al señor Agudo era precisamente la de una identidad negativa: yo no soy como él, porque yo no soy "indito". Y creo que, circunstancialmente, esa identidad negativa es la que permitió que al juez no le pareciera ilógico que se pidiera aportar una prueba pericial antropológica en el caso de un detenido que había declarado no ser "indio".

Si bien en el caso penal referido hemos visto la manera como un aparente mestizo pudo ser sujeto de un trato como "indígena", en otros casos la lengua se convierte en un factor único y prácticamente excluyente, sobre todo en el campo educativo: la precaria educación indígena se imparte solamente en comunidades hablantes de lengua indígena. Por supuesto, en San Jerónimo Coatlán no hay escuela de educación indígena, lo que significa considerar que por no hablar alguna lengua originaria no son miembros de un pueblo originario y sus hijos deben ser educados sólo en la lengua y cultura nacionales. En otras palabras, San Jerónimo es una comunidad con una larga historia zapoteca[189] pero que perdió su lengua en el presente siglo, por lo que tiene un sistema electoral mesoamericano (usos y costumbres) pero su población no tiene acceso directo a los derechos específicos de los pueblos originarios hablantes de su lengua, por ejemplo la educación indígena.

En suma, la caracterización del indígena y del no indígena es importante más allá del debate académico y se vuelve trascendental a la hora de negociar los derechos de los pueblos originarios, es decir los derechos de las personas que los integran.

[189] Los Coatlanes son parte de la región zapoteca en la que se desarrolló la importante rebelión multiétnica de 1547 (Barabas, 2002: 118-119).

Los peligros de la superficialidad: el rescate cultural

El llamado rescate cultural es una práctica con la que se pretende recoger algún aspecto de la cultura que se considera en peligro, para preservarlo. Pero esta práctica tiene su sustento en una concepción empobrecedora de la cultura, dado que el rescate se dirige básicamente a los aspectos tangibles de las manifestaciones culturales y lo que es peor, se percibe a los objetos de rescate como elementos autocontenidos, no relacionados fuertemente con otro conjunto de elementos tangibles e intangibles sin los cuales pierde sentido y llega a carecer de significado.

Un ejemplo oaxaqueño clásico es el del rescate cíclico, anual, de las tradiciones de muertos, que se asocian principalmente con –y muchas veces se les reduce a– los vistosos altares domésticos que se adornan para la ocasión, o las mesas que se instalan y adornan para la ocasión para participar visualmente de la fiesta, pero despojada de sentido.

A la par de la superficialidad con que se concibe a la cultura que se pretende rescatar, está el olvido de que dicha tradición tiene un contexto histórico signado por la relación de agresión etnocida, en la cual tuvo que moverse.

Antecedentes de una tradición "permitida"

Los actuales rituales y ofrendas para el retorno cíclico de los muertos que se practican en buena parte del país, parecen tener su origen en concepciones y prácticas precolombinas,[190] lo que significaría que las celebraciones de Todos Santos tienen sus principios en la lógica mesoamericana como cimiento de una concepción nacional, mexicana.

Hoy en día, tanto los miembros de los pueblos originarios como los que no lo somos tenemos en México como una de las principales conmemoraciones anuales a un conjunto de rituales de supuesto origen prehispánico que, a diferencia de las demás tradiciones mesoamericanas, fue adoptado

[190] Como se verá, esto es cierto sólo en un sentido limitado. La afirmación de que el culto a los muertos que se celebra a principios de noviembre es de origen prehispánico, se basa más en destacar las diferencias y similitudes de la expresión de la cultura dominante con la de los dominados, que en documentación histórica. Al respecto, señala Arturo Warman (1985: 19): "Dado que en la tradición católica actual no se ve a la muerte con normalidad, suponemos que se trata de una herencia prehispánica. La posibilidad existe, pero el método de contraste entre una tradición occidental que ve a la muerte como excepcional es un método falso y yo pensaría que en realidad estamos reflejando con esto una idea moderna y burguesa".

como propio y reorganizado por los "hispánicos", es decir hispano-parlantes, llegando a convertirse en práctica nacional y parte del ser mexicano. Esto es fundamental destacarlo pues se trataría prácticamente de la única costumbre ideológicamente incompatible con el catolicismo que los pueblos originarios han podido conservar y reproducir libremente al hacerse patrimonio del mexicano.

Sin embargo, la realidad es otra. Los cultos prehispánicos fueron en parte perseguidos y eliminados, y la otra parte fue protegida por los mesoamericanos y después adoptada por los mestizos. Así, el mexicanismo del culto a la muerte, a los muertos y su folclorización es reciente y data de los empeños postrevolucionarios por crear un proyecto nacional (Warman, 1985).

Los pueblos mesoamericanos han realizado desde tiempos precolombinos ceremonias funerarias, fundamentadas en elaboradas narraciones y discursos de contenido religioso o simbólico respecto al tránsito hacia su nuevo destino después de la muerte física, y la mayoría expresa un profundo respeto y cariño a los muertos. Pero hay pueblos, como los tarahumaras, que practican múltiples rituales a los tres o cuatro días, semanas o meses del fallecimiento, pero no realizan celebraciones cíclicas al respecto los primeros días de noviembre ni en otras fechas.[191]

En tiempos precoloniales existía, sobre todo entre los aztecas, culto a la muerte y a los muertos, que no deben ser confundidos: "Había culto a la muerte (como fuerza divina) y culto a los muertos. Pero fue tal la dureza de la evangelización y la represión religiosa y civil que se ejerció contra la antigua intelectualidad indígena, que lo que prevaleció realmente fue el culto a los muertos en los días asignados por la Iglesia católica" (Navarrete, 1985: 9).[192]

El mismo autor informa que en el siglo XIX los más acuciosos cronistas dan testimonio de la celebración de fiestas de muertos, pero no se encuentran noticias del culto a la muerte. Así, mientras que el culto prehispánico

[191] "Entre los rarámuri, los de pies ligeros, los días de 'todos santos y los fieles difuntos' de ninguna manera constituyen fechas que motiven la convivencia grande del pueblo. Si bien en el ocaso del primero de noviembre y la mañana del día dos hay reuniones en algunas casas tarahumaras, éstas son aisladas, en su mayoría de carácter familiar y sólo se realizan cuando ha habido muertos entre ellos. Así pues, el llamado culto a la muerte no ha encontrado eco en los indios tarahumaras, ni antaño ni ahora" (Martínez y Villegas, 1985: 56).

[192] Respecto a esta diferencia fundamental, Navarrete (1985: 7) señala que "la Muerte se entiende como deidad que gobierna las esferas ocultas del universo, y que, lógicamente, es la potencia gobernante en el mundo de los muertos. Pero independientemente de esto, los muertos tienen su propia veneración como antepasados, como ligas que permiten la cohesión social del grupo".

a los antepasados se hizo coincidir con el culto cristiano a los angelitos y difuntos para los propósitos de la evangelización, implantándose las fechas del calendario cristiano (Navarrete, 1985: 8), por otro lado se exterminaba un culto prehispánico. Sin embargo, los conceptos mesoamericanos de la vida después de la muerte fueron preservados por los pueblos originarios contra la visión cristiana y hoy siguen siendo parte viva de su cosmovisión, como lo muestran numerosos estudios antropológicos.

Tenemos entonces que la dominación colonial exterminó el culto a la muerte, pero que los mesoamericanos supieron aprovechar la aceptación mestiza de realizar festividades para los muertos, para continuar significándolas con sus propias concepciones escatológicas. Este no es un caso como el de la religión, pues no se trata de aceptar las formas litúrgicas de la religión impuesta para esconder tras de ellas los conceptos propios y la posibilidad de continuar realizando rituales de carácter religioso. Se trata más bien de aceptar una coincidencia en formas de culto para preservar de la persecución el fondo conceptual. Además, las fiestas del día de Muertos están relacionadas con el ciclo agrícola y constituyen la primera fiesta grande después del periodo más crítico del año (Herrasti y Vargas, 1985: 52; Warman, 1985: 19).

Las fiestas de los difuntos, incorporadas como parte de lo nacional apenas en este siglo, tienen una raíz mesoamericana y una castellana (es decir: europea). La costumbre de llevar alimentos cada año a los muertos fue introducida por los conquistadores, "de manera que esta costumbre no se debe a los curas o frailes, sino a los soldados; arraigó sobre todo en el medio rural, entre los mesoamericanos, y se conserva hasta la fecha, después de 400 años, con algunas modificaciones acordes con ideas y conceptos locales de los diversos grupos étnicos del país" (Guerrero, 1985: 23). Los árabes aprendieron esta costumbre de los chinos y egipcios[193] y la introdujeron a España cuando la invadieron. A su vez, al invadir los españoles el Nuevo Mundo, esa costumbre heredada de los árabes se empezó a practicar entre los mesoamericanos y los invasores no vieron en ello motivo de persecución.[194]

---

[193] "Los chinos acostumbraban hacer la ofrenda alimenticia a los muertos, y los árabes que entraron a China en el siglo VIII conocieron esta costumbre… el pueblo egipcio fue visitado por los árabes también en el siglo VIII (y) los árabes observaron que los egipcios concebían al individuo como poseedor de dos espíritus: uno se va al más allá cuando el individuo fallece y el segundo, el llamado 'sosia' queda vagando en el espacio, por lo que tiene necesidad de comer algún bocado al menos una vez al año… los egipcios ofrecían comida al 'sosia' una vez al año, generalmente consistente en platos típicos de ese país" (Guerrero, 1985: 23).

[194] "Es interesante observar que en México esta costumbre es practicada especialmente en el área de Mesoamérica, del paralelo 22 hacia el sur, no así en los estados norteños, digamos Zacatecas, hacia

Las formas que ha adoptado este culto en cada población y región han sido resultado de la asimilación, en mayor o menor grado, de elementos de la cultura que no es materna. Y para describir esta fusión se ha utilizado un concepto corto y falseador, el de sincretismo. De muchas maneras se ha argumentado y aceptado que las ofrendas de muertos son un sincretismo de dos culturas, que sintetiza costumbres católicas y prehispánicas, fundidas en una religión popular. Esto puede ser verdadero si se refiere sólo al hecho de que la incorporación de elementos mesoamericanos hizo que el catolicismo europeo se convirtiera en religiosidad popular para los hispano-parlantes, porque su religión –dominante a nivel nacional– puede incorporar elementos de las creencias de los dominados sin que ello ponga en riesgo su hegemonía o carácter "universal", además de que esa transformación formaba parte de su estrategia de dominación, es decir, la imposición "aceptable". Pero resulta falso en el caso de los mesoamericanos pues, para ellos, ese sincretismo no tenía como fin transformar lo propio en catolicismo popular, sino ocultar y preservar lo propio tras la máscara del catolicismo "aceptado".

En el caso del culto a los muertos, la cultura nacional ha resimbolizado lo mesoamericano en función del orden católico, pese a lo cual parece que a principios de noviembre le brota lo antiguo a los hispanizados.[195] Se trataba entonces de la utilización de estos elementos para la conformación de la cultura de una raza incipiente, la mestiza. Pero en el caso de los pueblos originarios, las formas y conceptos del culto a los muertos deben entenderse en la lógica de la resistencia frente a la dominación: el hecho de que este culto no sea agredido ni despreciado no significa que así sea la forma de relación de las culturas mesoamericanas con la sociedad nacional; lo originario sigue resistiendo a ser diluido en lo occidental, y el culto ancestral a los muertos, que expresa concepciones propias y diferenciadas del mundo después de la muerte, es una parte de esas culturas en resistencia.

---

arriba, Durango, Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, donde esta costumbre es menos conocida (Guerrero, 1985: 24). La explicación de esto puede ser, afirma este autor, que los primeros colonizadores que vinieron fueron extremeños y andaluces, cuyas regiones fueron invadidas por los árabes. Después, para la conquista del norte se incorporaron españoles de provincias en las que no existía la costumbre árabe de dar comida cada año a los muertos, por lo que esta costumbre no se extendió en el norte de México (Ibid).

[195] Para los mexicanos, la relación burlesca con la muerte es una de las principales formas autoproclamadas como definitorias de nuestro ser, es algo que nos ancla a esta tierra y a su historia antigua. Para los mesoamericanos, la convivencia con los muertos y el respeto a los familiares difuntos es sólo uno de los rituales cíclicos en cuyas formas recrean su identidad milenaria. Ellos convocan a sus muertos para renovar las fuerzas para organizar la vida, en base a un conjunto de

Los altares de muertos en su contexto

En las escuelas oaxaqueñas y otros ámbitos, como oficinas, se realizan cada año concursos de altares y tareas de investigación sobre dicha tradición, y todo se queda prácticamente en el altar. Así, la preservación de esta tradición se refiere más al debate sobre la incorporación en él de elementos externos y hasta figuras de halloween, quedando cada vez más lejos la ubicación del altar en el complejo circuito de prácticas sociales y rituales, y conceptos que le dan sentido al retorno anual de los difuntos, sin lo cual el altar queda reducido a folklore insignificante.

Entre estas prácticas y conceptos fundamentales destacamos cinco:

La muerte y el velorio
La preparación del cuerpo y el entierro
El viaje del alma
El inframundo
El retorno anual de los difuntos

1. La muerte y el velorio

Al morir una persona se inicia una serie de actos para preparar su viaje al inframundo y para fortalecer el tejido social que su muerte podría desgarrar. Así, se organiza un velorio que generalmente se realiza en su propia casa, descansando el cadáver al pie del altar doméstico (el mismo altar que en la fiesta de Todos Santos se adorna para recibir la visita de sus almas). La parentela ayuda a la familia del difunto a hacer los preparativos para recibir el duelo de la comunidad. Los vecinos llegan al velorio llevando algún apoyo para el evento: comida, bebida, dinero, lo cual es anotado o registrado para que sea rigurosamente devuelto a cada uno cuando lo requieran.

La música no puede estar ausente, y llegan los músicos a cumplir con su cargo, dado que en la mayoría de los casos el ser músico es un servicio gratuito a la comunidad, por el cual quedan exentos de tequios y a veces de cooperaciones. Cuando la comunidad no tiene banda de música, la contrata en otra comunidad la familia o algún padrino ex profeso. Los sistemas de reciprocidad con los que se construye el tejido social comunitario, actúan ampliamente durante el velorio.

---

creencias escatológicas propias que conservan porque las protegieron de la destrucción colonialista, mientras que la cultura occidental parece rendir culto a lo muerto.

> "El altar familiar es el lugar frente al cual el difunto va a ser velado –'entre el mundo de los vivos y el de los muertos hay un punto de entrada, el altar, y otro de salida, el panteón' (El Guindi, 1977: 13)–; como mencioné anteriormente, en él están los santos de la familia. Se limpia, se cambia de mantel, colocan la botella de mezcal que habrá de repartirse entre las personas que asisten al sepelio; allí se van a depositar también las velas y veladoras que lleven las personas para utilizarlas conforme se vayan acabando las que estén encendidas junto al difunto. Debajo del altar se van a guardar los cabos de vela y las flores secas, para llevarlos a enterrar al panteón junto con el difunto, pues ya son parte suya, son 'ánima' suya.
>
> Si el difunto tiene padrinos, el casero envía mensajeros a buscarlos para pedirles que 'lleven gusto de hacer la cruz de cal para poder colocar encima al difunto, su ahijado'. Los compadres responden que con mucho cariño van, pues es parte de su obligación.
>
> El padrino, o quien hace sus veces, hace una cruz de cal en forma perpendicular frente al altar; sobre ella se pone el petate nuevo.
>
> Sobre el petate se coloca el difunto. La cabeza va hacia el centro de la habitación, del lado en el que termina el tejido del petate; cerca del altar, sobre el lado en el que comienza el tejido, van los pies" (Prieto, 2000: 113).

Un ritual mixe de difuntos frente al altar familiar se describe en el siguiente relato:

> "En Quetzaltepec, cuando la persona ha fallecido la casera manda llamar a los familiares más cercanos, también se le avisa a uno de los ancianos o principales amigos de la familia para que venga a decir cómo tiene que realizarse la costumbre en esos momentos. El principal llega y después de las exclamaciones habituales y de escuchar cómo fueron los últimos momentos del difunto, manda que sea bajado el cadáver de la cama que se encuentra empotrada en la pared y sirvió para pasar los últimos momentos de su vida, lo colocan enfrente del altar familiar, en ese momento le ponen un gallo vivo en la mano derecha por un rato, después lo matan. El significado de esta acción es que el gallo lo va a guiar hasta Jerusalén" (González Villanueva, 1989: 65-66).

2. La preparación del cuerpo y el entierro

Preparar al cuerpo no consiste solamente en bañarlo y vestirlo de manera especial, sino que además consiste en dotarlo de los elementos que le son propios y distintivos, y sobre todo de los que le van a ser necesarios durante su viaje al inframundo. Así, al féretro se le incorporan algunos de los instrumentos de trabajo del difunto, pero también, como en la época prehispánica, se le incluyen objetos para su viaje, como pueden ser: cacao (que utilizan como dinero para hacer compras necesarias), agua, tortillas, un machete, una red o morral (todo esto generalmente en miniatura) o también insectos vivos. Lidia Manrique lo documenta en el caso mazateco:

Objetos que se ponen dentro del ataúd en dos comunidades mazatecas

Objetos	Huautla de Jiménez	San Bartolomé Ayautla
Alimentos y trastos	Memelitas, una taza mediana, un plato y una cuchara.	De alimentos lleva tortillas o memelitas, un platito y una tacita. También le hacen una red de hilo para llevar su calabazo que se le llena con agua bendita.
Ropa	Su traje de novia y ropa limpia, de preferencia ropa nueva que en ocasiones son las propias gentes quienes las compran, guarden, preparan desde tiempo atrás para esta ocasión.	Si es mujer lleva collares, aretes, pulseras, zapatos, huipil o vestido, dos o tres mudas de las ropas más buenas o nuevas, a los hombres se les pone también su ropa, sombrero, zapatos o huaraches, y chamarra. Si todavía alcanza les ponen su cobija dentro del ataúd.
Representaciones de sus instrumentos de trabajo	No obtuve comentarios al respecto.	Según el oficio del muerto; si tuvo bestia, le hacen la amarra de un caballo o burro y su reata la meten a la caja, si era campesino lleva un machetito, si sabía de carpintería, sus herramientas, si era albañil una cuchara, todas las herramientas son hechas de madera, en miniatura. Si era una ama de casa, lleva su mecate donde amarraba a sus pollos, si tejía le ponen su telarcito. Se explica que lleva todas sus cosas para demostrar su oficio en el otro mundo.
Artículos religiosos	Entre las manos le ponen: un rosario bendito, una vela pequeña de cera pura de abeja preparada con una ramita de palma bendita, un carrizo lleno de agua bendita y una flor, la vela es la que va a prender el espíritu cuando llegue al cielo.	Lleva una vela de cera virgen bendita.
Frutos o semillas a manera de dinero	Semillas de manto de la virgen que son como dinero.	Le ponen semillas de quintonil, "es como dinero, es puro tesoro *de tohma*, por si necesita pagar algo en el camino".
Protección para ser recibido en el cielo, aunque no se haya casado por la iglesia	Cuando un hombre tuvo mujer y viceversa, pero no se casó por la iglesia, cuando se muere se le pone una rama de la planta llamada *yah xroó chicóo*, (palo largo o que sube), de un metro de largo, a la que se le da forma humana; el ramo de flores blancas es la cabeza, mientras que las ramas de arriba se cortan a manera de brazos y las de abajo como piernas, y la visten; si era difunto es hombre con ropas de novia y si era difuntita, con ropas de hombre. Se oficia simbólicamente el casamiento por un niño pequeño como sacerdote.[196]	Si era soltero (a) y vivía en unión libre o no se había casado por la iglesia, entonces le buscan o compran un pico de pájaro tucán y se le pone junto a su cernidor o cinturón, se cree que por ser fuerte y filoso, va a servirle para ir partiendo los obstáculos que le impidan llegar al cielo.

Fuente: Manrique (2003: Anexo 1).

Una vez que el difunto ha sido preparado física y espiritualmente para ser enterrado, se le conduce al panteón, haciendo a veces una escala previa en la iglesia. Al ser enterrado y al ser velado, el cuerpo se acomoda de acuerdo a la cosmovisión local, considerando el significado de los puntos cardinales: el poniente está relacionado con la muerte, por lo que la cabeza del difunto apunta en esa dirección.

En la mayoría de las comunidades, pero no en todas, el panteón es un lugar importante, dado que las tumbas lo son. Por ello, en la fiesta de Todos Santos también se acostumbra visitar al panteón.

Luego del entierro se lleva a cabo el ritual de levantada de cruz, con el cual el alma se desliga del lugar donde fue velada o donde murió y, a través de levantar un tapete de arena, aserrín o flores durante un conjunto de rezos, se recoge el alma y se lleva a depositar a la tumba junto con una cruz que ha sido aportada, junto con el tapete, por padrinos elegidos.

> "Tanto la ceremonia de velación como la de entierro deben realizarse completas para ayudar a que el difunto pueda realizar tranquilo su viaje a Mitla, para encontrarse con todos los antepasados del pueblo. La ceremonia de entierro incluye momentos posteriores: el novenario y el levantacruz" (Prieto, 2000: 110).

3. El viaje del alma por el territorio natural al inframundo

Una vez que está preparada para separarse del cuerpo, el alma inicia un viaje al inframundo. Se trata de un viaje que puede tener algunos peligros y que dura varios días. Es un viaje a través del territorio natural, físico, que termina generalmente en una cueva por la que el alma se introduce al inframundo.

Durante el recorrido, el alma descansa, consume agua y alimentos, realiza compras, se enfrenta a peligros pagando algunas culpas y finalmente llega a su nueva morada.

> "La tierra recibe su cuerpo –alimento–; los huesos, parte constitutiva de la muerte, se liberan, siendo finalmente aceptados por la misma tierra. El alma, como antiguamente, va a Mitla, lugar de purificación distinto del purgatorio; allí se encontrará con las almas de los difuntos zapotecas; allí estará con Dios. Desde esta perspectiva, la muerte es parte constitutiva de la vida" (Prieto, 2000: 107).

[196] Esto se hace porque existe la creencia que cuando no se casan por la iglesia, en el otro mundo les toca vivir con un lobo como pareja, sufriendo mucho en su convivencia.

El siguiente relato es una relación detallada de los lugares que pasan los muertos de Quiatoni (zapotecos del Valle) para llegar a Mitla:

> "Según se sabe en esta comunidad, hace mucho tiempo las personas que habitaron aquí podían tener contacto con los muertos, tanto es así que hay muchos cuentos, leyendas y mitos sobre este tema.
>
> Se dice que todas las personas cuando se mueren, tienen que recorrer un largo y arduo viaje para llegar a *Guichain* (centro de la tierra o lugar de los muertos), según nuestros antepasados, porque es allí donde habitan todos los muertos. En el caso de los de Quiatoni, tienen que caminar de 15 a 20 horas y pasar por diferentes lugares importantes antes de llegar a dicho lugar.
>
> Salen de Quiatoni y como a un kilómetro llegan a donde está la cruz; después de otro kilómetro llegan al Río Cargador, de allí a *Parauj Yaahgakñ* (paraje de Madronio), después llegan a *Guindaañ Rooh* (portillo grande), de allí a *Nis Tagool* (Agua de Muertos), después a *Ik loom daañ baal* (Cabeza del Cerro Culebra), *Nis Guiaal* (Agua estancada), como a 100 metros de allí, pasan junto a una piedra con dos letras (PN) grabadas. De allí llegan a donde se encuentra una piedra aplanada, con una cruz dibujada, llamada Piedra Cruz, de allí llegan a *Nis Siin* (Agua de Palma), luego a *Gitaah naah* (Piedra hembra), después al *Giooh naah* (Cerro Hembra), luego a Rancho Obispo; después sucesivamente llegan a *Loom sebediajh*, antes Crucero Lachigoloche; *Roo laang* (Boca de Tizne); Santa Ana; *Looh caan trapich*; *Guieh looh guieech* (Río de la Flor); La Calavera (porque aquí llegan muchos ladrones o asaltantes que matan y dejan restos humanos); Punto Trino (se juntan allí Santa Ana del Río, San Juan del Río y San Lorenzo Albarradas); *Loom dañ shbaan baal* (Loma de la Cola de Culebra), porque como a media loma está la Piedra de Cola de Culebra.
>
> Más arriba, a mano izquierda, se encuentra un cerro grandísimo, que se llama *Shieeh ngool shigoon* (Parcela de *Ngool Shigoon*); al pie de la palma, donde inician las palmas; San Lorenzo Albarradas; *Niis palom* (Agua de paloma); *Ik dañ looh guiok* (Punta del Cerro del Mercado); llegan a donde se puede pronosticar cuánto tiempo uno puede seguir vivo, por la distancia que cada quien puede arrojar piedras, *Guitaah looh zaah* (Piedra de Grasa); *Guitaah nip yet* (Piedra de mezcal crudo o de pulque); *Guibeé*; después se llega a *Shtien tagool* (Tienda de Muertos); *Roop guibeé*, y por fin llegan a Mitla.
>
> Se dice que después de muertos, durante el recorrido que realizan, tienen que pasar a un río muy grande, y allí es donde los perros se dice que nos ayudarán a pasar si es que en vida los tratamos bien, pero si los tratamos mal ellos también nos pueden abandonar a medio río; si fueron bien tratados permiten protegernos de su oreja, y si uno los trató mal pues solamente te permiten sostenerte de su cola y en medio del río te pueden abandonar" (Justo Martínez, en Angeles, 1997: 33 34).

La relación de los muertos de San Antonino el Alto, zapotecos de la Sierra Sur, con la zona de Mitla en los Valles Centrales, es la siguiente:

> "La tierra recibe su cuerpo –alimento–; los huesos, parte constitutiva de la muerte, se liberan, siendo finalmente aceptados por la misma tierra. El alma, como antiguamente, va a Mitla, lugar de purificación distinto del purgatorio; allí se encontrará con las almas

de los difuntos zapotecas; allí estará con Dios. Desde esta perspectiva, la muerte es parte constitutiva de la vida" (Prieto, 2000: 107).

"Tanto la ceremonia de velación como la de entierro deben realizarse completas para ayudar a que el difunto pueda realizar tranquilo su viaje a Mitla, para encontrarse con todos los antepasados del pueblo. La ceremonia de entierro incluye momentos posteriores: el novenario y el levantacruz" (Ibid: 110).

"Desde este momento, el panteón está de fiesta porque ya llegaron las ánimas (representadas por los 'abuelitos', danzantes enmascarados); es el mismo lugar sagrado en el que durante el año entregan, con tristeza, los cuerpos de sus difuntos a la madre tierra. Hoy este marco sagrado ha sido inundado de alegría. El cielo permite la salida de sus hijos que vienen del mundo de los muertos, de Mitla, a reunirse con su familia, a disfrutar la fiesta y a bendecir a los vivos.

Los topiles tocan sin cesar las campanas, con intervalos aproximados de 15 minutos. Antes las tocaban para indicarles el camino al pueblo; ahora, para acompañar su visita por el mismo. A esta hora todas las ánimas han salido de Mitla para seguir los caminos comunales y llegar a sus parientes en cualquier pueblo en que se encuentran. Las ánimas no son seres solitarios, siempre andan en grupos y se invitan mutuamente a visitar a sus familiares, confían en que estén preparados, pues de lo contrario les causará un gran descontento y tristeza" (Ibid: 143).

En el caso de los chatinos, una de las creencias que ha resistido es la de ir a la cueva ubicada en la punta del cerro de la Concha, en Zenzontepec y que es el lugar donde las almas de los muertos llegan a residir; a ese lugar va la gente los días primero de enero y de mayo a solicitar vida y sustentos pues ahí se encuentra a los dioses también. Cuando alguien moría repentinamente llevándose algún secreto, sus familiares asistían a la cueva a comunicarse con su pariente acompañados de personas indicadas. Es tan importante esa cueva que ante la falta de fieles, un cura de Zenzontepec subió al cerro y celebró una misa en la cueva.

"Desde aquí (San Juan Quiahije) se hace un día de camino hasta la cueva y en su interior existen una pila de agua y una piedra con forma de cilindro a la que los curiosos abrazan y si topan los dedos les queda poca vida y mientras más separados queden, así vivirán. Según esa piedra me quedan varios años de vida aunque por ahora, ya llegué a mi destino" (Cruz Lorenzo, 1987a: 34-37).

"Cuando una persona muere su espíritu recorre el 'camino de la muerte', el cual se divide en nueve etapas. Cada una es un sitio real y, en conjunto, marcan una ruta que lleva hacia el norte, saliendo del pueblo. En Yaitepec, los chatinos cuentan que el primer paso en *tu lo'o kwa*, 'la puerta del cementerio'. Al segundo paso, el espíritu pasa *y'o sku'we*, la 'Virgen de Juquila'. En el tercero, el ánima escala los *ndiya ka*, 'los nueve escalones' en el camino hacia San Juan Quiahije. Al cuarto, el espíritu visita la *kye ndukwa re*, 'la roca del rey', una escultura precolombina ubicada en el paso a San Juan. En el quinto, el alma visita *la kixi*, 'la iglesia de San Juan'. Al sexto, el espíritu se detiene en la *ciénega ti tsa tsa'*, donde danza y chifla –si no le agradaba danzar en vida, entonces debe danzar con un pino. En el séptimo, cerca de Ixtapan, el alma cruza *chku ka*, 'el 'río nueve', el Río Atoyac. Al

octavo, el ánima debe pasar *kye ndukwa kwitsu lo hye ndukwa kuno*, 'la peña del joven halcón y la peña de la serpiente'. Según la tradición chatina, la entrada al inframundo es una cueva. Los chatinos de San Juan, por ejemplo, dirán que la entrada al inframundo es una cueva situada en el Cerro Neblina, un gran pico cercano a Zenzontepec. En el noveno nivel, en *kiche ka*, 'pueblo nueve', un pueblo con nueve casas, el espíritu abandona la geografía de su mundo, y la deja atrás" (Greenberg, 1987: 159-160).

A su vez, los mazatecos, una cultura reconocida por su religiosidad ligada al chamanismo y el consumo ritual de hongos, poseen un conjunto muy importante de ideas y conceptos respecto al viaje de las almas:

"La creencia que se tiene es que el espíritu no muere junto con el cuerpo, sino que después de permanecer algún tiempo entre su familia emigra al mundo de los muertos *ngui´nde*, que es concebido como un lugar semejante al de los vivos, por lo que requiere que se depositen dentro del ataúd varios objetos que le servirán al difunto durante el trayecto del viaje al inframundo y para sus actividades allí, de donde regresan cada año mediante un permiso para venir a visitar a sus seres queridos, quienes les esperan con ofrendas y oraciones.

Aunque mucho se ha olvidado sobre la concepción del viaje al mundo de los muertos, algunos adultos escucharon contar a los abuelitos que son siete los pisos o niveles que tiene que bajar el espíritu para llegar a él, encontrando mayores dificultades cuando el comportamiento del difunto en la tierra no fue el correcto. Debe cruzar un monte lleno de espinas; un lugar donde el viento es tan fuerte que casi no le deja avanzar; un lugar con fuego; un sitio donde hay animales que no existen aquí sobre la tierra, son criaturas del mal que atacan al espíritu del difunto, por eso llevan su cinturón tejido para defenderse, un río muy ancho que es nombrado como Río Sagrado o Mar Sagrado[197] (aunque cabe aclarar que son pocos los mazatecos que conocen el mar) donde se requiere de la ayuda de un perro negro para cruzarlo sobre su lomo. Es por esta creencia que se sienten obligados a alimentar y tratar bien a estos animales. La comida debe aventárseles a su hocico, no dársela de la mano, ya que los dedos son considerados como estacas que dificultan su consumo; dicen que cuando alguien no lo hace de esta manera, al llegar a la orilla del río el perro les reclama diciéndole "no me diste la comida como debe ser" y se pone reacio para cruzarle, teniendo que suplicarle por un rato para convencerle, "pero creo que al final de cuentas sí lo pasa". Al respecto se narra una corta historia escuchada en la comunidad de Agua Fría, Tenango:

Cuentan que un señor al morir, después de recorrer todos los caminos para llegar al lugar de los muertos, ya al final para entrar tenía que cruzar el Río Sagrado en la oreja derecha de un perro, en la orilla había perros de varios colores: blancos, grises, pardos, pintos y negros, él se acercó a un perro blanco y le pidió que por favor le cruzara, pero el perro alegando que se ensuciaría su claro pelaje le dijo que no, después de insistir con los otros animales, por fin un perro negro aceptó cruzarlo, también los perros pintos hacen este trabajo. Por eso las personas prefieren tener perros de color negro o pintos ya que estos

[197] Carlos Incháustegui (1994: 31) recoge en sus notas de campo comentarios sobre el *Mar Sagrado* que dicen: "Es el río que pasan los muertos cuando mueren. Es muy costoso pasar ese mar a los malvados que cometen delito en la tierra. Ellos no pueden pasar ese mar".

por tener el pelo oscuro son menos quisquillosos para ensuciarse al cruzar nadando este ancho río.

Durante todo el camino el espíritu es tentado por el demonio para llevarle a sus dominios, es por eso que se le ponen símbolos religiosos que le sirven para alejar estos peligros: agua, palma y velas benditas, un rosario regional de cuentas llamado *yaxki*, y un crucifijo de madera, entre otros.

En Ayautla y demás comunidades de la mazateca, este tema es de respeto y misterio, es costumbre tratarlo cuando se acerca el mes de noviembre, cuando está por iniciar la semana de Todos Santos, y es a través de pláticas colectivas que se van transmitiendo a las nuevas generaciones las concepciones que se tienen de la muerte y de la manera de "existir" en el otro mundo. En una de estas reuniones compartieron conmigo algunas de estas creencias:

Para nosotros los mazatecos (de Ayautla) no es lo mismo el alma que el espíritu, el espíritu ya se trae desde el nacimiento de un niño y se pierde cuando se muere, se va al mundo de los muertos, el alma es la fuerza que se va teniendo durante el desarrollo, es la energía, la conciencia (en Tenango y Huautla se tiene la misma concepción). Antes de morirse una persona el espíritu vaga (en la región se tiene la concepción de que antes de morir se recorren todos los lugares donde se anduvo en vida, se tienen encuentros con las personas fallecidas, el moribundo "va a recoger sus pasos") mientras el alma está agonizante, la fuerza se va consumiendo en el cuerpo poco a poco, cuando se muere la gente el espíritu se queda 20 días si es mujer y 40 días en los hombres, en los niños y las niñas es igual.

Comentaban unos viejitos que uno al morir va a otro mundo, como si fuéramos a fundar otra nueva vida, según las creencias, todo lo que llevamos de este mundo nos va a servir ahí, es por eso que los muertos llevan sus herramientas de trabajo (una representación en miniatura), se supone que van a continuar la vida que llevaban aquí en el mundo *exterior*, así lo van a seguir ya en el mundo *interior*, algunos llevan reliquias, ropa, comida que al finalizar el año se acaba, se les termina, lo que llevaron en su ataúd les va a durar todo un año hasta que regresen y vengan a visitar a los vivos, a sus familias (en Todos Santos), tal como lo hicieron antes cuando estaban vivos. El otro mundo casi viene siendo igual que en esta vida, esa es la leyenda que tenemos.

Sí, son varias las cosas que lleva el muerto, dependiendo de cómo se vivió, hay unas personas que en los tiempos cuando estaban vivos tuvieron cosas valiosas que utilizaban, dice la creencia que hay que seguir en esa forma en la nueva vida que tarde o temprano puede acercarse. Si era mujer lleva collar, aretes, pulsera, zapatos, huipil o vestido, dos o tres mudas (cambios) de ropa, dentro de su caja les ponen las ropas más buenas, si en su vida no se pusieron (no usaron) alguna ropa nueva se la llevan, ellos mismos la compraron cuando todavía vivían, a los hombres se les pone también su ropa, sombrero, zapatos o huaraches si usaba, chamarra. Si todavía alcanza les echan en su cajón su cobija, todo lo que utilizaban antes se llevan, es para volver a hacer ese trabajo ahí, para demostrar cuál fue su oficio aquí en la tierra, si fue tendero, si carpintero, fue campesino, si tuvo burro, caballo, cerdo o qué animal tuvo, se le hace la reata de dos metros de largo, si tejía se lleva su telar, (todo en pequeño), se lleva también trastes, comida, agua, velas y un rosario que le sirven para su viaje (al inframundo). Por eso dice nuestra gente ¿qué pasa cuando el día de muertos las personas sueñan con sus familias? La ropa que se llevó cuando falleció (dentro el ataúd, no puesta) con esa ropa está vestida, a veces lo ven con otra diferente.

En el mes de octubre, el 18, día de San Lucas, se les acaba la comida, todo lo que se llevó, entonces vienen por más para que les dure otro año. La gente que muere cerca de Todos Santos no vienen, a ellos no les permiten venir a este mundo, los que no han cumplido un año (de haber muerto) no tienen permiso de regresar, hasta el próximo año, se quedan a cuidar la comunidad de ellos, los que mueren en estas fechas, el dos o tres de noviembre, son los cargadores, los que llevan los totopos y demás ofrendas, esa pobre gente es lo que carga todo, parecen como burros. La persona que les da permiso para salir es el santo San Simón, es su guardia, él que se encarga de ver quiénes vinieron, quiénes son los que regresaron y quiénes se quedaron, porque así como en vida cuando van a una fiesta, a fuerza quedan algunos borrachitos tirados, entonces viene San Simón a buscarlos, porque los tiene contados como si fueran militares, como en un internado, los tiene bien contaditos, ¡que tal fulano faltó y a buscarlo!

Si alguien que no cree en estas creencias, hablando ofende, desprecia las costumbres, si ya murieron sus familiares: el padre o la madre y dice –qué fiesta voy a hacer? Si no me dejaron nada y no tengo dinero, además esos ya están muertos, (no respetan esos días) se va al campo a trabajar, ahí les viene el sueño ve a su familia a quien no les dio nada, es como en una fiesta muchas gentes llevan sus bultos (de comida) y si no tienen a nadie que les tienda la mano no llevan nada, su familia se va sin nada. Esto les ha sucedido a personas de la comunidad y de otras regiones, eso ha generado todo este tipo de festejos.

Don Abraham explica: su espíritu (del muerto) anda entre nosotros hasta los 40 días, así como Cristo estuvo con sus gentes 40 días, 40 días permaneció en el desierto, 40 días se cuida a la mujer cuando nace un niño, para las curaciones se cuida el enfermo 4 días. El 40 y su 'diminutivo' el 4 son números muy importantes en la concepción mazateca" (Manrique, 2003: 176-179).

4. El inframundo

Para algunos pueblos oaxaqueños, como hemos visto, el inframundo está en Mitla, para otros está debajo de sus propias comunidades. Se trata de un lugar en el que vivirán por el resto de su existencia y del cual podrán regresar anualmente a visitar a sus parientes vivos.

En ocasiones, en la entrada al inframundo se puede lograr comunicación con los parientes difuntos.

"De acuerdo con la tradición local, Mitla fue el centro del mundo de los muertos. Esta tradición recuerda un tiempo anterior a la aparición del sol, cuando la piedra era tan frágil como caña de maíz y tan blanda como un jabón. Cuando 'los antiguos' de aquel periodo oyeron que el sol iba a elevarse, construyeron los monumentos cuyas ruinas ocupan las tierras en y alrededor de Mitla. Aunque 'los antiguos' eran pequeños, grabaron y llevaron las piedras, y en las cámaras cruciformes bajo los monumentos hicieron los cruces de caminos donde las almas de los muertos se encontrarían en la vida eterna. Ellos estaban aún trabajando cuando el sol rosa y Jesucristo trajeron la verdadera religión. Entonces se endureció la piedra y se hizo pesada, y 'los antiguos' se fueron al inframundo, donde se transformaron en ídolos.

Pero dos de sus líderes, un hombre viejo (*Gol Gisa*) y su mujer (*Zus Lai*) tuvieron permiso para permanecer en este mundo y se convirtieron en piedra (boulders) en la ladera cercana al sitio en que las piedras de los monumentos fueron obtenidas" (Leslie, 1960: 22).

"Las almas, dentro de una incongruencia que pocos nativos avizoran, radican al mismo tiempo (en el cielo y) en otro lugar del descanso, situado en el interior de la tierra, al que se llega a través de los subterráneos de Mitla, llamados *lu yu lubé* (lugar de la tierra de Mitla). Para algunos, el *lu yu lubé* es más bien el sitio donde se encuentra la 'Piedra de Mitla', antes de descender al Valle. Para otros más (y para los ancianos) el verdadero sitio es uno arqueológico, cerca de donde se encuentra la Cruz Milagrosa de Santiago Matatlán (al parecer se encuentra en el límite de Mitla y Matatlán). Para los más, está en el primer sitio, en las casas arqueológicas y cruciformes de Mitla.

Este subterráneo es vigilado por una 'gente' no material, a la que hay que pedir permiso para entrar, y si lo da se llega a unos escalones y se sigue adelante hacia la tierra profunda y caliente. En el interior viven las ánimas, unidas a sus esqueletos y vestidas. Cuentan con casi todo, aunque de cuando en vez requieren alimentos, vestiduras limpias y responsos refrescantes. El último día del año hacen plaza y asisten a una misa y en esta ocasión los que estuvieron presentes en la agonía de una persona, pueden acudir a Mitla y sin ver de frente a su ánima una vez que salió de misa, pueden preguntarle con éxito dónde dejó su tesoro (si le pregunta de frente, puede morir pronto y no conseguir lo que desea). De aquí salen y aquí regresan las almas en Todos Santos, aunque éstas pueden estar también unidas a sus huesos dentro o fuera del cementerio" (De la Fuente, 1977: 274-275).

5. El retorno anual de los difuntos

Finalmente, cada año regresan los difuntos al mundo de los vivos. Salen del inframundo, regresan a su comunidad originaria durante unos días, conviven y toman alimentos que llevan de regreso al inframundo.

Para recibirlos, se prepara el altar con alimentos, flores, imágenes. En algunas culturas se realizan festejos rituales durante varios días, representando el regreso de los muertos y su andar por la comunidad. Incluso, hay lugares donde es en estas fechas en las que se hace la asamblea para elegir a las nuevas autoridades.

"El cielo permite la salida de sus hijos que vienen del mundo de los muertos, de Mitla, a reunirse con su familia, a disfrutar la fiesta y a bendecir a los vivos.

Los topiles tocan sin cesar las campanas, con intervalos aproximados de 15 minutos. Antes las tocaban para indicarles el camino al pueblo; ahora, para acompañar su visita por el mismo. A esta hora todas las ánimas han salido de Mitla para seguir los caminos comunales y llegar a sus parientes en cualquier pueblo en que se encuentran. Las ánimas no son seres solitarios, siempre andan en grupos y se invitan mutuamente a visitar a sus familiares, confían en que estén preparados, pues de lo contrario les causará un gran descontento y tristeza" (Prieto, 2000: 143).

> "En la fiesta de Todos Santos se realizan ceremonias de intercambio con los muertos de la familia: la materia es el aroma de las ofrendas (por parte de los vivos) y el compromiso de protección (por parte de los muertos); el lugar de intercambio es el altar familiar, el altar del ánima común en la iglesia y en el panteón, así como en las propias tumbas; los celebrantes son los vivos y los muertos" (Prieto, 2000: 86).
>
> "Días antes de la fiesta (de Todos Santos) el fiscal del panteón es responsable de enviar topiles a barrerlo y formar fosas como si fueran sepulturas recientes. En ellas, cada familia acudirá a poner las ofrendas a sus difuntos, en el lugar más cercano a donde recuerdan que fueron enterrados. No hay un registro exacto de las sepulturas, no es necesario porque todos los muertos forman una misma realidad: son los difuntos de la comunidad; así, es común que en una misma sepultura puedan colocarse varios arcos con flor de muerto, ofrendas y veladoras para varios difuntos. Este sentido de comunalidad es tan antiguo como profundo en su corazón; se renueva cada año en esta solemnidad. Nadie de ellos se opone a que otra familia llegue a arreglar la sepultura que ellos están arreglando, lo que sí puede suceder es que se pongan de acuerdo en el lugar más apropiado…
>
> Parte del arreglo del panteón es el arreglo del altar de las ánimas (incluida el ánima común). Su preparación sigue la lógica del altar familiar, pero sin mantel porque lo tira el viento. Todas las personas que deseen acuden allí a dejar ofrendas, aunque el responsable principal de las ofrendas es el fiscal del panteón. Es un altar comunal, por tanto a él llegan todas las ánimas del pueblo; de esta forma, si algún difunto ha sido olvidado por sus familiares, aquí encontrará el aroma de las ofrendas puestas para él" (Prieto, 2000: 138).

Una cadena de significados

Este conjunto de prácticas y conceptos no puede ser entendido de manera aislada, es decir que no se puede entender cabalmente un altar de muertos desligándolo de los otros cuatro elementos que conforman el ciclo. Separar el altar del resto de eventos significantes es folclorizarlo. En muchas ocasiones, han caído en el olvido o desuso algunos elementos, sobre todo el recuerdo del camino del alma; pero esto no quiere decir que no se haya tenido una idea al respecto, sino que en algún momento histórico fue olvidada y sustituida por otra, por ejemplo la versión católica. De allí que un trabajo de rescate cultural deba considerar el conjunto de elementos que conforman cada cadena y no solamente uno de ellos.

En ese sentido, el trabajo de recuperación cultural no puede radicar sólo en una de las partes, en este caso el altar de muertos, sino que tiene como tarea principal la revisión del estado en que se encuentra cada cadena, luego reconstruir lo que sea posible, después organizar la difusión y el estudio sistemático de esa cadena. De otra manera, el rescate superficial de la cultura contribuye a la folclorización de la cultura y al menosprecio e ignorancia del conjunto de elementos que dan el sentido originario a cada parte interactuante.

5. La apropiación fracasada

La escuela: espacio e institución de ocupación colonial

Los pueblos originarios han sido penetrados y aislados fundamentalmente a través de instituciones. En la mayoría de las comunidades podemos encontrar que su paisaje está marcado por la presencia de una iglesia, de un palacio municipal y de una escuela. Ocultando su misión real de intervención y dominio, estas tres instituciones pretendían humanitariamente cubrir las "carencias" que los invasores vieron en los mesoamericanos en distintos momentos: 1. Una vez que fueron considerados gentes –aunque sin fe ni moral y supersticiosos–, la iglesia los salvaría de su abyección y los llevaría a encontrar la salvación mediante la imposición del catolicismo; 2. Dado que se les consideró vencidos y desprovistos de una estructura organizativa apropiada, se les congregó en "pueblos", se les organizó en Repúblicas y se les impuso siglos después el municipio como forma de gobierno; 3. Siendo gente sin cultura, se les proveyó de adoctrinamiento y más recientemente de escuelas.

Pero resultó que los pueblos mesoamericanos eran y son más religiosos, mejor organizados y más cultos que lo que la imaginación occidental podía concederles, y las instituciones destinadas a lograr su desaparición como culturas fueron transformadas por ellos y aprovechadas como elementos para su continuidad. La mentalidad comunal actuó y ella fue la base para emprender la reinterpretación y apropiación de las instituciones de dominación colonial.

La religión originaria se sigue practicando y desborda a la iglesia y al sacerdote. Es innegable que los rituales mesoamericanos (agrícolas, en torno al nacimiento o a la muerte, etcétera) tienen vigencia y sería difícil demostrar que tengan mucho que ver con el catolicismo y mucho menos que sean rituales que requieran inevitablemente la presencia del cura o realizarse en la iglesia. Otro tanto ocurrió con el municipio, pues el concepto de poder originario no se expresa sólo en el municipio ni gira en torno a la figura del presidente o agente municipal. El poder fue sustraído a la institución municipal y depositado fuera de ella, en la asamblea comunitaria, teniendo dos mecanismos estructurales de control: 1. El Consejo de Ancianos, que es una instancia simbólicamente superior a la municipal y que con distinta intensidad interviene en las acciones del munícipe; 2. El sistema de cargos, que no sólo implica una historia visible de servicios sino también una estructura de mentalidades en las que el prestigio y el deshonor dependen de la concepción política de los pueblos mesoamericanos. El municipio

enlaza a las comunidades originarias con el poder central, pero internamente el poder no radica en él, sino en la asamblea.[198]

Esto fue posible porque sus ideas de lo político y lo religioso fueron defendidas por ellos y utilizadas como parte vital constitutiva de su identidad. Nadie les demostró ni los convenció de que sus ideas de organización y sus sistemas de creencias eran incorrectos, atrasados, sin futuro. Seguramente eran parte insustituible de su proyecto de vida.

Como instituciones ajenas pero cuya presencia expansiva era inevitable, la iglesia y el municipio fueron nulificados en su función etnocida mediante la combinación de dos factores: el ser negados como lugares absolutos, como espacios exclusivos para una función específica (la religión y el poder no partían de estos espacios ajenos hacia la comunidad sino al revés, la comunidad los utilizó como lugares, no los únicos, para sus prácticas religiosas y políticas), y el negar la figura omnipresente del cura y del munícipe (ambos son necesarios pero no para todas las actividades religiosas y políticas; incluso el cura es todavía menos necesario hasta para la práctica misma de rituales católicos). Se intervino el escenario y se ocupó el lugar del actor.

A esto debemos añadir que la imposición original en los aspectos político y religioso fue violenta pero no extensa ni constante, lo que dio a los sobrevivientes mesoamericanos un tiempo valioso para poder reconstituir sus sociedades.

Pero en el caso de la escuela la situación es distinta: en general, es una institución cuya presencia etnocida no ha podido ser nulificada. La educación entre los pueblos originarios ha cedido poco a poco ante la escuela, los padres de familia consideran que lo valioso no lo enseña la familia sino que se aprende en la escuela, los pueblos originarios no tienen un proyecto de educación, la figura del maestro es omnipresente y la escuela es un espacio absoluto para la educación. Incluso, al igual que en tiempos virreinales, la imposición política y religiosa incluyó la redefinición de los patrones de

[198] Este estilo democrático de los pueblos mesoamericanos no se expresa sólo en la preeminencia de la asamblea o en la forma de elección directa de sus autoridades, sino también en la capacidad de destituir o desconocer a las autoridades que se alejen de la voluntad comunitaria.

asentamiento mediante la congregación en pueblos,[199] la escuela ha seguido sido factor de formación de comunidades.[200]

Esta desarticulación de lo educativo entre los pueblos mesoamericanos se debe principalmente a la intensidad y expansión de la penetración de la escuela mexicana, así como a la desvaloración de la sabiduría propia, ridiculizada por los mestizos y sus instituciones. Los pueblos originarios no tuvieron tiempo para encontrar la forma de enfrentar a la escuela, de dominar su carácter agresivo y de encontrar las formas de incorporarla a la lógica propia; en muchos casos ni siquiera tuvieron la intención de hacerlo. No hubo un proyecto colectivo para envolver con lo propio a la escuela para quedarse en la comunidad sino más bien proyectos individuales de aprovechar a la escuela para abandonar a la comunidad y progresar fuera de ella o a costa de ella.

La escuela penetró y muchos de los educandos compartieron la visión que la concebía como una necesidad para todos, incluidos los pueblos originarios, pero también como un derecho conquistado u otorgado, es decir, como un reconocimiento al carácter mexicano y ciudadano de los mesoamericanos, que antes les era negado. El hecho de defender un logro contra la discriminación y el atraso, dificultó a los pueblos originarios ver más allá del carácter aparente de la escuela. Se les presentaba, así, la oportunidad de defender un derecho ejerciéndolo, y sin ver que la escuela no había sido una demanda suya –razonada en función de un proyecto propio– sino impuesta por el gobierno mexicano y la cultura totalitaria, la aprovecharon en función de proyectos no comunales. Al asumirse como subdesarrollados, los pueblos originarios vieron en la escuela un instru-

[199] En Oaxaca, la Iglesia fue la primera institución colonial educadora, teniendo interés en la educación de los pueblos originarios, que consistía en la doctrina y alfabetización. Ya en 1558, Fray Jordán de Santa Catarina había fundado una doctrina en la que instruía a unos 500 niños indígenas (Munch 1982: 188-189). Su presencia serviría para la implementación de las políticas imperiales, entre ellas la de congregación de la población rural en pueblos: "En 1590, a consecuencia de la relación Estado-Iglesia, surgió la política de congregación y reducción, la cual sirvió para tener un mayor dominio sobre la población. Las congregaciones abarcaron las provincias de la Mixteca Alta, la Mixteca Baja, las zapotecas –incluyendo los huaves y los mixes–, Coatzacoalcos y las villas del marqués del Valle. De los datos que se tiene, se sabe que por lo menos desaparecieron 66 pueblos, los cuales fueron reacomodados de 1599 a 1604. Para dar mayor alcance a esta medida, se establecieron nuevas doctrinas en las zonas más apartadas, como entre los zapotecos de la sierra, los mixes del Cempoaltépetl y los tequistlatecos o chontales de Oaxaca" (Ibid: 189).

[200] Javier Parra documenta esta función de la escuela en la región triqui hacia principios de los años 60's. Baste citar un ejemplo: "Le comunicamos que ya nos concentramos a nuestra cuadrilla y ahora vamos a vivir juntos cerca de la escuelita…" (Parra y Hernández, 1994: 79).

mento de salvación, tal vez de liberación, cuando su función era incrementar y extender la dominación.

Así, mientras la iglesia y el municipio fueron instituciones siempre y claramente ligadas a los invasores, la escuela mexicana pareció ser un don para la descolonización, entendida como la supresión de los efectos retardatarios del periodo virreinal. Este éxito tuvo mucho que ver con que era la llave para buscar soluciones a la crisis fuera de la comunidad, luego de que las comunidades se volvieron ineficientes como consecuencia de su incorporación al sistema de mercado y de su saqueo caciquil.

La presencia de la escuela en las comunidades originarias es inevitable. Es parte de las definiciones básicas del gobierno mexicano la creciente escolarización en cuanto a expansión de la cantidad y niveles de las escuelas en todo el país (Maldonado, 2002a). El proyecto educativo de la escuela indígena está en manos del Estado mexicano, instrumentado a través de los maestros. Por su parte, las comunidades mesoamericanas reclaman escuelas y que en ellas se enseñe lo que allí se debe enseñar, oponiéndose a que en ella se use la lengua originaria y se incorporen saberes comunitarios y contenidos étnicos: esperan que la escuela sea el vehículo de progreso de sus hijos y de su comunidad, dejando en ella la función educativa sin que se observe un proyecto mayor, propio, que englobe esta actitud ante la escuela en función de una intencionalidad de reproducción de sus culturas como tales.

Obviamente hay esfuerzos para evitar que esto siga sucediendo, pero se trata de esfuerzos todavía aislados. En general, los pueblos originarios parecen haber adoptado la perspectiva aparentemente promisoria que ofrece la educación escolar mexicana.

Así, la devastación cultural de la escuela indígena sigue sin ser controlada. Las investigaciones recientes sobre culturas en proceso de extinción o transfiguración son reveladoras en este sentido,[201] como lo muestra el caso zoque:

> "La escuela castellanizadora se implantó en la zona en 1930-1940, con características similares a las de otras regiones. Los maestros rurales prohibían a los niños hablar en el idioma materno y los castigaban, por ejemplo, haciéndolos cargar piedras al sol durante una o dos horas por cada palabra pronunciada en zoque. Por otra parte, el estatus superior atribuido a los maestros los convirtió en amigos, compadres y consejeros de las familias. Poco a poco fue aceptándose el mensaje deculturador y muchos comenzaron

[201] En el caso de los chochos, ver Barabas (1996); en el caso de los ixcatecos y de los chontales, Bartolomé y Barabas (1996a).

a no comunicarse en zoque con sus propios hijos y a no transmitirles las prácticas culturales propias.

Los mayores continuaban hablando entre sí en zoque en los ámbitos privados y públicos, pero también ellos lo fueron dejando. Sin embargo, es preciso destacar que la escuela castellanizadora pudo configurarse como un agente significativo en el desplazamiento lingüístico y la transfiguración cultural porque el sistema interétnico ya había sembrado las semillas del estigma. En ese contexto, la escuela aparece como un instrumento mediante el cual se puede superar la inferiorizada condición de indio. Su éxito se finca entonces en la falta de autoestima étnica, a la que, a su vez, ayuda a reproducir" (Bartolomé y Barabas 1996b: 256).

La escuela ha jugado un papel importante en la transmisión de un mensaje autodenigrador que ha penetrado profundamente, y al mismo tiempo se presenta como la vía de superación de ese estigma que contribuyó a fabricar e imponer. Aunque no ha sido sólo ella la responsable de la devastación cultural, sí ha sido su promotor más constante y agresivo, además de que su acción ha tenido una doble consecuencia: por un lado, la transmisión reiterada de mensajes explícitos acompañados del prestigio del maestro y de la institución, y por otra parte, la transmisión de mensajes ocultos que han alterado la organización tradicional. Me refiero en este caso al hecho de que la presencia de la escuela y de los educadores sugiere que ellos son los "más indicados" para educar a los niños y los padres de familia se han desentendido de esa función, delegándola en los maestros y en una institución ajena, la escuela.

Esta falta de responsabilidad, en este caso de los padres de familia en la conducción de la formación de sus hijos y de la reproducción de su cultura, junto con la limitación de la autonomía local, es lo que para Robert Jaulin (1988 y 1989) caracteriza a las culturas desorganizadas o deshechas.

Sin embargo, la situación cambia diametralmente cuando la escuela se topa con culturas sólidas, como es el caso de los mixes. Un estudio realizado en Totontepec sobre la confrontación lingüistica en la escuela (Pardo, 1983) mostraba que ésta era vista por los totontepecanos como la posibilidad de acceso a la lengua nacional, que los padres de familia y maestros se habían puesto de acuerdo en prohibir su uso en la escuela (aunque después se abandonó esa medida) y que incluso la penetración del español era considerada como una necesidad. Hasta aquí, la situación no difiere de la devastación etnocida observada en los casos anteriores. Pero aparecieron dos elementos que mostraron la capacidad mixe de enfrentar a la dominación:

1. El deseo de aprender el español no para abandonar el ayuuk sino para crear un bilingüismo controlado, en función de las necesidades mixes de equilibrar sus relaciones con el exterior.

2. La escuela fue arrinconada como el espacio en el que se aprende el español, por lo que se debía crear las condiciones para que se aprendiera bien allí, pero sin afectar a la lengua materna. Para ello, se habla mixe en todos los demás espacio culturalmente propios e importantes.[202]

Esto establece una distancia muy grande respecto a otros pueblos. Los mixes son un pueblo altamente responsable de su reproducción, que ha luchado por su autonomía y que en esa experiencia histórica de enfrentamiento de la dominación, ha ido formando a sus herederos. Resulta obvio que la intención mixe de arrinconar a la escuela es para aprovecharla sabiendo que su presencia es inevitable, pero reduciéndola en sus funciones. Dado que los mixes no tienen injerencia en un espacio aún ajeno como para diseñar las políticas educativas que rijan a los maestros, ejercen el poder donde lo tienen: en lo propio. Así, exigir una buena enseñanza del español en la escuela y al mismo tiempo reducir a la escuela a la función de castellanizar, implica forzosamente ejercer una buena educación en la familia y ampliar el ámbito de la lengua materna lo más posible. Es decir, que el enfrentamiento de la dominación no es sólo su rechazo sino la organización para enfrentarla eficientemente desde lo colectivo.

Entonces, la escuela tiene amplias posibilidades de potenciar su carácter devastador y etnocida entre las culturas cuya vocación comunal de resistencia ha sido intervenida, desarticulada o eliminada. Pero donde la resistencia está viva, la dominación ve cómo sus armas le son arrebatadas por los pueblos originarios y se utilizan como defensa de lo propio desde su trinchera cultural.

El maestro indígena: ¿quién es primero?

Por formación y por lealtad laboral, los maestros indígenas se definen generalmente en ese orden: primero como maestros y después como "indígenas" o

[202] "El hecho de que la comunidad delimite a la escuela como espacio de penetración lingüística está muy relacionado con la función que la comunidad asigna a la familia –y a sí misma– como reproductora y resguardadora de la lengua materna. Es en esta interrelación que pueden definirse las formas de resistencia pasiva que la comunidad adopta. La escuela y la familia, trabajando con diferentes finalidades, establecen un cierto equilibrio entre el cambio y la permanencia… Se restringe la función de la institución escolar a la castellanización, pues como institución ajena a la comunidad no puede otorgársele una tarea que es propia de la familia y la comunidad" (Pardo, 1983: 82-83).

miembros de un pueblo originario. Actúan como maestros en el sentido usual de poseedores de un bien escaso (el conocimiento y las técnicas para transmitirlo) que, manejado como capital cultural, les permite hacer que sus intereses personales sean aceptados y respetados por la comunidad donde trabajan. Esto es posible pues, a diferencia de los caciques, los maestros son una figura omnipresente que abunda por millares, actuando en su mayoría de la misma manera.

Más allá del conflicto permanente, muchas veces irresuelto, en que vive la gran mayoría de los maestros indígenas al haber sido formados profesionalmente en un ambiente escolar hostil a lo mesoamericano, y preparados y contratados para hostilizar las formas locales de cultura desde la escuela, su pertenencia laboral se sobrepone a su pertenencia étnica y convive con su identidad comunitaria de origen. Esto ha implicado una disociación entre su actuar como maestro y su actuar como miembro de una comunidad: como seres comunitarios, los maestros que mantienen viva esa filiación cumplen como ciudadanos las obligaciones establecidas por la asamblea, al tiempo que como maestros, en esa misma comunidad o generalmente en otra, actúan como autoridad que no responde a los intereses de la comunidad sino a los de su patrón. Así, mientras que como ciudadanos responden a su máxima autoridad, que es la asamblea comunitaria, como maestros sienten como su máxima autoridad al gobierno o al sindicato y se conciben como los portavoces de los intereses y mandatos de esas instituciones, aunque se contrapongan a los intereses de la asamblea comunitaria.

El hecho de haber recibido un saber especializado, no existente en la comunidad, y de tener la facultad exclusiva para transmitirlo, hace del maestro una persona que tiende a colocarse por encima de la comunidad. Y en el caso de comunidades originarias, el bien que posee el maestro (o el doctor o el abogado) no sólo es escaso en la comunidad sino que es distinto al local, y abiertamente contradictorio con él. Así, la forma en que el maestro puede actuar como tal, es impartiendo su conocimiento al mismo tiempo que erradica el local, el comunitario. O que lo utiliza para erradicarlo, como ha sido el caso del uso de las lenguas originarias para la castellanización y la educación etnocida.

El maestro indígena ha sido entonces formado y utilizado para erradicar la lengua y la cultura propias en las comunidades originarias, lo que sin duda contribuyó a que su carácter de miembro de un pueblo originario quedara en un plano secundario y sobre todo cuestionado. Además, dentro del sistema educativo mexicano el maestro indígena ha ocupado un permanente lugar marginal que no sólo lo ha distanciado de los maestros de otros niveles educativos sino que lo ha hecho menospreciar su carácter de maes-

tro indígena y muchos se cambian a los subsistemas de educación no indígena. En estas condiciones parece imposible que un maestro indígena logre sobreponerse a las condiciones intrínsecas de la institución a la que pertenece y visualice y logre llevar a cabo propuestas menos lesivas.

Pero las cosas cambian cuando el maestro logra invertir los términos de su identidad y se concibe primero como miembro de un pueblo originario y después como maestro.

Si lo "indígena" deja de ser un calificativo secundario de la definición principal, que es ser maestro, y pasa a ser la definición primaria en tanto que su carácter de maestro es un tipo de actividad en que expresa su identidad, entonces este maestro puede lograr, como lo han logrado, imaginar formas alternativas de educación en función de una finalidad diferente. Porque en este caso el orden de los factores altera claramente el producto: lo que pretende lograr un maestro indígena es muy diferente a lo que busca construir un indígena maestro.

Una diferencia fundamental radica en el hecho, indispensable para un modelo comunitario, de que el maestro razone y actúe como padre de familia y no sólo como maestro. Es decir, que primero piense la educación en función de los alumnos, del tipo de muchachos que la comunidad requiere que sean formados, y solamente después razone acerca de sus instrucciones de formación.

Encontrar las diferencias entre ambos tipos de profesor implica poner los pies en la tierra, concretamente en el territorio comunitario, para pensar como miembro de una sociedad y después como un agente que interviene fuertemente en su destino.

Debemos suponer que quien escoge el oficio de maestro es una persona que tiene vocación pedagógica, aunque esto sea cada vez menos frecuente entre los maestros oaxaqueños. Una persona con vocación de maestro y que además es miembro de un pueblo originario puede llegar a incorporar los intereses de su comunidad o pueblo a su función de maestro, pero un maestro que primero siente su vocación como miembro de un pueblo originario y además tiene vocación de maestro, puede orientar naturalmente sus aptitudes en función de su pertenencia y su identidad.

El maestro y el objetivo de la educación comunitaria

Cuando se piensa en un tipo de educación alternativa, como la comunitaria, tiene que estarse pensando en una sociedad alternativa, pues de no ser así estaríamos hablando de una educación mejor, de calidad, renovadora,

pero a fin de cuentas una educación que no busca el cambio a favor de los pueblos originarios, y que al no hacerlo se hace cómplice de la preservación del sistema de exclusión y sometimiento. La alternatividad busca un orden distinto, y no podemos buscar ese nuevo orden sólo en lo pedagógico, porque la docencia no es una práctica ajena a la sociedad sino que es precisamente lo contrario: la vocación homogeneizadora del Estado-nación encuentra su fiel expresión en el diseño y operación del sistema educativo nacional, muy probablemente detrás de la máscara de interculturalidad.

Pensar una educación así, no puede ser un ejercicio meramente académico, desligado del contexto en el que se piensa llevar a cabo un trabajo de esa naturaleza. Y si nos estamos refiriendo a una educación alternativa en México, concretamente en Oaxaca, tenemos que estar considerando no sólo las características pedagógicas que debe tener esa educación, sino también las condiciones políticas en las que se desarrollaría, así como las que impiden su desarrollo.

En un contexto colonial, de desigualdad social y de dominación monocultural como el que existe en México y en Oaxaca, la educación tiene dos opciones políticas básicas: contribuir al mantenimiento del estado de cosas o contribuir a su transformación, lo que significa formar estudiantes para aceptar la dominación razonadamente o para luchar concientemente contra ella.

La construcción de una educación alternativa ha consistido sobre todo en esfuerzos muy valiosos por lograr el descubrimiento del carácter injusto del orden social, junto con una concientización del estudiante acerca de su lugar en ese orden injusto y acerca de las formas en que se ejerce la dominación, esperando con ello que pueda ver los caminos hacia la transformación de la sociedad y organizarse para hacerlo. De estos esfuerzos surgieron los líderes y cuadros que han encabezado y promovido las principales luchas sociales del país.

Pero conviene observar que en esta lógica la preocupación principal ha estado más en la crítica transformadora de la sociedad que en la imaginación del nuevo orden de cosas por construir. Esto no es exclusivo de la actividad docente y se observa con claridad en los movimientos sociales: su reflexión se ha concentrado más en el orden actual que en el orden por construir. El trabajo político estaba más enfocado a luchar por la revolución que a pensar cómo sería la sociedad al día siguiente del triunfo revolucionario. Esto ha provocado que en algunos casos los medios lleguen a constituirse en fines, es decir que la concientización sobre el presente sea un fin y no un medio para imaginar el futuro y para buscar las formas de construirlo.

Es en ese aspecto que el movimiento social en México ha dado un paso trascendental a partir de la rebelión zapatista: el futuro ha sido imaginado, proyectado, propuesto y apropiado, de modo que el nuevo orden social por construir tiene forma y nombre: *autonomía.* Y esta autonomía empieza por adquirir la orientación hacia la recuperación del poder local (tanto en el fortalecimiento de la sociedad civil como en la creación de municipios autónomos) y la conquista de derechos, teniendo como propuesta una fisonomía histórica, que es la de las comunidades mesoamericanas.

La crítica al capitalismo mexicano subordinado a los intereses del imperialismo, tiene ahora una perspectiva precisa de futuro a partir del cual se trata de crear la nueva sociedad sobre la base de la transformación del actual orden social. Tanto la crítica concientizadora y movilizadora como la recuperación y consolidación del poder local habían sido impulsados desde décadas atrás por diversas organizaciones, aunque habían tratado de ser monopolizadas por los partidos políticos, que se presentaban como la mejor alternativa para el cambio. Pero la guerrilla de los pueblos mesoamericanos de Chiapas puso de manera contundente en cuestión la viabilidad de los partidos como opción política para la recuperación del poder y propuso un nuevo orden nacional basado en la autonomía, que significa fortalecer a la sociedad civil y no a la clase política.

En esa perspectiva, la lucha por la refundación de la nación en un esquema de autonomía no implica sólo a los pueblos originarios sino a toda la población mexicana, de manera que la demanda de autonomía es específica de su lucha pero no es una demanda exclusiva ni excluyente, sino que es un llamado a la población no india a conquistar la posibilidad de organizarse de manera autónoma.

Para las comunidades mesoamericanas, imaginar un futuro autónomo no implica pensar en construir algo completamente nuevo y distinto sino que consiste en poder vivir el presente de acuerdo a su cultura –es decir a su experiencia histórica– en un contexto de libertad que les permita recuperar su capacidad autogestiva. A muchos les parece una exageración romántica decir que las comunidades originarias de Oaxaca han vivido experiencias autonómicas, pero debemos reconocer que el poder se ejerció de manera autónoma durante muchas décadas, quedando hoy configurados como testimonios de esa vitalidad tanto su máximo órgano de gobierno, que es la asamblea, como su estructura, que es el sistema de cargos. Pero la autonomía no es sólo cuestión de poder ni puede entenderse desligada de su base de sustentación, que es la autogestión. Y es evidente que las experiencias autogestivas de las comunidades mesoamericanas son múltiples, por ejemplo: la medicina tradicional constituye un imponente sistema

autogestionario de salud, en el que la sociedad no requería recursos del exterior cultural para curarse (salvo de las epidemias) pues contaba con los especialistas, los conocimientos, las medicinas y los lugares de curación que necesitaba y que estaban siempre a su alcance. A su vez, el sistema de tianguis funcionó como un sistema de circulación cotidiana de productos, que logró conformar un tipo de regiones autosuficientes que permitieron una alimentación adecuada y que se refleja en la vitalidad demográfica de los pueblos mesoamericanos en los siglos XVIII y XIX. En el mismo sentido podemos entender el potencial autogestivo que implica la gran cantidad de recursos que canalizan los migrantes desde el exterior hacia sus comunidades de origen. Ante todo esto, tendríamos que estar pensando no sólo en la forma de lograr autonomía en las comunidades de los pueblos originarios sino paralelamente tendríamos que estar pensando en las formas de evitar que la experiencia y capacidad de autogestión de los pueblos originarios sigan diluyéndose como consecuencia de su incorporación en la sociedad nacional.

De cara a la demanda de autonomía del movimiento social actual, una educación alternativa debe considerar dos horizontes: uno tiene su impacto proyectado en el futuro y consiste en *formar niños para vivir en una sociedad autónoma*, y otro tiene su campo de acción más en el presente y consiste en *apoyar a la comunidad en su lucha por lograr la autonomía.*

Para esto, se requiere reformular la práctica educativa actual al menos en tres aspectos:

1. Reorientar el sentido del aula
2. Reforzar el currículo con materias útiles para la sociedad local
3. Recuperar la voluntad política del magisterio

1. Reorientar el sentido del aula. La escuela tradicional es una tienda donde se circula y consume conocimientos. La práctica docente alternativa implica hacer del aula un taller donde se produzcan conocimientos útiles y se les circule y consuma junto con otro conjunto de conocimientos ya elaborados. Los niños pertenecientes a sociedades comunales tienen una gran cantidad de conocimientos y de fuentes cercanas y vivas de conocimiento (sus padres, abuelos, etc.) que pueden ser incorporados en la escuela en función no sólo de un mejor aprendizaje sino también de la elaboración de materiales útiles para la sociedad.

2. Reforzar el currículo con materias útiles para la sociedad local. La mayoría de los oaxaqueños vive en comunidades rurales o está ligado

orgánicamente a ellas aunque radique en ciudades, por lo que el currículo de estudios debe incluir materias locales y no sólo contenidos locales. Por ejemplo, la mayoría de las comunidades oaxaqueñas son comunales, por lo que el tipo de actitud cívica es diferente a la nacional, es una actitud comunal, que se expresa por ejemplo en un sistema electoral diferente y tan vigente que ya ha sido reconocido legalmente para 418 municipios de la entidad y se le llama Usos y Costumbres; entonces, el estudio del civismo comunal es imprescindible si queremos hablar de aprendizaje con sentido. Lo mismo sucede con la geografía, que además de un sentido natural y humano tiene un sentido divino y sobrehumano para gran parte de las comunidades rurales; y en el mismo caso de la geografía, se podría estudiar el territorio ancestral como una regionalización que alimente la lucha social por la autonomía en el caso de los pueblos mesoamericanos, o el territorio regional en el caso de grupos no-indígenas.

3. Recuperar la voluntad política del magisterio. Un maestro que tiene la voluntad de impulsar un proyecto de educación alternativa, creo que tendría que pasar por tres momentos y sólo hasta el tercero reaccionar como maestro: Como primer momento debe ubicar una comunidad de pertenencia, es decir, una comunidad a la que se sienta pertenecer, con la que se identifique y que por lo mismo sea una comunidad con la que quiera comprometerse, ya sea su comunidad de origen, de trabajo u otra. En un segundo momento, debería impulsar en esa comunidad la discusión sobre la educación, su estado, sus resultados y consecuencias así como las ideas del tipo de educación que quisieran para sus hijos, participando en dicha discusión como padre de familia y no como maestro. Y en un tercer momento actuar como profesor, con toda su experiencia docente, para tratar de traducir esa discusión en un proyecto pedagógico.

Si volvemos a la función política de la educación en cuanto a transformar o mantener el estado actual de cosas, tenemos que hacer una precisión en el caso específico de comunidades mesoamericanas: de lo que se trata es de transformar y conservar al mismo tiempo, transformando el estado actual de la sociedad que los engloba pero tratando de mantener lo propio. La crítica de las cosas a transformar se hace siempre desde una perspectiva cultural, que es la de la cultura a la que pertenece el que critica. Supongamos que se trata de un maestro crítico, que concientiza a sus alumnos sobre las condiciones de injusticia del capitalismo para transformarlo como siste-

ma, pero que al mismo tiempo considera que la cultura originaria es ilógica, no científica, por lo que debe transformarse en una cultura científica; este maestro está observando las cosas desde una cultura que no es la de la sociedad a la que critica (puede ser su cultura de nacimiento o asumida) y su crítica se convierte en una opinión descalificadora que coincide con la ideología dominante. Si este maestro es mesoamericano, está tratando de concientizar desde una conciencia ajena, a partir de asumirse como parte de una cultura universal, siendo que el ser humano no es uniforme y que las diferencias no son grados diversos de evolución de una forma universal de ser. Son muchas las culturas y muchos los modos y momentos de ser, y precisamente por eso es que la interculturalidad se presenta como un diálogo entre sociedades diferentes que integran un espacio –por ejemplo una nación–, y no es un diálogo entre culturas diversas pertenecientes a una misma sociedad.

El contexto de esta nueva nación mexicana por crear es un contexto intercultural, cuya definición es fundamental para ubicar lo que se quiere construir: la interculturalidad debe ser un diálogo horizontal entre culturas o no hay tal diálogo, y para que sea horizontal en México y Oaxaca los pueblos originarios deben crear las condiciones propicias fortaleciéndose a través del diálogo y la vinculación intracultural.

Quiero también señalar que hay elementos sociales que tienen por función obstaculizar el poder local autonómico o que pueden llegar a hacerlo pese a que no sea esa su función. El caso más claro de una institución cuya lógica de existencia es la negación del poder local es el caciquismo. Una institución que para desarrollar sus funciones requiere imponerse sobre la lógica política local son los partidos políticos. Y otra estructura que puede llegar a ser un obstáculo para la autonomía es el sindicato, sobre todo si impone su peso por encima de las asambleas comunitarias. Si pensamos en un proyecto de educación alternativa y sabemos que la orientación del movimiento social es hacia la autonomía, entonces debemos ubicar las formas en que la educación llegue a ser una oferta adecuada a ese anhelo social. Tal vez pueda seguir siendo una función de Estado o tal vez deba arrancársele de manera que los recursos para ese rubro sean asignados directamente a cada municipio o a cada pueblo (en el sentido etnolingüístico); si se logra la asignación directa, la comunidad o el pueblo, por ejemplo, tendrían la posibilidad de lanzar una convocatoria a concursar para dar clases en las escuelas de acuerdo a algunos lineamientos discutidos por ellos, y los maestros actuales u otros podrían elaborar proyectos para dicho concurso, cuyo ganador sería el que diera las clases. Un esquema así, de articulación local de la educación desde abajo y no por imposición guber-

namental, es evidentemente contrario al actual esquema sindical, y en caso de confrontación, el sindicato magisterial estaría actuando como parte del Estado-nación que se niega a morir, enfrentando a la sociedad autónoma naciente. Esto nos lleva a preguntarnos lo siguiente: ¿Está el maestro democrático listo para dejar de ser trabajador del gobierno si la sociedad lo requiere? La respuesta es clave para ubicar desde dónde se están o estarían formulando los proyectos de educación comunitaria.

Capítulo V

Pueblos originarios y educación escolar: consideraciones y propuestas para un nuevo escenario

Pueblos originarios y educación escolar: consideraciones y propuestas para un nuevo escenario

Los pueblos originarios de Oaxaca viven desde hace casi 200 años en un contexto de colonialismo interno que se ha vuelto cada vez más agresivo. La dinámica de la dominación colonial mexicana ha estado marcada por el desarrollo del capitalismo, y en función de dicho desarrollo el colonialismo interno, en tanto sistema totalitario, estableció al etnocidio como su forma de relación con los pueblos originarios.

Así, el diálogo cultural queda cancelado y la interculturalidad se convierte en un posible engaño, al mismo tiempo que es un arma por aprovechar y una forma de relación social propia de un nuevo tipo de sociedad por construir.

Tras siglos de colonialismo, el resultado general entre los pueblos originarios es un mundo desubicado, contradictorio, que contiene en la comunalidad los instrumentos para su liberación pero que se mueve en un contexto afectado por el colonialismo, un contexto vivo y latente que contribuye a la deformación de los esfuerzos y que en buena medida ha logrado inutilizarlos. En estas condiciones, la descolonización implica recuperar la dinámica propia y luchar por la transformación de la sociedad (la comunidad, el estado y la nación) hacia un mundo intercultural.

No se trata de describir un mundo poscolonial,[203] una realidad actual en términos de poscolonialismo, sino precisamente de lo contrario: de reconocer la situación colonial en términos de colonialismo interno y enfrentarlo. Obviamente se trata de un proceso de deconstrucción que requiere un conjunto de análisis y miradas con la profundidad y agudeza que han logrado los estudios poscoloniales, pero sin suponer una realidad superada. Los pueblos originarios de Oaxaca no viven una realidad poscolonial sino que siguen inmersos en un sistema mexicano de dominación colonial, del

[203] Es necesario recordar la advertencia de Linda Tuhiwai Smith (1999: 98) en el sentido de que la palabra postcolonialismo hace pensar al colonialismo como ya concluido.

que buscan liberarse a través de sus organizaciones. Se trata de partir de la crítica al mundo colonial para construir una realidad poscolonial.

Pero si bien sus esfuerzos han sido muchos y diversos, no han tenido éxito por una razón fundamental: el contexto colonial en que se mueven ha provocado una multitud de distorsiones, confusiones, fracturas, mutilaciones, enfermedades cuyo efecto ha sido la elaboración de imágenes o perspectivas inadecuadas del cuerpo social, a partir de las cuales se han diseñado e impulsado intervenciones inevitablemente equivocadas, cuyo efecto ha sido el desgaste de la fuerza social y la continuidad de los padecimientos de los pueblos originarios.

La fuerza del colonialismo ha sido creciente, diversificada e intensa, por lo que sus efectos han resultado difíciles de percibirse, de reconocerse y por consecuencia de enfrentarse.

Habrá que recurrir nuevamente al imaginario para reorientar la perspectiva y preparar las nuevas formas de caminar comunalmente hacia la autonomía, es decir, para que los pueblos mesoamericanos tomen responsablemente el destino propio en sus manos, como se ha hecho con la vida comunitaria por siglos.

Tras tres décadas de lucha organizada de los pueblos originarios en Oaxaca, los resultados positivos apenas se perciben. La revisión a fondo de los obstáculos internos y externos que se encuentran en los distintos elementos de la vida social es una necesidad urgente para que los esfuerzos logren apuntar hacia el éxito.

Concluiremos revisando las perspectivas de futuro en las dos vertientes principales en que nos hemos enfocado: la comunalidad y la educación frente al reto colonial.

1. Reconstitución de la comunidad y descolonización

La comunidad originaria fue saqueada por los españoles, intervenida en el siglo XIX (Carmagnani, 1988) y rota en el siglo XX. Los esfuerzos de muchos de sus habitantes se enfocan en recuperarla, en reconstituir la comunidad mediante la fuerza comunitaria basada en la comunalidad, una experiencia histórica profunda. Pero esta experiencia ha sido intervenida y trastocada por el colonialismo de diversas maneras, en lo real y en lo imaginario, de manera que la reconstitución de la comunidad implica la descolonización.

Son varios los tipos de trabajos que se realizan en los pueblos originarios de Oaxaca por la reconstitución comunitaria. No es sólo la educación comunitaria, sino que hay trabajos que avanzan con solidez en ese sentido: los museos comunitarios, las radios comunitarias, las empresas de turismo comunal, la defensa de los derechos colectivos impulsadas por organizaciones con la clara intención de fortalecer la vida comunitaria pero a veces también con la poca claridad que afecta al caso de la educación.

La falta de éxito es preocupante, pero se cuenta con la existencia de las organizaciones, es decir, de estructuras que pueden realizar una revisión que reoriente sus trabajos. No desalienta la falta de éxito, pues la esperanza sigue viva mientras existan organizaciones dispuestas a estar en movimiento.

Es muy importante observar que en Oaxaca ha sido muy diversa la construcción de alternativas, impulsadas por grupos aislados o que se vinculan de alguna manera, los cuales en su mayoría tienen la intención explícita de mejorar las condiciones de vida de la comunidad, de aprovechar la fuerza de la comunalidad y de apuntar hacia un mundo mejor, que es un mundo libre.

Veremos rápidamente un caso, el de los museos comunitarios y sus motivaciones, para ejemplificar el tipo de acciones, ideas y organizaciones que marchan en el mismo sentido formativo que la nueva educación comunitaria.

Desde 1985 empezaron a surgir iniciativas comunitarias para crear su propio museo, y ahora se encuentran organizados los museos en una unión estatal que refuerza a cada museo e impulsa actividades colectivas. La iniciativa de creación de los museos y de su unión está estrechamente relacionada con la Unidad Oaxaca de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, que funcionó de 1982 a 1993 en el exconvento de Santo Domingo de la ciudad de Oaxaca.

Los impulsores de este proyecto consolidado, los antropólogos Cuauhtémoc Camarena y Teresa Morales (comunicación personal, 2005) explican así las características y definiciones principales de los museos y su organización.

Una respuesta a las necesidades y los derechos de la comunidad

> Nace por necesidades propias, sentidas, de afirmar la posesión de su patrimonio, recuperar la memoria histórica, revitalizar tradiciones y promover sus productos y sitios atractivos.

Creado por iniciativa de la comunidad

Nace por inquietudes de la misma población, que es el motor del proyecto desde un inicio.

Desarrollado con participación comunitaria

Instancias comunitarias discuten, deciden y colaboran en el proceso de la creación y desarrollo del museo.

Dirigido y administrado por una instancia organizada de la comunidad

Una instancia propia de la comunidad toma el museo en sus manos, coordina la participación de otros vecinos y aprovecha la asesoría externa.

Propiedad de la comunidad

La comunidad es dueña del museo, lo considera y reconoce como un espacio verdaderamente suyo.

Un instrumento de desarrollo de la comunidad

El museo es un punto de partida para desarrollar múltiples iniciativas, fortalece tanto la conciencia como la acción para encontrar un futuro para cada comunidad dentro de su propia forma de vida.

Los comités de museos comunitarios se convirtieron en los pilares del proyecto, puesto que la asamblea general de cada comunidad nombró un comité para responsabilizarse de la creación y desarrollo de sus museos. Desde un inicio estos comités han estado integrados en el sistema de cargos de las poblaciones, el sistema de gobierno local según el cual el pueblo es dirigido y administrado por autoridades y comités elegidos en asamblea. Los integrantes de los comités cumplen con un servicio comunitario obligatorio, sin recibir ninguna remuneración por su trabajo durante uno o dos años.

Otro pilar fundamental del proyecto han sido las reuniones de intercambio de experiencias, en las que todos los comités comparten sus avances, problemáticas y sugerencias. Estas reuniones se desarrollaban cada dos meses, y desembocaron en la creación de la Unión de Museos Comunitarios de Oaxaca, A. C., en 1991.

La primera iniciativa de fundar un museo comunitario en Oaxaca nació en una comunidad zapoteca, Santa Ana del Valle, que pidió asesoría para establecer un centro de esta naturaleza en 1985. El Instituto Nacional de

Antropología e Historia acordó brindar orientación a través de su Centro en Oaxaca. La comunidad donó un edificio y junto con los asesores determinaron los temas a abordar y organizaron una campaña de donaciones. Un concurso de narrativa popular motivó la participación local y permitió recopilar testimonios sobre los temas. Integrantes de la comunidad participaron en la elaboración de maquetas, ambientaciones, serigrafía, carpintería e instalación eléctrica. El INAH proporcionó asistencia en el diseño y la coordinación del montaje museográfico. En septiembre de 1986 el Museo Comunitario *Shan-Dany* (Bajo el cerro) fue inaugurado en medio de una gran fiesta comunitaria.

La experiencia de Santa Ana motivó a otras comunidades a solicitar apoyo para la fundación de museos nuevos y la re-estructuración de pequeños museos arqueológicos. San José el Mogote y San Martín Huamelulpan ya contaban con museos que presentaban los ricos descubrimientos de las excavaciones realizadas en sus sitios prehispánicos. Con la perspectiva de convertirse en museos comunitarios, fortalecieron la participación de la comunidad y abarcaron nuevos temas de investigación. Mientras tanto, Santiago Suchilquitongo resolvió crear un museo para resguardar los resultados del hallazgo de la Tumba 5 de su sitio arqueológico, y desarrolló una consulta en los barrios y agencias del municipio para determinar otros temas. El INAH siguió prestando asesoría para coordinar los proyectos, impulsar la participación comunitaria, y desarrollar talleres de historia oral y de museografía. Así se inauguraron los museos comunitarios de San José el Mogote (en 1987), Santiago Suchilquitongo (1989) y San Martín Huamelulpan (1991).

Los siguientes testimonios dan a conocer una diversidad de motivos y razones que son los que mueven a la gente para que busque crear museos comunitarios y sostenerlos mediante la participación comunal.

> "El museo es una forma de dar a conocer a nuestro pueblo, nuestra cultura, nuestro modo de vivir, nuestra forma de organización. El museo es para difundir a nuestro pueblo, a nuestro estado, a nuestro México, yo así pienso. Pienso que el museo es un órgano, es un medio para mejorar a nuestro pueblo, para lograr bienes económicos, porque de hecho si nosotros difundiéramos realmente nuestro pueblo mediante el museo, yo creo que el pueblo de Santa Ana podría levantar un poco más. A veces la gente se avergüenza de su raza, de sus padres, pero lo que ellos nos enseñaron, lo que ellos nos legaron, pienso que es importante, es parte de nuestra cultura. No debemos avergonzarnos, al contrario, yo me siento demasiado orgulloso de haber nacido en este pueblo y pienso que lo que debemos hacer con los museos, todos los pueblos que cuentan con museo, es tratar de difundir a nuestro pueblo, dar a conocer lo que somos a nuestro pueblo, adorar a la vez a nuestro pueblo, saber entender realmente lo que somos en un pueblo, lo que también queremos hacer, lo que queremos también de nuestros hijos" (Román Bautista

Sánchez, ex-presidente del comité del Museo Comunitario de Santa Ana del Valle, Tlacolula, en 1996).

"Me emocionó bastante (terminar la exposición) y pues sentí como un descanso espiritual, porque era como llegar a una primera etapa, al fin yo complacía cierta inquietud. Yo creo que se podrían hacer muchas cosas, en un museo se puede reunir toda la experiencia, toda la vida de un pueblo, y conocerla, y que las demás generaciones tengan acceso, es algo de incalculable valor para mí. Me sentía feliz, orgulloso de que esta generación, estas personas de nuestro pueblo, se hayan interesado por que se reuniera algo histórico, sus experiencias, algo de todo el trabajo que han llevado a cabo a través de su existencia.

He aprendido bastante tanto en lo personal como de una manera general, pues yo desde la niñez tenía cierta curiosidad de las cosas arqueológicas, también aprendí más sobre lo que se hizo de historia oral. Aprendí a convivir con mi propia gente, tuve la oportunidad de acercarme más a mi gente, eso pienso que ha sido básico para aprender a relacionarme más. Para mí ha sido magnífico" (Juan Cruz Reyes, secretario del comité del Museo Comunitario de San Miguel Tequixtepec, Coixtlahuaca, en 1996).

"El museo comunitario es parte de la vida de un pueblo, donde dejamos plasmado nuestro pasado y así dejar huella a las futuras generaciones como patrimonio. Es para conocer lo que fuimos y comprender lo que somos… Pues la importancia (del museo) viene siendo para que los jóvenes de ahorita vean cómo fue la vida de nuestros antepasados, de cómo surgió el pueblo, cómo el pueblo luchaba antes, cómo debe luchar ahora, ya ahorita vivimos en otra época, ya la gente vive distinto que antes" (Juan García Martínez, presidente del Comité General de Museos Comunitarios de Oaxaca, en 1996).

"(Cuando discutimos el museo en la asamblea) les expresamos (como autoridades municipales) todo lo claro posible, nos sentimos en confianza. Platicamos los pros y contras de cada asunto y también la gente participa analizando; la autoridad que está en turno da oportunidad a que todos expresen sus ideas; claro, que de una asamblea pueden surgir respuestas erróneas y acertadas también. Al final, pues, se llega a una conclusión de qué es lo que nos conviene. En el aspecto del museo vieron que sí nos convenía, que sí era algo bonito. Algunos ya están influenciados, quizá por el poquito estudio que han tenido, entonces creyeron que era importante. Aún así, hubo dudas, pero la mayoría aprobó" (Alberto López Córdoba, presidente municipal, San Miguel Tequixtepec, Coixtlahuaca, Oaxaca, en 1996).

"Como son del pueblo (los integrantes del comité) lo tienen que mantener, vigilar, cuidar (el museo). Es un patrimonio de nosotros. Nadie de otro pueblo viene a servirnos, nosotros tenemos que servir a nuestro pueblo. Es un ejemplo para nuestros hijos. Para que ellos den importancia sobre sus bienes, su patrimonio. Para mí el museo es un honor para el pueblo de Santa Ana. Se pregunta y ven que nuestro pueblo va avanzando, que ya tiene su museo. Está mejorando día a día, es muy importante" (Víctor García García, ex-presidente del comité del Museo Comunitario de Santa Ana del Valle, Tlacolula, Oaxaca, en 1996).

"Nosotros iniciamos trabajando coordinadamente: antes de tomar el cargo tuvimos no una sino tres reuniones con el fin de saber cómo recibir este cargo, cargo que realmente desconocíamos, en qué forma teníamos que trabajar, qué era lo que teníamos que hacer. Y pues claro que al ser nativo de este pueblo y ciudadano a la vez, sabemos de antemano cuáles son las necesidades y en base a eso formulamos un plan de trabajo. Iniciamos como cualquier comité. Desde luego, nosotros platicamos también con los

demás comités (de museos del estado) porque había mucha coordinación, así lo tomé y me sirvió mucho de experiencia. Gracias a las demás personas que integraban comités de otros pueblos, ellos también nos ayudaron bastante, nos apoyaron porque en realidad yo desconocía totalmente cómo funciona un comité de un museo. Yo me acuerdo mucho de esos compañeros que de veras no escatimaron esfuerzo para apoyarnos. También a la vez, nos constituimos como un comité general, como la Unión de los Museos Comunitarios de Oaxaca. A mí me gustó mucho, es el cargo que más satisfacción me ha dado" (Román Bautista Sánchez, ex-presidente del comité del Museo Comunitario de Santa Ana del Valle, Tlacolula, Oaxaca, en 1996).

"La Unión de Museos Comunitarios (de Oaxaca) sirve bastante, es muy importante, porque nos da autoridad, no vamos desapareciendo sino al contrario, vamos fortaleciendo tanto lo que fuimos como lo que somos. Para nosotros es muy necesario así como los antepasados dejaron muchas cosas buenas para nosotros, pues eran bien hechos para nosotros, y pues algo tenemos que hacer también nosotros, dejar algo a los que vienen, los hijos que vienen atrás de nosotros" (Félix Faustino López López, Presidente del comité del Museo Comunitario de Santa María Yucuhiti, Tlaxiaco, Oaxaca, en 1992).

Las formas que toma la reconstitución de la comunidad dependen de la dinámica y claridad de quienes las impulsan. La claridad depende de la capacidad de visión que tengan, y ésta remite a la necesidad de descolonización. La capacidad para hacerlo está cimentada en la comunalidad como experiencia histórica.

La fuerza comunal: estructura, modo de vida y mentalidad

La comunalidad percibida entre los pueblos originarios de Mesoamérica, en este caso los de Oaxaca, no es una experiencia exclusiva de la región ni de una parte del tiempo histórico. Tiene que ver con la tradición de organización animal y social en torno a la ayuda mutua que documentó ampliamente, desde la prehistoria hasta la época actual, Pedro Kropotkin a fines del siglo XIX y publicó como libro a principios del siglo XX. Allí no sólo recopiló gran parte de la profunda experiencia histórica de la ayuda mutua en las sociedades del mundo, sino que también discutió con los evolucionistas acerca de que en el desarrollo social quienes sobreviven no son los más fuertes sino los mejor organizados, a partir de la ayuda mutua:

"Después de haber examinado la importancia de la ayuda mutua para el éxito y desarrollo de las diferentes clases de animales, evidentemente estaba obligado a juzgar la importancia de aquel mismo factor en el desarrollo del hombre. Esto era aún más indispensable porque existen evolucionistas dispuestos a admitir la importancia de la ayuda mutua entre los animales, pero a la vez, como Herbert Spencer, negándola respecto al hombre. Para los salvajes primitivos –afirman– la guerra de uno contra todos era la ley dominan-

> te del la vida. He tratado de analizar en este libro, en los capítulos dedicados a los salvajes y bárbaros, hasta dónde esta afirmación que con excesiva complacencia repiten todos sin la necesaria comprobación desde la época de Hobbes, coincide con lo que conocemos respecto a los grados más antiguos del desarrollo del hombre.
>
> El número y la importancia de las diferentes instituciones de ayuda mutua que se desarrollaron en la humanidad gracias al genio creador de las masas salvajes y semisalvajes, y durante el período siguiente de la comuna aldeana, y también la inmensa influencia que estas instituciones antiguas ejercieron sobre el desarrollo posterior de la humanidad hasta los tiempos modernos, me indujeron a extender el camino de mis investigaciones a los períodos de los tiempos históricos más antiguos. Especialmente me detuve en el período de mayor interés, el de las ciudades repúblicas, libres, de la Edad Media, cuya universalidad y cuya influencia sobre nuestra civilización moderna no ha sido suficientemente apreciada hasta ahora. Por último, también traté de indicar brevemente la enorme importancia que tienen todavía las costumbres de apoyo mutuo transmitidas en herencia por el hombre a través de un periodo extraordinariamente largo de su desarrollo, sobre nuestra sociedad contemporánea, a pesar de que se piensa y se dice que descansa sobre el principio de: "cada uno para sí y el Estado para todos", principio que las sociedades humanas nunca siguieron por entero y que nunca será llevado a la realización, íntegramente" (Kropotkin, 1907: 18-19).

Ese principio de ayuda mutua que es la comunalidad oaxaqueña, pasa por las mismas vicisitudes a lo largo de su historia como las que han pasado otras instituciones similares:

> "Cuando las instituciones de ayuda mutua es decir, la organización tribal, la comuna aldeana, las guildas, la ciudad de la edad media empezaron a perder en el transcurso del proceso histórico su carácter primitivo, cuando comenzaron a aparecer en ellas las excrecencias parasitarias que les eran extrañas, debido a lo cual estas mismas instituciones se transformaron en obstáculo para el progreso, entonces la rebelión de los individuos en contra de estas instituciones tomaba siempre un carácter doble. Una parte de los rebeldes se empeñaba en purificar las viejas instituciones de los elementos extraños a ella, o en elaborar formas superiores de libre convivencia, basadas una vez más en los principios de ayuda mutua; trataron de introducir, por ejemplo, en el derecho penal, el principio de compensación (multa), en lugar de la ley del Talión, y más tarde proclamaron el "perdón de las ofensas", es decir, un ideal aún más elevado de igualdad ante la conciencia humana, en lugar de la "compensación" que se pagaba según el valor de clase del damnificado. Pero al mismo tiempo, la otra parte de esos individuos, que se rebelaron contra la organización que se había consolidado, intentaban simplemente destruir las instituciones protectoras de apoyo mutuo a fin de imponer, en lugar de éstas, su propia arbitrariedad, acrecentar de este modo sus riquezas propias y fortificar su propio poder. En esta triple lucha entre las dos categorías de individuos, los que se habían rebelado y los protectores de lo existente, consiste toda la verdadera tragedia de la historia. Pero para representar esta lucha y estudiar honestamente el papel desempeñado en el desarrollo de la humanidad por cada una de las tres fuerzas citadas, hará falta, por lo menos, tantos años de trabajo como hube de dedicar a escribir este libro" (Kropotkin, 1907: 19-20).

De manera que la experiencia de vida comunal que ha estado presente en las sociedades animales y humanas a lo largo de la historia, ha tomado entre los pueblos originarios de Oaxaca una forma específica a la que se le ha llamado comunalidad y se ha categorizado en torno a cuatro elementos principales de la vida social: el poder, el trabajo, la fiesta y el territorio.

Pero en una perspectiva más amplia, a la comunalidad debemos verla en tres aspectos indisolublemente asociados que son los que le dan coherencia: una estructura, un modo de vida y una mentalidad interrelacionados.

La estructura de la comunalidad es la comunidad, el espacio donde se desarrolla la vida comunal. La comunidad originaria es un conjunto de familias relacionadas por un fuerte tejido social construido por el parentesco (matrimonio y compadrinazgo) y por la reciprocidad como una práctica social que se constituye en un pilar de la ética comunal. Fuera de la comunidad, no puede reproducirse la comunalidad, es decir, fuera de estructuras comunitarias no hay forma de montar una vida comunal coherente (Maldonado, 2002b). En ese sentido es que se puede entender que los migrantes, aunque tengan la experiencia histórica de la comunalidad, no pueden reproducirla en sus lugares de destino cuando éstos no logran tener forma de comunidades. No se puede ser comunal en ciudades como Oaxaca, el Distrito Federal o Chicago, salvo que se logre un tipo de empoderamiento que permita que la colonia o el barrio funcione como comunidad.

La vida comunal es el segundo aspecto y ha sido descrito ya como un conjunto de actividades y razonamientos en torno al poder, el trabajo, la fiesta y el territorio. Ese modo de vida colectivista es sumamente pesado y oneroso pues implica donar a la comunidad unos 10 años de trabajo para servirle gratuitamente como autoridad en diferentes cargos; también asistir a las reuniones de la asamblea comunitaria cada vez que se convoque, trabajar gratuitamente por la comunidad en los tequios, dar las constantes cooperaciones que son acordadas, y asistir a las fiestas. El peso enorme de la vida comunal se vive generalmente con gusto, que se convierte en un concepto sociológico relevante para entender la vida de los pueblos originarios. Y como consecuencia, el cumplimiento de las pesadas exigencias de la vida comunal genera en los comuneros una conciencia de participación que les da la calidad moral para opinar sobre los destinos de la comunidad y para reaccionar inmediatamente cuando alguna persona se niega a participar en cualquiera de los aspectos en que todos participan. El cumplimiento de las obligaciones tiene a su vez una función simbólica pues al ser obligatoria para todos, iguala en el nivel simbólico a los desiguales. No existe ninguna comunidad formada por iguales, por personas y familias que tengan las mismas características socioeconómicas y políticas, por lo que una co-

munidad es siempre un conjunto de personas y familias desiguales. Para fortalecer la unidad comunitaria, el cumplimiento de las obligaciones los iguala, y por ello cuando alguien se niega a participar la igualdad simbólica se rompe, se deconstruye, y generalmente la comunidad reacciona para restablecerla convenciendo o castigando al infractor. Y en estas sociedades comunales, los derechos ciudadanos están estrechamente ligados al cumplimiento de las obligaciones, de manera que quien no cumple sus obligaciones puede perder derechos. A nivel simbólico, quien no cumple o se aísla está indicando que no quiere ser parte de la comunidad o que forma parte de otra comunidad dentro de la comunidad, como es el caso de los protestantes individualistas. Así, al no cumplir las obligaciones comunitarias se pueden llegar a perder derechos comunitarios, y aquí el principal derecho es a la tierra, a ser parte de la comunidad. De allí que puedan producirse expulsiones. La carga colectiva de la comunidad exige la participación de todos, con las mismas obligaciones.

El tercer aspecto de la comunalidad es el más antiguo: la mentalidad comunal. La forma que tiene hoy la comunidad originaria en Oaxaca es resultante de las modificaciones espaciales que impusieron los españoles (Gerhard, 1975), y la vida comunal en sus aspectos actuales se fue formando durante el colonialismo español y el mexicano (Chance y Taylor, 1987; Carmagnani, 1988; Mendoza, 2004). Pero ambas formas (de la comunidad y de la vida comunal) son resultantes no sólo de la imposición sino principalmente de la reestructuración y resignificación que lograron los pueblos originarios de las instituciones de dominación a partir de su mentalidad comunal (Carmagnani, 1988). La mentalidad comunal es tal porque tiene las características del colectivismo y porque es compartida por los miembros de los pueblos originarios. En esa mentalidad son formados desde niños al participar en los diferentes momentos importantes y cotidianos de la vida comunitaria y familiar.

Los tres aspectos de la comunalidad originaria están íntimamente vinculados, de manera que en su funcionamiento óptimo se deben encontrar los tres, es decir, a las personas vinculadas o viviendo en su comunidad, participando en la vida comunal y orientando sus acciones y reflexiones a partir de su mentalidad comunal.

Al debilitarse alguno de los tres aspectos, se debilitan los demás. Pero no todas las transformaciones implican debilitamiento de la comunalidad, por ejemplo la migración no implica necesariamente debilitamiento de alguno de ellos. El hecho de no vivir en la comunidad pero de seguir vinculado a ella en visitas periódicas y sobre todo al seguir vinculados a la comunidad mediante el cumplimiento a distancia de las obligaciones, muestra la vi-

gencia de la mentalidad y el deseo de seguir siendo parte de lo propio; muestra la fuerza actuante de la comunalidad.

El individualismo presente en el colonialismo nacional penetra las comunidades originarias y altera la comunalidad en sus tres aspectos. Por ejemplo, el individualismo protestante (es decir el cristianismo individualista) tiende a generar una comunidad dentro de la comunidad, donde los conversos se alejan de las fiestas, del cumplimiento de cargos y servicios e incluso de la estructura del tejido social comunitario pues es común que no tengan compadres. Su mentalidad originaria se ve desplazada por su nueva identidad y el mundo comunal deja de tener sentido en sus vidas. Y como habíamos anotado antes, el problema no es de creencias religiosas sino de actitudes, pues hay comunidades en las que los conversos negocian con la comunidad las formas de seguir siendo parte de la vida comunal (dando tequios y cooperaciones, cumpliendo algunos cargos, asistiendo a fiestas pero sin consumir alcohol, etc.). Pero a pesar de ello, la reproducción cultural es afectada por la nueva ideología del cristiano, aunque conviva físicamente con la comunalidad.

La fuerza comunal ha sido la base de la continuidad de los pueblos originarios y lo seguirá siendo en la medida en que logre repensarse y orientar sus acciones en un sentido que procure la reproducción cultural frente a las nuevas condiciones que ha fomentado el colonialismo. Es en el proceso de descolonización de lo real y de lo imaginario donde la comunalidad se constituye una vez más en el recurso fundamental de los pueblos originarios.

Retos de un imaginario intervenido, colonizado

Podemos destacar cuatro aspectos nodales en los desafíos que representa para los pueblos mesoamericanos la tarea de descolonización desde una perspectiva no demagógica. Estos son:

1. La afectación de lo imaginario, que genera distorsiones que desvían las intenciones descolonizadoras anulándolas;

2. La afectación de la identidad y de la autoestima, teniendo al caso irlandés como un espejo para los pueblos originarios de Oaxaca;

3. Las contradicciones en que viven inmersas la mayoría de las comunidades originarias;

4. Algunas características estructurales de la institución escolar que obligan a evitar inercias negativas.

La colonización de lo imaginario ha sido una constante en la historia reciente de los pueblos originarios de Mesoamérica, es decir, en los últimos cinco siglos de su existencia. La disputa por la producción mental de imágenes sigue siendo un campo donde se movilizan la dominación y la resistencia. La imagen puede constituir un instrumento de opresión o de liberación, de manera que la disputa del imaginario como capacidad de crear imágenes implica una lucha por la movilización liberadora o por la desmovilización opresora al intervenir el imaginario de los dominados.

> "Por razones espirituales (los imperativos de la evangelización), lingüísticos (los obstáculos multiplicados por las lenguas indígenas), técnicas (la difusión de la imprenta y el auge del grabado), la imagen ejerció, en el siglo XVI, un papel notable en el descubrimiento, la conquista y la colonización del Nuevo Mundo. Como la imagen constituye, con la escritura, uno de los principales instrumentos de la cultura europea, la gigantesca empresa de occidentalización que se abatió sobre el continente americano adoptó –al menos en parte– la forma de una guerra de imágenes que se perpetuó durante siglos y que hoy no parece de ninguna manera haber concluido… Muy pronto, la imagen constituyó un instrumento de referencia, y luego de aculturación y de dominio" (Gruzinski, 1995: 12).

Pero las imágenes que maneja el imaginario individual y social no son solamente las concreciones de ideas sino también las ideas mismas. Por eso, en su recorrido por la historia colonial virreinal y mexicana, Serge Gruzinski (1991: 18) explora dos modos de expresión "que al parecer son predominantes y propios del área mesoamericana: la tradición oral y la pictografía", para abordar el estudio de la colonización europea de lo imaginario de los pueblos mesoamericanos.[204]

La guerra de las imágenes en la región ha sido entonces esa larga historia de penetración del imaginario occidental en el de los pueblos originarios y la respuesta de estos pueblos apropiándose de imágenes occidentales en función de un sentido propio mesoamericano.

Pero también ha sido una historia más política, una historia de ideologización, de enajenación, de intervención de la conciencia, que se ha combinado con estructuras coloniales que refuerzan la función dominante de las imágenes del colonizador. La propia imagen devaluada de los "in-

[204] Su enfoque en diferentes formas de lo imaginario queda expresado así: "la revolución de los modos de expresión y de comunicación, el trastorno de las memorias, las transformaciones de la imaginación, el papel del individuo y de los grupos sociales en la generación de expresiones sincréticas no podía escapar al historiador del México colonial" (Gruzinski, 1991: 9).

dios" que formaron los españoles, fue penetrando en el imaginario de los miembros de los pueblos originarios y pasó a ser parte central de una identidad negativa. Esta imagen era reforzada en lo real por la permanente discriminación, racismo y exclusión de que han sido objeto los miembros de los pueblos originarios, en medio de burlas a su ser y pensar por parte de los mexicanos poderosos y desposeídos.

En el caso que nos ocupa, podemos ver los estragos de la intervención colonial en el imaginario del magisterio de educación indígena en Oaxaca, que en distintos grados es compartido por otros sectores de la población y por el magisterio de otros estados. Una concepción reductora y colonial del "indio", una percepción pobre y fatalista de la lengua originaria a partir de su desplazamiento colonial, una idea empobrecida de la cultura propia, una apropiación acrítica de la institución escolar y de sus recursos pedagógicos para la dominación, una concepción del maestro alejada de su raíz originaria, han provocado que los esfuerzos e iniciativas por lograr la recuperación lingüística, el rescate cultural, la conquista de derechos y en general una educación adecuada y pertinente se conviertan en desgastantes fracasos más que en algún tipo de éxito.

La mirada perdida que hemos revisado en este trabajo no revela la falta de inteligencia sino desorientación; los diagnósticos equivocados muestran una buena intención basada en conceptos inadecuados; la apropiación fracasada de los instrumentos coloniales deja ver una apropiación exitosa para los fines del Estado colonial y por tanto una coincidencia en los resultados aunque no necesariamente en las intenciones; los esfuerzos efímeros son resultantes de la falta de sintonía entre conceptos, acciones y resultados.

Todo esto se ve reforzado al máximo por una estructura vertical y complicada, que es la del sistema educativo. Esa estructura condenaba al fracaso todo esfuerzo de educación pertinente para los pueblos originarios, y a pesar de que eso era obvio no se hizo durante décadas gran cosa al respecto, ni desde la sociedad ni desde el Estado. A la estructura política de la educación gubernamental se suman la desconexión estructural entre producción y consumo de conocimientos producidos, y el carácter institucional de la escuela como un instrumento al servicio del poder y de sus políticas y definiciones. Así, el conjunto de estragos en lo imaginario y en lo real muestran un cuadro dramático pero no por ello desesperanzador.

El colonialismo ha logrado el extravío de la razón en los pueblos originarios, incluso entre los rebeldes, de manera que las luchas por enfrentar a la dominación han golpeado en lugares donde no hacen daño. Y las consecuencias son evidentes, pero no es común verlas, mucho menos en su conjunto, y analizarlas.

El costo del trauma colonial: la vergüenza de ser

El racismo y la exclusión como forma de trato cotidiano a los miembros de los pueblos originarios de Mesoamérica, y el etnocidio como lógica de las políticas públicas hacia la culturas de dichos pueblos, han sido documentadas en innumerables obras y se trata de realidades que no requieren una investigación que las demuestre. Son realidades que deben ser erradicadas pero que, mientras tanto, han generado una gran cantidad de problemas traumáticos que es difícil observar, aceptar y atender. Sin ello, sin descolonizar el corazón, no puede ser firme el proceso descolonizador.

En ese sentido es que el análisis que realiza Garret O'Connor sobre los efectos del colonialismo inglés entre sus vecinos dominados irlandeses resulta de gran utilidad. Entre el pueblo irlandés y los pueblos mesoamericanos parece haber mucho en común, especialmente en cuanto a las consecuencias de la dominación bajo el colonialismo, aunque para los irlandeses se trata de un tipo de colonialismo clásico (una nación dominando a otra) y para los pueblos mesoamericanos se trata de eso y además de colonialismo interno.

El siquiatra irlandés Garret O'Connor realizó un estudio clínico de las heridas y fracturas causadas durante siglos por el colonialismo británico a los irlandeses. Llama poscoloniales a las naciones que formalmente se independizaron y revisa aspectos claves de la herencia negativa del colonizador, principalmente el siguiente: "El meollo del problema para cualquier población poscolonial es la convicción generalizada de inferioridad cultural, generada por el abuso prolongado del poder en la relación entre colonizador y colonizado" (O'Connor, *s/f*: 2).

Su propuesta interpretativa parte de la caracterización común del pueblo irlandés, que es una mirada colonial, en la que los irlandeses han aparecido como flojos, tontos, supersticiosos, comunales, etc. Esta visión colonial de los irlandeses no es muy lejana a la visión colonial española y mexicana de los pueblos originarios de Oaxaca.[205]

Metodológicamente extrapola el abuso paterno al abuso social para explorar las raíces de la personalidad irlandesa bajo el sometimiento colonial y "poscolonial". Él llama vergüenza maligna a los efectos de dicho abuso, que consisten en la dependencia patológica, la auto-estima baja y los sentimientos reprimidos, y advierte con claridad que "el gobierno, la iglesia, la escuela y la familia, por medio de sus políticas y acciones, transmi-

[205] "Durante siglos, la potencial solidaridad tribal de los católicos irlandeses fue consistemente socavada con el despojo de tierras, la pobreza, la discriminación y la prontitud de la Corona inglesa a

ten inadvertidamente esta vergüenza a las generaciones posteriores" (O'Connor, *s/f*: 1).

La propuesta del doctor O'Connor llama la atención en varios sentidos: uno es que destaca el hecho de que los efectos coloniales, entendidos como vergüenza maligna, se interiorizan en la gente a través de instituciones de dominación, entre ellas la escuela, pero también instituciones de los pueblos, como la familia. Y dichas instituciones son figuras de autoridad aceptadas socialmente. Esto hace "natural" el conocimiento transmitido, naturaliza la dominación colonial y el menosprecio propio, y al ser apropiado por instituciones se transmite incesantemente. Pone también el acento en el hecho de que tales efectos son destructivos y generan un estado de ánimo pernicioso, en el que la gente se avergüenza de lo propio porque se avergüenza de ella misma.

Su análisis de la vergüenza en sus dos formas (benigna y maligna) muestra muchos aspectos de la dramática experiencia irlandesa que son similares a la experiencia mesoamericana, sobre todo en la trasformación de la vergüenza de lo propio en una forma de identidad:

> "La vergüenza maligna, más que una simple emoción, es una identidad: un estado más o menos permanente de auto-estima baja que ocasiona que incluso las personas exitosas se consideren indignas, que vean sus vidas como algo vacío y sin realizar. No importa cuánto hagan el bien; estas personas nunca son lo suficientemente buenas. Los individuos regidos por la vergüenza pueden considerarse a sí mismos, a nivel privado, como seres repugnantes, pueden sentirse secretamente fallidos y defectuosos como personas,

---

explotar la venalidad surgida por la desesperanza irlandesa, comprando la traición a informantes bajo sueldo. Tras el Acta de la Unión en 1801 y las fallidas insurrecciones de 1798 y 1803, el espíritu del catolicismo irlandés se debilitó aún más con la eliminación sistemática de la lengua irlandesa como símbolo cultural fundamental. Incluso tras lograr la Emancipación Católica en 1829, la experiencia irlandesa nativa fue crecientemente devaluada, y las formas preferidas de vestido, comportamiento y pensamiento se definían de acuerdo a la dominante cultura británica.

Después vino la Hambruna de 1845 y con ella la posibilidad real de exterminio o abandono de los católicos irlandeses a través de la enfermedad, el hambre y la negligencia del gobierno británico. Un millón doscientas mil personas murieron en menos de cinco años, dos millones más emigraron a Estados Unidos a lo largo de la década siguiente, y hacia 1850 grandes franjas del territorio irlandés (especialmente el oeste y el suroeste) deben haber tenido el aspecto de un campo de concentración de 600 años.

Durante esta época y posteriormente, la prensa inglesa –particularmente *The Times*, *Punch*, y *The Illustrated London News*– generó potentes estereotipos denigrantes, diseñados para apoyar la tesis de que los católicos irlandeses eran al menos en parte responsables de la catástrofe que habían sufrido. Se decía que su pereza y estupidez y sus supersticiosas creencias religiosas provocaron la Hambruna, que fue descrita por algunos políticos y religiosos como el justo castigo de un Dios iracundo a las actitudes pecaminosas y rebeldes de los católicos irlandeses" (O'Connor, *s/f*: 5-6).

> y vivir con el constante temor de ser expuestos como seres estúpidos, ignorantes o incompetentes.
>
> La vergüenza maligna es un mecanismo psicológico de supervivencia que hace difícil o imposible que las personas abusadas expresen sus sentimientos de enojo y rabia, ya que al hacerlo correrían el riesgo de incurrir mayor daño con la represalia del perpetrador. Así, las víctimas del abuso frecuentemente permanecen pasivas frente al castigo, porque sospechan que la rabia y la crítica del perpetrador son puntuales y justas. En casos extremos, los niños severamente abusados o las esposas golpeadas pueden llegar a experimentar el abuso verbal, físico o sexual, no como un ataque, sino como una manifestación de amor. La vergüenza maligna es un elemento importante en la dinámica de protección que hace que los rehenes veneren a sus celadores, que las prostitutas amen a sus chulos, que los revolucionarios admiren a sus opresores y que 'los irlandeses imiten a los ingleses en todo, mientras al mismo tiempo aparentemente los odian'.
>
> La auto-estima disminuida o carente puede llevar a los niños abusados a crear personalidades falsas o caricaturas de sí mismos, para desviar la atención de aquello que consideran es la verdad odiosa y vergonzante de su identidad "real". Estos niños literalmente no son "ellos mismos". Al haber perdido el contacto con su autenticidad y sus emociones, como adultos pueden llegar a depender desmesuradamente de la aprobación y el juicio de otros para obtener el reconocimiento de su propia valía" (O'Connor, *s/f*: 9-10).

La alianza institucional que disemina la imagen colonial del dominado subdesarrollado logra penetrar el imaginario e instalar la vergüenza como la lógica que genera imágenes, y por tanto estas imágenes que tiene el vencido sobre él mismo son las generadas por el vencedor. Esto provoca la desmovilización ante la incertidumbre, derivada de la inseguridad y la baja autoestima, algo que llama cultura de la vergüenza.[206]

Es fundamental entender que las instituciones y las tradiciones de la sociedad colonizada han sido gravemente traumatizadas por la fuerza de la dominación, que en el caso oaxaqueño es principalmente colonialismo interno, y que como ya lo habían expuesto los analistas de la descolonización afecta a los directamente sometidos (en nuestro caso los pueblos mesoamericanos) pero

[206] "El aspecto de la vergüenza maligna poscolonial en Irlanda que ocasiona mayor parálisis es la confabulación inconciente entre la gente, la Iglesia y el gobierno con el fin de suprimir las expresiones socialmente significativas de rabia al aniquilarlas con la culpa, trivializarlas con el ridículo o condenarlas con invectiva de indignación moral. Este tipo de censura tiene implicaciones profundas para el crecimiento personal, el desarrollo institucional y la recuperación del orgullo innato en un ambiente poscolonial, ya que los seres humanos, al estar aislados de sus emociones, se encuentran también separados de su humanidad, lo cual a su vez los hace más propensos a la auto-compasión y la victimización compulsiva. La labranza de este surco maligno en la mente de las personas fue y sigue siendo una de las consecuencias más destructivas de la política colonial británica en Irlanda, porque propicia el surgimiento de la dependencia patológica, ampara con fuerza una cultura de la vergüenza e impide activamente el proceso de liberación emocional, de vital importancia para un auto-aprecio sostenido" O'Connor (*s/f*: 13).

también afecta indirectamente a las capas desposeídas de la sociedad dominante mexicana. Sólo entendiendo esto se puede emprender un esfuerzo descolonizador acertado. Para el caso irlandés, el doctor O'Connor (*s/f*: 14) advierte que "la vergüenza maligna es un elemento permanente de la herencia colonial que nos acompañará dondequiera que vayamos, y ésta seguirá teniendo una influencia maligna en la gente y las instituciones de Irlanda a no ser que se emprenda, de alguna manera, su identificación y confrontación formal en toda la nación. Hace falta entender claramente y aceptar que todas las instituciones y tradiciones de la sociedad irlandesa han sido traumatizadas por el imperialismo, y que la acción rehabilitadora debe comprender tanto al Sur como al Norte, tanto a protestantes como a católicos y así subsecuentemente con todas las diversidades".

Este conjunto de ideas del siquiatra irlandés Garret O'Connor me parecen fundamentales para avanzar en la visualización de efectos coloniales en el imaginario del colonizado, y por ende en la forma de asumir lo real, de reconstruirlo y de vivir en él.[207]

Como él mismo observa, en una guerra de sometimiento (toda dominación colonial lo es) las consecuencias para ambos contendientes pero sobre todo para los derrotados son traumáticas, difíciles de reconocer como consecuencias y no como actitudes propias y naturales, propias de su naturaleza, y por tanto irremediables. Percibe estos efectos tan intensos y profundos que propone incluso la necesidad de una atención clínica para curar el trauma colonial.

Ante esta perspectiva, es evidente que la descolonización en Oaxaca implica una labor mucho más ardua, creativa e inteligente que la realizada

[207] Su testimonio respecto a la forma en que el conocimiento de la realidad histórica a través de la escuela fue derrotado por la mentalidad interiorizada que a temprana edad ya habían logrado clavarle las instituciones de reproducción del imaginario colonial que señaló (gobierno, iglesia, familia, escuela), muestra el drama de la interiorización del colonialismo en el campo de lo imaginario: "En la escuela, en la clase de historia, estudiaba temas como el despojo que emprendieron los colonizadores ingleses de nuestras tierras para sembrar en ellas sus plantíos, el empobrecimiento deliberado de los católicos irlandeses a través de las Leyes Penales, y la eliminación casi total del campesinado irlandés al sufrir el abandono planeado y la emigración forzosa durante la Hambruna. A pesar de saber esto, a los ocho años ya estaba yo convencido de que Inglaterra era una fuente de autoridad más confiable (y superior) en todos los asuntos salvo el catolicismo. Durante mi adolescencia llegué a pensar que todo lo que fuera irlandés (incluido yo mismo) era de alguna manera defectuoso o de segunda clase en comparación con Inglaterra.

Cuando salí de Irlanda en 1960 para exiliarme voluntariamente como psiquiatra en Estados Unidos (donde he permanecido desde entonces), esta percepción equivocada de la inferioridad cultural y personal (que más tarde llamaría vergüenza maligna) se había convertido en el núcleo de mi identidad (O'Connor, *s/f*: 3).

hasta ahora. El proceso descolonizador debe llevar a ubicar con precisión las contradicciones coloniales y a partir de allí superarlas, recuperando las fuerzas más profundas, las que son parte de la historia cultural propia de cada pueblo, reconociendo y dudando de las raíces del comportamiento del colonizado, una de cuyas expresiones irlandesas parece mexicana: "Una honda devoción al sufrimiento como fin en sí mismo se fundamenta en la firme creencia de que la tragedia es una virtud" (O'Connor, *s/f*: 4).

El trauma causado por el dominio colonial entre los pueblos originarios de Oaxaca debe mucho a la escuela, que se convirtió en el escenario donde la nación posrevolucionaria decidió romper las tradiciones de sus primeros habitantes mediante el castigo cruel, la vergüenza, la multa a los niños que hablaran su lengua originaria en el espacio escolar y que no mostraran un espíritu de superación, entendido como desprenderse de lo propio (Maldonado, 2002a).

La historia reciente del pueblo zoque en cuanto a la escuela es una historia conocida y compartida, pues se repite en diversas zonas del estado de Oaxaca en el mismo tiempo y en condiciones similares:

> "La escuela castellanizadora se implantó en la zona en 1930-1940, con características similares a las de otras regiones. Los maestros rurales prohibían a los niños hablar en el idioma materno y los castigaban, por ejemplo, haciéndolos cargar piedras al sol durante una o dos horas por cada palabra pronunciada en zoque. Por otra parte, el estatus superior atribuido a los maestros los convirtió en amigos, compadres y consejeros de las familias. Poco a poco fue aceptándose el mensaje deculturador y muchos comenzaron a no comunicarse en zoque con sus propios hijos y a no transmitirles las prácticas culturales propias.
>
> Los mayores continuaban hablando entre sí en zoque en los ámbitos privados y públicos, pero también ellos lo fueron dejando. Sin embargo, es preciso destacar que la escuela castellanizadora pudo configurarse como un agente significativo en el desplazamiento lingüístico y la transfiguración cultural porque el sistema interétnico ya había sembrado las semillas del estigma. En ese contexto, la escuela aparece como un instrumento mediante el cual se puede superar la inferiorizada condición de indio. Su éxito se finca entonces en la falta de autoestima étnica, a la que, a su vez, ayuda a reproducir" (Bartolomé y Barabas, 1996b: 256).

Las consecuencias, similares a las que en el caso irlandés O'Connor llamó vergüenza maligna, siguen presentes en distinto grado, incluso en el espíritu de la descolonización cuando no logra situarse por encima de los niveles analíticos que maneja la práctica colonial.

La vida comunitaria y sus contradicciones

La descolonización implica la superación de los efectos devastadores del colonialismo. Esos efectos se pueden percibir también en la vida comunitaria, especialmente en las formas contradictorias en que los miembros de los pueblos originarios asumen la relación con lo propio y se comportan más allá del discurso.

Hemos dicho que la comunalidad es el estilo de vida y de percepción de la vida en los pueblos originarios de Mesoamérica, y que su ámbito de desarrollo es la comunidad. También es claro que el contexto en que viven los pueblos originarios es colonial, por lo que el colonialismo ha penetrado en las comunidades originarias, desatando procesos de resistencia y descomposición que han generado un mundo contradictorio. Estas contradicciones consisten en las maneras distintas y opuestas con que algunos miembros de la comunidad piensan y actúan, a diferencia de otros grupos dentro de la misma comunidad. Es decir, que las formas de caminar hacia el futuro están marcadas por contradicciones que es necesario percibir y resolver.

Tradiciones irracionalizadas

Los procesos históricos coloniales en cuya dinámica han estado inmersas de manera desigual las comunidades originarias han alterado la lógica de algunas formas de organización, haciendo que ahora aparezcan como contradictorias, obsoletas, irracionales o nocivas.

El alto costo de la vida comunal

Si bien algunas de las actividades de la vida comunal no implican para todos los ciudadanos una sobrecarga porque se dan en trabajo o en especie (como el tequio, la ayuda mutua y algunas cooperaciones), otras resultan ya una carga difícil de sobrellevar y con ello su sentido parece ser más de castigo que de gusto por la convivencia.

Un ejemplo de esta sobrecarga es el de las mayordomías y en general el patrocinio personal de las fiestas. En un contexto de empobrecimiento generalizado como el que sufren desde hace décadas los pueblos mesoamericanos, el gasto que implica este patrocinio se volvió una carga sumamente pesada pues se requiere obtener mucho dinero para pagar lo necesario para el consumo festivo. Esto hace que sea más fácil cumplir con

esa responsabilidad a las personas que tienen más recursos, lo que resalta las diferencias socioeconómicas a través de la generación de prestigio entre una elite creciente por nuevas formas de ingresos, por ejemplo la migración exitosa y sus remesas. Otra forma de respuesta ante el empobrecimiento en muchas comunidades ha consistido en que el mayordomo ya no patrocina la fiesta sino que la organiza y es el encargado de recoger una cuota de cooperación entre todas las familias para sufragar el gasto. A su vez, la expansión del protestantismo ha significado una reducción en el número de posibles mayordomos y de cooperaciones, pues no participan en el ciclo festivo católico.

Otro ejemplo de sobrecarga es el de los servicios y cargos comunitarios. La dinámica social en que vive la comunidad actualmente, en la que las personas buscan las formas de satisfacer sus nuevas necesidades (educación, trabajo, equipamiento electrónico, etc.), ha convertido a los cargos en una pesada carga, que ha obligado a algunas comunidades a entrar en procesos de gestión interna para modificar la estructura sociopolítica en aras de evitar un conflicto de larga duración tanto con los residentes en la comunidad como con los migrantes. Al generalizarse la migración, las comunidades pierden a muchos de sus posibles cargueros, y aunque los migrantes busquen la manera de cumplir a distancia –por ejemplo pagando a alguien para cumplir o buscando algún familiar que lo sustituya– lo cierto es que el número de gentes en la comunidad es limitado y a veces se ha tenido que recurrir a pagar a avecindados o vecinos de otras comunidades para que cubran el cargo. En algunos casos, la comunidad ha revisado la situación y decidido en asamblea reducir el número de cargos, como es el caso de la comunidad zapoteca de Santa Ana del Valle (Morales y Camarena, 2005).

Ambas situaciones muestran algunas de las transformaciones estructurales que han tenido que hacerse en comunidades originarias para recuperar la racionalidad y no perder el sentido. El colonialismo mexicano ha provocado en las comunidades originarias un contexto de empobrecimiento extremo reconocido hasta por el propio gobierno nacional, y la antigua racionalidad de instituciones como la mayordomía y los cargos se pierde en el nuevo contexto y hace aparecer al patrocinio de fiestas como una crueldad contra personas pobres y una imposición absurda pues implica gasto excesivo cuando la lógica recomienda el ahorro. También hace aparecer irracional al hecho de tener muchas autoridades en la comunidad. La lógica de la formación cívica de los ciudadanos en el ejercicio del poder mediante el cumplimiento escalafonario de los cargos, queda vista como una tradición sin sentido pues es mucho trabajo para lograr una formación que es minusvalorada y sustituida por la formación escolar.

Así, varias tradiciones van apareciendo como usos y costumbres absurdos y onerosos que incluso provocan el descontento de muchos comuneros y su rechazo. Los cambios estructurales señalados han sido formas locales de conservar la tradición dándole un sentido de racionalidad en el nuevo contexto, no para adaptarse simplemente sino creo que para seguir resistiendo, con miras a una continuidad desde lo propio. Es una especie de gestión de sentido con la racionalidad occidental para seguir manteniéndola lo más alejada posible de la vida comunitaria, dado que no hay forma de alejarla de la vida personal y familiar de los comuneros.

Amor por la cultura y pérdida de su expresión propia

El aprecio por una cultura, cualquiera que sea, adquiere su mayor intensidad, sentido y valor si se hace desde la lengua originaria de esa cultura y no desde una lengua extranjera. Así que el aprecio creciente de una debería indicar algo similar en la otra, y la pérdida de una implicaría la pérdida de la otra. Pero resulta que en el caso oaxaqueño el abandono de la lengua originaria es más acelerado y extendido que el menosprecio por la cultura. Y vivir la cultura propia en una lengua extranjera, aunque sea ya la lengua materna, es sin duda un contrasentido.

Los intentos de fortalecer lo comunitario se han topado innumerables veces con la indiferencia e incluso con el rechazo comunitario. Un caso frecuente es el del uso de la lengua en la escuela. La indiferencia hacia la pérdida de la lengua originaria como lengua materna o familiar, convive con el interés manifiesto en apoyar iniciativas de recuperación lingüística. El apoyo e interés de los ancianos que actúan como guías en los nidos de lengua, contrasta con la inmovilidad que existe en gran parte de las comunidades originarias con respecto a su lengua originaria. El testimonio de una anciana es elocuente. La señora Crispina Ramírez Jiménez, de 67 años, quien es guía del nido de lengua mixteca de Yolotepec de la Paz, Yosondúa, Tlaxiaco, dice:

> "Me siento orgullosa porque los niños ya van llevando la palabra que yo sé.
>
> Yo vengo a enseñar por mi propia voluntad. Algún día Dios me recogerá, pero quedará un recuerdo mío en estos niños.
>
> Yo soy solita, tengo mucho trabajo, pero tengo la voluntad de enseñar. Voy y les echo agua y comida a mis animalitos y me vengo con los niños. Yo sabré cómo hacerle para apoyarlos" (en: Meyer y Soberanes, 2009: 38).

En contraste, es lamentablemente muy frecuente que los maestros de educación indígena se topen con el disgusto de los padres de familia cuando se insiste en que la educación sea bilingüe. Bajo el argumento de que la lengua originaria impide aprender bien el español o de que es más necesario y preferible el inglés, los padres de familia, como ya vimos antes, se oponen con razón a que se trate de revivir en la escuela una lengua que ya no se habla en la casa ni en la comunidad. Sólo una falta de claridad también lamentable es la que lleva a los maestros a insistir sin buscar formas razonables de gestionar la continuidad lingüística o el rescate escolar de la lengua.

Hablar la lengua originaria parece tener sentido solamente cuando funciona como vehículo de comunicación. Y esto se percibe incluso en quienes valoran la lengua originaria, pues muchos maestros y otros profesionistas que impulsan el estudio y preservación de su lengua no logran hacer que su propia lengua sea el vehículo de comunicación en su hogar, por lo que sus hijos tienen al español como lengua materna y a veces aprenden la lengua originaria por algunos familiares, pero no es la lengua con que se comunican en el hogar.

En esas condiciones, imponer en el aula el uso de una lengua que ya no se habla (aunque haya hablantes), que ya no se usa para comunicarse ni en la familia, es un contrasentido y un desgaste de energías, pues los resultados no serán los esperados si al salir diariamente de la escuela la lengua originaria no se oye. La imposición o el rescate de la cultura originaria desde una institución colonial y contra la voluntad de la comunidad es realmente absurdo. Pero ello no significa que la lengua originaria se haya perdido irremediablemente y que no haya nada que hacer, incluso desde la escuela. Significa que hay que hacer mucho. Por una parte, para la recuperación lingüística en la situación planteada la mejor estrategia puede ser la de reconocer que la lengua originaria ya no es el vehículo de comunicación en la comunidad y en muchas familias, y entonces considerarla y tratarla como lengua de conocimiento. Aprovechar las aulas para estudiar y utilizar la lengua originaria no como forma de comunicación sino como la única forma de comprender cabalmente el legado histórico en la lengua originaria.

Una de las artes de la dominación consiste en saber pasar desapercibida y encontrar la explicación a las consecuencias de la dominación fuera de ella, generalmente en la propia condición del dominado. En el caso de la lengua, la pérdida o sustitución de la lengua originaria por la lengua colonial no son resultado de un proceso voluntario sino colonial, de imposición. Lo que importa son las necesidades comunicativas del colonizador y para

ello impone su lengua, y tal imposición va acompañada de abolición de lo originario.

Al respecto, Gruzinski muestra estas formas de abolición en el periodo virreinal, que serían más agresivas en el periodo independiente:

> "El embate contra la religiosidad indígena no es una acción aislada. A decir verdad, es inseparable de una doble empresa que, sin ser en verdad ignorada, conoce en el siglo XVIII un desarrollo sin igual: la alfabetización y la castellanización de los indios. La difusión del castellano fue siempre un objetivo que obsesionó a la Corona española. En ella veía el modo de extender su influencia sobre las poblaciones indígenas y de consolidar su dominación. Desde el siglo XVI se concibieron y promulgaron algunas medidas, pero sin mucho éxito… en 1690 la Corona intentó hacer del conocimiento del castellano una condición indispensable para el acceso a los empleos y los cargos en los pueblos… Fue apenas a mediados del siglo XVIII cuando la empresa conoció un repentino renuevo… Se trataba ni más ni menos de abolir sistemáticamente el uso de las lenguas indígenas para reducir a los indios a la vida civil" (Gruzinski, 1991: 268-269).

Este proceso compulsivo pretendía en lo real y en lo imaginario el desplazamiento de la lengua originaria. Su uso decayó masivamente en las últimas décadas debido, por una parte, a la brutal persecución escolar contra los niños que hablaran su lengua nativa en el espacio escolar y a veces fuera de él; y por otra parte, los pueblos originarios se fueron convenciendo de que ante una situación de empobrecimiento se requería de la lengua colonial para saber moverse en el mundo impuesto; en otras palabras, se convencieron de que la condición de su lengua (entendida como lengua inferior frente a la lengua colonial) era la causa de su disfuncionamiento en el nuevo mundo, por lo que había que aceptar e incluso propiciar su sustitución. Las armas colonialistas preferidas, como son la exclusión y el racismo, se encargaron de coronar la obra escolar y cercenar la lengua originaria donde fue posible, donde la resistencia fue débil.

La descolonización lingüística pasa entonces por lo real y lo imaginario. Es necesario conocer a fondo y comprender las condiciones en que se encuentra la lengua originaria en cada pueblo. No se trata de hacer un censo, sino de discutir los enfoques que pueden ser útiles para entender la situación colonial en que luchan las lenguas originarias por su continuidad, para diseñar las estrategias adecuadas para cada región, estrategias necesariamente creativas, cuya creatividad esté íntimamente relacionada con sus posibilidades de realización, es decir, con la aceptación o consenso comunitario, y no con su rechazo o cuestionamiento comunitario desde una lógica colonial, como actualmente sucede.

El movimiento de la población en torno a su lengua debe ser, como toda movilización importante, el resultado de un proceso de concientización,

porque no se trata de mover gente sino de que ella misma se movilice a partir del impulso poderoso que resulta de la concientización.

El impulso de este proceso es prioritario si no se quiere dejar que la inercia siga llevando a la mayor parte de los jóvenes a no encontrar motivos ni sentido al uso de su lengua. Si la tendencia no se revierte con un movimiento fuerte, no tardará más de una generación para que las lenguas originarias dejen de ser la lengua materna y sean la segunda lengua, y ese sería un cambio estructural drástico.

Unidad mantenida y fractura creciente

La comunidad originaria se ha distinguido por su vocación de unidad que la lleva de distintas maneras y con diferentes costos a evitar conflictos. Pero el problema es muy difícil de tratar pues la unidad real y simbólica que sus miembros se esfuerzan por sostener, choca constantemente con un conjunto de fracturas estructurales que tienden a negarla.

La comunidad actual se encuentra formada por grupos de interés (político, religioso, económico etc.) y esos grupos no solamente dividen a la comunidad sino también a las familias. La llegada del evangelismo genera comúnmente la conversión de familias nucleares, de manera que esas familias se van aislando del resto de las que integran su familia extensa y de la comunidad. Pero hay otro elemento clave en la división en las familias y la comunidad, es el de los partidos políticos. Una diferencia importante entre ambos está en el tipo de problemas que se pueden resolver con la conversión. El cristianismo resuelve principalmente el problema del alcoholismo, que es un asunto que daña a toda la familia y por tanto su solución tiene un interés e impacto familiar. Pero la filiación política atiende más intereses personales que familiares. Y en todo caso, la filiación de personas o familias a algún partido legitima al sistema de partidos que atenta directamente contra la vida comunal, especialmente contra las formas de poder comunal, negando la importancia de la asamblea como elector y de los cargos como necesaria formación política para poder servir a la comunidad.

En ambos casos, la aparición de las fracturas debilita a la comunidad y genera un cambio en la estructura de la vida comunitaria. Esta nueva estructura es la plataforma para impulsar más transformaciones contra la vida comunal y en beneficio de personas o familias. Para ello cuentan con el apoyo de la legislación mexicana y de las instituciones políticas del país, así como de sectores económicamente poderosos.

Esta división provoca incomodidades, reacciones envidiosas y conflictos cotidianos que van minando la fuerza de la comunidad. Y esta fractura muestra hacia fuera a una comunidad tradicionalista e intolerante, que se quiere aislar y no aceptar cambios. Y en la otra parte están los agredidos por la comunalidad, quienes buscan el respaldo exterior para enfrentar a la comunidad, y con ello el desgaste de la vida comunitaria es todavía mayor.

Parece que en muchos casos estamos ante comunidades desorientadas, que han perdido coyunturalmente el rumbo o que les preocupa poco el destino colectivo. Esos efectos del individualismo no han sido analizados y enfrentados con la claridad que se requiere para generar soluciones.

El orgullo cultural y la percepción folklórica

Los pueblos originarios habían logrado una percepción profunda de su cultura que articulaba conocimientos y acciones en torno a su cosmovisión. Pero el Estado-nación ha logrado en gran medida que los restos de esto se conciban y vivan ahora con un nivel de superficialidad que sólo beneficia a la dominación.[208] La cultura ha cedido ante su folklorización. La superficial visión folklórica de las culturas originarias es una visión externa que empobrece a la realidad. En otras palabras, las culturas originarias son mucho más que su apariencia folklórica, pero esa visión colonial ha penetrado en la percepción de muchos miembros de los pueblos originarios, sobre todo maestros, que tratan a sus culturas como si fueran las ruinas folklóricas que la mirada colonial aprecia y celebra.

Hemos analizado el caso de los altares de muertos para ejemplificar esta reducción folklorizante y sus consecuencias. Pero es solamente un ejemplo entre muchos. Otro de ellos es el de la narrativa. Por un lado, las historias de la comunidad se han llamado mitos y se tratan como tales, es decir, como "verdades de otros", pero no reconocidos por el que habla, es decir un poco falsas, o como falsedades que otros asumen verdaderas. O bien se llaman leyendas y se consideran fuera de su contexto, como cualquier leyenda, una narración extraordinaria que informa de algo real o ficticio y ya, no tiene

[208] Lombardi Satriani destaca el carácter contrahegemónico del folklore como forma de la cultura subalterna. Sostiene que "el folklore debe ser interpretado como una cultura específica elaborada, con diversos grados de fragmentariedad y de conocimientos, por la clase subalterna, con funciones contestatarias frente a la cultura hegemónica, producida por la clase dominante" (Lombardi, 1978: 32). Sin estar en desacuerdo, pienso que la cultura de las clases subalternas –si como parte de ellas se puede considerar a los pueblos originarios– han sido manipuladas por la clase dominante para folklorizarlas, y en ese sentido el folklore no es un valor positivo para las culturas originarias.

mayor utilidad. En ambos casos, la narrativa está desconectada del mundo real, es decir, del mundo de rituales, de conocimientos, de mensajes a transmitir, de formación de las nuevas generaciones.

La folklorización de la cultura significa su reducción a un nivel de aprovechamiento comercial, turístico o escolar. Significa quitarle lo profundo, las múltiples articulaciones, para dejar objetos aislados, que en conjunto muestran la "cultura" aborigen. Por ejemplo las artesanías, la danza, la música, la comida, las leyendas, etc. Estos elementos fundamentales de la vida comunitaria están articulados entre sí o con otro conjunto de elementos sin los cuales pierden significado. La comida no puede entenderse sin su relación directa con la salud y la enfermedad, sin las historias míticas de privación, sin los conocimientos relativos a la relación real y simbólica con la naturaleza y sus habitantes humanos y sobrehumanos; tampoco sin las prácticas de intercambio de alimentos y ayuda mutua o sin la lógica de los tianguis. Tampoco sin la importancia en lo real y lo imaginario de los espacios tales como la cocina y el fogón.

Esta selección desarticulada de las partes atractivas de las culturas originarias es lo que constituye la mirada folklórica. Nuevamente nos encontramos con que la desunión de lo unido es una práctica recurrente de la dominación colonial, y como tal, tiene un objetivo político, un uso desde el poder. La desunión generalizada tiende a desmovilizar, a inmovilizar, a aislar. Eso que se busca en lo real, también se busca en lo imaginario, en las imágenes que se tienen de lo propio.

La resistencia tuvo éxito debido a la profundidad y extensión de una percepción positiva de lo propio frente a la agresión colonial. El rescate cultural, que la antropología, el indigenismo y las instituciones gubernamentales pretenden, con frecuencia peca de una ingenuidad grande y mira de manera desarticulada al todo cultural del que dice proceder.

Aprecio por la tierra y abandono de la comunidad

La imagen que presentan gran parte de las comunidades originarias de Oaxaca no es de fortaleza: con pocos habitantes –menos de los habituales–, en su mayoría ancianos, mujeres y niños, y con muchas casas cerradas con candado pues la familia entera se fue a trabajar a otra parte.

Aquí hemos caracterizado a la migración laboral como una consecuencia de la ruptura de la comunidad que fue generada por el desarrollo del capitalismo. Es decir, es resultante del empobrecimiento provocado por la expansión del colonialismo y por tanto de un sistema etnocida y totalitario.

Se migra porque la comunidad ha sido transformada en un espacio que no puede reproducir su vida sin la migración.

La respuesta ha sido enviar recursos a la familia y en parte a la comunidad. Y la gente que se va sigue en general amando a su tierra y regresa periódicamente para seguir sintiéndose y sabiéndose parte de la comunidad. Pero la dinámica del movimiento migratorio ha crecido y sigue creciendo, sin que el amor a la tierra signifique necesariamente estar involucrado en el futuro de la comunidad. Cada vez más va pareciendo un tipo de membresía, en el que se cumple con las exigencias de la comunidad pero como una forma de mantener su ciudadanía personal y familiar, sin interesarse demasiado en lo colectivo.

El abandono de la comunidad parece estar cada vez más en lo real y en lo imaginario, pensando a la comunidad más al estilo de los lugares de residencia de los migrantes: como un colectivo un tanto despersonalizado, en el que la relación ocasional y el esfuerzo menor por la colectividad sustituyan a la pesada carga de la vida comunal.

La migración en Oaxaca ha pasado mayoritariamente de ser temporal a permanente, el amor a la tierra desde lejos parece mantenerse y hasta crecer, pero la preocupación y la responsabilidad hacia la comunidad parece estar dejando de ser permanente, y ese sería un cambio que puede ocurrir sin que se le perciba con la prioridad con que debiera percibirse.

La asamblea comunitaria y su función

Es interesante establecer un paralelismo entre el cuerpo humano y la sociedad concebida como cuerpo social, para observar algunas de sus características relativas a la salud en el caso de las comunidades originarias de Mesoamérica. Para ello, giraremos en torno a la idea de que el concepto curativo de la medicina tradicional forma parte del concepto curativo de la sociedad.

Es obvio que no existe ningún humano que haya sido siempre saludable y que además esté exento de accidentes que lo pudieran lesionar. Aunque la salud total es una aspiración humana, no existe ni existirá algún humano que la pueda tener durante toda su vida. En ese sentido, la medicina atiende el desequilibrio provocado por la enfermedad.

De la misma manera, tampoco existe ni ha existido ni existirá ninguna sociedad humana que esté libre de problemas y conflictos. Es decir, que no hay comunidad que sea un paraíso terrenal, una tierra sin mal o un cuerpo social siempre saludable. El cuerpo social está frecuentemente enfermo: al-

gunas veces padece enfermedades curables de larga o corta duración (como algunos conflictos agrarios o disputas entre familias), otras veces llega a tener enfermedades incurables (como en muchos casos es la división por intereses políticos) o mortales (como el caciquismo), o a padecer fracturas e incluso mutilaciones (como las expulsiones).

Ni el cuerpo humano ni el social tienen condiciones de inmunidad, por lo que contar con una estructura de curación ha sido una de sus preocupaciones y sobre todo de sus principales éxitos para perdurar. Esta estructura la han autogenerado por muchos siglos, y sólo recientemente ambos cuerpos han cedido en alguna medida la atención de su salud a instituciones externas a su cultura.

La estructura curativa de los integrantes de los pueblos originarios es el sistema de medicina tradicional, conformado por médicos, medicinas y su conocimiento. Por su parte, la estructura curativa de su cuerpo social son básicamente la asamblea comunitaria, sus autoridades y el derecho tradicional o consuetudinario. A través de la asamblea se diagnostica y soluciona los problemas que enferman a la comunidad; las autoridades tienen por función tratar de evitar que los problemas se presenten, pero una vez presentes deben encontrarles curación, tomando medidas o recurriendo a la asamblea para acordarlas, cuando la magnitud de la enfermedad lo amerita.

Para los cuerpos humanos –siempre expuestos a enfermedades–, son los médicos quienes recuperan su salud, constituyéndose con ello en un elemento estructural cuya función es lograr la mejor calidad de vida saludable para el cuerpo humano. De la misma manera, la asamblea y las autoridades son los elementos estructurales de la comunidad originaria que tienen por función generar las mejores condiciones de vida para el cuerpo social, al encabezar a la comunidad en la búsqueda de las maneras de solucionar y enfrentar todo tipo de problemas, aunque a veces ellas mismas los causan.

Y al igual que en el cuerpo social, para que el cuerpo humano recupere la salud a la manera tradicional, se requiere de un contexto comunal de curación, dado básicamente por la participación familiar en torno al enfermo.

La estructura de salud que podemos llamar tradicional tanto para el cuerpo humano como para el social, se desenvuelve dentro de un contexto específico, que es el contexto comunal. Tanto las personas como la sociedad han sido tradicionalmente comunales entre los pueblos originarios. Pero gran parte de las comunidades mesoamericanas ya no tienen una estructura curativa constituida sólo por la medicina tradicional y se han incorporado en ellas los beneficios de la medicina alópata, pero al mismo tiempo el médico hegemónico, la ciencia excluyente y su espacio aséptico, que es el centro de salud. Al igual que en el caso de la lengua, en ocasiones la convivencia

entre lo propio y lo ajeno (a lo que se tiene derecho) es relativamente equilibrada, pero en otras significa un proceso de desplazamiento o de sustitución de la medicina tradicional, quedando anclada la comunidad a una estructura que no es autogenerada sino que depende del subsidio gubernamental para funcionar, y por lo tanto su funcionamiento está fuera de sus manos. La medicina occidental no es inocua y al curar genera trastornos tanto en el cuerpo humano como en el social.[209]

Lo importante es considerar que sociedades como las de los pueblos originarios, que generan su estructura de curación y la pierden o abandonan, pierden la capacidad de evitar ser consumidas por la enfermedad o deben recurrir a nuevas estructuras para lograrlo; en el contexto colonial mexicano, este cambio ha sido generalmente inducido por el gobierno, de manera que la sociedad es convencida u orillada a renunciar a lo propio y transformarse. El poder colonial no ayuda a los pueblos originarios a curarse sino que los presiona para dudar de su salud, aceptarla como enfermedad y buscar las formas científicas de curarla.

La escuela: institución que se niega al diálogo

La escuela es una institución del Estado colonial que requiere ser intervenida en su carácter natural de espacio que se niega al diálogo intercultural. No es extraño que uno de los instrumentos principales de expansión de un sistema totalitario sea intolerante con la diversidad. Es probable que no haya forma de recuperar para la interculturalidad a la escuela, pero la nueva educación comunitaria está explorando esa posibilidad, por lo que debe estar atenta a las características institucionales de la escuela y sus reacciones.

Grimaldo Rengifo, un destacado pensador y activista andino, propone varias ideas al respecto que es necesario aprovechar. En principio, el desplazamiento institucional del saber local:

> "Sólo en contextos coloniales enseñar un saber involucra la cancelación de otros. No hay base biológica, psicológica o de alguna otra naturaleza en la vida humana para que el aprendizaje de un saber implique el menosprecio de otro. Un niño puede aprender una o

[209] La salud del cuerpo social originario es apenas recientemente reconocida pero sólo en algunos de sus aspectos (como el tequio y su utilidad); pero lo más común es que esa salud cultural sea concebida como enfermedad por la población actualmente mayoritaria y tratada como tal por el gobierno nacional.

> más lenguas sin establecer entre ellas jerarquías. No encontramos razón alguna, sino aquella derivada de un ejercicio sistemático de dominio cultural, para que la promoción de las nociones de progreso, modernidad o desarrollo incrustadas en el ideal moderno, obligue al olvido y rechazo de las prácticas que hacen a la vida milenaria de un pueblo" (Rengifo, 2001: 1).

Ese desplazamiento excluyente tiene su base en la estructura curricular nacional, pero paradójicamente, no es ese desplazamiento el que resienten los adultos en la educación a sus hijos sino la brecha que la escuela genera con las costumbres y razonamientos de los padres:

> "Los padres de familia campesinos no cuestionan los contenidos curriculares. Su molestia con la escuela no se debe a los conocimientos que en ella se imparten sino a la actitud distante que genera en sus hijos respecto a las costumbres comunales. No entienden por qué la escuela enseña excluyendo" (Rengifo, 2001: 2).

Abundando en el carácter funesto de la escuela, Grimaldo Rengifo (comunicación personal, Oaxaca, 4 de marzo de 2003) señala que consiste en que anula tres tipos de conversación que son fundamentales para los pueblos originarios.

La primera es la conversación padre-hijo. La escuela descomunaliza la vida de los pueblos originarios al abrir la brecha señalada entre el conocimiento y costumbres de los padres respecto a los nuevos conocimientos y nuevas costumbres de los hijos.

La segunda es la conversación entre las personas y la naturaleza. La escuela desnaturaliza la vida de los pueblos originarios al imponer la razón científica excluyendo el conocimiento originario, lo cual lleva a un distanciamiento del estudiante respecto a la vida de lo natural cultivada por la cosmovisión de los no escolarizados.

La tercera es la conversación entre las personas y lo sagrado. La escuela desacraliza la vida de los pueblos originarios al cuestionar y ridiculizar las creencias y rituales con que tradicionalmente se relaciona la comunidad con lo sobrehumano sacralizado.

Al intervenir e interrumpir estas tres conversaciones en sus aulas, la escuela justifica y promueve entre sus alumnos actitudes de falta de respeto hacia el conocimiento, las actitudes y las razones de sus mayores. Estas rupturas se basan por una parte en el currículum académico oculto, que está detrás del currículum agresiva y directamente cientificista:

> "El saber de la comunidad es cuestionado a diario como obsoleto, atrasado y sin sustento racional, y por tanto es calificado como un obstáculo que impide que cada quien explore el mundo a su modo. Estas afirmaciones repetidas constantemente y de distintas mane-

ras dentro del aula, tienden a liberar al niño de las ataduras mentales que lo mantienen vinculado a las tradiciones de la comunidad para educarlo paulatinamente como individuo libre.

Cuando la opción por el progreso se encarna en los estudiantes y logra ser asumida autónomamente, los signos de respeto se erosionan, los alumnos ya no saludan a los mayores en caminos y calles, y cuestionan a menudo las opciones técnicas que los campesinos mayores en asambleas comunales deciden con base en su cosmovisión. Si la enajenación persiste como producto de la colonización mental, la generación joven de la comunidad deviene hostil respecto de la tradición que vive el pueblo. En este papel la escuela no está sola pues hay que considerar el rol que desempeñan los medios masivos de comunicación como la radio, la T.V. y las instituciones modernizantes" (Rengifo, 2001: 2 y 4).

Por otra parte, más allá del conocimiento transmitido y del excluido, las rupturas generan una actitud, además de una nueva mentalidad, como componente básico de su currículum oculto:

"La escuela enseña al niño a jugar con representaciones y a construir mentalmente con ellas realidades nuevas y un orden de vida diferente. De este modo el niño aprende a desarrollar ideas que si bien no tiene un referente concreto en el presente de su comunidad, lo pueden tener mañana a condición de cambiar la realidad sobre la base de una utopía que la idea del progreso impulsa. Por esta vía se le inculca además la propensión a modificar su comunidad por encima de lo que las tradiciones enseñan. Pero también la escuela enseña a experimentar, a manejar la naturaleza con preguntas de modo que ésta responda a los mandatos que el investigador alumno hace. De esta manera el niño va aprendiendo a controlar y dominar el mundo, propiciando un cambio que no es el regenerativo y propio del universo que él vivencia sino el derivado del conocimiento de las leyes de la naturaleza. En posesión de estas destrezas, su comunidad y todo lo que en ella sucede empieza a ser visto como reflejo de una actitud pasiva con la naturaleza, producto de la ignorancia de sus padres. El niño no sigue la conversación cuando sus padres practican sus rituales sino que apenas tiene la ocasión interviene criticando lo que la comunidad hace, proponiendo en su reemplazo transformaciones que él considera justas. El mito inculcado es que sólo con la manipulación controlada de la naturaleza se llega a conocer el mundo. Se olvidan otras formas de saber derivadas del diálogo respetuoso con la naturaleza" (Rengifo, 2001: 4).

En suma, la escuela no es una institución de los pueblos originarios sino una institución del colonialismo, que ha tenido la función de impulsar la consolidación de los Estados-nación. Sus características principales están orientadas a su función colonial. Una propuesta como la de la nueva educación comunitaria en Oaxaca tiene que considerar con mucha claridad todo esto para no quedar atrapada en una lógica contraria a sus intenciones.

Mente autónoma y sociedad movilizada

Sin duda, el gran éxito del Estado mediador entre las clases sociales ha consistido en lograr la desmovilización de la sociedad. El Estado mexicano ha tenido como directrices fundamentales de su sistema político al paternalismo y a la compra de adhesión partidista con recursos gubernamentales –ambas, políticas básicas del llamado PRI-gobierno–, y la consecuencia de estas políticas es la desmovilización masiva, es decir desanimar la movilización en lo real y en lo imaginario, masificar el desencanto por la transformación social y hacer de consumo masivo a la ideología colonialista. De allí se ha derivado la domesticación de la resistencia de los pueblos originarios, con distintos niveles de alcance.

En un contexto colonial, el éxito del Estado desmovilizador no implica solamente lograr la mediación social interclasista sino que principalmente implica garantizar la dominación y con ella la posibilidad de que el etnocidio como sentido de las políticas públicas se expanda y tenga continuidad.

La descolonización significa entonces reconocer los espacios de intervención del colonialismo y encontrar las formas de revertir dicha intervención, la cual se encuentra tanto en la sociedad como en las personas y sus familias, a nivel de lo real y lo imaginario.

Se trata así de un proceso de deconstrucción que involucra al mismo tiempo una mente clara y una voluntad de movilización. No basta la claridad inerte ni el activismo desorientado, se requiere de una actitud autogestionaria, la cual no es viable sin una idea precisa de lo que se quiere lograr (una proyección utópica) y la voluntad de lograrlo (mediante la movilidad y la promoción de la movilización social).

Necesidad de la proyección utópica

La descolonización de lo imaginario y simbólico, de la memoria y de la creatividad, es una condición para la liberación de los pueblos originarios. No tendría razón de ser la descolonización si lo que se pretendiera fuera poder resistir permanentemente, pues eso constituiría un contrasentido: saber acomodarse para vivir bajo la dominación es un logro de la dominación, no de la liberación. Ajustar la vida a las condiciones que permite el colonialismo interno ha sido una estrategia de resistencia pero no puede estar definiendo un nuevo estilo de vida, porque entonces el triunfo colonial sería completo, no habría por qué deconstruir la actual y configurar una sociedad diferente.

Luchar por la descolonización a nivel de lo imaginario es una condición para impulsar un movimiento sólido de crítica de lo real con miras a su transformación. En términos políticos, se trata de cuestionar con claridad la dominación colonial y sus consecuencias, e imaginar un tipo de sociedad diferente, libre, descolonizada, donde los pueblos originarios puedan vivir la comunalidad en autonomía integrada a la sociedad mexicana. En términos culturales significa cuestionar el totalitarismo etnocida, generar una conciencia de los valores de la diversidad y movilizarse hacia la construcción de un México intercultural. Se trata de proyectar una utopía como crítica del estado actual de cosas generando imágenes del futuro conveniente por alcanzar.

Aparentemente, resulta problemática la relación entre imaginario y liberación, pero esa duda se resuelve al mirar los efectos de la dominación sobre la producción de imágenes del colonizado.[210]

La lucha por las imágenes en un contexto de dominación colonial adquiere una relevancia fundamental en virtud de que es en el imaginario donde se libra una de las batallas decisivas para la penetración de la dominación en la mentalidad de los dominados. Si la mentalidad orienta las acciones y la razón de las acciones humanas, entonces la intervención de lo imaginario se convierte en una necesidad de la dominación. Se trata de lograr la aceptación de la dominación al tener en la mente colonizada las razones del colonizador. Allí es donde lo aparentemente irracional, o la razón que ahora parece extraviada, resuelve sus nuevas formas de existencia, en fun-

[210] Al respecto, Lorenzo Aubague señala lo siguiente: "Tomada en sí y planteada a priori, la relación entre estas dos realidades carece de evidente claridad. En efecto, la liberación étnica parece evocar solamente al conjunto de recursos políticos que una etnia debe utilizar para quebrantar las situaciones coloniales o de opresión que enfrenta. En cuanto a lo imaginario, su existencia remite a una serie de facultades cuya esfera abarca las actividades creativas y simbólicas de la psique humana cuando inventa un lenguaje arraigado en el poder de las imágenes. La oposición entre liberación étnica y lo imaginario parece estribar en que la primera alude al quehacer político y social mientras que la segunda contempla las posibilidades inventivas de la subjetividad del ser humano. Conceptualizada como el resultado de un drama social, podría articularse con las capacidades creativas de la imaginación. Incluso, se antoja pensar que existe siempre una discontinuidad radical entre lo imaginario y la historia por que no pertenecen a los mismos planos de las facultades genéricas del hombre.

Sin embargo, al mirar desde más cerca como los hombres hacen la historia y cuáles son las capacidades que deben manifestar durante este quehacer, uno se da cuenta de que la presencia de lo imaginario es una condición indispensable para la realización de la vida social y por esta misma razón no es anormal que las personas que observan o que participan en los procesos de liberación étnica, tomen en cuenta el papel que lo imaginario debe tener en estos procesos. Y es porque lo imaginario es de vital importancia para la vida social que es necesario aceptar su participación en la liberación histórica que podrán impulsar los grupos étnicos de la América Indígena" (Aubague, 1988: 71-72).

ción de la dominación o de la resistencia. Y la razón colonial busca ser la razón del colonizado, convirtiendo a su razón originaria en algo irracional.

> "A final de cuentas, es necesario entender que la relación entre lo imaginario y la vida social se fundamenta sobre toda aquella red de manifestación es donde la razón no sirve ya de argumento o justificación para fundamentar la realidad social, y donde empieza a presentarse la amplia extensión de los fenómenos que denuncian la existencia de lo irracional. El papel de lo imaginario en la vida social consiste en regular, en forma todavía humana, todo aquel conjunto de hechos que rebasan la esfera del conocimiento estrictamente racional. La función de lo imaginario consiste en adaptar el orden de lo humano todo lo que se podría escapar y que remite a la cara oculta del universo de las cosas, a esa cara que confronta a la razón con su propio abismo. Y si es normal admitir que la razón nunca se reconciliará con lo irracional es también licito pensar que lo imaginario no representa una primera forma de domesticación de lo irracional que, entregado a su dinamismo, tendría efectos devastadores. Lo imaginario representa entonces una posibilidad para tratar que descifrar lo indescifrable. Lo imaginario revierte la tendencia destructora de lo irracional abandonando a sí mismo, en una lógica significativa donde los sueños alcanzan su máximo poder creador. El análisis de lo que es el pensamiento utópico será plenamente revelador a este respecto, y enseñara una vez más, cual puede ser la utilidad de lo imaginario en la vida social" (Aubague, 1988: 72-73).

Liberar a la imaginación y a la producción de imágenes a través de la proyección utópica implica ubicar con claridad la presencia de la mentalidad colonial, de las imágenes del dominador o de la desmovilización e intervención de las imágenes del dominado, para poder pensar un proyecto, una nueva sociedad proyectada al futuro. La utopía es entonces entendida como un proceso de proyección utópica que genera imágenes de deconstrucción y construcción, y moviliza socialmente en torno a ellas.

> "Cuando actores históricos deciden transformar la sociedad, lo hacen en nombre de un análisis crítico de la sociedad en la cual viven y de un proyecto de transformación al cual suscriben y que diseña las grandes líneas de las novedades que desea instaurar. Es a partir del momento que están provistos de este análisis crítico y de este proyecto, que su plan tendrá la oportunidad de contribuir a la constitución de un movimiento social, y solamente así este movimiento social estará dotado con la fuerza capaz de invertir y de modificar el curso de la historia.
>
> En cuanto a la relación de este movimiento social con la utopía y lo imaginario es en el proyecto de este movimiento donde es necesario encontrarla. Es a este nivel que se notara con mayor claridad su participación. En efecto, el proyecto de un movimiento social representa el lugar donde la utopía, y a través de ella lo imaginario, alcanzan a entrar en acción. La utopía representa entonces la suma de aspiraciones, de idealizaciones y de sueños en nombre de los cuales se inicia una voluntad de lucha. Representa una especie de recreación de la sociedad impulsada por la liberación, lo que casi se podría comparar con una poética de lo social" (Ibid: 74-75).

Pero, como advierte Lorenzo Aubague, la imaginación es una fuerza desbordante que puede hacer perder el rumbo al mismo tiempo que trata de encontrarlo. Por ello, la claridad de los actores en pos de la utopía requiere de poder tener una perspectiva necesariamente amplia y profunda que oriente al movimiento.

> "El movimiento social debe constituir lo que permite a la búsqueda utópica ajustarse entre el poder especulativo de la imaginación –cuya libertad no tiene frenos cuando se trata de encontrar soluciones perfectas y absolutas–, y la posibilidad de alcanzar su objetivo declarado: tener efectivamente los poderes y las contradicciones de la utopía. Debe a la vez explotar sus talentos creativos, impulsar su propia filosofía y espíritu (en este sentido su ideología se nutre forzosamente de fermentos utópicos), con la riqueza de sus invenciones, pero debe aprender al mismo tiempo a frenar la para evitar su perdición en el ciclo de las ideas irrealizables y obligarla a ver de frente lo que es efectivamente transformable en el orden de lo real" (Ibid: 75).

Finalmente, la proyección utópica consiste en una movilización de lo real y lo imaginario para tratar de asumir el control del rumbo de la historia propia, que en términos políticos significa liberación de las diversas formas y presencias de la dominación.

> "El encuentro entre la utopía y el movimiento social representa el momento en que se instaura una dialéctica entre lo imaginario y lo real. Esta dialéctica permite a lo real encontrar un factor crítico y dinamizante que lo incita a no ser nunca estático y que obliga a lo imaginario a ser mucho más que una matriz especulativa cuya absoluta libertad de creación la desvincularía de las leyes de lo real. Así se puede constatar, cuando uno reflexiona sobre el problema de la transformación de las sociedades, que lo imaginario y lo real alcanzan a formar una relación de mutua estimulación. Esta estimulación constituye, sin lugar a dudas, uno de los pilares de los procesos de subjetividad y de conciencia que producen las sociedades cuando los actores históricos han tomado la decisión de intervenir directamente en el quehacer social. La utopía engloba así la suma de sueños y de aspiraciones que estos actores históricos han empezado a elaborar cuando sabían que les correspondía destruir un orden social caduco para intentar la instauración de otro mejor más cercano a una representación de lo que debe ser la felicidad colectiva. En este sentido, se ve claramente cómo la utopía impulsa a lo imaginario a ser una herramienta crítica de la sociedad. Esta herramienta y este papel funcionan a su vez como un catalizador que reactiva las potencialidades de un imaginario siempre presente en la vida de los hombres. Es así como la misma imaginación utópica se nutre forzosamente con la red de ritos y de figuras arquetipales incluidas en cultura de los hombres actuando para producir y transformar sus sociedades. Para entender como lo imaginario debe intervenir en la problemática de la liberación étnica, es indispensable saber cómo lo imaginario integra la vida cotidiana de las comunidades indígenas y cómo esta presencia representa un potencial de inspiración y de reflexión para elaborar los futuros modelos y las posibles vías que deberá seguir la liberación étnica" (Ibid: 75-76).

En consecuencia, de acuerdo con Lorenzo Aubague, no puede haber liberación de los pueblos originarios de Mesoamérica si no es descolonizadora, y no hay liberación descolonizadora si no se genera movilización en torno a una proyección utópica. Esta proyección utópica implica desatar una lucha por las imágenes que lleve a la descolonización de lo imaginario desde una posición profunda y certeramente crítica de la intervención colonial en el imaginario de los colonizados.

La revisión crítica del presente lleva a una proyección del futuro movilizando a la sociedad hacia su construcción, lo que significa avanzar hacia la descolonización de lo real, que no implica su erradicación absoluta sino su intervención, la desactivación de su capacidad destructiva de las culturas, de su vocación por negarse al diálogo. Esto se refiere a que las estructuras coloniales no serán erradicadas completamente sino que algunas, tal vez muchas, seguirán presentes. Por ejemplo la escuela, y esa institución colonial debe ser intervenida, desactivada, reorientada en función de los intereses de la liberación, como lo fueron en su momento otras instituciones que forman ahora parte de la vida comunal, como la iglesia católica y el municipio.

Si desde el imaginario se impulsa el movimiento liberador, descolonizador, esto no puede seguirse haciendo desde un imaginario colonizado, limitado por un conjunto de imágenes de lo real que genera el colonialismo y que se apropian o que manejan los actores que impulsan en Oaxaca procesos de descolonización.

Es evidente que no habrá descolonización mientras no se logren avances importantes y significativos a nivel de lo imaginario, y por lo tanto las luchas y movimientos de resistencia y liberación seguirán ancladas por un imaginario intervenido, por una proyección utópica endeble, o de plano por utopías "chatarra" o "fast food" (Maldonado, 1994).

Enfocando esto en el aspecto educativo, podemos ver que la presencia de imágenes colonizadas en los esfuerzos de los actores que luchan por la descolonización, ha provocado una intervención fallida, un movimiento que está condenado a no alcanzar sus metas o a confundir avances con metas alcanzadas. El movimiento por una educación comunitaria adecuada en Oaxaca ha sido más fuerte que la capacidad de sus impulsores para hacer una crítica radical del sistema escolar actual, desde la cual proyectar una estructura adecuada que permita el desarrollo de un modelo nuevo a partir de una mentalidad comunitaria, propia, antigua pero movilizada.

2. Buscando la sensatez utópica: Perspectivas de la educación comunitaria en Oaxaca

La descolonización como proceso de deconstrucción del colonialismo en lo real y en lo imaginario implica también la construcción de estructuras desde las que se pueda alimentar una nueva organización y una nueva mentalidad, ambas descolonizadoras. Al igual que la comunalidad es un conjunto de tres aspectos indisolubles para ser coherente, la descolonización sólo puede ser coherente cuando desde una mentalidad descolonizadora se impulsen nuevas formas de organización basadas en una nueva estructura a construir.

En ese sentido, la descolonización educativa que impulsa la nueva educación comunitaria debe considerar una mentalidad libre y conciente de la miopía que provoca el colonialismo, para impulsar una nueva organización escolar –como aspira a ser el sistema de educación comunitaria en proceso– y también construir la estructura desde la cual soportar la nueva organización. Esa nueva estructura no existe ni existirá si no se construye y gestiona desde los interesados. Eso es lo que aquí se propone, de acuerdo con las perspectivas que parece tener el nuevo modelo en construcción.

La educación comunitaria en Oaxaca tiene ante sí un amplio panorama de posibilidades de crecimiento y consolidación, así como de desafíos y obstáculos. El hecho mismo de que Oaxaca cuente con espacios ganados en el sistema oficial de educación para desarrollar un modelo coherente de educación para los pueblos originarios, es la base sobre la cual se puede consolidar la propuesta. Tanto el empuje de sus protagonistas como la participación decisiva que llegue a tener el movimiento de las organizaciones etnopolíticas en la defensa y orientación de los espacios ganados, permitirá darle forma definitiva y vida propia a este sistema.

Para avanzar hacia ello, considero cuatro ámbitos de intervención en el sistema educativo oaxaqueño, que tienen que ver con la estructura operativa, la expansión articuladora, la coherencia curricular y sobre todo la posibilidad de que en un futuro cercano sean académicos de los pueblos originarios quienes mayoritariamente conduzcan el proceso.

Hacia la construcción de un espacio de coordinación entre los distintos niveles de educación comunitaria

La coordinación de trabajos y propuestas educativas entre las distintas escuelas de educación indígena en las comunidades oaxaqueñas, requiere de un soporte indispensable, que es una oficina de coordinación interinstitucional.

Cada nivel tiene actualmente su oficina directiva, de manera que una coordinación interinstitucional sería el espacio adecuado en que confluyeran esas oficinas directivas para estudiar, analizar, discutir, proyectar y tomar los acuerdos necesarios para la construcción de la educación comunitaria.

Esta oficina, que aquí llamaré Coordinación de Educación Comunitaria de Oaxaca (CECO), se encargaría de mantener constantes vínculos con la coordinación de cada nivel, y su equipo tendría la responsabilidad de formular y desarrollar planes de trabajo que dieran solidez a la educación comunitaria como modelo y como estructura.

Sería también un espacio de representación de la educación comunitaria, es decir, del espíritu y trabajos de coordinación entre los distintos niveles, desde el nivel preescolar hasta el universitario. En sus inicios, la CECO estaría conformada en el caso oaxaqueño por las subdirecciones de educación inicial bilingüe, preescolar bilingüe y primaria bilingüe, la coordinación estatal de escuelas secundarias comunitarias indígenas, el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca y la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca.

Entre sus objetivos estarían:

- Promover la conformación de Institutos Comunitarios de Docencia e Investigación
- Dar seguimiento a la operación de dichos institutos
- Generar propuestas de educación comunitaria para escuelas no comunitarias
- Conformar un equipo académico de investigadores de los pueblos originarios
- Constituir un espacio de información impresa y virtual
- Sistematizar las experiencias y resultados de los diferentes institutos
- Producir obras de divulgación y científicas
- Apoyar a los institutos en sus gestiones

- Representar a la educación comunitaria en los espacios institucionales de coordinación

Como queda expresado, se trata de crear una institución que tenga una visión larga, que tenga como centro al estudiante y que abarque toda su historia escolar, con el objeto de poder orientarlos en la ocupación que pueda ser deseable.

La CECO estaría organizada para atender los aspectos medulares de la educación comunitaria con una visión total, estableciendo áreas que mostraran la concepción de la que parten:

- el modelo y su operación (área de investigación educativa)
- la formación de docentes (área de capacitación y actualización)
- la academia (áreas temáticas por grupos de conocimientos: lenguas cultura, conocimientos nuevos, formación de competencias)
- la relación con la comunidad (área de vinculación institucional)
- el seguimiento a estudiantes (área de historia escolar)

Aunque por coherencia es indispensable contar con la presencia de autoridades municipales y comunitarias en la estructura de la CECO, no parece recomendable pretenderlo desde el inicio por varias razones:

- Una es que difícilmente se podría llegar a generar un consenso acerca de la representatividad que pudieran tener ante el conjunto las autoridades electas.
- Otra es que los constantes cambios de autoridad dificultarían la continuidad del proceso.
- Otra más es que las autoridades municipales tienen suficiente carga de trabajo como para pedirles una carga más, y fuera de su comunidad.

Ante esto, es preferible que el órgano de consulta de la CECO sea cada una de las asambleas generales de las comunidades participantes. De esa manera garantizaríamos además que tanto las propuestas como los acuerdos tengan la solidez y continuidad que solamente puede dar la comunidad en su figura de asamblea.

De forma metafórica, podemos ubicar la importancia de esta oficina pensando en un conjunto regional de municipios que comparten un mismo recurso natural, como el agua de un río o un bosque: cada uno, por pleno derecho, lo utiliza o deja de utilizar según los intereses hegemónicos en la

comunidad, y no pocas veces sucede que las decisiones positivas de un municipio respecto a sus recursos tienen consecuencias negativas en los recursos de los municipios vecinos. Asimismo, los intereses de preservación y manejo responsable de uno puede quedar anulado por la indiferencia o decisiones opuestas de otro municipio. La manera de solucionar esto es estableciendo una coordinación entre los municipios afectados, que los lleva a estudiar el problema, generar propuestas y tomar acuerdos localmente y en conjunto. El beneficio es para la región en general y para los municipios en particular. Ese mismo esquema es el que tendría que guiar los trabajos de la CECO.

Articulación vertical y expansión horizontal

La educación comunitaria sólo puede tener una lógica positiva si logra su consolidación "en cruz", es decir en un doble eje de intervención: articulación entre niveles educativos y expansión de su propuesta dentro de los subsistemas de cada nivel. Se trata de una obra sobre la que no hay recorridos ni avances. La desarticulación entre los niveles de inicial, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y universidad es un hecho omnipresente en Oaxaca e incluso es alentada por mecanismos sindicales e institucionales.

El resultado de esta desarticulación ha sido una competencia que genera incompetencias, desaprovechamiento de esfuerzos docentes y desmovilización en los alumnos. Ese es tal vez el factor político más importante a considerar: la desmovilización del estudiantado no se da solamente por reproducción de la ideología dominante sino también, y en gran medida, por la desconexión estructural de los actores y de sus planes.

El trabajo por hacer es muy arduo y depende de la conciencia que logre generarse entre los protagonistas del proceso educativo en las comunidades.

Articulación entre niveles educativos

La continuidad entre los modelos de un nivel a otro

La clave del fracaso de la educación indígena ha sido su falta de continuidad más allá de la primaria, y las limitaciones del sistema educativo en general tienen mucho que ver con la falta de articulación entre los niveles educativos. Se ha concebido a cada nivel como aislado de los otros, al grado

de que cada uno tiene sus propios perfiles de ingreso y egreso, suponiendo que sus intenciones formativas pueden ser alcanzadas en los pocos años que permanece el estudiante en dicho nivel.

Se requiere entonces, en el caso de la educación comunitaria, de una revisión completa de los planes y programas interculturales de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato e incluso estudios superiores.

La propuesta que me parece adecuada para educación comunitaria es la formulación de un marco curricular que abarque todos los niveles, es decir, un modelo que tenga un objetivo final único, en el que cada nivel defina el porcentaje de alcance. Por ejemplo, si se define una competencia lingüística terminal de 100% de lectura, escritura y traducción de las lenguas originaria y extranjera al concluir el bachillerato, se definirán los porcentajes intermedios a alcanzar en primaria y secundaria. Al tiempo, se puede definir el uso de la competencia una vez alcanzada, en este caso las formas de especialización lingüística durante la formación universitaria.

Esto no significa tener un currículo único (más adelante abundo en ello) sino un conjunto único de objetivos a alcanzar con distintos planes y programas de estudio. No se busca trazar un mapa curricular que se aplique en todos los niveles educativos, sino una lógica transversal que articule de una manera clara y útil los esfuerzos docentes. En otras palabras, se trata de generar un currículo que abarque todos los niveles, pero no un currículo para todas las escuelas, sino estrictamente un currículo por cada microrregión, de acuerdo a las características sociohistóricas y a las necesidades educativas compartidas dentro de cada microrregión.

El currículo de primaria bilingüe se puede revisar a la luz del currículo de secundaria comunitaria y se encontrarán con claridad las inconsistencias que provoca la falta de articulación de los modelos entre niveles. Pese a ser ambos de educación indígena, los modelos y sus currículos son muy diferentes, de manera que el egresado de primaria indígena se topará con un modelo en secundaria comunitaria que no tiene mucha relación con el que cursó en primaria.[211]

[211] Como ya he señalado, la más completa formulación actual para la orientación comunitaria de la educación indígena en Oaxaca, con la que coincido plenamente, es la "Propuesta para la construcción de un modelo de educación comunitaria para el estado de Oaxaca", elaborada por el profesor Javier Sánchez Pereyra y presentada públicamente en diciembre de 2009.

La vinculación entre los maestros de los distintos niveles

La articulación formal entre niveles no es suficiente para lograr darle lógica al modelo de educación para los pueblos originarios. Los modelos son operados por docentes y el éxito de la operación no depende sólo de la calidad del modelo sino también de la calidad con que el docente lo ponga en práctica.

Si decíamos que la falta de articulación de los planes y programas de educación indígena en sus distintos niveles es clave en su fracaso, también lo es la falta de comunicación entre los maestros de los diferentes niveles. No es común que los profesores de una comunidad dialoguen acerca de las experiencias en su nivel con los maestros de otro nivel. Incluso existe un tipo de rivalidad descalificativa con la que los docentes de un nivel superior asignan culpas por mala formación de los alumnos que reciben a los maestros del nivel inferior.

Sobra decir que esta falta de unidad o peor aún, que esta vocación de división y de no cooperación impide alcanzar coherencia en la educación indígena, en detrimento de los beneficiarios y en concordancia con los intereses y desintereses del Estado. La desarticulación entre modelos depende menos de la voluntad del magisterio, pero la comunicación entre maestros está básicamente en sus manos, por lo que su ausencia es solamente atribuible a una visión coincidente con la del Estado colonizador.

La propuesta consiste en la constitución de un colegio de docentes en cada comunidad que sea posible, es decir, en las que haya escuelas de varios niveles. Este colegio estudiaría la práctica docente y los modelos educativos y determinaría, con base en las características de la población atendida, las formas concretas en que deba orientarse o modificarse el trabajo en el aula de cada nivel para lograr armonizar los esfuerzos de todos los docentes, en pos del beneficio de todos los alumnos.[212]

Para ser acorde con la propuesta comunitaria, este colegio debe estar preferentemente articulado por alguna autoridad municipal, teniendo como su sede algún espacio del municipio, de manera que la comunidad pueda ver que se trata de un espacio ligado con su estructura organizativa. Además, de esta manera el municipio podrá estar en mejor disposición para gestionar apoyos para dicho colegio.

[212] Un intento en ese sentido ha sido impulsado por las autoridades municipales de San Andrés Solaga en el año 2009, específicamente por el tesorero del municipio, quien es un maestro jubilado.

Expansión a otros subsistemas

La educación comunitaria tampoco resulta lógica ni puede aspirar a serlo si se impulsa exclusivamente en los espacios ganados o por ganar, es decir en las primarias bilingües, las secundarias comunitarias y los BIC. Van a pasar muchos años, si es que alguna vez se logra, que la educación que se ofrezca a los miembros de los pueblos originarios de Oaxaca sea a través de estas escuelas. La realidad es que la mayoría de dichos estudiantes, sobre todo en los niveles de secundaria, bachillerato y universidad, seguirá atendida por subsistemas que no son de educación comunitaria y lo que es peor, que no sólo no incluyen elementos de educación comunitaria a pesar de estar ubicados en comunidades de los pueblos originarios, sino que llegan a considerar como contravalor lo mesoamericano y lo comunitario y lo excluyen de las aulas.

Además, la competencia por la matrícula ha sido una constante y sigue siéndolo, al grado que la apertura de una escuela significa un derecho territorial de varios kilómetros a la redonda. A principios del 2008, la propuesta de abrir un BIC en Teotitlán, una comunidad zapoteca del valle, con el fin de atender tanto a estudiantes de la región como a jóvenes de la ciudad de Oaxaca que desean cursar un modelo de educación indígena, se vio obstaculizado por el subsistema de educación técnica agropecuaria (DGETA), que argumentó que la apertura del BIC en Teotitlán le reduciría la matrícula a su plantel de San Juan Guelavía (ubicado a 10 kilómetros de distancia) y exigió que se respetara el principio establecido por la Secretaría de Educación Pública de evitar abrir planteles cercanos a otros ya establecidos.[213] De lado quedaron los derechos de la población originaria a una educación acorde a su cultura y en su lengua. Incluso, la apertura de un BIC en Solaga para atender a los egresados de las seis secundarias comunitarias estuvo a punto de negarse por la misma razón: la DGETA alegaba que dicho BIC reduciría la matrícula de su plantel de San Juan Tabaá. Hubo que argumentar que además de ser un modelo distinto y de convocatoria restringida, por razones de conflictos históricos la gente de Solaga no va a la comunidad de Tabaá; sólo entonces se aceptó abrir el BIC de Solaga.

Es responsabilidad de los niveles de educación comunitaria generar las propuestas y materiales para que los subsistemas de educación no indígena incorporen elementos pedagógicos y conceptuales que orienten la educación hacia la comunidad en que trabajan. No se puede seguir esperando

[213] Inesperadamente, el BIC de Teotitlán se abriría extemporáneamente, es decir, cuando ya había iniciado el ciclo escolar 2009-2010, y no hubo ya la mediación de ninguna solicitud para abrirlo.

a que el Estado tome la iniciativa al respecto y genere propuestas como la de incorporar una materia de "lengua y cultura" en las secundarias no indígenas que estén asentadas en localidades con más del 30% de hablantes de lengua indígena. Este tipo de propuestas no pueden ser tomadas en serio porque no constituyen más que una concesión limitada y otra vez para "indígenas" hablantes. Son un paliativo y, al parecer, un espacio creado para emplear a intelectuales mesoamericanos, más que un esfuerzo serio por atender a la población originaria de acuerdo a la magnitud de su cultura y de sus derechos. Así que son los maestros de educación comunitaria quienes deberán empujar nuevamente las innovaciones en los demás subsistemas, y lograr su aprobación por el Estado.

Para ubicar esto, es indispensable realizar un censo en las escuelas de educación no indígena, que muestre la composición étnica, lingüística y comunitaria de la población escolar, y que plantee un diagnóstico de la situación sociocultural de la comunidad. Esto no lo harán ni lo han hecho los subsistemas en cuestión debido a que lo indígena no es un valor para ellos y a que no es su objeto de trabajo.

Un espacio local de confluencias

La articulación vertical (entre niveles del subsistema de educación indígena) y la expansión horizontal requieren de una plataforma para impulsarlas, un espacio de confluencia de maestros para hacer los estudios necesarios y para impulsar los cambios requeridos. La propuesta es que esos espacios por crear sean institutos de educación y estudios comunitarios.

El objetivo de estos institutos es múltiple:

- Establecer un ámbito de coordinación entre los maestros de la comunidad, donde se pueda revisar los modelos educativos.
- Que dicho espacio tenga la rectoría de la comunidad, a través de su asamblea o de su autoridad municipal.
- Que sea un centro de documentación en el que se concentren los archivos de datos y las investigaciones realizadas en las escuelas de la comunidad, se realicen o se coordinen investigaciones específicas y se establezca contacto con el medio académico.

La educación comunitaria está basada en los conocimientos locales y en la investigación, por lo que en cada ciclo escolar se está recogiendo y procesando información, y se producen distintas investigaciones. Pero esos trabajos tienen el mismo destino que los trabajos hechos en modelos no comunitarios: se archivan y difícilmente vuelven a ser utilizados en nuevas investigaciones. Eso representa un desperdicio inmenso de esfuerzos y un obstáculo para avanzar pues no hay sobre qué avanzar. Este instituto captaría toda esta información y deberá estar en condiciones de procesarla, de tener personal calificado contratado para ello, pues de otra manera sería constituirse en un depósito sin vida.

Así, el instituto será una oficina que ponga al servicio del público interesado la información trabajada en las escuelas, y las mismas escuelas podrán utilizarla en nuevas generaciones, lo que permitirá profundizar en los temas y ampliarlos. Al mismo tiempo, estará generando sus propias investigaciones, las que tengan que ver más con los intereses específicos o coyunturales de la comunidad y que no puedan ser compatibilizados con los de las escuelas. Por ejemplo, el levantamiento de censos, la realización de investigaciones fuera de la comunidad, etcétera.

Además, al poder archivarse para procesar tanto la información impresa como la grabada en audio o en video se convertirá en un depósito activo de saber, de imágenes y otros objetos; esto permitirá que las personas entrevistadas no sufran anualmente el asedio de estudiantes en pos de la misma información cada año, sino que pueda consultarse el trabajo realizado en generaciones anteriores y se pueda trabajar de manera más profunda y amplia con los sabios de la comunidad.

Por otra parte, el instituto permitirá establecer contacto con el mundo académico al ser un referente comunitario preciso. Cuando algún investigador desea entregar los resultados de su trabajo a la comunidad, lo hace con algún conocido, "informante" o amigo, o bien lo entrega a la autoridad municipal, y en la mayoría de los casos la comunidad no se entera. El instituto será el referente académico de la comunidad, la biblioteca a la que se pueda consultar o donar publicaciones, el espacio de investigación que genera la comunidad, el ámbito de confluencia y posible sede del colegio de docentes de la comunidad, e incluso el lugar donde pueda establecerse el archivo histórico del municipio.

Una utilidad adicional, no menos importante, es que este instituto puede ser un punto de acercamiento de los profesores de la comunidad con profesores de otras comunidades, con un efecto de réplica, y también un punto de confluencia de estudiantes locales con estudiantes de otros nive-

les, incluso universidades. Y será un referente para canalizar apoyos de diverso tipo, que hoy no encuentran la ruta adecuada para hacerlo.

Sin una institución de esta naturaleza, seguirá siendo muy difícil lograr algún tipo de articulación y de proyección de los trabajos académicos que se realizan en la comunidad.

Pertinencia de un currículum general para todos los niveles en cada microrregión

La desarticulación entre niveles educativos pasa forzosamente por la desarticulación curricular entre ellos. Este problema es doble en el caso de la educación indígena pues a la falta de articulación en el sistema nacional de educación se suma el hecho de que lo que hace específica a la educación indígena se termina en el nivel de primaria.

Para la nueva educación comunitaria en Oaxaca se está discutiendo una forma también nueva de coherencia y pertinencia curricular, que vaya acorde con la propuesta de estructura para la articulación entre profesores y escuelas de los distintos niveles en la comunidad y en la coordinación regional o estatal.

En esta propuesta curricular se parte de la necesidad de pensar primero en el tipo de formación terminal que debe tener el joven miembro de algún pueblo originario, para de allí derivar hacia abajo los conocimientos y competencias que debe tener al egresar de cada nivel. Es decir, se trata de definir el perfil del egresado final para de allí definir los perfiles intermedios de ingreso y egreso.[214]

Entonces, se necesita realizar primero un ejercicio serio y amplio de definición de los aprendizajes que debe tener el joven al egresar de la escuela. Y creo que debe ser un ejercicio por cada pueblo o por cada región, pues definir un joven originario genérico sería reproducir un viejo vicio centralista que deja fuera las características específicas en las cuales apoyarse didácticamente y a las cuales desarrollar.

Dado que se trata de una propuesta que no se aleja del sistema educativo mexicano, tiene que considerar las definiciones curriculares que dicho sistema establece como obligatorias para cada nivel, pero de una manera ordenada, en perspectiva de continuidad y además más amplia.

[214] Actualmente la forma de hacer estas definiciones en los modelos educativos no considera esta articulación a veces ni siquiera con el nivel inferior o superior, de manera que los puntos de intersección no tienen solidez.

Las áreas que podría considerar la propuesta curricular de la nueva educación comunitaria de Oaxaca son mínimamente las siguientes cinco:

- Conocimientos locales y regionales
- conocimientos mundiales
- manejo lingüístico
- habilidades tecnológicas (manejo de computadoras, cámaras de video, producción radiofónica)
- habilidades de investigación

No es éste el espacio para hacer un desarrollo de toda la propuesta, por lo que la ejemplificaré con uno de los cinco aspectos enlistados.

Una parte del referido ejercicio pasa por el manejo lingüístico. Un joven miembro de algún pueblo originario de Oaxaca debe manejar con fluidez todos los códigos de comunicación que sean comunes y frecuentes en su comunidad y región, es decir, que usen las personas de la comunidad y región ya sea dentro o fuera de la comunidad y de la región. Al analizar el caso de los jóvenes zapotecos de la Sierra Norte encuentro que sus códigos usuales y necesarios de comunicación son cinco: el zapoteco (al que llamaremos lengua originaria 1 o LO1), el español, el inglés, el mixe o el chinanteco (que llamaremos LO2) y la música. Entonces, al egresar de la universidad un joven zapoteco serrano debería manejar con fluidez estos cinco códigos.

Una vez definidas las necesidades de comunicación lingüística que se deben atender en el currículum, podemos hacer un ejercicio pensando el porcentaje general de dominio de cada código que debe tener el estudiante al egresar de cada nivel, lo que nos daría un cuadro como el siguiente:

	Lengua propia (LO1)	Español	Inglés	LO2	Música
Preescolar					
Primaria					
Secundaria					
Bachillerato					
Universidad					

No en todos los casos el 100% de dominio debe alcanzarse al final, en la universidad, por lo que se puede definir en niveles previos, lo que indica que una vez alcanzado el 100% en niveles no terminales, se debe continuar ejercitando ese código para alcanzar un nivel de excelencia. Las siguientes

son unas cifras derivadas de algunos talleres realizados sobre este tema con maestros en Oaxaca y no constituyen una propuesta formal, acabada ni plenamente analizada, sino que es sólo un ejercicio en este caso ejemplificativo.

	Lengua propia (LO1)	Español	Inglés	LO2	Música
Preescolar					
Primaria					
Secundaria	100				100
Bachillerato		100		100	
Universidad			100		

Ya ubicados los porcentajes ideales en cada nivel, se puede proceder a definir las porcentajes a alcanzar en los anteriores niveles.

	Lengua propia (LO1)	Español	Inglés	LO2	Música
Preescolar	30	20	0	10	0
Primaria	50	40	30	40	70
Secundaria	100	70	50	70	100
Bachillerato		100	80	100	
Universidad			100		

Estas cifras señalan el manejo que se debe alcanzar en cada nivel por cada lengua, y esto permite tener una idea precisa, por ahora general, de las habilidades lingüísticas que debe tener cada nivel de la nueva educación comunitaria.

Si consideramos ahora las habilidades en el manejo de la lengua, podemos señalar cinco tipos de habilidades para cada lengua: entenderla, hablarla, leerla, escribirla, traducirla. Con esto podemos hacer cuadros que precisen, de acuerdo a los porcentajes generales establecidos, el porcentaje a alcanzar en cada nivel por cada tipo de habilidad en cada lengua.

LO1, lengua propia

	Entenderla	Hablarla	Leerla	Escribirla	Traducirla
Preescolar	80	50	0	0	0
Primaria	100	100	60	50	40
Secundaria			100	100	100

Este cuadro es una forma de desglosar el cuadro anterior, es decir, definir con más precisión lo que se entiende por alcanzar un 30% de dominio general de la lengua propia o LO1 al egresar del nivel de preescolar, un 50% al egresar de primaria y el 100% al egresar de secundaria.

Lo mismo habrá que hacer con los otros cuatro códigos. El último de ellos, la música, puede parecer algo extravagante, pero en realidad la mayoría de los jóvenes zapotecos de la sierra saben tocar uno o varios instrumentos musicales desde niños, de manera que saber leer y escribir la notación musical es necesario para completar la forma de comunicación a través de algún instrumento musical. Un músico "de oídas", lírico, es en realidad un analfabeto musical, no porque no sepa tocar (eso lo puede hacer maravillosamente) sino porque no puede leer ni escribir en un cuaderno pautado. No se está diciendo que en la escuela se deba enseñar a tocar –para ello las comunidades tienen ya sus instancias específicas–, sino que se debe complementar el aprendizaje musical garantizando que los que no lo sepan puedan leer y escribir en el lenguaje musical.

Con este ejercicio por lengua y por nivel, logramos visualizar las necesidades a atender en cada nivel y sobre todo se puede ver y discutir un plan general por código, que atraviesa los distintos niveles y que con ello le da sentido a los esfuerzos de los maestros en cada nivel, pues saben (y pueden exigir) la continuidad en el aprendizaje en los niveles subsecuentes. También se puede hacer una correlación con la tendencia de los estudiantes a abandonar sus estudios, pues se puede saber en qué condiciones de aprendizaje cultural deja sus estudios cada estudiante, de acuerdo al nivel en que abandone la escuela, lo cual es indispensable para hacer los ajustes curriculares necesarios en los distintos porcentajes.

La definición del perfil de egreso del estudiante terminal puede ayudar también a definir en cada región el momento en que deba considerarse terminal la educación de los jóvenes y a partir de ello ajustar los porcentajes. Es decir, que tal vez en algunas regiones deba considerarse terminal la educación en bachillerato porque casi no haya jóvenes que continúen sus estudios en universidad. En ese caso, con esta definición se debe tratar de alcanzar todos o la mayoría de los 100% en bachillerato y de allí redefinir los porcentajes en los niveles inferiores.

Con esto queda claro que el currículum en la nueva educación comunitaria debe ser general (para todos los niveles), flexible, regional, en constante revisión y adecuación. Pero perdería sentido si fuera un currículo para todas las escuelas del estado de Oaxaca. Sólo puede ser algo coherente si se construyen currículos generales por cada microrregión, es decir por los ámbitos sociales en que las comunidades comparten un tipo de desarrollo

histórico que las hace similares. Esto significa que en las zonas donde la lengua está viva, no puede tratarse escolarmente como si estuviera en proceso de desaparición, sólo porque así se hubiera generado un currículo estatal.

Perfilar el tipo de formación a la que debe tener acceso el joven en la nueva educación comunitaria de Oaxaca implica pensar también el tipo de sociedad que se espera alcanzar con personas que tengan una alta preparación.

Ese perfil de competencias y conocimientos a generar, para ser útil, debe ser propuesto a consulta ante maestros, alumnos, padres de familia, autoridades de la comunidad, organizaciones y académicos, además de llegar a ser un ejercicio regional, lo que implica pensar en regiones afines.

La conducción del proceso

La propuesta de educación comunitaria no tiene coherencia si no se plantea que su conducción debe ser definida y encabezada por jóvenes académicamente calificados que sean miembros de pueblos originarios, formados en la vida comunal, y no tiene sentido si estos jóvenes no apuntan sus esfuerzos y miradas hacia la colonialidad dominante y la descolonización desde una perspectiva autonómica.

Es fundamental para este modelo que los directivos y los profesores en todos los niveles escolares sean miembros de los pueblos originarios para pensar y conducir el proceso desde su pertenencia, pero además porque el futuro de las comunidades depende en mucho de sus formas de intervención como actores concientes.

La capacidad de los académicos que no son nacidos en comunidades originarias está fuera de dudas, pero nuestra perspectiva no puede ser más adecuada que la de muchos jóvenes originarios calificados pensando y actuando.

Además estos jóvenes pueden actuar como intelectuales de su pueblo y al mismo tiempo fomentar la articulación entre los académicos e intelectuales de las distintas comunidades que conforman su pueblo, y también fomentar la articulación entre distintos pueblos. Esto significa que no sólo deben ser quienes dirijan el proceso educativo en un sentido comunitario sino además que deben actuar como los canales de comunicación entre comunidades y pueblos, generando un movimiento hacia la reconstitución o fortalecimiento de la comunidad, que corre paralelo al movimiento por la llamada reconstitución de los pueblos originarios. Ambos movimientos constituyen la esperanza de autonomía para los pueblos originarios, y la plata-

forma desde la cual se impulsen no puede ser una estructura colonizada sino en un vigoroso proceso de descolonización.

Una de las grandes esperanzas que abre la nueva educación comunitaria en Oaxaca es que su conducción por jóvenes formados en la vida comunal, en la crítica al colonialismo y en las mejores universidades los lleve a encabezar el diálogo intracultural que consolide a sus pueblos.

El diálogo intracultural

Si una condición indispensable para la autonomía de los pueblos originarios y para el futuro de sus culturas es que los grupos etnolingüísticas estén articulados orgánicamente como Pueblos, y con ello cada Pueblo pueda estar en condiciones de igualdad para dialogar con el Estado que representa (sin importar por ahora su ilegitimidad) al Pueblo mexicano, tenemos que pensar en que el diálogo intercultural no desigual debe entonces contribuir a crear las condiciones en cada grupo etnolingüístico para que opere como Pueblo.

Por ello, para que la interculturalidad en Oaxaca sea posible, se tiene que trabajar en construir la intraculturalidad, es decir un diálogo entre las comunidades que conforman cada Pueblo (unidad etnolingüística), un diálogo en el seno de la cultura para que la fortalezca.

Este es un diálogo que llegará a ser político si aspira a colaborar en la constitución de Pueblos, pero que no forzosamente tiene que empezar así. Los distintos esfuerzos de vinculación cultural colaboran de manera importante en ello, por ejemplo las actividades de la Academia de la Lengua Mixteca, o las Semanas de Vida y Lengua Mixe. Pero requieren de una orientación hacia la vinculación más allá de su rama de actividad. Esa vinculación pueden ayudarla a construir las organizaciones etnopolíticas o las gremiales, como el magisterio de educación indígena o más aún los jóvenes que conduzcan a la nueva educación comunitaria.

Por ello es que educación tiene una responsabilidad grande, pues se trata de aprovechar o desaprovechar un instrumento (la institución escolar) presente en la mayoría de las comunidades originarias de toda la entidad, en función de los intereses de cada Pueblo por conformar, y en contra de su función institucional dominadora.

Para esta labor, los maestros tienen que vincular su actividad académica en el aula con la actividad que realicen fuera de ella, promoviendo la concientización étnica.

La formación de jóvenes académicos para conducir el proceso

Estos jóvenes necesarios para lograr una educación comunitaria coherente no existen hoy, al menos no con las características y en la cantidad requerida. Su formación es responsabilidad de la nueva educación comunitaria dentro y fuera del sistema educativo oficial.

Una propuesta estructural consiste en lograr un seguimiento al desarrollo de los muchachos que egresan de las secundarias comunitarias y que cursan el bachillerato en los BIC para poder impulsar a los que tengan mejores condiciones para seguir sus estudios profesionales de grado y posgrado.[215] Esto no parece tener nada nuevo. Pero se trata de una propuesta con sentido comunitario y no solamente de que los mejores alumnos puedan hacer estudios universitarios. De lo que se trata es de lograr, por un lado, que tengan esa opción pero con el compromiso de regresar a integrarse a la conducción del proceso en Oaxaca, ya sea como maestros, directores o funcionarios, y en un número que permita que sus decisiones sean las que realmente den orientación al proceso. Por otro lado, para que se logre esto debe ser comunitaria la opción de continuidad de estudios, de manera que el compromiso del muchacho no sea con el gobierno ni con instituciones del sistema educativo, sino con la asamblea de su comunidad. Esto consiste en que se gestione desde la comunidad con asociaciones de migrantes para que ellos puedan ofrecerse a recibir uno o más jóvenes al año para darles alojamiento y apoyo, y que las instituciones públicas apoyen gestionando becas con universidades de calidad en los lugares donde estos migrantes radiquen, ya sea en territorio nacional o en el extranjero.

Por ejemplo, la asociación de solagueños radicados en Los Ángeles, California, es numerosa, activa e interesada por el apoyo a la comunidad y a la educación. Si ellos brindan el apoyo a los jóvenes egresados del BIC de San Andrés Solaga para ir a estudiar a Los Ángeles, sería labor del CSEHO gestionar becas en universidades como la UCLA. O bien se podría formar un fondo comunitario para becas, de manera que el joven pudiera irse a estudiar a otras universidades de prestigio.

Para el funcionamiento de esto se requiere de un grupo de académicos, autoridades, maestros y organizaciones que le den rumbo y tomen las decisiones importantes.

Una vez reintegrados a Oaxaca, se debe garantizar la contratación de estos jóvenes en las instancias educativas para que con el paso del tiempo

[215] Esto hace que el BIC de San Andrés Solaga sea una institución crucial para el modelo comunitario, pues en él se recibe a los egresados de las secundarias comunitarias y de su desarrollo institucional depende en mucho la consolidación de la propuesta.

ellos sean los que reemplacen a los actuales maestros y directivos no indígenas que conducen los destinos de la educación a los pueblos originarios.

Es fundamental que en este proceso formativo participen organizaciones, autoridades municipales, académicos y familiares, pues más allá de una necesaria y generalmente ficticia equidad, se tiene que estar muy atento al desarrollo comunal de estos jóvenes, a su compromiso y vinculación con la comunidad y con su pueblo. No se trata ya de estar pendientes de que no se alejen sino de que cada vez estén más compenetrados con la responsabilidad generacional de conducir los destinos de su pueblo.

Si esto se empieza pronto, en menos de 10 años podríamos estar viendo impactos positivos y expansivos de la nueva educación comunitaria como sistema.

2021, una fecha para evaluar el proceso de dominación colonial y resistencia comunal

Los proyectos tienen siempre una fecha de inicio y de evaluación o de conclusión. Considero que la nueva educación comunitaria de Oaxaca necesita fijarse plazos de revisión profunda, que sean al mismo tiempo plazos para realización de actividades y de visualización del impacto de las acciones ya emprendidas o por emprender.

En ese sentido, creo que un poco más de 10 años es un tiempo pertinente para la proyección y para realizar una evaluación importante. Y lo propongo en ese plazo pues la significación política y cultural del momento será sumamente adecuada para hacerlo.

En el año 2021 se cumplen 500 años de la caída de Tenochtitlan y por tanto será el quinto centenario de la llamada conquista. Eso convierte a dicho año en una buena ocasión para pasar revista a los logros de la dominación y a los logros de la resistencia, y también para discutir el estado de los pueblos originarios en su rumbo hacia la descolonización.

Y además en ese mismo año se cumplen 200 años de la consumación de la independencia y del nacimiento de México como nación. Por tanto, será el bicentenario del colonialismo interno. Dos siglos de dominación colonial despiadada y autojustificada, que deben ser evaluados por todo tipo de mexicano de acuerdo a sus intereses propios, sin importar si radican en el extranjero o en la comunidad.

Es oportuna también esa fecha pues se estará ya ante un cambio estructural definitivo para los pueblos originarios de Oaxaca: en la mayoría de ellos habrá muerto la última generación de monolingües en la lengua origi-

naria y la generación de ese momento, por primera vez en la historia, será mayoritariamente escolarizada. Ambos hechos marcan cambios estructurales relevantes para los pueblos originarios, y evaluarlos también puede ser una labor importante en esa fecha, para saber cómo impactan en las comunidades y en el pueblo, para asumirlos de la mejor manera posible.

En suma, revisar los avances en la reconstitución de la comunidad, en la descolonización y en la construcción de ámbitos de autonomía, no puede reducirse a los trabajos que se logren mediante la educación sino a través del conjunto creciente y esperanzador de propuestas, proyectos y acciones tendientes a la recuperación del ser comunitario y de la vida comunitaria, que puede adquirir en la educación comunitaria una profundidad masiva de gran importancia.

Conclusión

Reconocer a los pueblos mesoamericanos como sociedades comunales enfermas de colonialismo ha sido fundamental para ubicar la enfermedad, para reconocer a los síntomas como tales y para encontrar múltiples afectaciones no percibidas. Ubicar la enfermedad, nombrarla y reconocerla es un paso trascendental y necesario para quien quiere aliviarse; no confundir a los síntomas con la enfermedad es indispensable para atender las causas de los males y no solamente sus manifestaciones; y entender el cuerpo enfermo como un organismo comunal para encontrar respuestas y causas a dolores imborrables y a padecimientos crónicos, forman un conjunto de elementos vitales para avanzar hacia diagnósticos acertados que permitan intervenciones adecuadas. Una de las formas de intervención en el maltrecho cuerpo mesoamericano es la nueva educación comunitaria, que requiere de entender todo lo anterior para impulsar procesos de curación, es decir de descolonización.

La nueva educación comunitaria (que a pesar de sus tropiezos tiene grandes avances en Oaxaca) forma parte de los diversos esfuerzos de resistencia mesoamericana que buscan la restauración de la vida comunitaria, no su resurrección sino su recuperación con las nuevas formas y recursos que la vida actual lo requiera en cada caso. Lograr constituir un sistema de educación comunitaria que llegue a estar dirigido y operado por intelectuales mesoamericanos se revela como una tarea fundamental y esperanzadora para la reorientación de la realidad, es decir de lo real y lo imaginario social.

Al mirarla bajo el enfoque del colonialismo y sus características, la realidad de los pueblos mesoamericanos se muestra de una manera lógica, desconcertantemente lógica. Aproximarse a dichos pueblos ha sido una tarea más fácil y completa desde que se ha podido hacer con la mirada de la comunalidad. Pese a las polarizaciones y simplificaciones que se pueden derivar de ello, y más allá de un romanticismo esencialista, reconocer el

carácter comunal de los mesoamericanos en la solidez generada por una mentalidad, una estructura y un modo de vida interrelacionados, lleva a poder entender mejor la historia de dominación, resistencia y liberación en la que se hayan insertos desde la invasión española. Sobre todo la dinámica que cada comunidad adquiere en esa historia etnopolítica, sustentándose o no en la tradicional comunalidad mesoamericana.

Y aproximarse a la dinámica de la vida y de la educación comunitaria bajo el enfoque del colonialismo y sus consecuencias, ha permitido mirar y entender de conjunto varios de los efectos de la dominación, que no son tan visibles cuando se les mira y enfrenta desde otras perspectivas, como la de la globalización. Así, las luchas por lo propio quedan articuladas en torno a la recuperación de la comunidad, para lo cual ha sido importante tener una visión etnopolítica de su dinámica histórica.

Para sintetizar la historia de las comunidades mesoamericanas bajo la dominación colonial, podemos pensar a las comunidades originarias de Oaxaca como ollas de barro. Tras la pulverización compulsiva de las estructuras prehispánicas como consecuencia de la invasión española, los pueblos originarios vivieron en comunidades similares a las actuales. Estas ollas de barro fueron elaboradas a partir de los intereses españoles y con base en la mentalidad comunal de dichos pueblos. La olla comunitaria durante el colonialismo virreinal fue saqueada. Los españoles no se interesaron por la olla en Oaxaca sino más bien por su riqueza, de manera que los pueblos pudieron mantener sus ollas y los españoles pudieron saciar su sed de lucro.

Tres siglos después, con la independencia y la constitución de la nación mexicana, las ollas vivirían un segundo momento, mucho más crítico que el primero. Para el desarrollo del capitalismo era necesario apoderarse no sólo de la riqueza de las ollas sino también de la fuerza de trabajo de sus miembros y de algunas partes de la olla. Las comunidades vivieron un proceso diferenciado de despojo de tierras y de reconversión productiva que significó perder partes de la olla y desarticular su sistema de producción. Pero, en términos generales, las ollas no se rompieron, y aunque perdían partes importantes la gente se acomodó a las nuevas condiciones con mayor o menor éxito.

Un siglo después vino la revolución y los gobiernos triunfantes decidieron impulsar con fuerza un proceso de consolidación de la nación mexicana. Con ello se inició una tercera etapa en la vida de las ollas sometidas a la presión colonial, que esta vez fue devastadora. El desarrollo y progreso de la nación se haría en gran medida sobre los bienes naturales y humanos de los pueblos originarios. Paralelamente, el Estado mexicano decidió que su

modelo necesitaba de ollas de aluminio y no de barro, desatando un proceso violento de reconversión cultural que implicaba la pérdida de lo originario: la lengua, las costumbres, la mentalidad, la estructura social de las ollas debía ser combatida mediante la escuela, el mercado, las instituciones de gobierno, los medios de comunicación, etc. El resultado de este proceso depredador y omnipresente fue la ruptura de la olla. Como toda olla que se rompe, ya no había forma de seguir adentro y se inició la migración en ascenso.

Muchas ollas se rompieron y sus integrantes aceptaron la oferta de ser olla de aluminio, pero otras se negaron, resistieron. Entonces iniciaron un proceso de reconstitución de la olla de barro, que tuvo como su primer objetivo la recuperación de los pedazos arrancados en distintos momentos, es decir, la recuperación de las tierras. Después vendría la organización para la recuperación del poder asambleario, de las costumbres eliminadas o manipuladas por los aliados del poder nacional y la lucha por distintos tipos de derechos específicos para los pueblos originarios, para los pueblos de barro. Desde los años setentas pero claramente desde la década de 1980, en Oaxaca se genera un proceso organizativo de los pueblos originarios que busca la reparación de las ollas de barro. Por distintos medios se busca recuperar pedazos perdidos y rellenar las fisuras. El orgullo por lo propio se convierte en la ideología que expresa desde la comunalidad la voluntad de seguir viviendo con los pies en la tierra, con una lógica de barro. Y aparecen organizaciones de productores, proyectos de radio comunitaria, de empresas comunales, de producción de videos, de museos comunitarios, de casas de cultura y recuperación de la narrativa propia, etcétera. Junto con esto, muchos maestros concientes impulsan proyectos de educación alternativa en lo cultural y en lo ideológico. Y cada vez son más los escenarios y los actores que se incorporan a este mundo de recuperación de lo comunitario como base de la continuidad de los pueblos originarios.

Pero todo esto se realiza en un contexto de dominación, y eso significa que estos actores movilizados lo hacen en un escenario colonizado. Es decir, que las ollas han resistido pero eso no las ha librado de la penetración colonialista. Y esta penetración se da en lo real y en lo imaginario, de manera que muchas de las ideas y acciones de los movilizados contra la dominación no han tenido efectos positivos precisamente por la dificultad para tener conciencia de la penetración colonial y mantener distancia con respecto a ella.

Por eso la importancia de insistir en la necesidad de llamar al escenario por su nombre, de entender a la enfermedad por ella misma y no sólo por sus síntomas. Esta investigación fue realizada en ese sentido, para mostrar

el escenario en que se llevan a cabo los trabajos por una educación comunitaria, una educación que contribuya poderosamente a la restauración de la olla comunitaria de barro, y explorar los efectos del colonialismo y mostrarlos en algunos de sus aspectos educativos.

La nueva educación comunitaria oaxaqueña puede llegar a ser un sistema que consolide los esfuerzos históricos de numerosos maestros y organizaciones para contribuir desde las aulas al fortalecimiento de los pueblos originarios a través de sus comunidades. Ese sistema en construcción busca darle sentido a los espacios ganados dentro de la estructura oficial y por tanto no está reñido con el sistema educativo mexicano. Tampoco quiere decir que comparta sus intereses sino que puede lograr una transformación pacífica en su seno.

En el capítulo anterior expuse una síntesis de los resultados de la investigación que articulaba la educación comunitaria con su contexto, el cual, aunque ha sido prácticamente abandonado por el mundo académico en México, no deja de ser real.

El contexto en que viven actualmente los pueblos originarios de Oaxaca es un contexto de dominación colonialista (por lo tanto etnocida, racista y totalitaria), sostenido por el Estado-nación mexicano. Por tanto, no puede ser un contexto exclusivo de los pueblos originarios ni del estado de Oaxaca, sino que es un tipo de relación que, con distintos matices regionales, impera en todo el país.

Las conclusiones a las que llego, como se podrá ver, tienen mucho en común con la visión de dos académicos críticos, que conocen ampliamente la realidad mexicana y oaxaqueña:

> "El caso de las Américas, particularmente de México, es especialmente interesante porque aquí el colonialismo, después de la independencia política de España (1821), subsiste en la sociedad y en la mentalidad nacional como un colonialismo interno e internalizado, que en algunos aspectos ha sido aun más incisivo y destructivo que las crueles y devastadoras operaciones de los invasores españoles. Por ejemplo, la política de castellanización, es decir, de combatir y aniquilar las lenguas indígenas y de reducir las culturas indígenas a mero folklor para el turismo, no fue producto del régimen virreinal, sino una táctica de la república mexicana moderna; y… sus inconscientes continuadores hacen persistir muy obviamente las ideas discriminatorias propias del colonialismo" (Jansen y Pérez, 2009: 478).
>
> "La descivilización no es un proceso neutral o inocente. Es parte de una política imperial de usurpación. Primero a un pueblo se le quitan su historia y su lengua, luego se le priva de su identidad, su moral y su dignidad, para finalmente poder robarle sus tierras y todo lo que le pertenece. Quien no tiene raíces se ve reducido a un ente anónimo, pasivo, que sirve como consumidor y como fuerza bruta de trabajo, sin poder crear o desarrollar su proyecto propio: una leña más en los hornos de la gran máquina devoradora que se ha caracterizado como un complejo de industrialización desmesurada,

> de capitalismo, neocolonialismo, imperialismo, etc. Esta realidad es dolorosa, pero a la vez nos enseña el camino de la resistencia" (Jansen y Pérez, 2009: 483).

Finalmente, quiero insistir en que el colonialismo sigue vivo, no podemos olvidarlo ni confundirlo, por lo que la advertencia que desde su perspectiva maorí lanza desde Nueva Zelanda Linda Tuhiwai Smith es muy importante:

> "Nombrar al mundo como postcolonial es, desde la perspectiva indígena, concebir al colonialismo como asunto terminado… El lenguaje del imperialismo puede haber cambiado, los objetivos específicos de la colonización pueden haberse modificado y los grupos indígenas están mejor informados, pero el imperialismo sigue existiendo" (Smith, 1999: 98 y 100).

El postcolonialismo no es una realidad en México, aunque la visión postcolonial tiene una frescura y lucidez indispensables para apuntar hacia la descolonización, es decir hacia la deconstrucción del discurso colonial. El Estado-nación mexicano sigue empeñado en su consolidación, y los pueblos mesoamericanos movilizados siguen también empeñados en su permanencia. Ambos proyectos son incompatibles. La incapacidad del Estado-nación por representar e incluir a los pueblos originarios en su modelo, indica que el camino razonable es la reformulación del pacto nacional para que incluya a los pueblos originarios en un esquema de libertad armónica, que es viable. Esta transformación puede lograrse de manera pacífica, y una vía es la construcción de estructuras dentro del Estado que permitan a los pueblos espacios de libertad para sus intereses sin desligarse ni contraponerse a los intereses nacionales. En ese sentido, la consolidación de un sistema de educación comunitaria en Oaxaca desde una perspectiva descolonizadora, significará un avance de gran trascendencia.

Me parece que en la discusión sobre los múltiples aspectos imprecisos del concepto postcolonialismo, están presentes dos asuntos que son relevantes para el caso mesoamericano. Uno es que sigue predominando la idea del colonialismo clásico (un estado dominando a otro Estado), por lo que el colonialismo interno no parece tener un lugar en la discusión, y otro que el problema se complica al incorporar el concepto imperialismo, especialmente en su relación con la globalización (ver Loombia, 1998). La dinámica de la dominación que padecen los pueblos mesoamericanos tiene entonces una doble dimensión simultánea: el colonialismo interno con que los domina el Estado mexicano, y el imperialismo neocolonial, con el que es dominada la nación y por tanto también los pueblos mesoamericanos como integrantes del país. En ese sentido, la descolonización mesoamericana implica una lu-

cha contra las dos fuentes de poder opresor, lo que liga las luchas de los pueblos originarios de Oaxaca con las de los demás pueblos del mundo.

Bibliografía

Aguilar, José Iñigo

1980 *El hombre y la urbe: la ciudad de Oaxaca.* sep-inah, Proyectos especiales de investigación, México.

Ángel, Miguel Arnulfo

1984 *La ciudad contra el castillo.* Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

Ángeles, Eucario (Coord.)

1995 *Historia, cuentos y leyendas.* Agencia Soledad Salinas, Quiatoni, Grupo Solidario *Been Rguil Guialnzak*, Quiatoni, Tlacolula, Oaxaca.

1997 *Cuentos, leyendas y sucesos históricos de Quiatoni.* H. Ayuntamiento de San Pedro Quiatoni/Grupo Solidario *Been Rguil Guialnzak*, Quiatoni, Tlacolula, Oaxaca.

apibac

1989 "Objetivos y contenido programático de la educación bilingüe-bicultural", en: *La Visión India: Tierra, Cultura, Lengua, Derechos Humanos.* Simposio del 46 Congreso Internacional de Americanistas, Ámsterdam 1988, editado por la fundación musiro, Leiden.

Aramburu Oyarbide, Mikel

2004 "Relaciones entre el desarrollo operatorio, las preconcepciones y el estilo cognitivo", en: *RIE digital.* Núm. 33/8, 25 septiembre. Disponible en http://www.rieoei.org/psi_edu17.htm

Aubague, Lorenzo

1988 "Imaginario y liberación étnica (primera parte)", en: *El Medio Milenio.* Núm. 4, septiembre, Oaxaca.

1989 "Imaginario y liberación étnica (segunda parte)", en: *El Medio Milenio.* Núm. 5, febrero, Oaxaca.
1992 "Atrás del primer telón: imaginario y sociedad", en: *El Medio Milenio.* Núm. 8-9, diciembre, Oaxaca.

Ausubel, David, Joseph Novak y Helen Hanesian
1983 *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo.* Trillas, México.

Avendaño, E. Juan
2001 Identidad y movimiento agrario en una comunidad triqui (Santo Domingo del Estado, Putla, Oaxaca). Tesis de licenciatura en Antropología Social, enah.

Báez-Jorge, Félix
1982 "Articulaciones e intercambios desde la perspectiva del compadrinazgo entre los zoque-popolucas", en: *Nueva Antropología.* Núm. 18, enero, México.

Báez-Jorge, Félix (Comp.)
1996 *Memorial del etnocidio.* Universidad Veracruzana, Jalapa.

Bailón, Jaime
1999 *Pueblos indios, élites y territorio.* El Colegio de México, México.

Balandier, Georges
1973 *Teoría de la descolonización.* Tiempo Contemporáneo, col. Crítica Ideológica, Buenos Aires.
1975 *Antropo-lógicas.* Ediciones Península, col. Homo Sociológicus 7, Barcelona.

Barabas, Alicia
1996 "Renunciando al pasado. Migración, cultura e identidad entre los chochos", en: *La pluralidad en peligro.* M. Bartolomé y A. Barabas. inah-ini, México.
2002 *Utopías indias. Movimientos sociorreligiosos en México.* inah-Plaza y Valdés, México.
2003 "La ética del don en Oaxaca. Los sistemas indígenas de reciprocidad", en: *La comunidad sin límites.* S. Millán y J. Valle (Coords.), Inah, México.
2003a "Etnoterritorialidad sagrada en Oaxaca", en: *Diálogos con el territo-*

rio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México. A. Barabas (Coord.), vol. I, INAH, México.
2003b "Pluralidad etnocultural en Oaxaca: un acercamiento a las identidades de los pueblos indios", en: *Oaxaca, Población en el Siglo XXI.* Núm. 8, enero-abril, Dirección General de Población del estado de Oaxaca.

BARABAS, ALICIA Y MIGUEL BARTOLOMÉ
1999 "Los protagonistas de las alternativas autonómicas", en: *Configuraciones étnicas en Oaxaca.* A. Barabas y M. Bartolomé (coords.), T. I. Conaculta-INAH, México.

BARABAS, ALICIA Y MIGUEL BARTOLOMÉ (COORDS.)
1999 *Configuraciones étnicas en Oaxaca.* 3 tomos. Conaculta-INAH, México.

BARABAS, ALICIA, MIGUEL BARTOLOMÉ Y BENJAMÍN MALDONADO (COORDS.)
2004 *Los Pueblos Indígenas de Oaxaca, Atlas etnográfico.* INAH-Fondo de Cultura Económica-Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno de Oaxaca, México.

BARTOLOMÉ, MIGUEL
1997 *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México.* Siglo XXI-INI, México.
1999 "Los procesos de extinción y transfiguración cultural", en: *La pluralidad en peligro.* M. Bartolomé y A. Barabas, INAH-INI, México.
2003 "Sistemas y lógicas parentales en las culturas de Oaxaca", en: *La Comunidad sin Límites. Estructura social y organización comunitaria en las regiones indígenas de México.* Vol. I, S. Millán y J. Valle (Coords.), INAH, México.
2003a "Las palabras de los otros: la antropología escrita por indígenas en Oaxaca", en: *Cuadernos del Sur.* Núm. 18, marzo, Oaxaca.

BARTOLOMÉ, MIGUEL Y ALICIA BARABAS
1990 *La presa Cerro de Oro y el Ingeniero El Gran Dios.* T. 1, INI-CNCA, México.
1996 *Tierra de la palabra: Historia y etnografía de los chatinos de Oaxaca.* INAH-Instituto Oaxaqueño de las Culturas, Oaxaca.
1996a *La pluralidad en peligro.* INAH-INI, México.
1996b "La herencia olvidada. Los pueblos zoques de Oaxaca", en: *La pluralidad en peligro.* M. Bartolomé y A. Barabas, INAH-INI, México.

Bartra, Roger y otros
1985 *Caciquismo y poder político en el México rural.* Siglo XXI, México.

Beas, Carlos
1999 "Los retos del movimiento indígena mexicano", en: *Cuadernos del Sur.* Núm. 14, mayo, Oaxaca.

Bernstein, Richard
1998 "La idea de comunidad en la tradición pragmática norteamericana", en: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales.* Núm. 172, abril-junio.

Blanco, Gerardo, Gustavo Guillén y Artemio Reyes
2004 "Programa de Bachillerato Integral Comunitario (BIC)", en: *Entre la normatividad y la comunalidad.* Lois Meyer y otros (Coords.). Fondo Editorial del IEEPO, Oaxaca.

Boege, Eckart
1988 *Los mazatecos ante la nación. Contradicciones de la identidad étnica en el México actual.* Siglo XXI, México.

Boege, Eckart (coord.)
1979 *Desarrollo del capitalismo y transformación de la estructura de poder en la región de Tuxtepec, Oaxaca.* SEP-INAH, México.

Bonfil, Guillermo
1972 "El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial", en: *Anales de Antropología.* Vol. IX, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM.
1988 *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina.* Ed. Nueva Imagen, México.
1994 *México Profundo: una civilización negada.* Conaculta, México.

Borah, Woodrow
1982 *El siglo de la depresión en Nueva España.* Era, México.

Bustamante, Marta
1999 "El pueblo de tejedores y el pueblo del Río Camarón. Los amuzgos en Oaxaca", en: *Configuraciones étnicas en Oaxaca.* A. Barabas y M. Bartolomé (coords.), T. III, Conaculta-INAH, México.

BUSTAMANTE, RENÉ Y OTROS
1978 *Oaxaca, una lucha reciente: 1960-1978.* Ediciones Nueva Sociología: México.

CALVET, LOUIS-JEAN
1981 *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia.* Ediciones Júcar, col. Sindéresis, núm. 4, Madrid.

CARMAGNANI, MARCELLO
1988 *El regreso de los dioses. El proceso de reconstitución étnica en Oaxaca. Siglos XVII y XVIII.* FCE, México.

CARRASCO, PEDRO
1975 "La transformación de la cultura indígena durante la Colonia", en: *Historia Mexicana*, núm. 98, octubre-diciembre.

CEDES-22
1996 "Cómo construir un movimiento pedagógico: análisis y reflexión", en: *Educación Alternativa*, núm. 6, febrero-abril, Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 del SNTE, Oaxaca.

CLASTRES, PIERRE
1981 *Investigaciones en Antropología Política.* Gedisa, Barcelona.

CMPIO
1994 *Por el camino de la comunalidad.* Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A. C., Oaxaca.

s/f *Tequio Pedagógico. Colaboración pedagógica en comunidad, reporte de investigación 2001-2003.* Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca-Fundación Spencer, Oaxaca.

CNEII
2006 *Primer Congreso nacional de educación indígena e intercultural.* CNEII-Fundación Ford, México.

COLOMBRES, ADOLFO
1982 *La hora del "bárbaro" (bases para una antropología social de apoyo).* Premiá Editora, col. La red de Jonás, México.

Coll, César, Elena Martin, Teresa Mauri y otros
2007 *El Constructivismo en el Aula.* Grao, Barcelona.

cope/cmpio
1996 "El movimiento pedagógico en la cmpio", en: *Educación Alternativa.* Núm. 6, febrero-abril. cedes-22/snte, Oaxaca.

Cortés, Margarita
1991 "La comida ayuuk y su significado", en: *Oaxaca población y futuro.* Núm. 5, marzo, Oaxaca.

Cruz Lorenzo, Tomás
1987 "De por qué las flores nunca se doblegan con el aguacero", en: *El Medio Milenio.* Núm. 1, mayo, Oaxaca.
1987ª "Reflexiones en un amanecer cerca de mi comunidad", en: *El Medio Milenio.* Núm. 2, septiembre, Oaxaca.

Cuamatzi, Guadalupe
1999 "*Mexicanos, pinome y kixtianojme.* La presencia náhuatl en el estado de Oaxaca", en: *Configuraciones étnicas en Oaxaca.* A. Barabas y M. Bartolomé (coords.), T. III, Conaculta-inah, México.

Chance, John y William Taylor
1987 "Cofradías y cargos: una perspectiva histórica de la jerarquía cívico-religiosa mesoamericana". Suplemento de *Antropología*, boletín del inah, núm. 14, mayo-junio.

Chassen, Francie y Héctor Martínez
1993 "El retorno al milenio mixteco: indígenas agraristas vs. rancheros revolucionarios en la costa chica de Oaxaca, mayo de 1911", en: *Cuadernos del Sur.* Núm. 5, septiembre-diciembre, Oaxaca.

De la Cruz, Víctor
1986 "Reflexiones acerca de los movimientos etnopolíticos contemporáneos en Oaxaca", en: *Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca.* A. Barabas y M. Bartolomé (coords.), inah, México.

De la Fuente, Julio
1977 *Yalálag, una villa zapoteca serrana.* ini, México.

De la Vega, Sergio
2001 *Indice de desarrollo social de los Pueblos Indígenas.* INI-PNUD, México.

Díaz Gómez, Floriberto
1989 "Principios comunitarios y derechos indios", en: *La visión india. Tierra, cultura, lengua y derechos humanos.* Musiro, Leiden, Holanda.
1994 "El caciquismo y la violación de los derechos humanos del pueblo mixe", en: *Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca.* S. Nahmad (comp.). Instituto Oaxaqueño de las Culturas, Oaxaca.
2001 "Derechos humanos y derechos fundamentales de los pueblos indios", en: *La Jornada Semanal.* Núm. 314, 12 de marzo, México.
2007 *Floriberto Díaz escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe.* Sofía Robles y Rafael Cardoso (Comps.), UNAM, México.

Díaz Montes, Fausto
1994 "Elecciones municipales en Oaxaca: 1980-1992", en: *Cuadernos del Sur.* Núm. 6-7, enero-agosto, Oaxaca.

Dietz, Gunther
2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica.* Universidad de Granada y CIESAS México, Granada.

Digepo
2002 *Marginación municipal, Oaxaca 2000.* Dirección General de Población del gobierno del estado, Oaxaca.

El Guindi, Fadwa
1972 *The nature of belief sistems: a structural analysis of zapotec ritual.* U. de Texas en Austin, Tesis de doctorado, Ann Arbor.
1977 "Lore and structure: Todos Santos in the zapotec system", *Journal of Latin American Lore.* Universidad de California.

Estrada, Guillermo
2008 "La experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk", en: Daniel Mato, *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior.* Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas.

Fábregas, Andrés
1995 "La resistencia indígena a la civilización occidental", en: *La resistencia al totalitarismo.* José María Muriá (Ed.), El Colegio de Jalisco, Guadalajara.

Fernández de Recas, Guillermo
1961 *Cacicazgos y nobiliario indígena de la Nueva España.* UNAM, Biblioteca Nacional de México, México.

Flanet, Veronique
1977 *Viviré si Dios quiere. Un estudio de la violencia en la mixteca de la costa.* INI, México.

Florescano, Enrique y Elsa Malvido
1982 *Ensayos sobre la historia de las epidemias en México.* 2 tomos. Instituto Mexicano del Seguro Social, México.

Fourquet, Francois y Lion Murard
1978 *Los equipamientos del poder.* Gustavo Pili, Barcelona.

Fox, Jonathan y Gaspar Rivera-Salgado (Eds.)
2004 *Indigenous Mexican Migrants in United States.* Center for Comparative Immigration Studies, La Jolla: UC San Diego.

García Domínguez, Víctor (Comp.)
2003 *Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca. Guía académica 2002-2003.* Fondo editorial del IEEPO, Oaxaca.

Garduño, Julio
1983 *El final del silencio. Documentos indígenas de México.* Premiá Editora, Puebla.

Gerhard, Peter
1975 "La evolución del pueblo rural mexicano: 1519-1975", en: *Historia Mexicana*, núm. 96, abril-junio.
1986 *Geografía histórica de la Nueva España, 1519-1821.* UNAM, México.

Gijsbers, Wim
1996 *Usos y costumbres, caciquismo e intolerancia religiosa (entrevistas a diri-*

gentes indios de Oaxaca). Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño, A. C., Oaxaca.

GIUSTI, JORGE
1968 "Rasgos organizativos en el poblador marginal urbano latinoamericano", en: *Revista Mexicana de Sociología.* Vol. XXX, núm. 1, enero-marzo, México.

GONZÁLEZ APODACA, ÉRICA
2004 *Significados escolares en un bachillerato mixe.* Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, México.
2008 *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe.* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Juan Pablos, México.

GONZÁLEZ CASANOVA, PABLO
1978 *La democracia en México.* Ed. Era, Serie Popular, México.
2006 "El colonialismo interno", en: *Sociología de la explotación.* CLACSO, Buenos Aires. Puede descargarse de la siguiente página web: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/gonzalez/colonia.Pdf
2006a "Colonialismo interno (una redefinición)", en: *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas.* Atilio Borón y otros (Comps.), Buenos Aires, CLACSO. Se puede descargar completo de la siguiente página: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/marix.html

GONZÁLEZ PACHECO, CUAUHTÉMOC
1978 "La lucha de clases en Oaxaca: 1960-1970 (primera parte)", en: R. Bustamante y otros, *Oaxaca una lucha reciente: 1960-1978.* Nueva Sociología, México.

GONZÁLEZ VILLANUEVA, PEDRO
1989 *El sacrificio mixe. Rumbos para una antropología religiosa indígena.* Centro de Estudios Pastorales y Antropológicos de la Prelatura Mixe-Ediciones Don Bosco, México.

GREENBERG, JAMES
1987 *Religión y economía de los chatitos.* INI, México.

Grillo, Eduardo, Julio Valladolid y Grimaldo Rengifo
1993 *¿Desarrollo o descolonización en los Andes?* Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, Lima.

Gruzinski, Serge
1991 *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español, siglos XVI-XVIII.* fce, México.
1995 *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner.* fce, México.

Gudykunst, William B. (ed.)
2003 *Cross-cultural and Intercultural Communication.* Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.

Guerrero, Raúl
1985 "Diacronía de un culto", en: *México Indígena.* Núm. 7, noviembre-diciembre, México.

Hardoy, Jorge
1978 "La construcción de las ciudades de América Latina", en: *Problemas del Desarrollo.* Núm. 34, mayo-julio, Instituto de Investigaciones Económicas de la unam, México.

Hernández, Jorge
1987 *El café amargo. Diferenciación y cambio social entre los chatinos.* Instituto de Investigaciones Sociológicas de la uabjo, Oaxaca.
1992 "El movimiento indígena y la construcción de la etnicidad en Oaxaca", en: *Cuadernos del Sur.* Núm. 2, septiembre-diciembre, Oaxaca.
1995 "uciri: viejas identidades sociales, nuevos referentes culturales y políticos", en: *Cuadernos del Sur.* Núm. 8-9, abril, Oaxaca.
1998 "Las organizaciones indígenas en Oaxaca", en: *Autonomías étnicas y Estados nacionales.* M. Bartolomé y A. Barabas (coords.), inah, México.
2003 "Los pueblos indígenas", en: *Oaxaca, Población en el Siglo XXI.* Núm. 8, enero-abril, Dirección General de Población del estado de Oaxaca.

Hernández Navarro, Luis
1997 "Autonomía: creerle a la historia", en: *Ojarasca en La Jornada.* Noviembre, México.

Herrasti, Lourdes y Enrique Vargas
1985 "Día de Muertos entre los Coras", en: *México Indígena*. Núm. 7, noviembre-diciembre, México.

Higgins, Michael
1974 *Somos gente humilde: etnografía de una colonia urbana pobre de Oaxaca.* sep-ini, México.
1997 *Somos tocayos. Antropología del urbanismo y la pobreza.* Instituto Oaxaqueño de las Culturas, Oaxaca.

Huerta, César
1984 "El compadrazgo y sus relaciones con el caciquismo entre los triquis de Oaxaca", en: *América Indígena.* Vol. XLIV, núm. 2, abril-junio, México.

ieepo
2004 "Proyecto de secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del estado de Oaxaca". Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, manuscrito, Julio.

I.I.I.-Cemca
1982 *Indianidad, etnocidio e indigenismo en América Latina.* Instituto Indigenista Interamericano y Centre d'Etudes Mexicaines et Centramericaines, México.

Illich, Iván
1986 *La alfabetización de la mentalidad. Un llamamiento a investigar.* Tecnopolítica, Cuernavaca.

Incháustegui, Carlos
1994 *La mesa de plata. Cosmogonía y curanderismo entre los mazatecos de Oaxaca.* Instituto Oaxaqueño de las Culturas, Oaxaca.

Islas, Luis
1962 *Apuntes para el estudio del caciquismo en México.* Jus, México.

Jansen, Maarten y Aurora Pérez
2009 *La lengua señorial de Nuu Dzaui. Cultura literaria de los antiguos reinos y transformación colonial.* Secretaría de Cultura de Oaxaca-Universidad de Leiden-cseiio-Yuu Núú, A. C., México.

Jaulin, Robert
1973 *La paz blanca. Introducción al etnocidio.* Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.
1976 *El etnocidio a través de las Américas.* Siglo XXI, México.
1988 "Identidad, etnocidio, totalitarismo", en: *México Indígena.* Núm. 23, julio-agosto, México.
1989 "Los indios y las máscaras del totalitarismo" (entrevista), en: *El Medio Milenio.* Núm. 5, Oaxaca.

Jaulin, Robert (Comp.)
1979 *La des-civilización. Política y práctica del etnocidio.* Editorial Nueva Imagen, México.

Jiménez, Norma
2003 "Marginación y rezago sociodemográfico entre los indígenas de Oaxaca", en: *Oaxaca, Población en el Siglo XXI.* Núm. 8, enero-abril, Dirección General de Población del estado de Oaxaca.

Jiménez, Yolanda
2009 *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar.* Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, México.

Julián Caballero, Juan
1999 "La Academia de la Lengua Mixteca. Espacios de reflexión compartida", en: *Cuadernos del Sur.* Núm. 14, año 5, mayo, Oaxaca.
1999a Saberes transmitidos y adquiridos a través del trabajo en dos pueblos mixtecos: Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca. Tesis de Maestría en Educación Indígena, UPN, Oaxaca.
2004 "El Sampalilú (alianza matrimonial Mixteca)", en: *Los Pueblos Indígenas de Oaxaca, Atlas etnográfico.* A. Barabas, M. Bartolomé y B. Maldonado (Coords.), INAH-Fondo de Cultura Económica-Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno de Oaxaca, México.

Kemper, Robert
1994 "Extendiendo las fronteras de la comunidad en teoría y práctica: Tzintzunzan, México, 1970-1990", en: *Estudios michoacanos.* Víctor Gabriel Muro (Coord.), El Colegio de Michoacán, Zamora.

Kropotkin, Pedro
1907 *El apoyo mutuo.* En http://www.kehuelga.org/biblioteca/apoyo/apoyo.pdf

Lander, Edgardo (comp.)
1993 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* CLACSO, Buenos Aires.

Leslie, Charles
1960 *Now whe are civilized. A study of the world view of the zapotec indians of Mitla, Oaxaca.* Wayne State University Press, Detroit.

Lewin, Pedro
1999 "La gente de la lengua completa (*yi nï nanj nï ïnj*). El grupo etnolingüístico triqui", en: *Configuraciones étnicas en Oaxaca.* A. Barabas y M. Bartolomé (coords.), T. II, Conaculta-INAH, México.

Lind, Michael
1994 "Monte Albán y el valle de Oaxaca durante la fase Xoo", en: *Monte Albán, estudios recientes.* M. Winter (coord.), INAH, Oaxaca.

Lizama, Jesús
2002 "La máxima fiesta de los oaxaqueños. Algunas consideraciones sobre la Guelaguetza de los Lunes del Cerro", en: *Cuadernos del Sur.* Núm. 17, Oaxaca.

Lombardi Satriani, Luigi María
1978 *Apropiación y destrucción de la cultura de las clases subalternas.* Nueva Imagen, México.

Lomnitz, Larissa
1975 *Cómo sobreviven los marginados.* Siglo XXI, México.

Loombia, Ania
1998 *Colonialism/postcolonialism.* Routledge, London.

López, Eliseo
1991 "Política informal y caciquismo en la mazateca baja", en: *Etnia y sociedad en Oaxaca.* G. López y A. Castellanos (comps.). INAH-UAM/I, México.

López, Gerardo y Sergio Velasco (Comps.)
1985 *Aportaciones indias a la educación.* SEP-Ediciones El Caballito, México.

López Arzola, Rodolfo
2004 "Programa piloto de educación complementaria a los programas oficiales de escuelas a nivel primaria en comunidades indígenas de Oaxaca (1989-2004)", en: Lois Meyer y otros (Coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad.* Fondo Editorial del IEEPO, Oaxaca.

López Carrasco, Fidel
1950 *Historia de la educación en el estado de Oaxaca.* SEP, Museo Pedagógico Nacional, México.

Maldonado, Benjamín
1994 *La utopía de Ricardo Flores Magón. Revolución, anarquía y comunalidad india.* Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Secretaría Académica, Oaxaca.
1999 "Comunidad, escuela y compadrazgo entre migrantes indios en la ciudad de Oaxaca", en: *Alteridades.* Núm. 17, enero-junio, México.
2002a *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca.* INAH, México.
2002b *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca.* INAH-Oaxaca-Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno del estado-Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca-Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales, Oaxaca.
2004 *Lo sobrenatural en el territorio comunal. Propuestas para el estudio de la geografía simbólica en la educación intercultural de Oaxaca.* Fondo editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca.
2005 *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca.* Centro de Estudios Ayuuk-Sistema Universitario Jesuita, Oaxaca.

Maldonado, Benjamín y Margarita Cortés
1999 "La gente de la palabra sagrada. El grupo etnolingüístico *Ayuuk ja ay* (mixe)", en: *Configuraciones étnicas en Oaxaca.* A. Barabas y M. Bartolomé (coords.), T. II, Conaculta-INAH, México.

Maldonado, Benjamín y Ana de Ita
2004 "Evaluación de la operación del Plan Trienal 2001-2004 de Servicios del Pueblo Mixe, A. C.", Fundación Novib de Holanda, Oaxaca.

Maldonado, Benjamín, Mauricio Maldonado y León Javier Parra
1995 *Entre la abundancia y la desnutrición: invitación a pensar la alimentación, la salud y la historia política de los pueblos indios de Oaxaca.* Anadeges del Sur Pacífico, A. C.-campo, A. C.-Grupo Mesófilo-Instituto de Investigaciones en Humanidades de la uabjo, Oaxaca.

Manrique, Lidia
2003 Rituales de pasaje en tres comunidades mazatecas. Tesis de licenciatura en Etnología, enah, México.

Marcus, Joyce y Judith Zeitlin
1994 *Caciques and their people. A volume in honor of Ronald Spores.* Ann Arbor: Anthropological papers 89, Museum of Anthropology, University of Michigan.

Marshall, Anna
2008 "Fighting the System from Within: cmpio and Education Reform", en: *Educación Comunal.* Núm. 1, diciembre, Oaxaca.

Martínez, Víctor Raúl
1990 *Movimiento popular y política en Oaxaca: 1968-1986.* cnca, México.

Martínez, Carlos y Raúl Villegas
1985 "¿Los muertos olvidados?", en: *México Indígena.* Núm. 7, noviembre-diciembre, México.

Martínez Luna, Jaime
1994 "Materiales para el proyecto La educación como un medio para la revalorización de la cultura indígena", Comunalidad, A. C., multicopiado. Guelatao, Oax.
1995 "¿Es la comunidad nuestra identidad?", en: *Hojarasca.* Núm. 42-43, marzo-abril, México.

Medina, Andrés
1992 "La identidad étnica: turbulencias de una definición", en: *El Medio Milenio.* Núms. 8 y 9, diciembre, Oaxaca.
1996 "Autonomía y derechos de los Pueblos Indios", en: *La autonomía de los pueblos indios.* Grupo parlamentario del prd, LVI Legislatura, México.

Medina, Javier
2000 *Diálogo de sordos: Occidente e indianidad. Una aproximación a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia.* Ediciones cebiae, La Paz.

meii
2005 Modelo de Educación Integral Indígena. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, Oaxaca.

Mejía, María Consuelo y Sergio Sarmiento
1987 *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia.* Siglo XXI, México.

Memmi, Albert
1969 *Retrato del colonizado.* Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
1972 *El hombre dominado. Un estudio sobre la opresión.* Cuadernos para el Diálogo, Madrid.

Mendoza, Edgar
2004 *Los bienes de comunidad y la defensa de las tierras en la Mixteca oaxaqueña. Cohesión y autonomía del municipio de Santo Domingo Tepenene. 1856-1912.* Senado de la República, col. Historia 18, México.

Meyer, Jean
1976 "El problema indio en México desde la independencia", en: *El etnocidio a través de las Américas.* Robert Jaulin (Ed.), Siglo XXI, México.

Meyer, Lois, Benjamín Maldonado, Rosalba Carina Ortiz y Víctor Manuel García
2004 *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual.* Fondo editorial del ieepo, Oaxaca.

Meyer, Lois y Benjamín Maldonado (Eds.)
2009 *New World of Indigenous Resistance. Voices from the Americas.* By Noam Chomsky and Voices from North, South and Central America, City Lights (en prensa), San Francisco.

Meyer, Lois y Fernando Soberanes
2009 *El nido de lengua. Orientación para sus guías.* cmpio-cneii-cseiio, Oaxaca.

Mezzadra, Sandro (Comp.)
2008 *Estudios postcoloniales. Ensayos Fundamentales.* Madrid: Traficantes de Sueños. (http://www.oozebap.org/biblio/pdf/estudios_postcoloniales.pdf)

Molina, Virginia
1991 "La migración indígena y sus efectos al interior de la comunidad de origen", en: A. Castellanos y G. López y Rivas (Coords.), *Etnia y sociedad en Oaxaca.* uam/I-enah, México.

Monaghan, John
1996 "The mesoamerican community as a great house", en: *Ethnology.* Vol. XXXV, núm. 3, verano, U. de Pittsburgh.

Moore, G. Alexander
1986 "La institución escolar en Mesoamérica", en: *La herencia de la conquista, treinta años después.* fce, México.

Morales, Teresa y Cuauhtémoc Camarena
2005 "Negociando el futuro: los cambios en el sistema de cargos de Santa Ana del Valle, Oaxaca", en: *Humanidades.* Núm. 3, iihuabjo, Oaxaca.

Morín, Francoise
1988 "Introducción: Indio, indigenismo, indianidad", en: *Indianidad, etnocidio e indigenismo en América Latina.* Claude Bataillón y otros, Instituto Indigenista Interamericano-Centre d'Etudes Mexicaines et Centramericaines, México.

Motola, Sarah
2009 "Protesta pedagógica: Educación alternativa creada por y para la gente de los pueblos originarios de Oaxaca que preservan la heterogeneidad de la cultura mexicana", en: *Educación Comunal.* Núm. 2, julio, Oaxaca.

Munch, Guido
1982 "La religiosidad indígena en el obispado de Oaxaca durante la colonia y sus proyecciones actuales", en: *Anales de Antropología.* Vol. XIX, II. Etnología y Lingüística, iiaunam, México.

Muñoz Cruz, Héctor (Coord.)
2006 *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales.* UAM-I y UPN 201, Oaxaca, México.

Nash, June y Alejandro Parellada (Comps.)
1995 *La explosión de comunidades en Chiapas.* IWGIA, documento 16, Copenhague.

Navarrete, Carlos
1985 "Santos, Calaveras y muertos: la búsqueda de una raíz (Entrevista)", en: *México Indígena.* Núm. 7, noviembre-diciembre, México.

Neiburg, Federico
1988 *Identidad y conflicto en la sierra mazateca, el caso del Consejo de Ancianos de San José Tenango.* INAH-ENAH, col. Divulgación, México.

Nigh, Ronald y Nemesio J. Rodríguez
1995 *Territorios violados. Indios, medio ambiente y desarrollo en América Latina.* INI-CONACULTA, México.

Nolasco, Margarita
1990 "Migración indígena y etnicidad", en: *Antropología.* Núm. 31, julio-septiembre, INAH, México.

Nuttini, Hugo
1996 "Mesoamérican community organization. Preliminary remarks", en: *Ethnology.* Vol. XXXV, núm. 2, primavera, U. de Pittsburgh.

O'Connor, Garret
s/f *Reconocer y sanar la verguenza maligna. Una Declaración sobre la Necesidad Urgente de Recuperarse Psicológica y Espiritualmente de los Efectos del Colonialismo en Irlanda.* Disponible en la página web: http://zonezero.com/magazine/essays/distant/zreco.html

Ortíz, Rosalba Carina, Víctor García y Eduardo Escárraga
2005 *Las lenguas en la escuela primaria. Censo de lenguas.* Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca.

Pardo, Teresa
1983 "La institución escolar: Un espacio de confrontación lingüística",

en: *Dominación y Resistencia Lingüística en Oaxaca.* L. Aubague y otros, Unidad Regional Oaxaca de la Dirección General de Culturas Populares-Instituto de Investigaciones Sociológicas de la UABJO, Oaxaca.
2009 "El contexto de la experiencia educativa del Instituto Comunitario Mixe Kong Oy", en: *Cuadernos del Sur.* Núm. 27, abril, Oaxaca.

PARRA, LEÓN Y JORGE HERNÁNDEZ
1994 *Violencia y cambio social en la región triqui.* UABJO, Oaxaca.

PÉREZ JIMÉNEZ, G. AURORA Y MAARTEN E. R. G. N. JANSEN
2006 "Native Culture and Colonial Structure", en: *The Social and Linguistic Heritage of Native Peoples in the Americas. The struggle to maintain cultural particularity.* (Laura van Broekhoven, ed.), Edwin Mellen Press, Lewiston/Queenston/Lampeter.

PIECK GOCHICOA, ENRIQUE
1996 *Función y significado social de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal.* El Colegio Mexiquense-UNICEF, Toluca.

PIÑÓN, GONZALO
1988 "Crisis agraria y movimiento campesino (1956-1986)", en: *Historia de la cuestión agraria mexicana, estado de Oaxaca.* T. II, 1925-1986, L. Reina (coord.), pp. 291-373, Juan Pablos editor-gobierno del estado-UABJO-CEHAM, México.

PRIETO, ANA MARÍA
2000 *Vivimos para morir, morimos para vivir. Vida-muerte-vida, realidad indisoluble para los zapotecas de San Antonino el Alto, Oaxaca.* Instituto Chihuahuense de la Cultura-Instituto Oaxaqueño de las Culturas, col. Solar, Serie Horizontes, Chihuahua.

QUIATONI
2007 "Proyecto *Behn Niaa* (el que se transforma) de San Pedro Quiatoni", informe del Movimiento para la transformación de Quiatoni, manuscrito.

QUIJANO, ANÍBAL
1971 "Los movimientos campesinos contemporáneos en América Latina", en: *Revista del México Agrario.* Año IV, núm. 4, agosto-octubre.

Quintanar, Ma. Cristina y Benjamín Maldonado
1999 "La gente de nuestra lengua. El grupo etnolingüístico *chjota énna* (mazatecos)", en: *Configuraciones étnicas en Oaxaca.* A. Barabas y M. Bartolomé (coords.), T. II, Conaculta-INAH, México.

Regino, Adelfo
1998 "La reconstitución de los pueblos indígenas", en: *Autonomías étnicas y Estados nacionales.* M. Bartolomé y A. Barabas (coords.), INAH, México.

Renard, Jean Bruno
1990 "El hombre salvaje y el extraterrestre: dos figuras de lo imaginario evolucionista", en: *El Medio Milenio.* Núm. 6, enero, Oaxaca.

Rendón, Juan José
1998 *El taller de diálogo cultural. Una herramienta de nuestros pueblos.* Ce-Acatl, núm. 92, México.
1992 "Notas sobre identidad, lengua y cultura", en: *I Seminario sobre Identidad.* L. I. Méndez (Comp.), IIAUNAM, México.
2003 *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios.* Tomo I, Dirección General de Culturas Populares e Indígenas-Conaculta, México.

Rengifo Vásquez, Grimaldo
2001 *¿Por qué la escuela no es amable con el saber de los niños campesinos?*, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, abril, Lima (en: www.pratec.org).

Rodríguez, Nemesio
1982 "La fragmentación lingüística. Prolongación de la fragmentación colonial", en: *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio.* Guillermo Bonfil y otros, FLACSO, San José de Costa Rica.

Rojas Aravena, Francisco (Ed.)
1982 *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio.* FLACSO, San José de Costa Rica.

Romero, José Luis
1976 *Latinoamérica: las ciudades y las ideas.* Siglo XXI, México.

Ruíz Bravo, Patricia, José Luis Rosales y Eloy Neira Riquelme
2006 "Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje", en: *Los desafíos de la escolaridad en el Perú.* Martín Benavides (Ed.), Grupo de Análisis para el Desarrollo, Lima.

s/a
1990 "El encuentro y los encuentritos educativos en la Coalición", en: *Educación…?* Núm. 2, cmpio, Oaxaca.

Sánchez Pereyra, Javier
2009 "Propuesta para la construcción de un modelo de educación comunitaria para el estado de Oaxaca", Oaxaca, manuscrito, noviembre.

Santiago, Inocencio y otros
1983 "La guerra contra el Tigre". Multicopiado, San Juan Guichicovi, Oaxaca.

Segura, Jaime Francisco
1999 "Tres momentos en la expansión de la ciudad de Oaxaca en el siglo XX", en: *Cuadernos del Sur.* Núm. 14, noviembre, Oaxaca.

Ser
1996 "Derecho indígena y autonomía", en: *Ce-Acatl.* Núm. 81, junio, México.
2006 *Leer acerca de nuestro pueblo: el acceso a textos sobre los ayuuk en territorio mixe.* Inédito, Servicios del Pueblo Mixe, A. C., Oaxaca.
2007 "Construyamos juntos una educación bilingüe e intercultural real en el nivel básico, en el pueblo ayuuk", manuscrito, Oaxaca.

Smith, Linda Tuhiwai
1999 *Decolonizing methodologies.* Zed Books Ltd y University of Otago Press, Malasia.

Soberanes Bojórquez, Fernando (Coord.)
2003 *Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y por el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas.* Universidad Pedagógica Nacional, col. Archivos, núm. 14, México.

Staples, Anne
1994 "Historia de la familia, siglo XIX mexicano", en: *Saber ver*. Núm. especial, junio, México.

Tejera, Héctor
1995 "La comunidad indígena en México: la utopía irrealizada", en: *Diversidad étnica y conflicto en América Latina*. Vol. II, Raquel Barceló y otros (Coords.). unam-Plaza y Valdés Editores, México.

Tuirán, Rodolfo
1994 "Familia y sociedad en el México contemporáneo", en: *Saber ver*. Núm. especial, junio, México.

Vanderhoff, Francisco y Constantino Galván
1998 "Un poco de la historia de uciri", en: *Medio ambiente, economía campesina y desarrollo sustentable, memorias*. J. Blauert y P. Sesia (coords.), ciesas-campo-Grupo Mesófilo, Oaxaca.

Vargas, Mónica
2005 *Nunca más un México sin nosotros. Expresiones etnopolíticas oaxaqueñas*. inah, México.

Vásquez, Elena y Yanga Villagómez
1993 "La uciri, el café orgánico y la experiencia de un proyecto campesino autogestivo en la producción", en: *Cuadernos del Sur*. Núm. 5, Oaxaca.

Vásquez, Juanita y Joel Aquino
1995 "Yalálag: la historia de una conciencia común", en: *Ojarasca*. Núm. 42-43, marzo-abril, México.

Vásquez Martínez, Víctor (Coord.)
2002 *Oaxaca: Escenarios del nuevo siglo (Sociedad, economía, política)*. iisuabjo-Secretaría de Asuntos Indígenas, Oaxaca.

Velásquez, Cristina
1997 "Fronteras jurídicas de gobernabilidad y cultura política en el sistema de usos y costumbres", manuscrito, Oaxaca.
2000 *El nombramiento. Las elecciones por usos y costumbres en Oaxaca*. Instituto Estatal Electoral, Oaxaca.

Wagner, Julie
2008 "La Escuela Secundaria Bilingüe Comunitaria en San Pedro Yaneri, Ixtlán", en: *Educación Comunal.* Núm. 1, diciembre, Oaxaca.

Warman, Arturo
1985 "Los mexicanos y la muerte, consecuencia de una especulación (entrevista)", en: *México Indígena.* Núm. 7, noviembre-diciembre, México.
2003 *Los indios mexicanos en el umbral del milenio.* Fondo de Cultura Económica, México.

Weitlaner, Roberto y Searle Hoogshagen
1994 "Grados de edad en Oaxaca", en Salomón Nahmad (comp.) *Fuentes etnográficas para el estudio de los ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca, Oaxaca.* Instituto Oaxaqueño de las Culturas-ciesas

Wichmann, Søren
1995 *The Relationship Among the Mixe-Zoquean Languages of Mexico.* University of UTA, Salt Lake City.

Winter, Marcus
1986 "La dinámica étnica en Oaxaca prehispánica", en: *Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca.* A. Barabas y M. Bartolomé (coords.), inah, México.

Yescas, Isidoro
1991 "El cura que desafió la voluntad de Dios. El caciquismo de Cornelio Bourguet en Oaxaca", en: *Eslabones.* Núm. 1, enero-junio, México.

Yescas, Isidoro y Gloria Zafra
2006 *La insurgencia magisterial en Oaxaca, 1980.* Fondo editorial del ieepo, Oaxaca.

Zafra, Gloria
1982 "Problemática agraria en Oaxaca: 1971-1975", en: *Sociedad y política en Oaxaca, 1980. 15 estudios de caso.* R. Benitez (comp.), Instituto de Investigaciones Sociológicas de la uabjo, Oaxaca.

Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto. Se terminó de imprimir en marzo de 2011 en los talleres de Proveedora Gráfica de Oaxaca, S.A. de C.V. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Benjamín Maldonado. El tiraje consta de 1 000 ejemplares más sobrantes para reposición.