



COORDINACIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

**LOS PROCESOS DE COLONIZACIÓN Y DE
DECOLONIALIDAD EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES Y
EXTRAESCOLARES EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE
ASUNCIÓN IXTALTEPEC, OAXACA**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

PRESENTA

MIGUEL ÁNGEL CABRERA SÁNCHEZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA GUADALUPE DÍAZ TEPEPA

COMITÉ TUTORIAL

DR. SAÚL VELASCO CRUZ

UPN AJUSCO

DR. NICANOR REBOLLEDO RECÉNDÍZ

UPN AJUSCO

FEBRERO 2024.



Ciudad de México, 06 de Febrero, 2024

CARTA DE CONFORMACIÓN DE JURADO

DR. MIGUEL ÁNGEL VÉRTIZ GALVÁN
COORDINADOR DE POSGRADO
PRESENTE

En relación con la aprobación de la Tesis "LOS PROCESOS DE COLONIZACIÓN Y DE DECOLONIALIDAD EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE ASUNCIÓN IXTALTEPEC, OAXACA", de Miguel Ángel Cabrera Sánchez, estudiante del Doctorado en Educación y Diversidad, y con el fin de continuar con los trámites para la obtención del Grado de Doctorado del(a) estudiante citado, envío la propuesta de jurado para la presentación del examen correspondiente:

	Nombre	Correo
1.	Dr. Saul Velasco Cruz	svelasco@upn.mx
	Presidente	
2.	Dra. María Guadalupe Díaz Tepepa	mgdiaz@upn.mx
	Secretario	
3.	Vocal Dra. Elizabeth Hernández Alvidrez	elhernandez@upn.mx
4.	Suplente Dr. Nicanor Rebolledo Reséndiz	nrebolle@upn.mx
	1	
5.	Suplente Dra. Gloria Evangelina Ornelas	gornelas@upn.mx
	2 Tavarez	

A t e n t a m e n t e
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Nombre y firma del(a) tutor(a)

c.c.p. Expediente

Dedicatoria

1ª de Tesalonicenses 5:18

Alejandra, Ángel David, Santiago y Josué

Quienes han sido mi motivo

Karen Nayeli por su comprensión, paciencia y amor

1ª de Corintios 13:8

Pantoño, Mafefa y tío Rey RIP

Que con su ausencia me han dado fortaleza a no claudicar

ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo 1	
Aspectos teóricos metodológicos	
1.1 Aspectos metodológicos	14
1.2 Aspectos teóricos	26
Capítulo 2	
¿Qué significa ser <i>Binni Yaati</i> ?	31
Introducción	32
2. 1 Los <i>Binni Zá</i>	33
2.2 Ubicación geográfica de los <i>Binni Zá</i>	35
2.3 El pensamiento filosófico de la <i>Binni Zá</i>	37
2.3.1 <i>Guenda</i>	37
2.3.2 <i>Diidxa</i>	39
2.4 Los <i>Binni Yaati</i>	40
2.5 La configuración de los <i>Binni Yaati</i>	44
2.6 Movimiento sociocultural y resistencia cultural.	52
2.7 Escuela y resistencia cultural.	56
A manera de cierre.	58
Capítulo 3	
Las prácticas y saberes comunitarios versus prácticas y saberes colonizadores	
Introducción	59
3.1 La dimensión sociocultural de las prácticas y saberes comunitarios de los <i>Binni Yaati</i>	62

3.2 La transmisión social de saberes en el contexto indígena	72
3.3 El difrasismo de los <i>Binni Yaati</i>	77
A manera de cierre	81
 Capítulo 4	
La escuela como agente colonizador, pero también liberador.	83
4.1. El contexto escolar	84
4.2. El discurso y las prácticas hegemónicas en la escuela	88
4.2.1. Interacción entre maestro y alumno en la clase escolar de la escuela primaria Presidente Juárez en Asunción Ixtaltepec	88
4.2.2. El discurso en el contenido enseñado	90
4.2.3 Las formas de enseñanza	94
4.2.4. Los espacios escolares y la circulación de saberes	98
4.3. La escuela como agente colonizador, pero también liberador	101
4.3.1. La contribución de la escuela en la formación de un discurso contrahegemónico	102
4.3.2. Cruce cultural y escuela	107
4.3.3. El papel de la escuela en la vida comunal	112
A manera de cierre	116
 Conclusiones	 119
 Referencia Bibliográfica	 129
 Anexo	 136

Introducción

Develar ese discurso hegemónico y sus procesos de colonización del pensamiento en la configuración del *Binni Yaati* y los procesos de colonización y decolonial en las prácticas escolares y extraescolares permite tener otra mirada, otras formas de ver, entender e interpretar el mundo con el propósito de la re-vitalización cultural, derivado de estas inquietudes, el planteamiento del problema lo enuncio de la siguiente manera: los procesos de colonización y de decolonialidad en las prácticas escolares y extraescolares en una escuela primaria de Asunción Ixtaltepec, Oaxaca.

Para guiar este proceso investigativo enuncio algunas interrogantes que permitieron no alejarme de mi objeto de estudio e intenciones investigativas, estas preguntas son: ¿Cuáles son los elementos culturales que más inciden en la configuración del ser *Binni Yaati*?, ¿Cómo incide el discurso hegemónico en la configuración del hombre particular *Binni Yaati*?, ¿Cómo incide el discurso hegemónico en la formación de los alumnos *Binni Yaati* en la escuela?, ¿Qué acciones y prácticas educativas locales y liberadoras realiza la escuela?

“Ve a la escuela y aprende el español para ser alguien en la vida”, este mandato familiar que en la actualidad aún suena en mi *Ser*, por un lado, ir a la escuela y aprender el castellano me permitiría tener un estatus social; comprar una casa, tener coches, viajar, vestirme bien, tener todos los servicios y comodidades que ofrece la sociedad moderna me aseguraría una calidad de vida desde la mirada eurocéntrica, y por el otro lado, en el mismo seno familiar que con sus discursos me alientan en todo momento a dejar de ser indio me hablaran y aún lo hacen en mi lengua materna, el zapoteco istmeño *Zá*.

Con las prácticas sociales y culturales de mi entorno materno, de mi socialización primaria y secundaria fortalecían en todo momento mi sentido de pertenencia comunitaria y me insertaban gradualmente en la cultura de los *Binni Zá* a la que soy originario. Mi pronta inmersión en la sociedad zapoteca permitió la apropiación de los elementos culturales y filosóficos propios de mi cultura.

En la edad escolar, asistí a la escuela de todos los niveles educativos; preescolar, primaria y secundaria en mi comunidad de Asunción Ixtaltepec, el bachillerato y la universidad las cursé

en Cd. Ixtepec y la H. Cd. de Juchitán de Zaragoza respectivamente, estas dos ciudades pertenecen a las comunidades de los Zapotecas del Istmo de Tehuantepec del estado de Oaxaca. Fue en la escuela primaria donde inicié mi acercamiento con otras culturas. Aprendí en primer momento el castellano, y con ello de las otras formas de ver e interpretar el mundo, otras prácticas y saberes y sus formas de construcción y transmisión.

A lo largo de mi andar pedagógico me ha permitido un acercamiento a las distintas comunidades indígenas del estado de Oaxaca, esto me permite reflexionar constantemente sobre los procesos coloniales que hemos sufrido a lo largo de nuestra historia, procesos que en muchos de los casos -el mío, por ejemplo- inicia en el seno familiar, se consolida en la escuela y van tomando forma en las interacciones cotidianas en donde nos desenvolvemos.

Licenciado en informática de profesión decidí “probar suerte” en el magisterio oaxaqueño como decimos por acá, desde mi infancia mi madre siempre me preguntaba si quería ser maestro y la respuesta eran las mismas “de maestro no”, después de probar suerte en el sector privado opté por solicitar mi ingreso al magisterio oaxaqueño, unos meses después me veía en el salón de clases frente a decenas de alumnos normalista de la licenciatura en educación primaria plan 97 y la licenciatura en educación preescolar plan 93.

Era responsable de contribuir en la formación inicial de los futuros docentes del estado de Oaxaca, para mí al principio esto no era muy grato puesto que desconocía sobre procesos de enseñanza aprendizajes, metodologías y didácticas, evaluaciones y diseños de estrategias didácticas y, sobre todo procesos coloniales y decoloniales que la escuela realiza. En el desespero por querer aprender recurrí a cursos, talleres y diplomados que pudiesen en algún momento aportar elementos pedagógicos que me permitiese afrontar los retos que se me estaban presentando.

Me hice de un *corpus teórico* con un abanico de aportes de pedagogos, filósofos, teóricos, humanistas y demás. Aplicaba estos supuestos como receta de cocina sin cuestionarlos en contextos multiculturales como lo es el estado de Oaxaca. Este hecho me llevó a tener conflictos constantes, puesto que estos aportes en muchos casos no encajaban en estos contextos multiculturales. En este trayecto como sujeto me preguntaba, pensaba y cuestionaba sobre las causas del porque estos no funcionaban.

Sin saberlo colonizaba, diseñaba proyectos y propuestas académicos con mis alumnos para aplicarlo en las comunidades indígenas, como si ellos lo necesitaran o lo pedían a gritos, acudíamos a “observar” a las personas y alumnos en sus comunidades, lo que hacían y cómo lo hacían y así poder determinar en el plano escolar lo que supuestamente ellos necesitaban. Al finalizar cada jornada de prácticas pedagógicas me sentía satisfecho de mi actuar pedagógico, pero en el fondo siempre sentía un vacío, me preguntaba una y otra vez que si esos proyectos eran realmente lo que las comunidades indígenas necesitaban.

En varias ocasiones los profesores de esas comunidades nos sugirieron observar las prácticas culturales que realizaban en esas comunidades y así poder determinar los proyectos escolares, grande eran las sorpresas, pues, nosotros dotados de todos los supuestos pedagógicos aprendíamos más con los saberes y practicas comunalaritarios y sobre todo de sus formas de transmisión de ese conocimiento, ante estos hechos, era incompatibles en muchos de los casos los aportes pedagógicos y estas formas, de estos hechos dieron cabida a mis inquietudes investigativas.

En este recorrido investigativo, una de las acciones iniciales que realicé fue precisamente reconocer la colonización epistémica que me ha formado a lo largo de mí andar profesional; ya que las epistemologías coloniales no son compatibles con los procesos investigativos en los contextos interculturales desde una mirada crítica, pues, la intención es mirar a los fenómenos naturales desde otra perspectiva que no es la colonial, considero que se puede lograr en contextos de educación intercultural desde una hermenéutica analógica y decolonial junto con las claves que nos brinda la perspectiva analógica barroca.

La hermenéutica decolonial desde la perspectiva intercultural crítica consiste en reconocer que los procesos sociales y culturales tienen como base los propósitos coloniales heredados del eurocentrismo, identificar esta distinción nos permite tener otras miradas y formas de interpretar estos procesos. Por su parte la hermenéutica analógica barroca planteada en esta investigación permite no hacer juicios *a priori*, no caer en el univocismo o equivocismo que es precisamente uno de los propósitos de esta hermenéutica, afirmar tal o cual fenómeno sin antes realizar el análisis e interpretación analógicamente es caer en la inmediatez epistémica, es validar una verdad absoluta desde interpretaciones coloniales.

En este recorrido metodológico se emplearon diferentes métodos, técnicas y herramientas que sirvieron en todo momento en la investigación. A lo largo de este proceso narrativo se dará cuenta de estos: Los planteamientos etnográficos de Bertely y Rockwell, la etnografía doblemente reflexiva de Dietz, la hermenéutica decolonial de González Osiris y la hermenéutica analógica barroca de Beuchot, Arriaran y Weiss principalmente permitieron hacer una narrativa decolonial que acá presento.

Con referencia al proceso etnográfico, la aplicación de estas técnicas e instrumentos permitieron el acercamiento al contexto escolar y áulico dentro de la escuela primaria “Presidente Juárez”, conocer estos contextos de manera vivencial y de la mano de los actores principales fue una de las experiencias enriquecedoras, pues, en esta misma escuela cursé mis estudios de educación primaria y a diferencia de esos años los maestros provenían de otras regiones del estado y por tal razón eran hablantes de otras lenguas originarias o en su caso hablante solo del español, con cosmovisiones, cosmogonía y filosofías muy diferentes a lo nuestro que finalmente nos impusieron. En este contexto, los métodos pedagógicos tradicionales y autoritarios figuraban como la principal base pedagógica y didáctica empleada en esos días en las escuelas de la comunidad.

De igual manera, a diferencia de esos años el edificio escolar ha tenido numerables cambios a causa de los fenómenos naturales, las inundaciones y principalmente los sismos que han azotado al territorio oaxaqueño y han obligado a realizar cambios estructurales al edificio escolar, inicialmente se contó con dos salones, un patio cívico que fungía como campo de fútbol de los alumnos, posteriormente se construyeron más salones, la dirección de la escuela, los baños y la barda perimetral. Actualmente la escuela cuenta con salones completamente nuevos y de diseños diferentes a su edificación inicial, una sala de cómputo, el techado y la pavimentación de la plaza cívica que servía como cancha de fútbol y ahora como es un espacio para las actividades de educación física y de recreación en los tiempos libres, también es un espacio de recreo de los alumnos, esto ha hecho ver a la escuela como un edificio muy diferente a su construcción original.

Nacer, crecer y pertenecer al contexto comunitario en el cual realicé la investigación no requirió alguna formalidad o permiso de alguna autoridad municipal o ejidal, como integrante de esta comunidad vivir y estar en ella permite un conocimiento amplio de los procesos

sociales, culturales y naturales que pasan en ella. La entrada al campo en el contexto escolar fue todo lo contrario, a pesar de cursar la educación primaria en ella y que la mayoría de los maestros interactuamos y compartimos los mismos espacios socioculturales y quehaceres de la vida cotidiana comunitaria requirió una formalidad que la misma escuela exigió.

La investigación realizada en esta escuela primaria fue la segunda efectuada dentro de mi proceso formativo. Puesto que hace algunos años realicé una investigación producto de la maestría en educación y diversidad cultural de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad 071 con sede en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en esa ocasión se decidió que el objeto de investigación fuese la incidencia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la cultura indígena zapoteca, en ella se realizó en primer momento una entrevista exploratoria con el propósito de tener un acercamiento y contar con algunos elementos básicos que nos sirviesen para la investigación, en esa ocasión, el director de la escuela primaria solicitó la petición mediante un oficio girado por la UPN solicitando dicho espacio.

En esta segunda investigación, el primer acercamiento al contexto escolar fue similar a lo sucedido en la primera, en la entrevista con el director de la escuela primaria se solicitó el espacio escolar para aplicar los instrumentos etnográficos y así obtener información que permitiese comprender los procesos de colonización y de decolonialidad en las prácticas escolares y extraescolares en la escuela, en esa conversación que se dio en la explanada cívica y fue en nuestra lengua originaria, estuvo marcado por un hecho que no me esperaba, después de los saludos y de contar nuestras anécdotas sobre nuestras actividades cotidianas se le hizo saber al director de propósito de esa visita y se pidió la autorización para realizar dicha investigación.

El hecho que me sorprendió al momento de hacer dicha solicitud fue que el director me pidió pasar a la dirección de la escuela para tratar el asunto, en este espacio él inició la conversación en español y con todas las formalidades que en su caso requería, textualmente comentó *vamos a hablar en español para darle formalidad a su petición*, esto me dejó reflexionando sobre el valor de nuestra lengua materna frente a la lengua hegemónica, tratar el asunto en español para darle la legalidad que se suponía darle desde la lógica colonial deja muy en claro las asimetrías socioculturales y relaciones de poder y “la jerarquización étnico-racial” (Quijano, 2007, p.93) que subyacen en los espacios escolares.

Este hecho no fue el único ni aislado ni suscitado en el contexto escolar y áulico, a pesar de que todos los maestros y el personal de apoyo y asistencia a la educación (PAEE) pertenecen a la cultura de los Zapotecas y que son hablantes de la lengua materna se comunican en *Zá* entre ellos para tratar asuntos no escolares; los saludos, los chascarrillos, las anécdotas del fin de semana entre otros asuntos se pueden escuchar a lo largo y ancho de los espacios y horarios escolares. Los asuntos que implican procesos de enseñanza-aprendizaje, oficiales, administrativos y/o alguna información o acercamiento de los padres de familia con respecto a los avances y comportamientos de sus hijos se comunica en la lengua castellano para darle la certeza y formalidad requerida. A lo largo del proceso etnográfico se pudo observar este hecho.

Los acercamientos que se tuvieron con los docentes, director y PAEE estuvieron marcados en dos momentos; la primera, que es de lo cotidiano, nos comunicábamos en nuestra lengua materna, compartíamos las anécdotas de nuestras vivencias a lo largo de nuestra formación, platicábamos de fútbol, de los bailes populares, de nuestras andadas por la comunidad, y al momento de dialogar sobre los procesos enseñanza-aprendizaje y de las actividades escolares los maestros siempre contestaban en castellano.

Las conversaciones que se tenían con los padres de familia fueron siempre en nuestra lengua materna *Zá*, con ellos compartí y aún lo hago espacios cotidianos de la comunidad, fuimos a la escuela de todos los niveles educativos juntos, los encuentros que se tenían con ellos día a día han sido en los espacios que para nosotros son de resistencia cultural: La plaza cívica, los mercados, misceláneas, las canchas de fútbol y béisbol, las calles y avenidas, en el transporte público, en las velas, mayordomías, en los tequios, en la escuela y demás espacios es donde nuestra lengua materna se revitaliza.

El acercamiento al contexto escolar se dio en los meses de agosto a diciembre de 2022, en estas fechas se aplicaron los instrumentos etnográficos sin mayor contratiempo, las observaciones y entrevistas exploratorias y focalizados se llevaron a cabo con algunas modificaciones mínimas derivadas de la situación actual de la escuela ya que no se tenían previstos al momento de realizar las guías del proceso etnográfico: Reuniones con los padres de familia, reuniones con el colectivo escolar, con los servicios de salud, las actividades sísmica que azotan a la región exigieron dichas modificaciones.

Vivenciar a través de la investigación acción-participativa lo que ocurre en el contexto escolar y áulico permitió ver las interacciones que se dan entre los sujetos y contexto escolar, las formas de enseñanza de los maestros y las formas de aprendizaje de los alumnos, los contenidos enseñados y sus formas de abordarse, el papel del director de la escuela y los padres de familia y los alumnos van formando la cultura escolar de la escuela primaria “presidente Juárez” de Asunción Ixtaltepec, Oaxaca. Esta ritualidad que día a día realizan como procesos de significación hace que esta escuela se convierta en espacios de colonización, pero también de liberación.

Todos los datos recabados en este proceso etnográfico permitieron la triangulación teórica que fue base para comprender e interpretar el discurso y las prácticas hegemónicas y sus procesos de colonización en los alumnos de la escuela primaria presidente Juárez, de igual manera, comprender e interpretar las prácticas coloniales y contrahegemónicas de liberación que se realiza en la escuela primaria. La realización de esta narrativa permitió hacer una reflexión decolonial y estructurar esta investigación en cuatro capítulos y un apartado de conclusiones que presento a continuación.

En el capítulo 1 titulado, *Aspectos metodológicos y teóricos*; en él hago un recorrido de las principales metodologías que se emplearon para esta investigación. Estas metodologías, sus fundamentos, herramientas, técnicas e instrumentos sirvieron para acercarme al contexto de la investigación, interpretar desde una mirada decolonial y analógica las prácticas y saberes culturales de la comunidad de Asunción Ixtaltepec y del contexto escolar en una escuela primaria fueron unos de los propósitos de esta investigación, además, da cuenta en un breve recorrido de las categorías teóricas que sirvieron como base para la construcción de categorías propias.

En el segundo capítulo titulado: *¿Qué es ser Binni Yaati?* se describe como es el *Binni Yaati*, como se configura en su contexto, en este recorrido se abordan aspectos fundamentales de su pensamiento filosófico y del cómo esto lo va configurando en la interacción sociocultural que tiene. Además, da cuenta de sus movimientos sociales y sus formas de resistencia ante las investidas del colonialismo. Termino este capítulo con una breve descripción de los espacios de resistencia cultural que estos tienen haciendo énfasis en los espacios escolares.

En el tercer capítulo titulado: *Las prácticas y saberes comunaltarios versus prácticas y saberes colonizadoras*. Se realiza un recorrido del cómo estas prácticas y saberes comunales van configurando a los Zapotecas y los convierte en un *Ser* comunaltario; un *ser* que se hace en la acción comunalt, en un hacer en la acción. Se continúa el capítulo describiendo las formas de transmisión social del conocimiento, las prácticas y saberes Zapotecas en el contexto sociocultural.

Se sigue con la idea del pensamiento filosófico de los Zapotecas la cual tiene como base fundamental en la dualidad de la dualidad, esta dualidad no es la unión de dos vocablos filosóficos, es la dualidad de la dualidad para hacerse uno, esto, se emplean como núcleos conceptuales que tienen los Zapotecas en su pensamiento filosófico, estos son los difrasismos, estos difrasismos como núcleos conceptuales configuran a los *Binni Zá*. Para terminar con este capítulo se hace un breve recorrido por los elementos comunales llamadas la *Flor comunalt* en las prácticas y saberes de los *Binni Zá*.

En el cuarto y último capítulo lleva por nombre: *La escuela como agente colonizado, pero también liberador*, es la parte medular de este trabajo investigativo. En ella se visibilizan las prácticas coloniales y liberadoras que realiza la escuela. Estas prácticas configuran a los alumnos en su contexto, en su cultura escolar y espacios de resistencias. En estos espacios de resistencias y cruce escolar es donde las prácticas coloniales y liberadoras se interiorizan en los alumnos, los configuran, les dan identidad y re-vitalizan sus prácticas culturales.

En el apartado de *conclusiones* están descritas las ideas y hallazgos principales que surgieron a lo largo de este proceso investigativo, de esta interpretación analógica barroca y decolonial surgen reflexiones que dan cuenta de las vivencias en el contexto comunitario y escolar apreciando sus principales formas de colonización y de liberación.

En el apartado de *anexo* se presentan algunas evidencias empíricas de esta investigación, las fotografías se presentan como otras voces, otras miradas que permiten vivenciar los saberes y prácticas comunitarios de los Zapotecas del Istmo de Tehuantepec. Y, por último, en las *referencias bibliográficas* presento las obras de los autores que permitieron la construcción de este texto, estos autores aportaron sus ideas e investigaciones que han realizado y que fueron fundamentales para comprender el discurso hegemónico y sus procesos de colonización del pensamiento en la cultura de los *Binni Zá*.

Capítulo I

Aspectos Metodológicos y Teóricos

*Recordar es volver a lo que ya no es pero existe...
como imagen de lo vivido experimentado y como búsqueda de nuevos horizontes.*

Edgar Cortés, 2010

1.1 Aspectos metodológicos

“Ve a la escuela y aprende el español para ser alguien en la vida”, es el discurso hegemónico de una familia colonizada que día a día y en forma de aliento insiste para dejar de ser “indio” y despojarse de su cultura, de su lengua, de su identidad, de su cosmovisión y cosmogonía para ser “un igual” desde la lógica colonial. Muchas veces este discurso y acción encuentran resistencia en la cotidianeidad desde la familia misma, en los barrios, los mercados, las canchas de fútbol, en las mayordomías, en las prácticas comunales, en las escuelas mismas que se han convertido en espacios de resistencia cultural¹, “tales espacios son aquellos ámbitos de la vida en los que, por decisión propia se ponen en juego elementos que forman parte del patrimonio cultural del grupo para cumplir cualquier propósito definido por el mismo grupo” (Batalla, 2019, p.139).

El propósito de esta investigación es develar el discurso hegemónico y las prácticas culturales cotidianas que han colonizado al *Binni Yaati*², para cumplir con dicho objetivo se plantean algunas preguntas que guían este proceso: ¿Cuáles son los elementos que mayor incide en la configuración del ser *Binni Yaati*?, ¿Cómo incide el discurso en la configuración del hombre particular *Binni Yaati*?, ¿Cómo se ha dado el proceso de apropiación de los elementos de la cultura occidental en la configuración del ser indígena?, ¿Cómo la cultura de los *Binni Yaati* ha subsistido los embates del colonialismo?, ¿Cómo incide el discurso hegemónico en la formación de los alumnos *Binni Yaati* en la escuela primaria?, ¿Qué acciones y prácticas

¹ Espacio de resistencia cultural, es la que nuestros pueblos y comunidades hacen visible cuando el poder y la colonización del pensamiento homogenizan a través de procesos de dominación: modas, música, baile, concepciones de la vida, prácticas y procesos de producción; es decir: inciden para desplazar las prácticas culturales de una comunidad o pueblo. Así entonces, si la lengua nacional es el español o castellano, los binizá, ikots, iñ bakuu u otros, resisten a esta imposición a través de la práctica de su lengua, entonces el espacio de resistencia cultural es el modo en que las comunidades y pueblos resisten a los embates del pensamiento colonial y prácticas de vida única de un determinado espacio geográfico.

² Es la Toponimia de Asunción Ixtaltepec y hace referencia a sus habitantes.

educativas locales y liberadoras realiza la escuela?, ¿Qué papel juega los movimientos socioculturales y políticos en la configuración del *Binni Yaati*?

Este proceso metodológico no está limitado por solo un tipo de racionalidad, una condición indispensable para este proceso es partir del re-conocimiento de la historicidad que configura la noción de lo propio como pueblo originario de los *Binni Za*³ al que pertenecemos los *Binni Yaati* del Istmo de Tehuantepec en el estado de Oaxaca.

Pertenecer al espacio de investigación, ser y estar en ella implica una mirada autobiográfica, un proceso reflexivo y autorreflexivo, una hermenéutica que permite mirar la realidad como un texto en su contexto, realizar un ejercicio investigativo en un contexto próximo a mi espacio Matrio-geográfico⁴ representa una oportunidad para re-conocerme y re-pensarme , re-valorarme como sujeto comunalitario del pueblo originario de los Zapotecas, “comprender desde adentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales...esto implica no encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que pone en duda la legitimidad del discurso oficial”(Bertely, 2000, p.34).

Comprender los acontecimientos socioculturales, requiere de un profundo análisis interpretativo, una descripción densa desentrañando las estructuras de significación, no solo escribir lo dicho, hablar por algún otro desde la perspectiva colonial, “la meta es llegar a grandes conclusiones partiendo de hechos pequeños pero de contextura muy densa” (Geertz, 1987, p.38), los planteamientos de Weiss es de gran importancia en este proceso investigativo: “la necesidad de comprender el texto en sí mismo y en su contexto histórico y cultural es central en la hermenéutica, así como la consigna de buscar la comprensión de lo otro en sus propios términos” (2018, p.65).

Mi conocimiento sobre la cultura de los Zapotecas del Istmo de Tehuantepec y sobre todo de los *Binni Yaati* al que pertenezco, ser “educado” y formado en la escuela, y sobre todo en la comunidad, caminar por sus calles y barrios, canchas deportivas, transitar por las casas de los ancianos sabios de la comunidad, en las plazas y senderos, y compartir las vivencias con

³ Nombre en lengua originaria de los Zapotecas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.

⁴ En el contexto del territorio geográfico de los Zapotecas se considera Matrio porque las mujeres son las que llevan toda la administración económica, política, familiar, social y cultural.

las personas y aunado al dominio de la lengua oral del *Diidxa Zá*⁵ y, sobre todo, ser y estar en ella permite mi pronta inmersión con el contexto y con los sujetos con quienes diálogo con el fin de dar respuestas a mis inquietudes investigativas, esto permite una hermenéutica en acción, la espiral hermenéutica que plantea Weiss (2018) es de gran importancia en este proceso:

“el círculo y el espiral están entrelazados... comenzamos una primera lectura de los textos a partir de nuestras preguntas iniciales; en esa lectura identificamos temas y significados centrales, pero también expresiones singulares que llaman nuestra atención, de ahí surgen nuestras primeras intuiciones sobre relaciones de significado y exclusiones...para la hermenéutica el todo es más que la suma de sus partes, y la significatividad no se determina sólo por la frecuencia con la que aparece cierto elemento” (72).

Ser parte de los *Binni Yaati* permite comprender el discurso y las prácticas culturales que ha configurado el *ethos* colonizado como forma de vida, *ser/estar/hacer* en la conversación involucra una hermenéutica *neobarroco*, una hermenéutica barroco multicultural la cual implica y exige un cambio en la forma de ver dentro de uno mismo, desde su contexto, de su *ser*, para re-conocerse, re-vitalizarse, re-pensarse, comprender la historia de cada uno permite la configuración de uno mismo y al narrarnos encontramos nuestra identidad.

La hermenéutica analógica barroca que plantea Beuchot es de gran utilidad para con esta investigación, pues, busca la interpretación del texto en su contexto, no caer en el univocismo ni en el equivocismo de la interpretación, no buscar una verdad absoluta ni mucho menos varias verdades, sino busca un punto de convergencia para comprender e interpretar el discurso hegemónico y sus procesos de colonización del pensamiento que ha configurado a los Zapotecas, “se trata de comprender e interpretar, es decir, ir más allá de relaciones de causalidad y efecto. Comprender significa interpretar y tomar múltiples causas e incluso admitir el carácter contradictorio de muchas prácticas sociales y culturales” (Beuchot, 2001, p.18).

Comprender e interpretar es un ejercicio indispensable en la hermenéutica, comprender implica tener una idea clara de lo que se hace, dice o sucede, describir e interpretar el discurso

⁵ Es la lengua materna de los Zapotecas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.

hegemónico y las prácticas culturales que han configurado a los *Binni Yaati* no es un ejercicio ajeno y aislado, no es mirar la realidad con ojos del “otro” y tampoco mirarlo desde un balcón, distanciado de la realidad y el contexto, ni estar distanciado de los signos, significados y simbólicos, interpretar es dar sentido a un texto, para Ricoeur este texto “es un discurso fijado por la escritura. Lo que se fija la escritura es, pues, un discurso que se habría podido decir” (2000, p.128).

El texto no se limita simplemente a lo escrito, esta narrativa no se reduce al puro acto de contar una historia, un relato o discurso sino que configura identidades, re-vitaliza prácticas socioculturales, crea y transforma cultura a partir de una interpretación hermenéutica analógica barroca, el discurso hegemónico y sus procesos de colonización del pensamiento en el contexto de la cultura de los *Binni Yaati*, esta acción humana puesta en escena no puede ser interpretada solo en su expresión fenoménica, habrá que mirarla como un texto que emite un mensaje en el tiempo-espacio específico con dialogantes históricos y concretos, como teoría y práctica, una hermenéutica en acción.

La concreción de un discurso narrativo es una forma de ser y estar en el mundo y su manifestación de existencia toma cuerpo determinado, “es un cuerpo vivo que siente, los que emprendieron la lucha contra la opresión; cuerpos que sufren con las derrotas y se muestran exultantes con las victorias” (Boaventura, 2019, p.137), entonces, plantea su propia razón de estar ahí, de tal modo que es posible interrogarla, de-construirla para buscar el sentido de los hilos que los han tejido y que le dan sentido y significado.

El sentido de entender la vida comunitaria y escolar, esas vivencias que van dejando huellas en el plano existencial como sujeto particular y genérico, lo van configurando como sujeto histórico, en este trayecto, el sujeto se pregunta, se piensa, se cuestiona a sí mismo sobre el sentido de sus experiencias, se vuelve a su pasado para reflexionar sobre los procesos que le dieron determinada forma, se vuelve sobre sí mismo, como praxis para re-pensar-se, para re-configurar-se, como práctica de libertad y del re-crear, re-inventar y vivir. Precisamente una hermenéutica en acción.

La cultura de la oralidad en el ámbito educativo y comunal como visión del mundo crea y re-crea sistemas de significación que constituyen al sujeto en lo afectivo y lo corporal. En los pueblos indígenas el lenguaje no escrito representa otras vías diferentes de conocimiento, el

lenguaje oral como narrativa es una de las formas de existir, de pensarse y re-pensarse, formas de transmisión social del conocimientos, “hay conocimientos que se divulgan oralmente y que no tienen ninguna expresión escrita: en la mayoría de los contextos de la vida cotidiana, esos conocimientos orales constituyen enunciados y no textos...El conocimiento oral no necesariamente el conocimiento de personas analfabetas” (Boaventura, 2018, pp. 93-94).

Dar respuestas a las preguntas que guían este proceso investigativo requiere del diálogo constante con las distintas voces de personas con procesos históricos de prácticas de resistencia y liberación; los abuelos que son considerados sabios de la comunidad, cocineras, ladrilleros, alfareros, comerciantes, maestros en servicio y jubilados, quienes comparten memoria colectiva y social que parten de las huellas e historia cultural que re-crean conocimientos, cultura e identidad de los *Binni Zá*, muchas veces pensados como tradiciones, costumbres, creencias, ritos, frente a las prácticas colonizadoras. Este diálogo con distintas voces se da en un ambiente natural y espontánea en los espacios de resistencia cultural,

En primera instancia se diseñó una cartografía social la cual permitió la ubicación geográfica de los sujetos que poseen información útil para esta investigación, algunos de ellos con una amplia formación académica de todos los niveles educativos, luchadores socioculturales, otros tantos sin ninguna formación académica, analfabetas y hablantes de la lengua originaria quienes poseen un amplio conocimiento de la filosofía de los pueblos originarios, de los procesos sociales, políticos, educativos, culturales y sobre todo que han resistido a los procesos colonizadores, quienes cuentan su historia y del “cómo cuentan el tiempo, cómo señalan sus espacios y miran sus territorios, con la intención de compartirnos cómo han construido caminos que generan memorias” (Medina, 2007, p.8).

El propósito de este mapeo sociocultural como instrumento investigativo parte de la premisa de “quien vive en el territorio es quien lo conoce”, por tanto, es de gran utilidad la cartografía social para identificar a quienes se les debe de recurrir a lo largo de la investigación, identificar los sitios sagrados y de simbología para los *Binni Zá*, los espacios de resistencia cultural, las relaciones sociales y de organización comunitaria, las formas de relacionarse con el entorno y las interacciones que se generan con el territorio y el contexto, los espacios de producción. Así mismo, esta metodología “posibilita el abordaje no solo de problemas sociales, sino también de la manera como se integran los diferentes actores en los procesos

de construcción social del conocimiento, intercambio colectivo de saberes” (Betancurth, Vélez, & Sánchez, 2020, p.2).

Pertenecer a la cultura de los *Binni Yaati* implica un doble ejercicio, por una parte, comprender las prácticas y saberes son productos de procesos colonizadoras desde hace más de quinientos años, por otra parte, ser y estar en la comunidad permite tener una visión clara y detallada de los saberes y prácticas comunitarios y liberadores, identificar a los sujetos sabios de la comunidad, a los abuelos, a las parteras y curanderas, a los alfareros, obreros, agricultores y mayordomos de las festividades, a los topiles, agentes comunitarios, a los consejos de ancianos, identificar las escuelas, iglesias, espacios de resistencia cultural, sembradillos, actividades económicas, canal de riego, ríos, entre otros. En la cartografía social se construye territorio a partir de las prácticas comunitarias.

Gracias a esta cartografía social se ubicaron a las personas que fueron claves en este recorrido investigativo, sus prácticas e interacciones con el entorno sociocultural y el contexto, sus vivencias, experiencias e historia colectiva permitieron un acercamiento a los fenómenos socioculturales de los *Binni Zá*, una observación participante y conversaciones con ellos fueron el centro del proceso etnográfico puesto que aportaron información de gran interés para la realización de una hermenéutica en acción.

Para dar respuestas a algunas preguntas de la investigación con respecto al papel de los movimientos socioculturales en la configuración del *Binni Yaati* se seleccionaron a cinco sujetos, entre ellos a un maestro jubilado con una amplia trayectoria académica, investigador y luchador sociocultural de la cultura de los *Binni Za'*, al igual que a un maestro en servicio con una amplia experiencia en el diseño y aplicación de metodologías para la re-vitalización cultural, un maestro jubilado y poeta de la comunidad, y a dos personas sin formación académica perteneciente a la cultura de los *Binni Yaati*

Todas estas personas son hablantes de la lengua originaria *Zá*, sin embargo, estos sujetos no fueron los únicos que contribuyeron con información para la investigación, niños, adolescentes, personas de la comunidad y compañeros de trabajo que con su interacción diaria permitieron tener otra visión de los procesos y fenómenos socioculturales de los *Binni Zá*. Vivir y transitar por las calles, barrios, mercados, asistir a la escuela de la comunidad desde la educación preescolar hasta la formación profesional, intercambiar ideas, anécdotas,

la experiencia misma ha aportado informaciones que son reflexionados en los diferentes diálogos con las personas. Estos diálogos permitieron constatar lo dicho y observado, estos dos universos en constante tensión e interacción.

En palabras de Arfuch “el uso de las entrevistas no siempre apuntan a incrementar nuestros conocimientos de los hechos sino, muy frecuentemente, a relacionar dos universos existenciales, lo público y lo privado” (1995, p.24), como perteneciente a la cultura de los *Binni Yaati* el conocimiento de los hechos históricos ha sido de gran utilidad, ha sido un diálogo constante en el devenir del pasado con el presente, entre lo público y lo privado.

El propósito de estos diálogos es conocer los movimientos socioculturales y cómo inciden en la apropiación del discurso hegemónico y las prácticas culturales y cómo han contribuido a la configuración de los *Binni Yaati*. Para cumplir con tal encomienda se tiene algunas preguntas que guían este proceso: ¿Cuáles son las organizaciones socioculturales que han existido y existen en Asunción Ixtaltepec?, ¿Cuáles fueron y son sus propósitos?, ¿Qué elementos socioculturales han aportado en la comunidad?, ¿Cómo han incidido en la apropiación del discurso en la resistencia cultural?, ¿estos movimientos cómo han incidido en el contexto escolar?, estas preguntas son el detonante para indagar sobre la incidencia del discurso hegemónico y la configuración del *Binni Yaati*. Este diálogo que se ha dado y seguirá dando en los espacios de resistencia cultural, es un diálogo permanente, de intercambio de puntos de vistas, reflexiones y análisis, una etnografía doblemente reflexiva.

Otra de las fuentes de información son los textos bibliográficos, se tiene registros y testimonios documental sobre las prácticas culturales de los *Binni Yaati*, tesis de maestría y tesis doctoral, revistas de divulgación y circulación comunitaria y que han abundado en el conocimiento de la cosmovisión de los Zapotecas del Istmo de Tehuantepec, de su filosofía, de su proceso inter-intracultural, del proceso de escolarización en los últimos 80 años, entre otras, todas estas fuentes bibliográficas son un cimiento epistémico que facilita el diálogo con las reflexiones productos de las conversaciones con las personas sabios y maestros de la comunidad, esto permite una mirada más amplia de la apropiación del discurso hegemónico y sus procesos de colonización del pensamiento en la configuración de los *Binni Yaati* en el contexto escolar y comunitaria.

Para una hermenéutica analógica barroca el diálogo permanente, continuo y dinámica es de gran importancia, se dialoga con la cultura de la escritura y con la cultura de la oralidad, con la teoría y la práctica, con la comunidad y la escuela, con el conocimiento episteme y el conocimiento doxa, el diálogo con las prácticas y saberes coloniales y las prácticas y saberes liberadoras. La triangulación producto de las distintas conversaciones, los aportes de diferentes teóricos, del conocimiento escrito y la experiencia misma permite una hermenéutica permanente, una hermenéutica en acción.

Las experiencias investigativas me han llevado a reflexionar sobre el quehacer investigativo, desde la lógica colonial, el sujeto se vuelve objeto, se destierra de su ser, se mira ontológicamente desde los ojos de la biología, se oprime, se destierra, el conocimiento se objetiva, se cosifica, se vuelve moneda de cambio, sirve para legitimar un poder unidireccional y vertical, legitima un discurso hegemónico, genera un extractivismo epistémico, es un diálogo unidireccional, no vuelve sobre sí mismo, escribe sobre el otro desde fuera. Esto ha llevado a una crisis reflexiva, una crisis etnográfica, una sola visión del mundo.

Parte de esta crisis se debe al mito del trabajo de campo camaleónico (Geertz 1989), “un trabajo estacionario, realizados en territorios ajenos, se es un intruso en el campo investigativo, la experiencia colonial traduce desde lo ajeno hacía lo propio, husmean en comunidades, se vuelve un relato testimonial de experiencias etnográficas” (Dietz, 2011, p.8). Esta crisis me ha llevado a reflexionar sobre mi andar investigativo, indagar sobre el uso de las TIC y sus efectos en el medio indígena como proyecto de tesis de maestría me llevó a realizar un relato etnográfico testimonial, objetivé al sujeto, lo saqué de su contexto, hubo un diálogo asíncrono y unidireccional que no permitió una mirada más amplia sobre los fenómenos en el contexto áulico y escolar la cual derivó en una legitimación de poder a través de la metodología facultada para tal caso.

Ser en la conversación, dialogar dentro de la comunidad de pertenencia, develar el discurso hegemónico, las prácticas culturales de la comunidad y la escuela y como estas configuran al *ethos* colonizado, no se puede realizar desde las metodologías positivistas, no es mirar desde el balcón los acontecimientos de los pueblos originarios, del *modos vivendis* de las comunidades, sus formas de organización y procesos educativos, se requiere de otras

miradas, de un diálogo permanente y continuo, un ser/estar en la conversación, un hermenéutica en acción.

Además, implementar una investigación participativa y colaborativa que incluya a los sabios de la comunidad, señores y señoras que sin tener una escolarización tienen un estatus social intachable, gente que por su andar por la vida, su trabajo, su sencillez, su ética y conocimientos la sociedad misma les dota de una posición de sabios de la comunidad, un estatus social, además, profesores que han participado en la formación de los niños zapotecas; estos sabios de la comunidad y profesores son hablantes de la lengua originaria *Zá*, integrar a estos sujetos en un proceso de investigación dialógicamente concebido, e integra la visión y filosofía del mundo de los sujetos en el proceso de investigación.

Así mismo, son de gran utilidad para este trabajo investigativo los planteamientos de una hermenéutica decolonial desde la perspectiva de la epistemología intercultural crítica que posibilita la contrastación entre diversas formas de ver e interpretar el mundo desde un diálogo simétrico, desde la horizontalidad epistémica esto permite realizar un análisis crítico de las prácticas y saberes, el sentipensar de los *Binni Zá* y algunos elementos filosóficos fundamentales de los Zapotecas como: *Guenda*, *Diidxa*, *Guendaliza´a*, *laxhido* tienen cabida en esta perspectiva decolonial.

La perspectiva de la hermenéutica decolonial me permite reflexionar crítica y analógicamente acerca de las diversas prácticas y saberes que forman parte integral del pensamiento filosófico y cultural de los *Binni Zá* en el “arduo proceso de descolonización del pensamiento” (González, 2021, p.18), entiendo a la hermenéutica decolonial como:

“un marco teórico de interpretación el cual considera que los efectos sociales derivados del hecho histórico de la colonización todavía tienen consecuencias sociales, políticas, económicas, y culturales, adversas en el caso de los países colonizados, y favorables en los países colonizadores, sobre todo en relación con la acumulación de riqueza derivada de prácticas cuestionables como la esclavitud y la explotación de los recursos naturales” (González, 2021, p.18).

Esta perspectiva decolonial busca la:

“La posibilidad de reformular sus praxis, sus metas éticas, así como sus contenidos teóricos y metodológicos, para que deje de ser una ciencia de lo exótico y lo primitivo y se transforme en ciencia de la diversidad, la pluralidad y la diferencia; una ciencia de la alteridad que busca acercarse a entender los significados, las significaciones y sentidos que construye la

diversidad humana para poder ser y estar en el cosmos, el mundo y la vida” (Guerrero, 2002, p.21).

Para reconocer el proceso colonial y decolonial es importante la descolonización de los procesos investigativo como primer paso, realizar la hermenéutica de los procesos coloniales “no desde un marco de análisis único para interpretar la realidad, sino desde un diálogo abierto, dinámico... que rebasa los límites de la filosofía moderna e insiste en sentimientos y valores como precondiciones de todos los principios éticos” (Oviedo, 2021, p.132) esto con la intención de que

“no se presente con los vicios eurocéntricos en los que ha caído este campo disciplinar. Con “vicios eurocéntricos” me refiero al relativismo posmoderno que toma todo mensaje en la equivocidad. Por otro lado, la univocidad de interpretación es inconcebible, por sostenerse como estatuto de imposición, es decir, ser sustancia colonial” (Tarango, 2018, p.2).

La exigencia sociocultural para implementar este tipo de hermenéutica radica en poner en relieve las exigencias del reconocimiento subordinados de los saberes otros o subalternos y así superar las imposiciones de las prácticas colonizadoras y sus embates por homogeneizar las prácticas y saberes de los *Binni Zá*. La hermenéutica decolonial dispone de sus propios lenguajes para re-interpretar la praxis tomando en cuenta el poder/saber/ser/alteridad para poder entender la reproducción y la interiorización de los discursos hegemónicos y del cómo estos van configurando en sus propios contextos a los *Binni Yaati*.

Para superar estas imposiciones e las imposibilidades de estas prácticas y saberes subordinados es necesario la hermenéutica decolonial donde las relaciones de poder se interpelen para considerar su posición y los condicionamientos con los que permean al otro. Entender el discurso “ve a la escuela para que aprendas el español y seas alguien en la vida” es posible desde la hermenéutica decolonial, pues, concebir que estos procesos homogeneizantes tienen principios de poder/saber/ser/alteridad abre nuevas posibilidades de interpretación no colonial.

Después de realizar este breve recorrido de los fundamentos metodológicos se presenta a continuación la descripción de los códigos de las entrevistas y observaciones que se realizaron en el trabajo etnográfico.

Después de haber sistematizado y analizado cada fragmento de las voces de las personas que con sus sabias palabras aportaron elementos sustanciales para con esta investigación se dio la tarea de clasificar estos aportes, estos fragmentos son productos de conversaciones que se mantuvieron con ellos en todo momento y en los espacios de resistencia sociocultural de la comunidad, esto sirvió para construir categorías de análisis apoyados con la teoría que han aportado los pedagogos, investigadores, psicólogos, y demás al respecto, algunas de estas categorías se describen en el apartado: Aspectos Teóricos, y otros se describen en la parte introductoria de cada capítulo.

Los textos de las conversaciones se transcribieron y fueron relacionados con los referentes empíricos, conceptuales y teóricos como vía para comprender e interpretar el problema de estudio y objeto de investigación. Para ello se emplearon códigos para poder identificar a las personas con que se mantuvieron conversaciones, estos códigos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1: Clave de registros y código de entrevistas

Clave de registros	Código	Ejemplo
### (lugar y fecha de la entrevista)	#### Son las iniciales del primer nombre, la primera letra del apellido paterno y enseguida de la primera letra del apellido materno.	MACS (Asunción Ixtaltepec, Oax., 20 de junio de 2022) Miguel Ángel Cabrera Sánchez

Así mismo, se emplearon códigos para la identificación de las observaciones realizadas, en la tabla 2 muestra la clave de registros y código de las observaciones.

Tabla 2. Clave de registros y código de las observaciones

Clave de registros	Código	Ejemplo
ROP.S1.DD/MM/AA.HR	ROP (Registro de la observación). Número de sesión. Fecha y hora de la observación.	ROP.S2.12/06/22. 11:22

Se emplearon códigos para identificar a los sujetos al momento de realizar las observaciones, en la tabla 3 se muestra las claves de registros y el código que se les asignó.

Tabla 3: Clave de registros y código de los sujetos en las observaciones.

Clave de registros	Código
DD	DD: Docente
AA	AA: Alumnos
PP	PP: Padres de familia

Para los trabajos de campo, las observaciones se transcribieron en una tabla tomando como referencias los aportes de Bertely (2007), esto me permitió tener una visión más clara para la triangulación teórica productos de las interpretaciones, categorías prestadas y las categorías propias. En la tabla 4 muestro la tabla:

Escuela:

Localidad:

Municipio:

Fecha:

Hora	Registro (Inscripción)	Interpretación	Construcciones propias	Construcciones prestadas

Tabla 4: Registro de observaciones

1.2 Aspectos teóricos

Para continuar con las reflexiones e interpretaciones es importante el diálogo permanente y continuo entre todos los actores y el contexto, si entendemos que el texto en su contexto es parte fundamental de la hermenéutica analógica barroca que sustentan los aspectos metodológicos de esta investigación, los aspectos teóricos son de suma importancia en este proceso, es uno de los pilares para comprender el discurso hegemónico y cómo este configura el *Binni Yaati* en su contexto histórico sociocultural debemos de dialogar con los planteamientos epistemológicos de los sujetos que han aportado categorías al objeto de estudio, mantener un constante diálogo con los planteamientos con estos autores y con el contexto exige una hermenéutica en acción, un texto vivo lleno de significados.

Siguiendo con esta lógica entendemos el discurso hegemónico “ve a la escuela y aprende el español para seas alguien en la vida” como todo sistema social que tiene su cimiento en la construcción, articulación, legitimación y se organiza entorno a pilares económicos, políticos, ideológicos y religiosos; estos soportes que permean la estructura social, armonizan las partes, siendo los discursos, símbolos, significados, leyendas, mitos, tradiciones, valores cosmogonía, cosmovisión y costumbres que justifican la existencia de dicho entramado social. Para Gramsci citado en las actas del simposio internacional denominado la teoría hegemónica y las transformaciones políticas recientes en América Latina celebrada en Asunción en el 2019 es “el conjunto de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dirigente justifica y perpetua su dominación y además logra obtener el consenso activo de los gobernados” (2019, p.45).

Este aporte gramsciano es de gran importancia, pues el sometimiento ideológico de dominación hacia los pueblos *Binni Zá* que logra instalarse en el imaginario colectivo de los zapotecos del Istmo de Tehuantepec a través del discurso hegemónico y las prácticas culturales colonizadoras que ha configurado su ser, su lengua, su cultura justificando el *statu quo* a través de la construcción social y como instrumento de dominación y sometimiento que ha sufrido los *Binni Zá*.

Esta dominación y sometimiento de los *Binni Yaati* ha generado una violencia simbólica, utilizando la estructura y la superestructura social que han sido violentadas culturalmente, cuya cosmovisión, cosmogonía, lengua, identidad, cultura, prácticas culturales han sido

permeados justificando con ello el progreso que la modernidad ha traído consigo, y las imposiciones ideológicas de las instituciones sociales se convierten en norma culturalmente aceptada, válida y universal.

La clase dominante coloniza con su ideología, su religión, sus paradigmas, su cosmovisión, su filosofía, su lengua, su visión de la historia y sus códigos éticos al resto de la sociedad, instituyendo esta colonización cultural el verdadero mecanismo de dominación y de reproducción del sistema dominante. “Ve a la escuela para que aprendas el español y ser alguien en la vida”, ese conjunto de proposiciones, frases, ideas, nociones y prenociones, teorías y hasta leyes construidas sobre una realidad e impuestas desde los grupos privilegiados de la sociedad, dejar de ser indio y pasar a tener un estatus social genera en muchos un destierro de su identidad, de su cultura y lengua. En ese orden, dicho discurso se erige en hegemónico y dominante.

Esta reproducción cultural se genera en la familia, las instituciones sociales y posteriormente por la escuela como estrategia de dominación del colonialismo, esto al igual lleva implícito la posición ideológica de participar en un proceso descolonizador de carácter epistémico y cultural, entendiéndola como la capacidad que desarrolla los *Binni Yaati* para revitalizar su cultura. En palabras de (Fanon, 2007, p.31), “La descolonización es el encuentro de dos fuerzas congénitamente antagónicas que extraen precisamente su originalidad de esa especie de sustanciación que segrega y alimenta la situación colonial.” Esto no es un proceso acrítico, y sobre todo pacífico como lo pretende el estado mexicano a través de las instituciones escolares.

Ahora bien, entendemos que el conocimiento es poder, para producir tal conocimiento desde la perspectiva colonial presupone de epistemologías hegemónicas, esta colonización epistémica es la encargada de decidir cuál o tal conocimiento es válido, para Boaventura se concibe el “epistemológico eurocéntrico como la única fuente del conocimiento válido, indiferentemente del punto geográfico en el que se produzca ese conocimiento...la única comprensión válida del mundo es la comprensión occidental del mundo”, (2019, p.29).

Bajo esta lógica, los conocimientos de los pueblos originarios quedan relegados, minimizados y subordinados a un saber hegemónico. Los *Binni Yaati* han sufrido de esta subalternización de sus saberes, en muchos casos han sufrido del extractivismo epistémico, pero, así mismo, han sabido re-vitalizar sus conocimientos a través de su constante lucha de resistencias a través de su filosofía, su cosmogonía y cosmovisión provocado por el colonialismo epistémico.

Para esta tesis se define al colonialismo epistémico como “fenómeno científico-social, donde paradigmas hegemónicos del primer mundo se imponen sobre prácticas de investigación de regiones subalternas, con riesgos epistemológicos de adopciones mecánicas y también de carácter ético-político” (Zamora, 2017, p. 15), así mismo, el colonialismo epistémico se concibe como la imposición de “esquemas teóricos pensados para realidades muy distintas” a la del “otro” del sujeto dominante” (Grosfoguel, 2011, p.102).

En el caso de los *Binni Yaati* el epistemicidio provocado por el colonialismo y extractivismo epistémicos trae consigo grandes consecuencias en todos los ámbitos, su modo de ser y estar en el mundo, su cosmogonía y filosofía están en constante tensión con lo ajeno y lo propio, en este cruce cultural se va configurando el ser, en lo colonial y decolonial.

Otras de las categorías expuestas acá es la interculturalidad crítica, Catherine Walsh plantea que la interculturalidad crítica “es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización”, no es un proyecto de los pueblos originarios, es más bien un “proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia –de vivir “con”- y de sociedad” (2009, p.9). Desde esta perspectiva, los *Binni Za´* desde sus espacios de resistencias contra hegemónicas han sabido re-vitalizar su filosofía, sus saberes, su cosmogonía, su cultura y lengua.

Son formas otras de mirar e interpretar la realidad desde una mirada decolonial, otros caminos muy distintos impuestos por la interculturalidad asimilacionista y funcional que fortalecen las asimetrías culturales, políticos, económicos, ideológicos. Los *Binni Za´* no solo rompe con las asimetrías de estas esferas sino rompe con el saber y ser objetivado, subalternizado, excluido y racializado,

Se preocupa también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas -de

deshumanización y de subordinación de conocimientos- que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupe con los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación (Walsh, 2009, p.11)

Las prácticas socioculturales de los Zapotecas van tomando formas en la interacción de su cotidianidad, practicando y fortaleciendo sus elementos comunales, dialogando de manera simétrico con las prácticas socioculturales occidentales, estos procesos y proyectos por naturaleza son decoloniales, visibiliza los dispositivos de poder colonial, de saber y ser colonizado, mirar la interculturalidad crítica como modos “otros” de saber y ser implica no solo incluir sus elementos culturales en las estructuras coloniales, se trata de un proceso de reconocimiento, visibilización y transformación de estas estructuras de poder.

Las prácticas y saberes de los *Binni Za'* no deben de ser subyugados, marginados y racializados, en el ámbito escolar estas prácticas se ven reflejados no tanto en los contenidos curriculares sino como un saber práctico, los alumnos imitan todas estas prácticas cotidianas y las trasladan a las aulas para abordar sus contenidos, para Catherine Walsh la interculturalidad crítica en este sentido es

“herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (2009, p. 13).

Estas prácticas decoloniales en el contexto escolar de los Zapotecas se dará cuenta más adelante.

Otras de las categorías expuestas en esta investigación son retomados de las aportaciones de Bonfil Batalla en sus estudios sobre control cultural; control cultural, cultura propia, cultura impuesta. Entenderemos como control cultural “la capacidad social de decisión que tiene un grupo sobre los elementos culturales de otro grupo” (2019, p.81), conviene precisar que este control cultural es un sistema que abarca todas las dimensiones socioculturales de la vida.

En tanto que la cultura propia es lo que “permite la continuidad cultural de los pueblos colonizados” (Bonfil, 2019, p.31), son los elementos que nos hace resistir a las embestidas del eurocentrismo, es lo que nos hace uno con nosotros mismos, nos fortalece, lo que es de

nosotros, es la que comprende la riqueza cultural de nuestro sentipensar que se va transformando históricamente sin dejar de ser. Otra de las categorías aca presente es la cultura impuesta, esta que sin ser de los pueblos originarios se impone en muchos de los casos de manera sistemática, ideológica, política, económica, social y culturalmente por los grupos hegemónicos. Esta cultura impuesta los *Binni Zá* las toma y las hace suya para transformar y re-vitalizar sus propios elementos culturales, a pesar de que “ni lo elementos ni las decisiones son propias” (Bonfil, 2019, p. 146) se han sabido utilizar para la reinención de sus prácticas culturales.

Otras de las categorías y conceptos empleados acá es la noción de lo comunalitario, en este caso, retomo esta categoría porque es la concreción de las prácticas comunales, al mencionar prácticas y/o sujetos comunalitarios/as se refiere al sujetos y prácticas en el proceso de acción comunal, en la práctica se hace gente desde la visión de los *Binni Zá*, para ejemplificar esta noción en las asambleas comunales al momento de tomar decisiones se toma un acuerdo comunalitario, es decir, en un proceso comunal, de igual manera, se entiende como el proceso o acción: se construyó la escuela mediante procesos comunalitarios.

Las prácticas comunales son los elementos que constituyen una comunidad, el tequio, por ejemplo, por sí sola es un elemento comunal, se vuelven prácticas comunalitarias al momento de ejercer el proceso a la acción. Por la naturaleza de esta investigación opté por emplear esta categoría con el propósito de develar los procesos, acciones y prácticas que nos han colonizado, así mismo los que nos han liberado. Para ampliar estas categorías véase los aportes en la obra “Pedagogía de la comunalidad” de Ángeles Contreras (2019).

La intención en esta investigación no es la reproducción de un discurso, categorías y conceptos exacta y puntualmente como lo han planteado sus autores, sino que estos sirvan como andamiajes teóricos que me permitan dialogar juntamente con el contexto, los hallazgos, con las personas y las prácticas y saberes socioculturales de *los Binni Zá*. A lo largo de toda esta narrativa se realizarán algunas precisiones puntuales sobre las categorías expuestas en esta investigación y, en algunos otros casos se ampliarán, y en otros se describirán las que no se mencionan en este apartado.

Capítulo II

*Pocas ideas son hoy más saludables y más liberadoras
que la idea de que hay una razón práctica*

Paul Ricoeur

¿Qué significa ser *Binni Yaati*?

La respuesta a esta pregunta resulta más conveniente contestarla desde una perspectiva hermenéutica analógica barroca y decolonial, ubicarla en su contexto para no caer en el univocismo o en el equivocismo que pretende las epistemologías eurocéntricas, pues al hacerlo objetivamente separaríamos el ser de su identidad, lo clasificaríamos en un orden jerárquico en relación de poder y raza quitándole lo mítico, lo cosmogónico, lo ontológico.

Tratar de descubrir objetivamente la identidad resulta una falacia, Arregui en su texto *Sobre la autodefinición del maestro: Una perspectiva hermenéutica*, argumenta al respecto con un ejemplo: el descubrimiento de América por parte de Cristóbal Colon, o lo propio que realizó Isaac Newton con la ley de gravedad. En ambos casos resulta inverosímil pensar en un descubrimiento, pues América siempre ha estado ahí al igual que la fuerza de la gravedad, esto sucede de igual manera con la identidad, no se trata de descubrir la identidad, pues está siempre ha estado ahí en constante cambio, la única diferencia es que la identidad no se debe descubrir sino de interpretar.

La importancia de la cultura, de la identidad, de la cosmogonía y cosmovisión, el sentipensar de los Zapotecas, del *Guenda*, del *Diidxa* de los *Binni Yaati* es otro punto de partida para poder comprender cómo se va configurando el ser. El contexto, la familia, la sociedad, la escuela como agentes socializadores en la construcción social del hombre juegan un papel importante en este entramado sociocultural que va dotando al sujeto de significado y sentido.

La filosofía de los *Binni Zá* es la forma de resistencia al colonialismo que se disfraza de modernidad, esta modernidad que clasifica al hombre en moneda de cambio que despoja al *Binni Yaati* de su ser, de su conocimiento, de su pensamiento y filosofía. El pensamiento

filosófico de los zapotecas se configura en la dualidad de la dualidad, en su *guenda*, en su *diidxa*, en su *laxhido'*, en su cultura, su lengua, su contexto, su territorio.

La descripción densa en este capítulo da muestra del cómo se configura el *Binni Yaati*, haciendo un recorrido histórico por sus significados, su historia, su cosmogonía, su cosmovisión, su cultura, su lengua y su filosofía. Esto permite tener una interpretación de la colonización del pensamiento y ser que han sufrido los Zapotecas y de sus formas de resistencia a estos embates del colonialismo.

Introducción

Una de las formas de resistencia a los procesos colonizadores entre los Zapotecos *Binni Zá* es precisamente revitalizando sus prácticas y saberes culturales, su lengua, su cosmovisión, su cosmogonía, su sentipensar: “el término zapoteco es una condición *nuahuatlizado*, que se puede traducir como “pueblo que vive entre los zapotes”, modificando sustancialmente las propias conceptualizaciones” (Cabrera, 2009, p.20). Estas tergiversaciones de formas y contenidos traen fatales consecuencias, puntos irreconciliables, la interpretación errónea y prejuiciosa del pensamiento desvirtuándolo y restándole su filosofía.

El término *binnigula'sa'* (De la Cruz, 2002b, p.13).

“se emplea...en dos sentidos: uno...es el de antepasados, antepasados; es decir, se aplica a los que se llama zapotecos prehispánicos. El otro sentido...es para designar a todos los hablantes contemporáneos de la familia zapoteca, pues debido a la fragmentación geográfica y lingüística, no todos los hablantes de las distintas lenguas de la familia aceptarían la denominación *binniza'*”

Para comprender mejor el contenido de este texto es fundamental hacer algunas aclaraciones, existe actualmente un intenso debate entre algunos historiadores, antropólogos, académicos e investigadores entorno a la palabra *Binni Zá* o *Binnigula'sa'* que se refiere a los términos *Binni* que proviene de la palabra *Péni*, *béni* que en el vocabulario de fray Juan de Córdova significa *persona* y la palabra *Zá* o *Zaa* en el mismo vocabulario es el *intérprete zapoteca*. Este debate consiste en cómo se debe de nombrar correctamente las palabras *Binni Zá* o *Binnigula'sa'* y *Za*, *Zá*, *Zaa*, y *Sa* o *Sá*.

El propósito de esta investigación no es la realización de una hermenéutica filológica ni la estratificación de estos vocabularios, por tal motivo se limitará a emplear la palabra *Binni Zá* para nombrar al *ser* quien habla o traduce la lengua *Zá*, personas zapotecas del Istmo de Tehuantepec y la palabra *Zá* propiamente para nombrar a la palabra misma desde la configuración ontológica del ser de los Zapotecas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.

Para ampliar esta información al respecto véase De la Cruz Víctor, Cruz Wilfrido, López y López Gregorio, fray Juan de Córdova, José María Bradomín, Juan Carlos Sánchez-Antonio, entre otros.⁶

2. 1.- Los Binni Zá

El significado que le da fray de Juan Córdova de Cervantes a la palabra *Binni* es refiriéndose como a “algo” simple, como un objeto, una cosa, como un sujeto sin sentido, sin su espíritu, sin alma, sin la vida misma vista desde la filosofía de los Zapotecas, con toda certeza es semejante a lo que afirma Gregorio López citado por De la Cruz:

“la teología es expresada bajo ciertos términos filosóficos dominantes de la época, términos que indican determinado modo de pensamiento...Por consiguiente, nada tiene en particular que en la relación que nos hacen los padres españoles, de la religión zapoteca, se manifiesta al mismo tiempo y leyendo entre líneas la filosofía dominante de los zapotecas. Se argüirá y con mucha razón, que ya en la misma relación castellana de la religión aborigen y en general de otras ramas de la cultura, se violenta el espíritu indígena”. (De la Cruz, 2002, p.22).

⁶ - Bradomin, José María. (1992) “Toponimia de Oaxaca” (crítica etimológica) El castor. Oaxaca, México.
 -DE LA CRUZ, Victor. (2002a) “El pensamiento de los Binnigula’sa’: cosmovisión y calendario” Tesis para optar por el grado de Doctor en estudios Mesoamericanos. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. México.
 - Córdova, Juan De. (1886) “*Arte del Idioma Zapoteco*” Estado de Michoacán de Ocampo. Edit. Toledo en 1987. México.
 -Cruz, Wilfrido C. (1936) “*Los binigulaza*”. Revista Neza, Órgano Mensual de la Sociedad Nueva de Estudiantes Juchitecos No. 11 abril de 1936.
 -Cruz, Walfrido C. (2002) “*Oaxaca Recóndita. Razas, Idiomas, Costumbres, Leyendas y Tradiciones del Estado de Oaxaca.*” Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Tercera edición.
 -Cruz, Wilfrido C. (2004). “*Vocabulario Zapoteco*”. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Primera edición.
 -Rendón Monzón, Juan José. (2004) “*La gran familia de las lenguas zapotecas*”. Diidxa biaani’, diidxa quie’; palabras de luz, palabras floridas. Universidad del Istmo.Tehuantepec, Oax.
 - <https://www.iifilologicas.unam.mx/cordova/espZap.php>

Este significado *Binni* proviene de dos tradiciones culturales, de dos cosmovisiones totalmente diferentes expresadas desde dos lenguajes diferentes y filosofías antípodas, cada una con su matriz cultural bien definida; desde la lógica occidental-colonial el objetivo es la conversión de los *Binni Zá* a la religión cristiana católica como proyecto ideológico globalizador colonial civilizatorio, “desterrar de su alma la religión de sus antepasados gentiles para dar sitio al evangelio de Cristo” (López y López, 1950, p.86), para Kirkpatrick citado en De la Cruz (2002, p.24) “la religiosidad es la palabra clave de la actitud de los europeos ante la naturaleza y los hombres de otras culturas, pues ni las religiones asiáticas ni las civilizaciones americanas permitieron una separación o una actitud de dominio sobre los seres naturales”.

La colonización de los *Binni Zá* como en toda cultura no occidental fue con una ideología intolerante y agresiva, desde la imposición de las prácticas culturales utilizando la fuerza y las armas, hasta la imposición ideológica, creando estructuras, infraestructuras y superestructuras para lograr tal cometido, en este choque y cruce cultural, filosófico, ideológico y religioso surgieron también la resistencia cultural. Parte de esta resistencia cultural se dio en la religiosidad de los pueblos originarios quienes han sabido revitalizar sus prácticas culturales, sus creencias y su filosofía.

Para los *Binni Zá* la tierra y el agua son sagradas, su relación con la tierra, las cuevas, los senderos, las lagunas y mares, el agua, el sol y la luna, el lagarto, la serpiente, el tigre, el jaguar, el venado han sido primordial en su cosmovisión y cosmogonía, estos tienen muchos significados simbólicos; su espiritualidad está ligada a los nacimientos del agua, las cuevas, las selvas, los animales y la vida misma, “el pensamiento religioso ligado a la cosmogonía y cómo este les movía hacia las actividades económicas y sus movimientos sociales de cultura espiritual y humanística ligados a la naturaleza” (Cruz, 2022, p.3).

Para los *Binni Zá*, al interactuar con respeto y temor a los fenómenos de la naturaleza fueron creando en sus mentes deidades ligadas a la propia naturaleza que afectaban para bien o para mal las relaciones naturales como lo describe Cruz:

“la lluvia, el viento, el fuego, el canto de las ranas y de las aves, que estaban ligados a la agricultura y a sus costumbres domésticas; los sismos y terremotos que eran castigos de los dioses, el agua del mar, del río y de los lagos y lagunas como fuente de vida, el jaguar como guardián de los montes, la serpiente que representaba la tempestad de los ríos y agregar a la

guerra festival de Xochiyaoyotl o Guerra Florida Azteca, como un fenómeno social que daba, de acuerdo a sus creencias religiosas, equilibrio, armonía en sus relaciones con las divinidades impuestas por la madre naturaleza” (2022, p. 3,4).

Para entender las causas históricas del sentipensar de la *Binni Zá* se debe de entender sus orígenes, su cosmogonía y cosmovisión, fueron y son orgullosos de su cultura, se entregaron a la agricultura como un trabajo digno de emprendimiento constante, para ellos, la madre tierra dadora de la vida, cultivaban la tierra con amor agradeciendo en todo momento. Crearon un sistema de hermandad que los caracteriza hoy en día.

Las prácticas culturales de los *Binni Zá* se caracterizan como un espacio con un sistema social y cultural propio, el cual se manifiesta en su lengua, sus tradiciones, ceremonias, mayordomías, gastronomía, costumbres, formas colectivas de participación social y política, formas de organización, su cosmovisión y cosmogonía, su sentipensar; estas prácticas culturales tienen estrecha relación con las prácticas culturales de la cultura nacional la cual las nutre y revitaliza en algunos casos, y en otras las coloniza. Tal como lo señala Dalton “...los zapotecos absorben e incorporan constantemente nuevos elementos externos, sin ello debilitar su cultura: todo lo contrario, la alimentan y enriquecen al exponerla a nuevos elementos” (2010, p.91).

El sentipensar de los *Binni Zá* está ligado con su espiritualidad, con las concepciones filosóficas de lo cosmogónico, ve al otro con sus propias características, este otro no siempre es el otro humano, el otro es un animal, el aire, el calor, la oscuridad, los ríos, las montañas, las cuevas, los árboles que tienen su propia vida, de esto se hará en los apartados posteriores una descripción.

2.2 Ubicación geográfica de los Binni Zá.

El estado de Oaxaca es la entidad con mayor diversidad étnica y lingüística de México, en el territorio oaxaqueño conviven una población afroamericana con 16 grupos étnicos de los 65 que hay en México: Amuzgos (Amoxco), Chatino (Cha’tnio), Chinanteco (Tsa ju jmi), Chocho (Runixa ngiigua), Chontal (Slijuala xanuc), Cuicateco (Iñ bakuu), Huave (Ikots), Ixcateco, Mazateco (Ha shuta enima), Mixe (Ayuk), Mixteco (Ñu Savi), Náhuatl, Triqui

(Tinujei), Zapoteco (Binni Za), Zoque (Tzoque, soque o zoc) y el Popoloca que se encuentra en peligro de extinción. Cada uno de estos grupos étnicos cuenta con sus variantes y según el catálogo del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) se tiene contemplado un total de 62 variantes lingüísticas del Zapoteco.

Los pueblos originarios de los Zapotecos, históricamente se sitúan en el estado de Oaxaca, se divide en cuatro grupos diferenciados lingüística y culturalmente, ubicados en los espacios geográficos siguientes: Valles Centrales, Sierra Sur, Sierra Norte e Istmo de Tehuantepec. Como se muestra en el siguiente mapa.



Tomado de la página 65 de la revista Arqueología Mexicana Vol. V, No. 26 del INAH bajo la información de Miguel A. Bartolomé y Alicia M. Barabas

Es en el Istmo de Tehuantepec donde ubicamos la comunidad de Asunción Ixtaltepec, en el sureste del estado; los *Binni Zá* comparten la región con las comunidades de la siguiente manera: en la montaña, al noroeste de esta región, viven los Zoque con una economía y cultura propia de la selva de los Chimalapas, en esta misma franja de la Sierra atravesada, pero hacia el oeste están establecidos los Ayuk, con una economía que combina las actividades de la montaña media, con las de las zonas bajas cercanas a los ríos, en el litoral del Pacífico habitan los Ikots y Slijuala Xanuc con una economía básicamente de pesca ribereñas en manglares, lagos, esteros y alta mar y además agrícola y ganadera, y en toda la zona centro o planicie del Istmo de Tehuantepec están asentados los *Binni Zá*, dedicados a las actividades agropecuarias, artesanales y sobre todo comerciales.

Los *Binni Zá* ha sido y siguen siendo el más numeroso del Istmo de Tehuantepec, logra la confluencia de todos los pueblos cercanos por su intensa actividad en el comercio, lo que se traduce en una hegemonía económica, política y cultural (Tamayo, 1981, p.18-20). Por su ubicación geográfica, el Istmo de Tehuantepec es una zona estratégica, desde la época prehispánica representaba un canal natural de comunicación y transporte, este territorio juega un papel de suma importancia en el paso, intercambio y peaje para los pobladores del Istmo y que comunica a los estados de Chiapas, Veracruz, Tabasco y Centroamérica, al igual que entre los Océanos Pacífico y el Golfo de México.

2.3 El pensamiento filosófico de la Binni Zá

2.3.1 Guenda

La filosofía griega supuso el concepto de la unidad, el principio y fin de universo es la unidad, esto hace que solo exista un dios, un solo pensamiento; desde la filosofía mesoamericana existe una unidad, pero no una unidad única abstracta, es una unidad en la diversidad, una unidad en la dualidad: sol-luna, hombre-mujer, agua-fuego, día-noche. El pensamiento de los zapotecos no se construyó en una sola dualidad, se construyó sobre la dualidad de la dualidad, busca el equilibrio, la complementariedad, como lo muestra en la conversación que se mantuvo con JATJ: (H. Juchitán de Zaragoza, Oax., 5 de octubre de 2021) “Si yo te digo...*galaa* (Mitad, en el centro, en medio, a medias, partido por la mitad) *de galaa* qué pensarías...por ejemplo...la señora se le conoce como *Mari galaa neza* (Camino, carretera, avenida, calle, ruta, rumbo, renglón, línea, raya, vereda, senda, sendero, dirección, itinerario, manera, maneras).”, este pensamiento de los zapotecos no es lineal, es complejizado porque se construye a raíz de una palabra, por ejemplo *ga´* (Nueve, noveno) *bi* (Viento, aliento, aire, hálito), *guenda nabani´* (Vida, la vida, experiencia de vida, vivir), *guenda guiti* (Tragedia, mortandad, presagio de muerte, la muerte, muerte, fallecimiento, defunción, deceso, mortalidad, calidad de mortal), *guenda risaca* (Valor, valor humano, el valor de enfrentar cualquier desafío), *guenda nayeeche* (Gozo, alegría, regocijo, júbilo, dicha, euforia, alborozo, diversión, felicidad), estas dos partículas lingüísticas da muestra de ello, se unen para formar un nuevo vocablo con una matriz de pensamiento propio a diferencia del neologismo y eso lo hace disímil en la linealidad del pensamiento occidental.

Tal como lo menciona López y López:

El pensamiento filosófico zapoteca acerca del guenda es el de considerarla, así parece, como un todo unitario y absoluto en el cual se encuentra las cosas como partes. De acuerdo con este punto de vista, resulta imposible referirnos a las partes sin suponer o implicar todo; sin hacer mención de los grupos sin atender a las partes; ni tampoco hablar de los individuos sin considerar al grupo. En el pensamiento zapoteca cuando se mira a las cosas, se las mira ya dentro de cierta unidad, dentro de cierto orden y concatenación. Hablar de las cosas o de los seres aisladamente es, para el pensamiento, muy fácil de hacer, pero no tiene sentido porque es hablar de ellos sin referirnos a nada. Todo ser (*guizaha lu*) si es o existe verdaderamente, es y existe dentro de una unidad. (1950, p.89).

Dentro de esta filosofía zapoteca encontramos uno de los pensamientos más importante que expresa el vocablo *Guenda o Quenda*, que es la noción absoluta y total, el principio, lo más profundo y universal, la más abstracta, refiriéndose a este término fray Juan de Córdova citado por López y López (1950, p.87): “Arte en lengua zapoteca...tiene innumerables significados y tiene tanta fuerza que donde quiera que se ayunta lleva tras de sí todos los significados y todo lo trae al retortero”.

La palabra *Guenda* se refiere al *Ser*, un ser ontológico que se va configurando en la misma cosmovisión indígena y que debe de entenderse como sustantivo solamente, nunca verbo, en la filosofía zapoteca no hay verbo sustantivo (López y López, 1950, p.88), al igual que el género masculino y femenino, por tal razón no tiene plural como la palabra ser desde la lógica occidental. El modo de ver, entender y el contexto las cosas determina la forma de su expresión que obedece al pensamiento. Esta palabra *Guenda* no tiene derivados como lo tiene la palabra “ser” occidental.

Fray Juan de Córdova hace la traducción del zapoteco al español del *Guenda* y refiere a esto como el ser, ser de cualquier cosa, este término cambia sustancialmente el significado tal como lo refiere en la conversación que se tuvo con JASC (San Pedro Comitancillo, Oax., 19 de octubre de 2021) “*tiene muchos más significados menos lo que dice el Fray Juan, guenda es antes del principio del ser, la esencia del principio del ser*”, *Guenda* viene siendo como un principio metafísico del *Zá*, de la acción y le da un carácter de verbo o acción a la palabra. Este vocabulario hace referencia también como *Gueela* –noche, profundo-, desde la cosmogonía Zapoteca refiere a esto, a lo más profundo, lo más lejos y no de fácil

entendimiento, como la parte más profunda del *Ser*, en la dualidad Zapoteca *Gueela Zá (Diidxa)* se refiere a la palabra profunda o ser de la palabra.

Este principio metafísico de la acción *Gueela* remite cosmogónicamente como parte de la creación de la tierra, principio de oscuridad que sin ella no hay luz, no hay vida, la luz, el sol es el principio generador y supremo de toda la vida, si el sol es el generador de la vida, ¿qué había antes de la luz? precisamente antes de la luz está el *gueela, el guenda*. Este *gueela* se une con *gubidxa* (Sol, luz, cálido, entendimiento) para formar esta dualidad: oscuridad-luz, luz-oscuridad, el ser oscuro, un ser incomprendido, un ser que no ha comprendido el principio de la razón, “el ser inacabado” (Amilburu, 2018, p.47).

Otro de los elementos que existe en el pensamiento filosófico de los Binni Zá es precisamente la palabra: *el Diidxa*.

2.3.2 *Diidxa*

Otro concepto del pensamiento filosófico de los *Binni Za* es el vocablo *Diidxa*, sus numerables significaciones: Palabra, razón, plática, argumento, tesis, ciencia, proverbio, narración, rumor, noticia, idioma, lenguaje, vocabulario, vocablo, verbo, diccionario, historia, voz, voces, frase, un compromiso, orden, órdenes, mandato, entre otros. Si el *Guenda* es el principio de todas las cosas, *Gueela Zá (Diidxa)* a la palabra profunda o ser de la palabra, el *Diidxa* es el medio de explicación de toda realidad y de estructuración de toda ciencia de los *Binni Zá*. Toda disertación, todo discurso, es la palabra que expresa y la razón que explica todo; todo ello depende de la virtud lógico-dialéctica del *Diidxa* como lo menciona López y López:

“la relación que las cosas dicen, con el principio: se verifica mediante el verbo zapoteca...es la relación de pertenencia de las cosas, con *guenda*: es el contenido de *diidxa*: su función entonces dentro del pensamiento filosófico zapoteca es explicar todas las cosas relacionándolas gradual y jerárquicamente con el tronco de origen. Si dicha relación no se establece, no solo es imposible el conocimiento de las cosas; sino su misma existencia” (1950, p.91).

En esta *Diidxa gueela, diidxa nashi* (Palabra, retórica, poética, palabra dulce, idioma armonioso, poesía, poema), *diidxa huati* (vanagloria, demagogia, palabra vacía) se puede notar dicha afirmación de López y López, estas palabras se dicen verdaderas en cuanto son

partes, especies o formas de *guenda*. El *diidxa Zá* se refiere a un proceso a través el cual los *Binni Zá* explican la comprensión sobre el origen de las cosas, el conocimiento, la razón; se asemeja al logos de los griegos.

En cuanto *diidxa* se remite a pensamiento o razón; Fray Juan de Córdova en su traducción hace referencia a *Ladxido'* (corazón, voluntad absoluta, interés, fuerza, inminencia, animas, impulso, vida, potencia), esto va complejizando el vocabulario *diidxa*, a diferencia del logos griego que es analítico, instrumental, matemático; en el pensamiento de los *Binni Zá* este logos es un pensamiento animado, vital, con corazón, con voluntad, con potencia, con voluntad absoluta, con vida. Esto va complejizando su noción como palabra que remite al argumento y la razón. Es una palabra argumentada no solamente desde la lógica aristotélica, es una palabra argumentada cuya *guenda, quenda, gueela*, es del corazón, de la intención, de la voluntad y la potencia que anima a vivir, cuyo contenido lo pone el corazón, el alma, la voluntad, como principio de vida, “la potencia de ser y vivir” (Agamben, 2017, p.84).

Estos tres vocablos del pensamiento filosófico de los *Binni Zá* van configurando al ser particular y genérico (Heller, 1967, p.25), en la cotidianeidad de las familias, los barrios, la escuela y demás espacios e instituciones se vuelven espacios de cruce cultural, el discurso se vuelve un catalizador que va configurado- en este caso- a los *Binni Yaati*, “ve a la escuela para que aprendas el español y que seas alguien en la vida” se vuelve la voluntad, la potencia, la razón, principio de vida y la vida misma.

2.4 Los *Binni Yaati*

Asunción Ixtaltepec, Oax, es un municipio con una superficie de “547.33 km².” (Toledo, 1998, p.13) con 15,261 habitantes mayores de 5 años según el censo de año 2020 (INEGI) y se constituye además de la cabecera municipal, con 13 agencias municipales que son: Aguascalientes La Mata, El Mezquite, Chivela, El Morrito, Santiago Ixtaltepec, Lázaro Cárdenas, Chixuyú, Cieneguilla, Mazahua, Sitio las Flores, Cieneguilla, Nizanda y el Morrito. En el siguiente mapa se muestra el municipio y los pueblos circunvecinos de Asunción Ixtaltepec.



A los habitantes de Asunción Ixtaltepec, entre los pueblos del Istmo de Tehuantepec y entre ellos mismos se les conoce como los *Yaati Cu'ba* (Apodo gentilicios de los *Binni Yaati*) y según estudios esta toponimia se puede deducir a partir de dos hipótesis sobre la llegada de los *Binni Zá* en esta región oaxaqueña, Según Winter:

“refiere que los primeros habitantes provinieron de las riberas del Río Pánuco de ahí hacia la extensa planicie de Coatzacoalcos, misma que se prolonga hasta cerca de la H. Cd. de Juchitán de Zaragoza, esto podría haber sucedido aproximadamente entre 1500 y 500 años a. de C. donde según señalan los historiadores que en este periodo cronológico ya se distinguen las aldeas sedentarias con establecimientos en general de 15 a 50 personas, en las riberas de los ríos, en donde cultivaban maíz, frijol y otras plantas; hacían cerámicas e intercambiaban obsidiana, concha marina, y otros productos no locales.” (2002, p.48-49).

Se cree que una de estas aldeas pudo haber sido Asunción Ixtaltepec, la otra versión que se ha convertido en narraciones populares de los propios Ixtaltepecanos y que se transmite de generación en generación, esta narración es la que predomina entre los *Binni Yaati* aceptado implícitamente con ello es que se pobló con habitantes provenientes de los Valles Centrales del estado de Oaxaca, porque consideran que el termino *Yaati* en la lengua *Zá* significa pueblo que está arriba o hacia el norte, esto cuando le preguntaban al líder o sacerdote Zapoteca hacia donde iban o que rumbo tomar él contestaba *ti yaa* o *yaati* indicando hacia el norte o hacia arriba.

Ixtaltepec que, en náhuatl simboliza: en el cerro blanco, este vocabulario está compuesto por Ixtal, o Iztac que etimológicamente significa blanco y Tepétl o Tepec como cerro, y la C refiere a “en” (Bradomín, 1992, p.126-127). Al noroeste de la población se encuentra dicho

cerro en donde se encuentra *Ra Ba'cuana* que es el centro ceremonial de los antiguos *Binni Zá* y en él se realizaban ritos que representaban la creación del cosmos, desde la llegada de los españoles impusieron que cada primero de mayo se festejara a Tata Pasión del Cerro Blanco que simbolizaba la santa cruz para ellos, así mismo, se le añadió la palabra Asunción al nombre de la población que lleva hasta la actualidad. Cabe aclarar que la palabra Ixtaltepec es un vocablo nahual por el dominio e influencia de estos hacia los Zapotecos del Istmo de Tehuantepec.

Para Cruz López:

“Se debe de entender las causas históricas de la sumisa actitud del indio, cuya definición discriminatoria y esclavizante fue impuesta por la iglesia cristiana con la santa inquisición, que la ejerció de manera brutal en las actividades cotidianas, establecidas en tiempos de la colonia a través de la encomienda y el cuatequil. Les quitaron sus creencias, destruyeron su teocentrismo naturalista para castigar a los nativos como herejes, como lo hizo en contra de *Cocijopij II*, que fue el último rey de los zapotecas” (2022, p.4).

Los evangelizadores católicos utilizaron el símbolo de la cruz a la que llamaban Santa María haciendo referencia a la dominación ideológico religioso que lleva implícito un proceso de hegemonía consensuada que sufrieron los *Binni Zá*, sustituyendo así a la deidad prehispánica de *Pitao Cozáana* (el dios creador y protector del linaje gobernante de los Zapotecos) logrando de esta manera la mezcla entre los elementos de cada cultura y filosofía, “lo propio y lo ajeno” (Dietz, 2013, p.178), la representación femenina de *Coana* (señor y señora) lo propio de los *Binni Zá*, y la Santa María madre de Dios, lo ajeno.

La distancia entre el centro ceremonial *Ra Ba'cuana* y el lugar donde milagrosamente “apareció” la santa cruz es de extremo a extremo del cerro blanco y dista aproximadamente como 400 metros de distancia lo que permite pensar que los evangelizadores prohibieron la visita al centro ceremonial obligando así la asistencia al sitio donde se estableció la capilla para venerar a la *Santa Cruz pasión cerro blanco*, iniciando así un proceso ideológico de colonización negando un proceso reflexivo, crítico, analítico y un diálogo simétrico. En el anexo 1 se muestra el cerro blanco.

Las celebraciones de la *santa cruz pasión cerro blanco* se realiza cada año el día primero de mayo, iniciando desde la noche anterior y realizándose una velada por la víspera de la

celebración; en la madrugada del día siguiente se inicia con una misa en las faldas del cerro blanco, terminando esto todos los presentes se trasladan a la capilla que se ubica en lo más alto del cerro, durante todo el día los habitantes de la comunidad y pueblos aledaños visitan a la santa cruz y disfrutan de la gastronomía, la música y los bailes populares, estas celebraciones dan cuenta de la imposición de una ideología colonial que al mismo tiempo se vuelve espacio de resistencia cultural. La coexistencia de estos dos espacios y celebraciones culturales aparentemente separados con propósitos distintos hace pensar un proceso intercultural pacífico, en la celebración de la santa cruz se asiste también al centro ceremonial *Ra Ba'cuana* con el propósito de preservar el legado de nuestros antepasados, reproduciendo parte de nuestra cultura y de nuestra cosmovisión, la identidad que los hace ser *Binni Zá*.

Hacia el lado oeste del cerro blanco se encuentra el centro ceremonial *Ra Ba'cuana* que se ha convertido en nuestros días como un sitio arqueológico, este sitio está conformado por dos piedras bolas grandes con inscripciones rupestres que en tiempos pasados sirvió como centro ceremonial la cual estaba al cuidado de los *Yaati Cu'ba* en las narraciones populares transmitidas de padres e hijos y de los propios Ixtaltepecanos es que los *Binni Yaati* eran una tribu que salió de Tehuantepec o posiblemente del centro ceremonial *Guiengola* (este centro ceremonial está ubicado a 14 km al noroeste de Tehuantepec) y cuando le preguntaban al líder o jefe de la tribu hacía donde se dirigían, éste contestaba: *Ti Yaa*, es decir, hacia el norte o hacia arriba, para llegar al lugar que hoy ocupa la comunidad, de ahí se deriva el nombre de *Yaati*.

A la toponimia *Yaati* se le ha agregado el vocablo *Cu'ba* (masa en sus distintas variedades), esta bebida-comida típica y representativa de los *Binni Zá*. Según comentarios oral transmitidos de generación en generación en la población y a sus alrededores es que el pozol era el alimento de los dioses zapotecas y como los *Yaati Cu'ba* eran los encargados del cuidado del centro ceremonial *Ra Ba'cuana* podrían ellos consumir el mismo alimento que los dioses para soportar las pruebas que la actividad implicaba, de ahí el origen de la palabra *Yaati Cu'ba*.

En la actualidad, el vocablo *Yaati Cu'ba* se ha transformado en apodo gentilicio, esta práctica discursiva entre las comunidades zapotecas del Istmo de Tehuantepec se ha convertido en uso cotidiano que alude a los oriundos de los diferentes pueblos, no es solo una dimensión

lingüística discursiva, son peculiaridades de las actitudes, estilos en la vestimenta, la oralidad, gestos, estilos de vida y modos de ser, “estas prácticas socioculturales estereotipadas son evidencias cultural y socialmente significativas” (Aguado y Portal, 1992, p.63).

Representan un reconocimiento de lo específico de cada pueblo y estereotipos atribuido a los “otros” pueblos zapotecas de la región, estos dichos operan como si todos los miembros de la comunidad fueran de un mismo modelo, establecen contrastes y diferencias que inciden en la interacción y en los procesos de autoidentidad local, así como en los procesos de heterogeneidad de los *Binni Zá* con los “otros” lo que supone una disputa simbólica atravesada por las relaciones de poder.

Estos apodos gentilicios también son formas de resistencia cultural, cada apodo involucra parte de su historia, de su cosmovisión y cosmogonía al ser parte de los actos de insubordinación que contribuyen a crear una barrera política y cultural de autodefensa para su sobrevivencia sociocultural, cada una de ellas implica historias contrarias de subordinación de memorias colectivas, vivencias y validez de formas de ser y vivir que contradice a la lógica y prácticas impuestas por la cultura hegemónica (Coronado, 2000, p.86).

2.5 La configuración de los Binni Yaati.

“La biología del *Homo sapiens* apunta hacia la racionalidad...la humanización de nuestra especie muestra la posibilidad y la necesidad de la educación...y uno de los mayores logros de la organización humana es la posibilidad de configurar la ayuda de unos a otros educativamente” (Amilburu, 2018, p.45), la configuración del ser humano en toda su extensión se realiza a través de la socialización de unos con los otros y el fin de la educación misma es contribuir en la plenitud de cada persona.

La configuración del ser de los *Binni Zá* pasa por este proceso, los conocimientos se pasan de generación en generación y se renuevan con el paso del tiempo, ya sea de forma oral a través de las narrativas- en la mayoría de las veces- o de forma escrita; así, unos se convierten en educadores y otros en educandos y viceversa tejiendo las relaciones sociales y reconfigurando la cultura.

Este ser es un ser mítico, cósmico, espiritual, simbólico, el ser otro, el otro no es precisamente humano, la otra planta, el otro animal, la otra naturaleza que el otro necesita para vivir como otro en la relación hombre-hombre, hombre-naturaleza. Es un ser horizontal desde la filosofía Mesoamericana, al contrario de la filosofía occidental que lo ubican en un “ser otro” desde las jerarquías del poder, un ser vertical que niega al otro, lo niega como sujeto: a los hombres se los categoriza como bárbaros, sin razón, subhumanos quienes necesitan ser educados, los clasifican como objetos- escala de manera lineal -, imponen una manera de ser, una manera de pensamiento, y los ubican en un escala de reconocimiento y poder; la educación colonial trata de imponer un tipo de civilización negando así la pluralidad, la diversidad y con ella lleva a un epistemicidio, a un ontológicidio, a una “limpieza étnica” (Appadurai, 2007, p.14), a una “privación ontológica, es decir, en el rechazo a reconocer la humanidad integral del otro” (Boaventura, 2018, p.162). Existe una ruptura entre hombre y naturaleza, occidente se cree dueño de la naturaleza y lo ve como materia prima y no a un ser animado- que tiene alma-.

Esta relación de poder que Aníbal Quijano llama “colonialidad del poder” (2000, p.204), estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos, mestizos y, borrando sus diferencias culturales, lingüísticas, ontológica y cosmogónica: indios y negros como identidades comunes y negativas, las culturas tradicionales o no modernas se les niega toda posibilidad lógica, cultural, cosmovisión y filosofía propia. Entre más clara es la piel de uno más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad racional desde la filosofía occidental.

Esto se puede afirmar con lo dicho por un alumno que cursa el primer año de educación primaria ubicada en una comunidad catalogada como muy alta marginación en la región de los Valles Centrales del estado de Oaxaca: maestra- *Lávate tus manitas porque tienen aún mucha mugrita-*, Alumno- *ya me las lavé-*, Maestra- *no, así no se lava, ven y te lo vuelvo a decir*, [la maestra tomó la mano del niño para indicarle nuevamente la forma de lavarse utilizando jabón], maestra- *ya vez que si estaban sucias-*, [con actitud de asombro y con una sonrisa de felicidad el alumno respondió], alumno- *le voy a pedir a mi abuelita un estropajo para bañarme y tallarme fuerte en el río y mañana que venga a la escuela no me va a reconocer porque voy a estar wuerito wuerito-*. Cabe hacer mención que esta escena

observada no fue planeada, se dio de manera esporádica y en condiciones natural, se realizó unos meses antes de iniciar la investigación de este trabajo.

Esto hace reflexionar cómo los arquetipos van configurando al ser humano, este rasgo distintivo de la jerarquía del poder, la racialización del ser humano, la clasificación del trabajo, “la blanquitud como rasgo civilizatorio capitalista como condición humana moderna” (Echeverría, 2011, p.146), de un raciocinio “superior”. Este proceso de colonización del pensamiento el ser se abandona así mismo y a su ser, a su *Guenda* para poder “encajar” en esta relación de poder, dejar de ser “indio” para poder ser modernizado, ser mercantilizado, ser consumidor e idólatra de la modernidad desde la lógica filosófica occidental.

Esta supuesta superioridad racial, es “una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas” (Quijano, 2000, p.210-201), de esta forma justifica las categorías binarias de superioridad e inferioridad: occidente-oriente, civilizado-primitivo, racional-irracional, científico-mágico, moderno-tradicional, razón-no razón, humanización-deshumanización, la cual supone al eurocentrismo como perspectiva única, válida y hegemónica de conocimiento.

El siguiente relato es un fragmento tomado de los dichos populares en una parte de la región de la costa chica del estado de Oaxaca que da cuenta de esta supuesta superioridad racial: *ve con las inditas o con las enredaditas-haciendo alusión a su tipo de vestimenta-, ellas tienen tamales y tortillas, eres de esas enredaditas que ni hablar bien puedes, ¿por dónde vives? por el barrio chico...mmm de seguro eres indito que puros de esos viven ahí, ¿hay gente en la fiesta?, noooo, hay puros indios, eres indio, pero de razón- refiriéndose a los “indios” que fueron a la escuela-.*

El valor humano de estas personas que por su color y raíces ancestrales quedan claramente marcados a través de lo que se refiere como “la deshumanización racial en la modernidad [...], la falta de humanidad en los sujetos colonizados” (Maldonado-Torres, 2007, p.133, 144) marcaron las pautas para crear nuevas identidades históricas producidas sobre la base

de la idea de raza, los cuales fueron asociados a los lugares y roles en la nueva estructura global de la modernidad. Esta idea de raza sirvió- y aun lo hace- como instrumento de clasificación y control social y cultural de la cultura hegemónica. Bajo este panorama se va configurando el tipo de humano que la sociedad requiere adoptando la blanquitud étnica del hombre moderno para pertenecer a un hombre de razón, a un hombre moderno.

Esta crisis ontológica y por ende civilizatoria que nos enfrentamos en nuestros días es producto de la cosificación del hombre y la naturaleza, la negación de lo diverso, la negación de lo mítico, de lo simbólico, la negación de lo cosmogónico, la apertura de la homogeneización cultural, la imposición de un solo saber y ser, de una sola filosofía, que va configurando al ser- en este caso el de los *Binni Yaati*-. El falso discurso de la modernidad es un proyecto voraz del capitalismo neoliberal que representa una voráGINE destructora de capital, naturaleza, cultura y del conocimiento, “el trabajo humano que busca la abundancia de bienes mediante el tratamiento técnico de la naturaleza” (Echeverría, 2017, p. 35) el “autodestrucción del ser humano a través del individualismo” (Beuchot, 2001, p.20).

“Ve a la escuela para aprender el español y ser alguien en la vida”, este discurso hegemónico desde el núcleo familiar tiene también su cometido; sirve como agente aculturable, pero también de resistencia. Esta resistencia se vuelve cada vez más fuerte ante esta crisis civilizatoria, el discurso de las familias indígenas vulnerabilizadas, abnegadas, sometidas, despojadas de su cultura, de lo simbólico, de su territorio, de su cosmovisión y cosmogonía, de su filosofía, de su saber y de su *Guenda*.

La colonización del ser se da a través de todo lo que hacemos, decimos y reproducimos; discursos, estereotipos, arquetipos, modelos, planes y programas de estudios. En la “socialización primaria y secundaria el ser se va configurando” (Amilburu, 2018, p.192, 193), la escuela separa el *diidxa* del *Ladxido'*, que para los *Binni Yaati* es la palabra del ser del corazón, no están separados uno del otro, esta dualidad se convierte en uno solo, la escuela separa el argumento del corazón, y la palabra misma se convierte en un instrumento colonizador negando con ello otro tipo de saber no colonial.

Para los *Binni Yaati*, esta separación nos hace ver una sola forma de conocimiento, haciendo pensar que los “otros” conocimientos no sirven, no tienen validez, son subalternos, ni siquiera pensamos que tenemos conocimientos, lo que hace la escuela en la cultura de los *Binni Zá* es legitimar un solo conocimiento válido, hegemónico a través de las ciencias sociales eurocéntricas y nuestro conocimiento como débil, subalterno, subordinado, atrasado, fracasado y primitivo.

La escuela cumple la función de homogeneizar sirviendo al colonialismo y subalternizando los conocimientos de los *Binni Yaati* como saberes folclóricos y arcaicos que deben de ser preservados como subalternos y dar paso así a la modernidad implicada en el conocimiento escolar, como lo muestra en el siguiente fragmento obtenido de una conversación el día 8 octubre de 2021 con un maestro VMCI llevado a cabo en la población de Asunción Ixtaltepec, Oax., de los *Binni Yaati*:

A mí me gustaría que se mencione la cultura indígena, la cultura nuestra que es la lengua zapoteca, en lo particular me hubiera gustado que también apareciera un programa o alguna actividad relacionado a la lengua nuestra, la cultura zapoteca para que así los niños pues no pierdan esa cultura y me gustaría pues que insertaran un algún programa, algún mensaje en zapoteco pues con algunas imágenes de aquí nuestro pueblo.

Como lo muestra en el fragmento anterior, la cultura hegemónica subordina a las otras culturas, el ejercicio docente brindado por los maestros que laboran en esta región de los *Binni Yaati* muy pocos han emprendido un trabajo de revitalización cultural, únicamente se han centrado en situaciones folclóricas, en los planes y programas de estudios tiene el cometido de homogeneizar las prácticas culturales y muestra los elementos culturales indígenas como subordinados.

En el contexto de los barrios el panorama es antípoda, por un lado, los jóvenes prefieren “aprender” la cultura hegemónica y no la propia, en el siguiente fragmento tomado de una conversación entre un empresario restaurantero y sus empleadas muestra de ello: Empresario- *para mañana van a traer huipiles y enaguas-*, empleada- *no, no me gusta vestirme así*. Esta negación inconscientemente y en algunos casos de manera consciente de su propio ser *Binni Yaati*, de su propia herencia, de su identidad, de su propia vida, de su

Guenda, se niega sus valores, vestirse con atuendos de la cultura “moderna”, vestirse de blanquitud para verse “bien” y ser aceptado en el mundo moderno.

Este pasaje no es la única, desde la familia misma de los *Binni Yaati* alientan a dejar de hablar el *Zá* para ser alguien en la vida generando con ello sentimientos de vergüenza por hablar la lengua, descubrirse distinto al conocimiento y ser occidental obliga a blanquearse constantemente para dejar de hablar el *Zá* y apropiarse de la cultura hegemónica.

Por otro lado, el contexto de los barrios sirve como resistencia y revitalización cultural, es en este espacio donde los *Binni Yaati* hacen frente a las embestidas del colonialismo, en sus calles, en las canchas de fútbol y béisbol, en los mercados, en la milpa, y espacios de cruce cultural es donde las pláticas son en la lengua *Zá*, es donde los mitos y leyendas cobran vida, es donde se cuenta las historias de los *Binnigula'sa*, las compras y trueques se realizan en todos los espacios de los barrios, es donde los amigos y vecinos interactúan unos con otros, es donde los niños juegan aún con juguetes elaborados por ellos mismos. Son los espacios donde van re-configurando su identidad, su cultura, su ser, recobra vida y se re-vitaliza su sentipensar.

Uno de los rasgos distintivos de los *Binni Yaati* es la práctica de sus costumbres y tradiciones, una de ellas es el tequio, la mano vuelta, las mayordomías, la hermandad, entre otros. Con la llegada del progreso y la modernización se van rompiendo con estas prácticas culturales, aparece el trabajo individualizado y renumerado, la acumulación de la riqueza, la compra de productos con papel moneda; se vuelve un choque con su identidad y cultura y lo va experimentando con el desarrollo de la propia modernidad.

En la conversación con el Sr. VMCI llevado a cabo en la población de Asunción Ixtaltepec, Oax., el día 4 de octubre de 2021: *al realizar un trabajo común en beneficio de la comunidad los Binni Yaati se solidarizan, cuando se estaba construyendo la escuela primaria el Centenario se acabó el dinero y ya no se tenía el apoyo de las autoridades estatales, el presidente municipal de nombre Nicasio Terán junto con su cabildo impusieron que en todas las bodas se colocara una mesa de cooperación alterno, lo recaudado en ella se destinaría a la culminación de la escuela, a dicha mesa de cooperación se le dio el nombre de “centenario” y es el único pueblo que aplica el centenario*”, al pasar el tiempo esta práctica

identitaria características de los *Binni Yaati* se ha ido transformando, este dinero se destina en la actualidad para la compra de cervezas, cigarros y refrescos faltantes en las fiestas.

A pesar de todos estos cambios- que en muchas veces son impredecibles- los *Binni Yaati* utiliza los mecanismos de resistencia, comparte rasgos y prácticas culturales con otras culturas, mezcla las prácticas y saberes de los otros y las utiliza para re-vitalizar su cultura e identidad. Como lo visualiza Arriaran, a diferencia de la:

“realidad europea reside en que el tipo de modernidad no deriva del proceso de la Ilustración...se caracteriza por un modo específico de presentarse el barroco como mezcla entre las culturas indígenas y la cultura occidental...dicha mezcla no es un proceso híbrido (donde las culturas se funden hasta diluirse) sino que se presenta como una predominancia de los elementos propios” (2020, p.57).

En la comunidad de los *Binni Yaati* es muy notorio este mestizaje, en las prácticas cotidianas se ve reflejado la mezcla de los elementos culturales de lo propio, lo ajeno y lo diverso. Como lo he mencionado en líneas anteriores, la cosmogonía de los *Binni Zá* gira entorno a su pensamiento religioso naturalista, en el proceso colonial “fue impuesta por la iglesia la religión cristiana con la santa inquisición” (Cruz, 2022, p.4), por ejemplo, el 12 de diciembre de cada año se celebra la supuesta aparición de la virgen de Guadalupe a Juan Diego en el cerro del Tepeyac.

En la cultura de los *Binni Zá* tal celebración es una mezcla barroca, en este mestizaje se funden los elementos culturales de lo propio y lo ajeno, se visten a los niños menores de tres años como la supuesta vestimenta que portaba Juan Diego en el momento de la aparición, llevan un morral con características propios de la cultura Zapoteca, un juguete de plástico de yunta de bueyes con su respectivo carreta de madera, sus huaraches de cuero de ganado o chivo, y en su pecho sobresale una manta con la figura de la virgen María. Ver anexo 2.

Para el caso de las niñas, estas se visten con huipil de enredadera, trenzas, rebosos y huaraches de cuero propios de la región o de alguna región del estado de Oaxaca, las mujeres portan su traje regional de gala con flores naturales en la cabeza como adornos. Algo muy notorio en estas celebraciones es que los mayordomos encargados de organizar dichas festividades obsequian regalos a los acompañantes que en su momento fueron vasijas, sartenes, comal y maceteros de barro, sombreros de palma, morral y paliacates hechos en la misma población.

Hoy en día, producto de la modernidad los obsequios se han transformado en bolsas, cubetas, bandejas, sombrillas todos estos hechos de plásticos, las flores naturales en la mayoría de los casos se han transformado en flores artificiales traídos de otros países principalmente de China. A pesar de estos cambios, los *Binni Zá* aún conservan la esencia de su cultura e identidad, las prácticas culturales se siguen ejerciendo en estas y otras festividades, las mujeres un día antes de las celebraciones van a la casa de los mayordomos a ayudar a preparar la comida que se servirá al día siguiente; llevan su *Guetza* (cooperación en moneda o especie) al igual que lo hombres consolidado con ello el entramado social y el fortalecimiento de *Guendaliza'a* (Hermandad) característicos de los Zapotecas. En el anexo 3 se puede apreciar estos objetos combinados con las vestimentas propios de los *Binni Zá*.

Este mandato no está constituido por la iglesia como lo menciona en la conversación que se tuvo con *RNP (Río Grande, Oax. 19 de mayo de 2023)*, “no es una celebración mandatada por la iglesia católica, es más bien, una manda, un juramento de acto de fe de alguna promesa de los padres a través de la religiosidad popular de los Zapotecas”, esta religiosidad popular re-vitaliza las suyas con la cosmogonía de los *Binni Zá* puesto que estos fundan su pensamiento filosófico en lo cosmogónico, en la espiritualidad, en su religiosidad naturalista empero la imposición ideológica colonial, todos estos cambios ha permitido la reinención de las prácticas de los *Binni Zá*, a pesar de esto utilizan estos elementos culturales otros para re-vitalizar las suyas.

A pesar de todas estas mezclas, para los *Binni Zá* su cultura está constituida por el *ethos*, el *ethos* barroco que reconoce del mestizaje como forma de resistencia, como forma de dialogar con el otro, esa manera de vivir, pensar, actuar, relacionarse con el otro y la naturaleza. Lo indígena y lo colonial, lo propio y lo ajeno y lo diverso, lo convergente y divergente se construye el mestizaje barroco, un mestizaje multicultural analógico, que dialoga con los símbolos y su sentipensar. Este “*ethos* barroco como comportamiento colectivo se manifiesta justamente en ese cruce cultural indígena y la cultura española” (Beuchot y Arriaran, 1999, p.15).

Lo barroco introduce el de afuera hacia dentro y el de adentro hacia afuera, todo está integrado a la realidad filosófica barroca, el sujeto se construye en la “vida cotidiana y la vida cotidiana es donde se reproduce el hombre particular” (Berger y Luckmann, 2008, p.14), el

trabajo de configurarse a sí mismo como sujeto conlleva mucho tiempo y gira en torno a determinadas tradiciones y creencias que funcionan como eje central en la vida.

El ser humano se humaniza en su contexto, en su cultura, en su lengua, en su cosmovisión y cosmogonía, es en ella donde desarrolla su identidad. La identidad de los *Binni Yaati* es configurada no solo por la escuela, la familia, la sociedad, se configura por medio de las emociones y afectos, por los sentidos, por lo mítico, por lo simbólico, por el erotismo, por los valores, por el arte, por los sufrimientos de injusticias, sentimientos de derrotas, por las victorias y júbilos, por su pensamiento cosmogónico. Transforma su identidad a partir de la ritualidad, a partir de la ética, el arte, de la vida misma, da sentido a la vida, reintegra al hombre en el universo, se re-configura su *Guenda*, su *Diidxa*, su *Guendaliza´a*, su *Laxhido*. Re-vitaliza su pensamiento filosófico.

2. 6 Movimiento sociocultural y Resistencia cultural en la configuración de los Binni Yaati

Una consideración como punto de partida es que el discurso hegemónico y sus procesos de colonización ha negado el pensamiento filosófico y las prácticas y saberes culturales provocando la erosión de la cultura y la negación del ser *Binni Yaati* de los Zapotecos del Istmo de Tehuantepec.

Abordar el discurso hegemónico y la construcción del pensamiento colonial de los *Binni Yaati* representa un reto, a más de 500 años de la llegada de los españoles a América ha representado una lucha incansable de ideología, una lucha en contra del sometimiento, la barbarie, de saqueos, una lucha contra la imposición colonial. Los pueblos zapotecas Istmeños al ser parte de los actos de insubordinación contribuyen a crear una barrera cultural, política, económica, social de autodefensa invocando una especie de conspiración que crean redes sociales de complicidad en constante diálogo intercultural.

Los pueblos originarios han sabido resistir a los embates del colonizador, resisten cualquier invasión que pretende desequilibrar su *modus vivendi*, cuidando celosamente su cultura, su cosmovisión, su lengua, su territorio. Han generado una resistencia a las formas que se han empleado para minimizar sus procesos organizativos, manera de conocer y educar; así, lo que viene del exterior puede considerarse como atentatorio a su persistencia como cultura,

como lengua de tal modo que encuentra una acérrima resistencia en donde se intente imponer, la cual tiene expresiones diversas como: el sincretismo cultural o la transfiguración del lenguaje y de la cultura; cuando esto no es posible, el rechazo o la confrontación tienen un desenlace lamentable, de ahí la necesidad de tender un puente de confluencia que permita la coexistencia y diálogo de las culturas originarias y las culturas occidentales que permitan avanzar hacia una sociedad incluyente.

Las diversas formas de resistencia cultural que se manifiestan, no son gratuitas, hay un cúmulo de experiencias, símbolos, mitos, referentes y concepciones presentes, y que son hasta cierto punto contrarias e incluso excluyentes; por un lado, están las que se han heredado de la cultura milenaria presente en nuestro pueblo como inconsciente colectivo que es más bien un inconsciente comunalitario; por otro, las que han sido la plataforma para constituir una conciencia deshumanizante, que niega al indígena y lo arroja a un *ethos* que niega su ser y busca escalar para lograr un “ser alguien en la vida” o “mejor status”, que privilegia la posesión de lo material y lo tangible; ahí competencia y compartencia hallan incompatibilidad al igual que buen vivir y calidad de vida.

La traducción intercultural ha permitido un cambio de experiencias entre luchas sociales y organizaciones que permiten contribuir a la re-vitalización cultural, Boaventura argumenta al respecto que:

“Los grupos sociales de lucha contra la opresión y la dominación siempre han intentado conocer, en la medida de lo posible, las experiencias de luchas de otros grupos sociales y aprender de ellas, tanto para no cometer los mismos errores como para buscar inspirarse a la hora de elegir los caminos a seguir” (2019, p.289).

Estas experiencias de luchas han surgido desde las entrañas de los movimientos sociales, en el caso de los *Binni Yaati* queda asentado en lo diálogo a un integrante del movimiento sociocultural, profesor y poeta Sr. VMCI llevado a cabo en la población de Asunción Ixtaltepec, Oax., el día 4 de octubre de 2021

La misma experiencia que surgió de la lucha para conseguir la excavación del agua potable en Barranca Colorada se siguió para que se hiciera lo mismo en la agencia municipal de la Mata, en las 13 agencias municipales se formaron comités para la defensa de sus derechos,

la detección de necesidades sociales y culturales de la comunidad, el diseño y gestión de las obras entre otras actividades.

Los *Binni Yaati*, sus barrios, plazas, mercados, taller de alfarería, el campo, calles, avenidas y otros muchos espacios se han establecido como espacios de resistencias cultural, pues han aprendido de las experiencias de lucha sociales para seguir fortaleciendo sus rasgos culturales, sus prácticas, lengua. Utiliza los mecanismos de dominación para revitalizar su cultura.

Con la aparición del Grupo Progresista Ixtaltepecano (GPI) en el año 1980, uno de sus propósitos es la creación de una fuerza comunitaria para atender, gestionar, resolver las situaciones problemáticas del pueblo, en la primera reunión se realizó en unas vacaciones debido a que llegan al pueblo los estudiantes de diferentes universidades del estado y del país, con sus experiencias han contribuido en la formación de niños y jóvenes en la defensa y revitalización de sus prácticas culturales.

Fueron las organizaciones sociales y culturales del Istmo de Tehuantepec las que se unieron en una lucha en contra del estado nación que pretendía y aun lo hace, homogeneizar las culturas con el discurso imperial de la “modernidad” para imponer sus propósitos desde las instituciones sociales y del estado, sus embestidas en muchos han tenido éxitos y en muchas otras han enfrentado una resistencia hacia el colonialismo.

La configuración del hombre particular y genérico se da en las actividades que caracterizan su reproducción y apropiación cultural, el discurso hegemónico ha contribuido a deshumanizar a la sociedad, esta situación hace que la cultura de los *Binni Yaati* trata de subsistir ante la embestida del colonialismo, desde el ideologicidio, el etnocidio que para Appadurai es “una plétora de casos de limpieza étnica...para dar paso a una idea de etnia nacional” (2007, p.14), que históricamente ha persistido, tal como en otro sentido lo dijo también en su momento Lázaro Cárdenas del Río, Presidente de la Republica en el Primer Congreso Indigenista Interamericano “no se trata de indianizar a México sino mexicanizar al indio” (Baronnet: 2013, p.31).

Bonfil Batalla en su obra México profundo: una civilización negada, da cuenta de ello

“La posición dominante de estos grupos, originada en el orden estamentario de la sociedad dominante, se ha expresado en una ideología que solo concibe el futuro (el desarrollo, el

progreso, el avance, la Revolución misma) dentro del cauce de la civilización occidental. La diversidad cultural y, de manera específica, la presencia múltiple de civilización mesoamericana, ha sido entendida siempre, necesariamente dentro del esquema, como un obstáculo que impide caminar por el único sendero cierto hacia la única meta válida. La mentalidad heredada del colonizador no permite ver o inventar cualquier otro camino: La civilización mesoamericana, o se da por muerta o debe morir cuanto antes, porque su condición, según la mirada del colonizador, es de indiscutible inferioridad y no admite futuro propio” (2019, p.104).

La cultura nacional se presenta como la única legítima y verdadera, frente a otras culturas minoritarias que apenas son reconocidas y deformadas, olvidadas y desterradas, aculturizadas generando desigualdades como lo menciona Trujillo:

“esta relación desigual entre las culturas tiene un contenido político e ideológico que sirve no sólo al dominio cultural sino a la subordinación económica y social. Resulta, pues, difícil hablar de interculturalidad en un mundo de dominación cultural, de marginación social y de prejuicio hacia cultura sin prestigio” (2008, p.81).

De todo lo anterior surgieron programas para lograr tal encomienda, como lo menciona Arriaran:

El problema en México y en América Latina, el tipo de Estado fue impuesto a partir del modelo centralista burgués europeo. De ahí que este Estado se haya desarrollado junto con un sistema educativo basado en la uniformización y la intolerancia hacia otras formas de cultura (2001:35).

Los movimientos sociales de luchas también son escenarios de aprendizajes, donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizajes, des-aprendizaje, re-aprendizaje, reflexión y acción, teoría y práctica, oralidad y escritura.

El discurso “ve a la escuela y aprende el español para ser alguien en la vida” ha surcado en el pensamiento de muchos hombres, mujeres, jóvenes y niños un ideal cosificado, desterrado de un pensamiento comunitario para convertirse en, por completo, inferioridad cultural y tratar de imitar los códigos y símbolos del colonizador.

Los pueblos originarios del Istmo de Tehuantepec, sus discursos, sus formas de luchas, sus creencias y símbolos que enfatizan sus rebeldías y su resistencia hacia la dominación son parte ya de su capital cultural, como organización sociopolítica están obligados a seguir siendo movimiento social, su legitimidad está asegurada en la congruencia entre acción y discurso, entre la teoría y la práctica, en el pasado y presente, en la praxis.

2.7 Escuela y Resistencia cultural

Cotidianamente vemos en el contexto escolar y en la misma sociedad la función de las instituciones educativas, “en donde existe un impresionante y dinámico cruce de culturas” (Monclus, 2004, p.25), en una frontera permanente, en donde cada sujeto lucha por imponer su dominio y a su cultura como hegemónica; empero, la perspectiva intercultural implica otro proceso, la interacción entre dos culturas donde su incidencia es mutua, y por lo regular no siempre de manera simétrica.

Es en el ámbito escolar, y principalmente en el aula, se propuso mirar a los grupos escolares como cuerpos culturales, sus prácticas pedagógicas y de organización social como expresiones de la diversidad cultural regidas por normas y valores, condicionadas por el contexto en que están situados, en las cuales el profesor y estudiantes asumen su rol institucional, participan en espacios sociales y educativos donde se significan, re-significan, crean, re-crean, circulan y re-configuran ciertos significados.

Reconozco que la escuela es un escenario donde se da un proceso dinámico de interacción de diferentes culturas y de diferentes modos en un cruce cultural permanente como lo considera Pérez Gómez:

[...] he propuesto considerar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas [...] le confiere su propia identidad y relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen en forma permanente. Los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar en este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela (1998:17).

Por un lado, la coexistencia de estos dos espacios aparentemente separados hace pensar que conviven pacífica y pragmáticamente elementos de la cultura nacional hegemónica y liberal y por otro lado la de resistencia cultural, donde la primera se desarrolla principalmente a través de las instituciones escolares y la segunda en los espacios de resistencias comunitarios controlados por los menos alfabetizados.

Este proceso dinámico la escuela cumple la función de homogeneizar la cultura, de legitimar y justificar el orden social dominante, para Rockwell “la escuela mexicana tienden a reproducir, además, ciertos contenidos ideológicos recurrentes en las educaciones ordenadas por las burguesías históricas, como son la negación de su propia historicidad” (1997, p.45),

seguir con esta misma lógica de pensamiento es inverosímil, pues no es posible deducir a contenidos específicos del proceso escolar de la cultura y comprenderlos desde una sola visión ajenas al contexto cultural.

La identidad Zapoteca que los hace ser *Zá* se han transmitido de padres a hijos, de personas a personas pertenecientes a la misma cultura de manera oral y práctica imitativa, y aunque muchas veces se representan folclóricamente en eventos socioculturales en las escuelas y en otros espacios de resistencia cultural, se han desarrollado más en los ritos populares y en prácticas culturales que se llevan a cabo principalmente en las fiestas patronales de las comunidades, tequios, *Guetza*, mingas, actividades productivas entre otras.

El sujeto civilizado, refinado, educado se configura en el proceso escolar, el rebelde, el indio, el analfabeto, el subhumano se configura por el sentido común, por la inmediatez de la experiencia, en los procesos de intra-intercultural en los espacios de resistencia cultural y aunque tienen propósitos diferentes conviven mediante este proceso intra-intercultural crítico reflexivo.

Los escenarios de lucha social también son escenarios de aprendizajes, donde se diseñan y aplican pedagogías liberadoras productos de las experiencias de luchas y resistencias culturales, Rockwell atinadamente afirma que:

“la experiencia escolar siempre comunica una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas, aun cuando estas no estén explícitas en el programa oficial. Diversos elementos del folklore, del sentido común...en la escuela se observan pautas culturales de diferenciación social...las formas sociales de resistencias” (1997, p.48).

Hasta ahora, los escenarios interculturales han logrado convertir a la cultura *Zá* en consumista y receptora de la cultura hegemónica pero no dialógica porque necesita conceptualizar sus aportaciones epistémicas de manera “intercultural crítica transformadora” (Walsh, 2014, p.32), donde es necesario reivindicar y revitalizar las identidades de los pueblos originarios dentro de un proceso de descolonización.

En la educación intercultural que se lleva a cabo en las escuelas en Asunción Ixtaltepec, Oax., los profesores muchas veces ajenos a la cultura de los *Binni Yaati* entablan un diálogo acrítico, unidireccional, reproductor del currículo oficial y en la lengua castellana y por lo

tanto colonialista al reproducir únicamente algunas prácticas culturales, o poemas *Zá* en los actos sociales y escolares en las conmemoraciones calendáricas.

La escuela se ocupó de la castellanización de los pueblos originarios la cual derivó de la reinención cultural, la presencia de la escuela en las comunidades con la misión de integrar a este a la cultura hegemónica y dotarlos de un solo instrumento de comunicación y una misma cultura homogénea fue instruida en la cultura de los *Binni Yaati* para inculcar símbolos y significados para la continuidad de la sociedad colonial.

La tradición en la escuela representó un símbolo a seguir por la cultura de los *Binni Yaati* a través de sus atributos como fuente de prestigio, tan solo el simple hecho de ir a la escuela y hablar el español otorgaba estatus “social” y elegancia que implicaba “dejar de ser para ser”.

A manera de cierre

El *Binni Yaati* “es el más indicado para hacer en sí mismo la mejor interpretación de las dos culturas que en él se funden, aunque hay en él una parte de desconcierto y de perplejidad, de incompreensión y de extrañamiento” (Beuchot, 1999, p.37), ellos tejen su propia historia, configuran su propia identidad fusionando las prácticas culturales ajenas y las propias preservando siempre los actos más significativos de su cultura convirtiéndose así en un mestizo.

Se configuran a partir de su filosofía, su cultura, su lenguaje, su cosmogonía, su contexto, y territorio. Es un ser racional, mítico, cósmico, es un ser horizontal que ve al otro como uno igual, no ve al otro como algo ajeno o como una cosa, respeta las diferencias, dialoga con los otros. Su cosmogonía es un *ethos barroco*. Su pensamiento es animado-que tiene alma-, vital, con corazón, con potencia, con voluntad absoluta, con vida, une su palabra con su corazón. Se configura a través de la familia, de la sociedad y la escuela, que los convierte en agente de resistencia cultural.

El papel de los movimientos sociales, de la escuela, la sociedad y la familia son otro punto de partida para poder comprender la colonización de los *Binni Yaati*, estos agentes socializadores y colonizadores se vuelven también agentes de descolonización del ser.

Capítulo 3

Las prácticas y saberes comunalitarios versus prácticas y saberes colonizadoras

*La frase, incorporar el indio a la civilización, debería ser cambiada por la de incorporar la civilización al indio.
Moisés Sáenz, 1926*

El presente texto es una hermenéutica que abre la posibilidad de una búsqueda de otra verdad que no es desde la medida epistémica de la ciencia moderna que se ha implantado como la única, verdadera y legítima desde la cultura hegemónica. Esta hermenéutica en el acto interpretativo utiliza categorías y conceptos, da explicaciones y conversa con sus elementos básicos en el mismo acto interpretativo: el autor, el intérprete y el texto. La textualidad que acá presento requirió de comprensión, analógica e interpretación, las cuales permitieron conocer lo que surgen de manera natural y conjunta entre los Zapotecas, sus prácticas y saberes comunalitarios vs prácticas y saberes colonizadores.

Gadamer creía que el significado de un texto no es reducible solo a las intenciones del autor, sino que es dependiente del contexto de la interpretación. Sostiene al igual que el individuo tiene una conciencia históricamente moldeada, esta conciencia humana es un efecto de la historia y que estamos insertos plenamente en la cultura e historia de nuestro tiempo y lugar y, por ende, plenamente formados por ellos.

Aristóteles afirma en su obra la *política* que el hombre es esencialmente animal, social, racional y político, debido a su naturaleza, su razón y hábitos que posee y que le permiten adaptarse al contexto donde se encuentra transformado su hábitat conforme a sus necesidades, lo que le permite descubrirse así mismo, desvelar el mundo y su propósito de estar en él. Amilburu plantea que

“el ser humano descubre que es distinto al resto de los seres vivos en el modo de afrontar la vida y de estar en el mundo...realiza las funciones propias de la vida vegetativa...y también las características de la vida animal –siente- pero además piensa y quiere, desarrolla una vida que abre a otra dimensión” (2018, p.45).

Consiente de su inacabamiento humano y de su naturaleza vulnerable, el hombre ha tenido la necesidad de vivir en sociedad para ayudarse y protegerse mutuamente con los de su especie, transmite sus conocimientos de generación en generación a través de la educación con el propósito de alcanzar la plenitud humana y la felicidad de cada persona. Es precisamente la educación que de manera natural forma parte del desarrollo y crecimiento humano, el ser humano se va configurando a partir de la interacción que tiene con los otros y con el mundo, se socializa con los otros creando cultura, creando instituciones tanto civiles como religiosas y sociales para alcanzar su propósito.

Para los *Binni Zá* consientes de este inacabamiento humano y conocedores de la importancia de vivir en sociedad, tiene sentido el apoyo solidario entre hermanos: *la Guelaguetza*, es decir, la ayuda mutua característica de los pueblos Zapotecas del Istmo de Tehuantepec, y por ende de los pueblos originarios, se manifiesta en las diferentes etapas de la vida, desde el nacimiento hasta la muerte, desde la felicidad y la tristeza, de la vida y la muerte. El vocablo *Guendaliza´a* (Contribuir, ayuda mutua, hermandad, casamiento, fiesta, cooperación gratuita de la parentela, cosa para ayudar) en el pensamiento filosófico de los pueblos Zapotecas: la *Hermandad* tiene mucho sentido y significado para la vida en comunalidad, pues, de ella derivan los lazos culturales de la sociedad.

Precisamente, la narrativa de los *Binni Zá* no se reduce al acto meramente de contar una historia como un simple periodo, sino como una narración que configura identidades y culturas, Ricoeur citando a Sócrates señala que “una vida no examinada no es digna de ser vivida” (2009, p.56), este tiempo narrado por los Zapotecas, constituye su cultura mediante la cual se interpreta así misma por esta vía narrativa que fortalece su historia colectiva, para los *Binni Zá* estas prácticas y saberes se transmiten de manera oral en forma de discursos y en varias ocasiones en discursos escritos que en su conjunto dan cuenta de sus saberes y conocimientos, creencias, mitos, cosmovisión y cosmogonía.

Esta textualidad para los *Binni Zá* está centrado en las formas diversas de tradiciones, festividades, prácticas y saberes y su forma de transmisión sociocultural, los *Binni Zá* procuran develar sus significados, ir más allá de sus palabras para re-configurarse, re-prensarse, re-vitalizarse, re-significarse.

En esta narrativa, el sujeto *Binni Zá* lleva su lenguaje que lo han formado a interpretar y conservar un cúmulo de significados que lo hacen ser como son, emplea sus sentidos como horizontes y prejuicios, esta tradición que cruza desde sus orígenes, de sus cosmovisiones hasta su formación como *Binni Zá*, su contexto histórico es producto de la tradición entendida esta como un vínculo vivo entre el presente y el pasado. Cuando comprendemos el pasado en el presente lo hacemos siempre a través del sentido que el pasado ha adquirido a través de la historia efectual, su distancia obliga a entablar un diálogo que se transforma con el correr del tiempo “y como tal nunca deja de estar presente en los cambios históricos” (Gadamer, 1993, p. 181).

En el capítulo anterior dimos cuenta de la configuración del *Binni Yaati* a partir de su pensamiento filosófico, de su sentipensar, de su cosmovisión y cosmogonía, de su *Guenda*, *Diidxa*, *Ladxido'*, de su historia mítica, de su interacción con el otro, el otro no precisamente humano: la otra planta, el otro animal, esto le ha permitido revitalizar sus prácticas y saberes culturales. Así mismo se abordó la importancia de los movimientos sociales, la resistencia en la configuración de los Zapotecas del Istmo de Tehuantepec, en este capítulo abordaré la importancia de la sociedad, sus prácticas y saberes, las formas de transmisión de sus conocimientos y del cómo resisten a las prácticas y saberes coloniales.

Para comprender las reflexiones acá narradas partiremos de algunas categorías descritas en el apartado teórico, en este caso, entenderemos por comunalidad al “conjunto de prácticas sociales de una comunidad con potencial pedagógico para cuestionar lógicas asociadas al individualismo, al lucro, la posesión y el consumo” (Ángeles, 2018, p.59), productos de la modernidad.

El concepto de prácticas y saberes comunalitaria/o⁷ que acá se presenta se refiere a la acción comunal, la acción y proceso en el hacer comunal, “refiere a la práctica de vida comunitaria que acentúa la comunalidad en la vida de las comunidades” (Ángeles, 2018, p.42) es el elemento comunal puesta en marcha, el hacer, acción y proceso.

⁷ Para ampliar esta información, véase Ángeles, I. (2018) “Pedagogía de la comunalidad: herencia y práctica social del pueblo IÑ BAKUU.

3.1.La dimensión sociocultural de las prácticas y saberes comunaliarias de los Binni Yaati.

La comunidad de Asunción de Ixtaltepec conserva sus principios filosóficos que propiamente son los mismos de los pueblos mesoamericanos como el *guenda*, *gubidxa*, *gueela*, *diidxa*, *xpiá*, *ladxido'*, *guendaliza'a*, *guelaguetza*, *gueza*, entre otros principios. Estos pueblos originarios tienen elementos básicos de sus elementos culturales propios con los cuales constituyen su herencia y tradición a través de la comunalidad –siendo esta la manera de construir estructuras comunaliarias y organización interna a partir del colectivismo buscando siempre el bien común-, esto les permite la convivencia pacífica haciendo intangible los aprendizajes: en el contexto político, económico, cultural, social y en la educación en las que estos pueblos participan activamente en la construcción de símbolos y significados.

Es pertinente preguntarnos ¿cuál es el papel que ha jugado la escuela en el pueblo zapoteco como institución política de estado para integrar a los indios en la cultura nacional?

Con el falso discurso de la modernidad a las generaciones escolares les impusieron nuevos gustos, los vistieron de lo ajeno, les han tratado de quitar lo propio, lo tradicional, lo cosmogónico, intentan desplazar su lengua, sus costumbres modificando así su forma de vivir, de pensar; la escuela cambió pautas, prácticas y saberes indígenas, modificó y validó las prácticas y saberes coloniales, construyó nuevos espacios y formas de entender el mundo, modificó las relaciones de poder, social y cultural.

Hace poco presencié una escena en una de las calles de la comunidad: un señor con apariencia de intelectual cuestionaba con rigor y severamente a un joven por no hablar el zapoteco: ¿cómo es posible que no hables *didxaza'*!, ¿no sabes acaso que la lengua es parte fundamental y un pilar de nuestra cultura e identidad?, ¿no sabes que el zapoteco es hermoso y de igual valor que el castellano o el inglés, francés, portugués u otra lengua como el mixteco?, el joven con timidez y vergüenza le respondió -es que mis padres no me enseñaron-. Esta escena representa la cotidianidad en la nación Zapoteca, por un lado, una generación adulta con

raíces arraigadas y con orgullo llevan en sus venas y alma la cultura e identidad de sus ancestros, portan sus trajes regionales; las mujeres ancianas con sus enaguas y huipiles, sus trenzas largas muestran el pasar de los años, los hombres con sus huaraches, sombreros y camisas de manta, con su bule de barro llevan el vital líquido para mitigar el calor en el trabajo del campo, estas personas transmiten poco la lengua y la cultura a la generación joven.

Con gran tristeza se observa en la cotidianeidad las críticas entre las personas por haber y estar perdiendo la lengua, mientras hacen estas críticas, ignoran cómo sus propios hijos están dejando de aprender la lengua Zá, al igual que las prácticas y los saberes comunales. El deber de los padres es enseñar la lengua zapoteco a sus hijos, de lo contrario, estos no podrán entenderlo ni mucho menos hablarlo, de poco sirve que los adultos utilicen el zapoteco en el mercado, en las calles, en las plazas, con los amigos, si a sus hijos no se dirigen en esta lengua. La culpa no recae solamente en la generación joven, también recae en las políticas públicas implementadas por el estado nación colonial, sobre todo en lo concerniente a la educación que fomenta solo la castellanización y, en estos tiempos, la implementación del inglés como segunda lengua nacional; la homogeneización, la desindianización y la tendencia de mexicanizar al indio, de unificar en una sola cultura las naciones de los pueblos originarios de México, la insistencia de una limpieza étnica-cultural, asociada a la idea de la modernidad, en detrimento de las lenguas que se ven como causa del rezago social y obstáculo hacia el progreso.

Por otro lado, los *Binni Zá* mantienen y siguen manifestando las prácticas y saberes cotidianos, la cosmovisión y cosmogonía que les han transmitido sus *Binnigula'sa* (antiguos pobladores *Binni Zá*, ídolo o reliquia hecho por los antiguos, antepasados de los actuales *Binni Zá*, gente *Binni Zá* antigua) para entender e interpretar el mundo, éstas prácticas y saberes se transmiten de generación a generación principalmente en las familias consientes de la riqueza cultural de sus *Binnigula'sa*, éstos crean lazos de amistad, los une la hermandad, fortalece las relaciones sociales y familiares.

En esta transmisión de conocimiento los Zapotecas perfeccionan sus técnicas de labranzas y elaboración de ladrillos, en las crianzas de sus animales domésticos, sus conocimientos culinarios, en la producción de artefactos y bienes que emplean en la resolución de problemas

cotidianas, como lo señala Díaz “reconocen sus valores, aprecian y difunden sus conocimientos y las formas de construcción y transmisión del conocimiento sociocultural de nuestros pueblos originarios hasta dar formas autónomas que sirven para configurar una pedagogía campesindia” (2019, p.17).

Esto se puede afirmar en la conversación que se mantuvo con la Sra. MSM a quien se le considera una de las sabias de gran respeto por sus conocimientos en la elaboración de la comida típica de la comunidad (Asunción Ixtaltepec, Oax., 14 de febrero de 2022) *“aprendí a hacer el estofado después que me casé, Na⁸Lola Chicu⁹ me enseñó. Ella era la cocinera del pueblo. Ella me llevó para que le ayudara. Aprendí luego. Me decía que era lo que se tenía que hacer, cuánto de piña, pan, aceite, chile y todo lo que se tenía que echarle al estofado. Le debo mucho a Na´Lola Chicu y por ello hasta ahora le agradezco mucho a sus hijos por lo que hizo ella por mí, cuando puedo le llevo flores al panteón”*. Para los Binni Yaati estos lazos de hermandad no se olvidan, se transmite de generación en generación, una a las personas creando nuevas familias – en la mayoría de los casos estas personas no tienen parentesco entre ellos-, fortalece las relaciones sociales, el tejido comunal se re-vitaliza y con ellos las prácticas y saberes de los zapotecas.

Esto también se puede observar en la conversación que se tuvo con el Sr. MGG de 70 años de edad, considerado una de las personas de gran respeto y de conocimiento de la comunidad, también en los casamiento funge de *Chagola*¹⁰ (Asunción Ixtaltepec, Oax., 2 de marzo de 2022) *“a mí me enseñó a elaborar ladrillos el Sr. Ta¹¹tolú, desde pequeño me llevó a la ladrillera, me ponía hacer trabajos acorde a mi edad y poco a poco fui haciendo las cosas que hacen los grandes”*, estas personas en la mayoría de los casos tienen la encomienda social de enseñarles a los niños y jóvenes que quieran aprender el oficio y no cuenten con familiares que asuma este encargo.

⁸ El prefijo Na´ se ocupa para indicar que es una señora adulta, se le considera sabia y que es muy respetado en la comunidad.

⁹ “Lola Chicu”. En el pensamiento filosófico de los zapotecas de Istmo de Tehuantepec representa la unión de dos unidades dialécticas para formar una sola unidad, este difrasismo representa la dualidad cosmogónica: mujer-hombre, luna-sol, la unión en este caso del matrimonio: la Sra. Lola y el Sr. Chicu, esta dualidad no es lo opuesto, sino, la complementariedad, la coexistencia de estos dos entes para formar uno solo.

¹⁰ Quien funge como mediador entre la familia de la novia y la familia del novio.

¹¹ El prefijo Ta´ se ocupa para indicar que es un señor adulto, de gran respeto y conocimiento.

Este espíritu de cooperación es más visible en cuanto se trata de ayudar a un miembro de la sociedad en lo que respecta a sus necesidades materiales y espirituales, en sus mayordomías y velas, en la construcción de su hogar, en los casamientos, en los actos fúnebres, y demás prácticas socioculturales. Esta *guendaliza'a* como práctica social de los Zapotecos desde la ayuda de mano de obra y/o en especie y en la mayoría de los casos en aportación económica, en preparar los alimentos, el cavar una fosa, el proporcionar materia prima para una construcción o bien para los alimentos, el obsequio de artículos para el hogar para los recién casados. En ocasiones el donante recibe a cambio pan, chocolate, comida, tamales, una copa de mezcal, una cerveza o refresco, además de un distintivo ya sea una pluma, un lápiz, un paliacate o un sombrero dependiendo del acto social en la que contribuyó, esto simboliza el haber contribuido con la causa benéfica, esta ayuda se convierte en un acto de hermandad creando y fortaleciendo el entramado sociocultural de los Zapotecos.

En las bodas, por ejemplo, unos días antes de la celebración eucarística las mujeres y hombres pasan a dejar *Guetza* en la casa de los desposados, estos consisten principalmente en huevos, azúcar, harina, aceites, especias, chocolate, leñas entre otras cosas para la elaboración de pan y comida que ha de servirse en la fiesta. Un día antes de la boda y de cualquier fiesta de los *Binni Zá* los hombres y las mujeres se dan cita en la casa de los mayordomos o padre de los novios para la elaboración de la enramada, el sacrificio de la res y la elaboración de la comida típica de la región; el estofado y horneado de res acompañados de puré de papas.

El sacrificio de la res para los Zapotecas simboliza el comienzo de las festividades, a muy temprana hora los mayordomos lanzan dos cohetes al aire para hacer el llamado a los hombres y mujeres que harán el tequio. Los hombres por su parte inician con la elaboración de la enramada y posteriormente con el sacrificio de la res, de manera simultánea las mujeres realizan los preparativos para la preparación de la comida. El entramado sociocultural de los *Binni Zá* se re-vitaliza con estas prácticas comunales.

En la conversación que se tuvo con el Sr. ASÑ (Asunción Ixtaltepec, Oax., 14 de febrero de 2023), “*Cuando me casé llegó mucha gente a ayudar, pusimos la enramada, matamos la res*

y las mujeres prepararon la comida, llega mucha gente a ayudar siempre y cuando tú vas a ayudar cuando ellos lo necesitan, lo que tú les des eso te van a dar y esto te hace ser gente”, esta ayuda mutua para los *Binni Zá* es otra forma de práctica ancestral y de resistencia “esta actitud original coterránea permite observar e imaginar al ser humano prehispánico, ocupado en actividades productivas y espirituales de cooperación mutua y acciones sociales consuntivas (Guendalizáa) que significa alimentar el cuerpo y alma” (Cruz, 2022, p.13). Ver anexo 4 y 5.

Qué es “hacerse gente”¹² le pregunté al señor, “*Cuando vas a la calle y saludas a la gente, cuando vas a ayudar, cuando das tu cooperación, leña, maíz, mezcal o algo, cuando vas a la fiesta y pláticas con todos eso se hacerse gente, te toman en cuenta, saben que estas, saben que existes*”, los *Binni Zá* re-vitalizan con estas prácticas comunales su entramado social, se forma en el *ser* comunal, se hace gente en lo social, en la práctica, se constituye en lo nosotrico y en la alteridad. Contrario a la lógica occidental, el ser humano se individualiza, se objetiviza, se mercantiliza, se clasifica.

En la misma conversación el Sr. ASÑ comenta con la nostalgia en el rostro “*antes la gente iba al monte a cortar ramas para la enramada, se adornada con vasijas y sartenes de barro, con flor de mayo y de corozo, se ponían varias tinajas llenas de agua, no había sillas eran puras bancas, las mujeres se ponían flores naturales en la cabeza, los hombres usaban huaraches, no había cerveza puro mezcal, pero hoy todo ha cambiado, ya la mayoría paga a los leños¹³ para hacer las enramadas o en la mayoría de los casos se ponen stan y las adornan con bolsas de plásticos de varios colores, cuelgan cubetas y bandejas de plásticos, los hombres ya no quieren tomar mezcal solo cervezas y las mujeres se ponen flores de plásticos y pura agua embotellada que están caliente toman*”, a pesar de la incorporación de elementos y artefactos culturales ajenos a la cultura de los Zapotecas estos han sabido incorporarlas a su cultura y hacerlas suyas sin perder la esencia misma de su sentipensar.

¹² Es la expresión que se refiere a ser comunal, ser uno con todos, al participar en las prácticas comunales se hace gente.

¹³ Es el nombre con que se le conoce a los señores de la población del Espinal, Oaxaca.

Esta transculturación y mestizaje ha permitido la invención de la tradición istmeña, la innovación histórica de la cultura junto con sus elementos ha logrado instalarse en el imaginario de los *Binni Zá*, Hobsdawn nos dice al respecto:

“la tradición inventada implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácticamente y de naturaleza simbólica o ritual, que busca inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo que implica automáticamente continuidad con el pasado” (1993, p.8).

Esto permite entender que los cambios culturales no son ajenos ni lineales mucho menos causales, esto se refuerza con el dicho popular “no todo lo viejo no sirve ni todo lo nuevo es novedoso”, los *Binni Zá* han sabido instalar los elementos culturales ajenos a sus prácticas culturales, entender de igual forma que en lo viejo esta lo nuevo, que el pasado está en el presente lo que conlleva la reinvencción de las prácticas sociales y comunales que implícitamente la creación de nuevos elementos simbólicos.

Lo dicho por el Sr. ASÑ lleva a pensar en la reinvencción de la tradición, en el caso de las fiestas se pone una mesa de cooperación, en ella los mayordomos eligen a cuatro personas entre los presentes con el propósito de “tener el mando en la fiesta”, el estatus y autoridad social que se le da a estas personas viene dada por su buena conducta en la comunidad. La función de estas personas; un presidente, un secretario, un tesorero y un topil, es recabar toda la ayuda en especie o aportación económica que se le hace a los mayordomos el día de la fiesta, el presidente recibe la aportación, el secretario anota en un cuaderno el nombre y la cantidad o especie recibida, el tesorero es el encargado de guardar la cooperación y el topil es el responsable de darle una cerveza o refresco al donante entre otras funciones. Ver anexo 6.

Esta práctica cultural de los *Binni Zá* ha incorporado los elementos culturales de otras culturas ajenas a ellas, por ejemplo, antes se le daba una copa de mezcal o agua de sabor a la persona que aportó su cooperación en la fiesta, hoy día se le da una cerveza o un refresco embotellados, se le servía de comer en platos de barro hechos por los mismos pobladores, las mujeres se ponía en sus cabezas flores naturales, los adornos en la enramada era de flores naturales y vasijas de barro, se servía agua potable en tinajas, hoy día se han ido incorporando

elementos y productos como agua embotellada, flores artificiales, vasija de plásticos, la comida se sirve en platos desechable de unicel, las dadas de los mayordomos son bolsas y trastes de plásticos, sombrillas o abanicos importados de China principalmente. La incorporación de estos elementos en la cultura propia de los *Binni Zá* permite la reinención cultural, fortalece las prácticas comunales y con ellos la re-vitalización cultural e identitaria.

Precisamente, en estas velas¹⁴ son los espacios de resistencia cultural, es donde se fortalecen las relaciones sociales, es donde el entramado social toma forma, es donde las conversaciones son en la lengua *Zá*, son espacios donde las narrativas toman formas, sentidos y significados, son espacios donde los Zapotecos se hermanan con el otro, se vuelven sujetos comunales. Estas prácticas se vuelven de resistencias y liberadoras.

Precisamente otro de los elementos culturales de los pueblos Zapotecos son las relaciones que se re-crean entre la población, el que denominamos *Bi'che' o Bichi* (Mi hermano, es mi hermano, amigo, compañero, relativo a la amistad), *Bizaana* (Hermana, mi hermana) y *Benda'* (Mi hermana: expresada solo por mujeres), estos vocablos los une la hermandad, estos lazos familiares no solo son específicos en los parentescos consanguíneos, *guendaliza'a* esencialmente remite a un concepto de nacionalidad, a un sentimiento de pueblo, un sentimiento de paisanada, comunalar y consecuentemente, al pensamiento filosófico de la fraternidad y de ayuda mutua.

Esta relación de hermandad que muchas veces por afinidad, por los sentimientos por medio de la cual los Zapotecos acogen, aceptan, sirven y aman a su prójimo, sea quien sea; es decir él se siente hermano de todos, porque considera que provenimos del mismo padre. “Hay que hermanarnos con el otro...sentir al otro como hermano, como una familia, que no solo se refiere a la familia sanguínea, sino más allá” (De la Cruz, 2014, p.38).

Otras de las prácticas culturales de los *Binni Zá* es la que se denomina medicina tradicional, esta práctica comprende la cura de algunas enfermedades como *ndariaba quesado* (caída de la fontanela de los bebés), esta enfermedad provoca la sensación de resequedad en la garganta

¹⁴ En el Istmo de Tehuantepec las velas son las fiestas patronales de las comunidades.

la cual deriva la dificultad de respirar; esto se cura dándole golpecitos en la plantas de sus pies con la cabeza hacia abajo para devolver la fontanela en su lugar, otras de las enfermedades en los niños son los granos que brotan en la garganta, estos se curan untando directamente en la garganta aceite preparado con varias plantas, esta enfermedad tiene explicación desde la ciencia misma y desde lo emocional y espiritual; en la cultura de los *Binni Zá* esta enfermedad es provocada por el enojo y malos momentos que pasó la parturienta antes de dar a luz.

El Shilase (Tristeza, nostalgia, enfermo de melancolía, profunda tristeza, melancolía por enfermedad, melancolía, delgadez) es otro de los males muy recurrente entre los Zapotecos, es causado por la tristeza del niño al sentirse rechazado o desplazado por otro niño. Este padecimiento como muchos otros no tiene explicación desde la ciencia misma, no es una enfermedad causada por algún virus o padecimiento corporal, es una enfermedad del alma, del espíritu, el niño al sentirse desplazado dentro de su familia enferma su alma, su *Guenda*. Hoy se sabe que la medicina antigua atendía no solo los males del cuerpo, sino del espíritu.

Los *Binni Zá* curan sus males del cuerpo y espíritu con el sol y la luna, el fuego, la oscuridad, elementos como: las plantas, animales, aguas termales, ríos, lagunas, huevos de las aves, mezcal, ritos, cantos, plegarias. Desde la cosmovisión y cosmogonía de los pueblos originarios mesoamericanos atribuye sus poderes a estos por elementos por considerarlos “entes vivientes, animadas, se les habla, y se les invoca” (González 2021, p.66). Estas formas discursivas: cantos, plegarias, rogativas, conjuros, y demás son vistas desde la lógica colonial como hechicerías, paganismo e idolatrías, “La religión católica vino a sustituir las prácticas espirituales de los zapotecas ancestrales, los binniza desde tiempos milenarios realizaban ritos que representaban la creación del cosmos, acompañados en algunas ocasiones de ritos considerados paganos” (Cruz, 2015, p.43).

Estas prácticas sociales se ven en la cotidianeidad en las comunidades Zapotecas, es una forma de transmisión social del conocimiento no escolarizado; el adulto enseña al más joven el conocimiento que no se enseña en la escuela, saberes que son invisibilizados en los planes y programas de estudios, hasta el día de hoy no se ha pensado en la cultura y lengua zapoteca

como portadora de conocimientos; en ella se guarda celosamente nuestros caminos, nuestras historias y cosmogonía, nuestros ritos, mitos y narrativas, nuestros saberes, nuestra identidad y cultura, nuestro *Guenda, Diidxa, Ladxido', Xpiá*, nuestra filosofía, nuestro sentipensar.

Ezpeleta & Rockwell (1993) citadas en (Cruz, 2015, p.28) “nos clarifica el papel de la escuela al considerar que la paulatina escolarización de las sociedades cambió pautas y prácticas académicas, modificó los parámetros de validación de los saberes, construyó nuevos espacios y reforzó las relaciones de poder más allá de las aulas”, la escuela provocó cambios culturales y lingüísticos significativos en la vida de los zapotecas.

En la conversación con los sabios MSM y MGG, pude saber que ambos dejaron la educación escolar en el cuarto grado de educación primaria en años diferentes, estudiar en esos días era difícil dadas las condiciones de la época, tuvieron que ir a trabajar a temprana edad, como en la mayoría de las personas hacen para poder ayudar a sus padres con los gastos de la casa, en esos tiempos no todos los hijos podían estudiar al mismo tiempo, algunos tenían que esperar a que terminará de estudiar el otro, luego el otro para poder estudiar, en el caso de MSM, ella y sus hermanas no estudiaron, al igual que MGG sus hermanas no fueron a la escuela, pues, en ese entonces se consideraban poco importante que las mujeres fueran a la escuela, sin embargo, contribuyeron para que sus hermanos logran tal objetivo.

Esto se puede afirmar en la conversación que se mantuvo con la Sra. MSM: “*mi hermano mayor Leno fue a la escuela, terminó su primaria, entró a la normal de Comitancillo y salió porque se casó, mis hermanos menores Jorge y Ariel terminaron sus estudios y ahora son contadores, mis hermanas y yo fuimos de criadas para que ellos estudiaran, mis otros hermanos menores desde pequeño se pusieron a trabajar y ya no quisieron ir a la escuela*”, en el caso del señor MGG comentó en la misma línea: “*mi hermano y yo íbamos a la escuela, y nos salimos porque los gastos eran mucho, entrábamos a las 8 de la mañana y salíamos a las 1 para ir a comer y regresar a las 3 y salir a las 5, mis hermanas eran pequeñas y no podían trabajar para ayudar a mis papás con los gastos de la casa por eso ya no terminamos la escuela,*”.

Es muy marcada las relaciones de poder en la sociedad, pues los hombres tenían privilegios de asistir a la escuela, a tener voz y voto en las asambleas comunitarias, cosa que a las mujeres se les negaba. Los hombres tenían el derecho social para asistir a la escuela y a las mujeres a realizar trabajos propios del hogar, hoy en día esto no ha cambiado mucho en los contextos indígenas, a pesar de los esfuerzos de las instituciones gubernamentales y sociedades civiles para crear y aprobar leyes, instituciones protectoras de la mujer y el niño, instituciones que vigilan y castigan la violencia de género, entre otros derechos de la mujer y los niños. Las prácticas sociales y culturales en estos contextos; los hombres se dedican al trabajo remunerado y las mujeres a los trabajos propios del hogar, el cuidado de la familia es vista como algo “natural”, algo dado por naturaleza y sociedad.

En una de mis visitas a una de esas comunidades indígenas aprecié una conversación entre una madre de familia y la maestra de la escuela, el contexto de esta conversación se da de la siguiente manera: la maestra le comentó a una madre de familia que tenía que firmar una carta de acuerdo para que su hijo quede reprobado por el bajo rendimiento escolar, la madre explicaba a la maestra que ya había platicado de esta situación con su esposo.

La sorpresa de la maestra al escuchar la resolución del padre de familia este ya había tomado la decisión de recomendarle a la maestra que su hijo repita el año escolar porque el niño en algún momento de su vida llegará a ser cabeza de familia, o si bien, el niño quisiera seguir estudiando él debía de saber, porque él es niño y para con sus hermanas la situación era diferente, estas estaban en quinto y sexto grado aunque no supieran leer y escribir bien, las niñas no importa, ellas solo terminarán el sexto a lo mucho, pues, pronto se van a casar y no es necesario que sepan -textualmente comenta la madre-, además, representaban un gasto y están destinadas a solo tener hijos.

Como podemos constatar, el hombre como centro o cabeza de familia tiene la obligación de abastecer en lo económico, en lo material y en brindar seguridad en todos los aspectos a su familia. Esto en muchos de los casos se convierte en deserción escolar, ya que a temprana edad se casan para formar una nueva familia. Ve a la escuela, aprende el español para que seas alguien en la vida, se repite como elemento discursivo en las familias, ir a la escuela

garantizara el “éxito” que la modernidad capitalista impone. MGG (Asunción Ixtaltepec, Oax., 12 de junio de 2022) nos dice al respecto “*en cuarto grado me salí porque tenía que trabajar, hacerme de mis ahorros, comprar mis animalitos, pues para cuando sea un poco más grande ya tendré algo para mi familia, ahorita me arrepiento de haber dejado la escuela, estaría mucho mejor de lo que estoy ahora*”.

Como podemos notar, la conciencia histórica del individuo esta moldeada por su cultura, esto es efecto de la historia del tiempo y espacio y, por ende, estamos plenamente formados por ellos, permite cuestionarnos nuestro actuar y nuestra relación con el pasado. La historia efectual de los *Binni Zá* queda marcado y el rastro que trae tras sí lo configura, le da identidad, el tiempo es el ejercicio de su memoria, de su pasado presente que le permite concebir la expectativa de su futuro presente en la fusión de su horizonte.

3.2 La transmisión social de saberes en el contexto indígena.

Como se ha mencionado anteriormente, la importancia del pensamiento filosófico de los zapotecos, de su *guendaliza'a* y cómo esto va configurando a los individuos en la sociedad y la sociedad misma. En las siguientes líneas daremos a conocer la forma de transmisión social de sus prácticas y saberes, del cómo de generación a generación van transmitiendo sus conocimientos y de la re-incorporación de artefactos, técnicas de otras culturas para re-vitalizar sus prácticas y saberes configurando con ellas una pedagogía indígena.

Cruz menciona:

“en el Istmo de Tehuantepec se institucionalizó la escuela a finales del siglo XIX, esto fue gracias a la intervención de Juana Catalina Romero “Juana Cata” que Porfirio Díaz llegó a la región Istmeña, en esta época fue de grandes transformaciones económicos, políticos, ideológicos, culturales y lingüísticos en la región. Esta institucionalización escolar se desempeñó como agente de integración a la cultura nacional” (2015, p.137).

Así mismo, de mexicanizar al indio y de la modernización del cambio cultural y lingüístico de los *Zá* modificando paulatinamente su *modus vivendi* y la inculcación de valores y patrones de comportamientos distintos a los de los *Binni Zá*. “estas invenciones de

las tradiciones favorecieron su incorporación a la cultura nacional” (Bonfil, 2019, p. 04) transformando sustancialmente su filosofía, su cultura, su identidad, su cosmovisión y cosmogonía.

La idea de la escuela como reproductora de cultura homogénea se convierte en el espacio donde se implementan estrategias para transmitir el capital simbólico a través de los discursos de los maestros que se deriva progresivamente en la pérdida de la hermandad zapoteca, de su pensamiento filosófico, de su cosmovisión y cosmogonía, de su *guendaliza'a* y la aparición de sujetos individualizados, ensimismados y etnocéntricos. La escuela y los maestros crearon las condiciones para la reproducción del capital cultural y simbólico dominante, la legitimación de un saber único y universal, una transmisión del prácticas y saberes únicos y lejanos de las propias formas de transmisión de los zapotecas, siguiendo a Díaz “denunciando la negación, el sometimiento, la invisibilización de los saberes prácticos, cotidianos y populares y consecuentemente, la negación de la diversidad cultural para, a través de la escuela, imponer una visión univosista y monocultural” (2019, p.11).

En el mismo tenor nos dice Tirzo:

“los procesos de globalización, iniciados y liderados por las grandes potencias económicas en el nivel internacional profundizaron aún más el olvido y, por supuesto, el menosprecio hacia culturas denominadas minorías... la escuela ha sido desde siempre lugar común de la puesta en práctica de este plan de aniquilamiento lingüístico y cultural” (2007, p. 8 y 10).

No es de asombro la falta de una educación escolarizada que re-conozca, re-valore y re-vitalice los conocimientos, prácticas y saberes de los pueblos originarios, del mismo modo, “re[-]conozca las formas de construcción y transmisión del conocimiento sociocultural de nuestros pueblos y comunidades hasta darle formas a prácticas educativas autónomas que sirvan para configurar una pedagogía campesindia [y de una epistemología indígena].” (Díaz 2019, p.18).

La escuela se ocupó de la castellanización de los pueblos originarios la cual derivó de la reinvencción cultural, la presencia de la escuela en las comunidades con la misión de integrar

a las personas a la cultura hegemónica y dotarlos de un solo instrumento de comunicación y una misma cultura homogénea fue instruida en la cultura de los *Binni Yaati* para inculcar símbolos y significados para la continuidad de la sociedad colonial.

La tradición que nos ubica en un contexto, en un momento histórico en la escuela representó un símbolo a seguir por la cultura de los *Binni Yaati* a través de sus atributos como fuente de prestigio, tan solo el simple hecho de ir a la escuela y hablar el español otorgaba estatus “social” y elegancia que implicaba “dejar de ser para ser”. Esta tradición “que cruza desde sus orígenes hasta el punto de llegada que es la formación del individuo [*Binni Za*], es el elemento en el que el individuo recibe el mundo y desde el que se va a comprender él mismo desde el mundo relatado” (Rodríguez, 2017, p.96).

Partimos de la premisa que no existe solo un modo y tiempo fijo para la construcción y transmisión del saber, esto transcurre en la cotidianidad a lo largo de la vida del ser como lo sostiene la antropología filosófica, por lo tanto, existe formas diferentes de interpretarla, asumiendo procedimientos y actitudes diversas frente a él. En el contexto de los pueblos mesoamericanos estos conocimientos se transmiten socialmente por los padres, abuelos, los hermanos de mayor edad quienes participan activamente en la crianza de sus hermanos menores y por la comunidad misma.

¿Quién te enseñó hacer el estofado?, -*Na Lola Chicu me llevaba para que le ayudara hacer la comida-*, comenta MSM (Asunción Ixtaltepec, Oax., 14 de febrero de 2022), sin tener una escolarización primaria como muchos de nuestros abuelos, sabios, parteras, artesanos, artistas, sacerdotisas que son los “intelectuales originarios” (González, 2021, p.140). El papel de estos intelectuales originarios en la transmisión del conocimiento es fungir de maestros (*Binni hruziidi', Niruziidi'*), enseñan no solo dominios cognitivos, habilidades y técnicas para un oficio, “enseñan valores éticos necesarios para la vida comunitaria...una enseñanza ejemplar” (Díaz, 2019, p.27) para ser “hombres verdaderos y verdaderas mujeres” (Pérez, 2019, p.91) y en la medida de lo posible se re-incorporen al medio social, cultural y productivo.

Cabe hacer un paréntesis, el estofado de res se ha convertido en la comida típica del Istmo de Tehuantepec sobre todo de la población de Asunción Ixtaltepec, se sirve en las fiestas patronales, bodas y mayordomías, ella es un claro ejemplo de lo propio y ajeno, de un proceso intercultural, de la sabiduría práctica. En su elaboración no solo se fusionan ingredientes propios de la comida, sino especias traídas por los colonizadores y de los pueblos originarios, de lo propio y de lo ajeno, de la cultura ajena y la cultura propia haciendo una mezcla de las dos culturas, de sabidurías, unión de tradiciones, de un mestizaje, de un barroco.

Comenta MSM (Asunción Ixtaltepec, Oax., 14 de febrero de 2022) *-lo aprendí viendo, ayudando y cada vez que sentía que le faltaba algo le echaba, ya sea Caadxi' (Poco, poca, pocos, pocas, unos, unas, algunos, algunas, pizca, una pizca, un poco) Dxinña (azúcar) o Sidi (sal), Ti Xhiga Bee o Guitu xhiga (jícara de morro) de aceite, un poco de pan molido, de plátano o lo que le haga falta-*, estas deducciones lógicas matemáticas realizadas por las cocineras son productos del conocimiento popular, sin saber de medidas matemáticas que se enseñan en la escuela realizan cálculo mental, pues miden en función de su saber y hacer, y no por medio de básculas y/o algún objeto de medición occidental, solo experimentando, imitando y probando fuera de los parámetro occidentalizados al momento de elaborar la comida.

Observando, colaborando, experimentando, imitando y confirmando son las formas de construcción y transmisión de conocimientos, estas formas de prácticas y saberes de los pueblos originarios van configurando una pedagogía indígena en el contexto, en la acción. Estos procesos y formas educativas de los *Binni Zá* que transmiten sabidurías ancestrales y actuales dan forma a su cultura, a su identidad. Estas formas también se pudieron confirmar en la conversación que se tuvo con MGG (Asunción Ixtaltepec, Oax., 14 de febrero de 2022) *-yo aprendí a elaborar el ladrillo desde pequeño, mi papá me hizo un molde pequeño y me daba el lodo para que yo jugara, veía como lo hacían y trataba de hacer lo mismo, poco a poco fui aprendiendo, todos en la ladrillera me decían como hacerlo, lo trataba de hacer como ellos me decían y cuando ya lo hice bien me dijeron N'ga Xha (reafirmar, confirmación, validación del conocimiento)-*.

“En el trabajo familiar los hijos participaban ampliamente en las tareas productivas de la familia, y la forma y alcance de esta participación está determinada por la madurez del niño” (Díaz, 2019, p.20), en este caso, en la fabricación del ladrillo se le va incorporando al niño en las tareas propias de su edad y condición física hasta llegar a realizar las tareas propias de un adulto. En una de las observaciones que se realizó de manera esporádica y natural en un hogar de una familia artesana dedicada a la alfarería de la comunidad de los *Binni Yaati* se pudo constatar la misma situación con respecto a la forma de enseñanza del niño en la ladrillera. El niño a escasos 6 años de edad le dice a su papá *–te voy a ayudar alisar las ollas*, la mamá del niño le dice *–estas pequeño aún y no lo podrás hacer y romperás las ollas-*, el niño rápidamente contesta *– no mamá, yo lo puedo hacer, te he visto a ti, a mi papá y a Marcos muchas veces haciéndolo y ya lo puedo hacer-* el padre del menor tomó la cubeta con agua, un olote e indicó al niño del como lo puede hacer, el niño experimentó en varias ocasiones hasta lograr la textura perfecta que debe de tener las ollas. Al ver esto los padres lo felicitaron diciéndole *N’ga Xha* (reafirmar, confirmación, validación del conocimiento), ahora ya eres un hombre, ya puedes ayudar a tu papá.

“Este aprendizaje se produce en prácticas concretas a través de la observación, la colaboración, la experimentación y la circulación de saberes en la interacción cotidiana” (Díaz, 2019, p.19), *N’ga xha* (reafirmar, confirmación, validación del conocimiento).

En este proceso de enseñanza el papel de los padres, abuelos, hermanos y las personas de la comunidad colaboran y participan en una interacción permanente y dinámica con el que sabe, el que aprende y el contexto, en un ciclo de ensayo y error permanente hasta alcanzar la consolidación del conocimiento, técnicas y procedimientos heredados a lo largo de los años, en este proceso “experimentan, confrontan, deducen y generalizan, al mismo tiempo ponen en juego su herencia cognitiva ancestral para actualizarla y revitalizarla (Díaz, 2019, p.24) agregando artefactos, técnicas, procedimientos y saberes en dicho proceso.

Estas formas de enseñanza indígenas chocan en la mayoría de los casos con las formas escolares de enseñanza, donde existe la imposición de un solo saber, un solo conocimiento y racionalidad, un solo tipo de contenidos y por ende, una relación asimétrica de las relaciones

de poder entre los maestros y alumnos, a pesar de eso, algunos maestros tienen sensibilidad y dialogan entre conocimientos y saberes. La escuela no termina con la inteligencia de las personas, produce también seres pensantes, críticos, muy a pesar de sus aciertos y desaciertos. Como lo afirma Chamoux N. citado en Díaz “no son ni las mujeres ni los ancianos los encargados de la enseñanza, sino todos juntos” (2019, p.26). A sabiendas de ellos, las enseñanzas de la escuela poco “ayudan” en la vida cotidiana, los conocimientos indígenas deben de transmitirse en situaciones concretas, en las prácticas cotidianas de un conocimiento que no está desligado de la vida y su contexto, de la espiritualidad, del *Guenda*, de *Laxidua*, este conocimiento se va adecuando y re-adecuando en lo que se conoce como un saber práctico, el sujeto incorpora y re-incorpora los artefactos, conocimientos de otras culturas en la suya para revitalizar su propia cultura.

3.3 Difrasismo de los Binni Yaati

Una de las prácticas discursivas de los zapotecos es el difrasismo o la pareja primordial, esta práctica discursiva relacionada con la memoria colectiva y la historia mítica presentes en los pueblos originarios mesoamericanos no solo son formas de resistencia cotidiana al colonialismo sino de las diversas formas de construcción del pensamiento filosófico de los Zapotecas.

La cosmovisión y cosmogonía de los *Binni Zá* como síntesis colectivas en las que se refleja la creación de los Zapotecas se narra el origen del universo, las creencias y pautas culturales que dan sentido a la comunidad, estas narrativas están fuertemente influidas por los fenómenos naturales, astronómicos y meteorológicos, así mismo, por la flora y fauna, los animales, los ríos. “Los pueblos indígenas son pueblos de lugar, y la naturaleza de ese lugar está integrada en su lenguaje” (Cajete, 2004, P.46).

En el lenguaje que ha formado los *Binni Zá* van todas las formas de conservar junto con un entramado de significados que hacen ser a la cosa lo que es; es por ello por lo que puede comprenderse e interpretarse. En estas prácticas discursivas es posible distinguir los procesos cognitivos o núcleos conceptuales presentes en la pareja primordial que hace visible la forma

en que se relaciona los seres humanos y la naturaleza, las formas de transmisión de su tradición y cultura. Estos difrasismos son muy frecuentes en el lenguaje ritual de los pueblos originarios, a partir del lenguaje se preserva y re-vitaliza su historia, conocimientos, saberes y su sentipensar.

El arquetipo de la pareja primordial es semejante a lo que López-Austin precisa sobre lo dicho por León-Portilla “enlaza la existencia del difrasismo con la concepción de un dios supremo formado por dos personas complementarias” (2003, p.148). Desde esta perspectiva la cosmogonía de los Zapotecos es entendida por medio de las acciones fundadoras de *Pe-taó* que es la manera de nombrar a este principio. Este arquetipo de pareja primordial es el principio que puede ser entendido como la creación dual del universo.

Pe-taó personifica una fuerza dual que es el origen y fundamento del universo capaz de crear las entidades cósmicas representadas en el *Guenda* o *Quela*. “Enlazar la estructura del difrasismo con la concepción de un principio dual –presente tanto en la divinidad como en las cosas existentes- está lejos de ser un efecto puramente estilístico o decorativo. Por el contrario, se encuentra profundamente vinculado con una visión del mundo, pero también se manifiesta en la configuración del pensamiento expresado a través del lenguaje” (González, 2021, p.37).

La pareja primordial de Pitào: Pi: aire o aliento, respiración o ánima; tào: grande, supremo; “etimológicamente Pi-tào está compuesta de dos ideas, Pi quiere decir, aire, aliento, y tào designa grandeza, supremo; Pi tào es la exacta traducción zapoteca de Gran Aliento” (Sánchez, 2022, p.70), el aire como elemento natural presente en la vida cotidiana de los zapotecos, para nosotros el viento representa ser una fuerza sagrada que impulsa y mantiene el principio y permanencia de la vida. El viento, fuerza invisible, inasible, incorpóreo, es una de las más poderosas y presentes divinidades en el pensamiento religiosos de Mesoamérica.

El Pitào resulta ser este viento, una fuerza vital impalpable, invisible, no externa al mundo, sino inmanente a los fenómenos naturales, los ríos, lagos, cuevas, plantas, animales, rocas, la lluvia, el temblor. Se puede decir, en efecto, que “los objetos que los zapotecos veían como

vivos estaban el rayo, los temblores, el fuego, el viento, las nubes, el granizo, las colinas, las montañas, las cuevas, la sangre que fluye, los ríos que corren, el Sol, la Luna y la luz” (Marcus, 2008, p.129).

A continuación, presento una tabla del arquetipo de la pareja primordial relacionado al dios supremo formado por dos personas complementarias:

<i>Pitào</i>	<i>Cozaana,</i>	<i>dios que preside el alumbramiento de todos los seres</i>
<i>Pitào</i>	<i>huicaana</i>	<i>Diosa madre generadora: la dualidad primigenia creadora de vida.</i>
<i>Pitào</i>	<i>xoo</i>	<i>dios de los terremotos</i>
<i>Pitào</i>	<i>Beccala o Bancada</i>	<i>dios de los sueños</i>
<i>Pitào</i>	<i>Cosijo</i>	<i>dios de las lluvias</i>

Esta pareja primordial de los pueblos Mesoamericanos no se reduce a los opuestos complementarios: masculino-femenino, agua-fuego, frío-caliente, día-noche; “el fuego es padre y madre, no es uno u otro, sino ambos a la vez, por ello simbolizan la conjugación de la dualidad en la unidad” (González, 2021, p.39), “esto explica la dualidad divina, propia de todos los seres sobrenaturales, que puede manifestarse no sólo como pareja conyugal, sino bajo otras apariencias de opuestos, entre ellas viejo/joven, oscuro/luminoso o alto/bajo” (López-Austin, 2003, p.148). Esta dualidad de la dualidad es la base fundamental del pensamiento filosófico de los *Binni Za* como se expuso en el capítulo anterior.

González aclara que “la pareja primordial no sólo son abstracciones arquetípicas, sino que se encuentran personificadas en los abuelos de cada comunidad”, para Macuil “en el ambiente familiar la pareja primordial se refleja en los abuelos, quienes dan consejos y procuran guiar el futuro de los miembros de la familia. Son los que saben de las palabras antiguas, las

palabras de respeto...son gente grande, sabios” (2017, p.79). A continuación, presento algunos ejemplos:

<i>Pèni</i> <i>Gente, Persona</i>	<i>Láchi</i> <i>corazón o el alma</i>	<i>Góla</i> <i>de viejo</i>	<i>pèni-làchi-gòla</i> <i>un viejo sabio prudente</i>
<i>Péni</i> <i>Gente, Persona</i>	<i>Làchi</i> <i>con el alma o corazón</i>	<i>qui-chijño</i> <i>grande, poderoso</i>	<i>Péni Làchi qui-chijño</i> <i>Filósofo sabio, es la persona que con el corazón es sabia o hábil en la ciencia</i>
<i>Pèni</i> <i>Persona</i>	<i>Copijlla</i> <i>Sol</i>		<i>Pèni copijlla</i> <i>“médico o sabio experimentado”</i>

Otros de los difrasismos derivados del pensamiento filosóficos de los *Binni Zá* es la que tiene la palabra *Guenda o Quenda* como núcleo conceptual de la sabiduría, tal como lo hemos mencionado en el capítulo anterior, este vocablo tiene numerables significados, es la noción absoluta y total, el principio, lo más profundo y universal, la más abstracta, es arte en lengua zapoteca, tiene innumerables significados y tiene tanta fuerza que donde quiera que se ayunta lleva tras de sí todos los significados y todo lo trae al retortero.

En la siguiente tabla encontramos los difrasismos relacionados con el núcleo conceptual *Guenda o Quenda*:

<i>Guenda</i>	<i>nabani´</i>	<i>Vida, la vida, experiencia de vida, vivir</i>
<i>Guenda</i>	<i>Guiti</i>	<i>Tragedia, mortandad, presagio de muerte, la muerte, muerte, fallecimiento, defunción,</i>

		<i>deceso, mortalidad, calidad de mortal</i>
<i>Guenda</i>	<i>liza'a</i>	<i>Hermandad, cooperación</i>
<i>Guenda</i>	<i>Risaca</i>	<i>Valor, valor humano, el valor de enfrentar cualquier desafío</i>
<i>Guenda</i>	<i>Nayeeche</i>	<i>Gozo, alegría, regocijo, júbilo, dicha, euforia, alborozo, diversión, felicidad</i>
<i>Guenda</i>	<i>Zi</i>	<i>Miseria, pobreza, mezquindad, escasez, indigencia</i>
<i>Guenda</i>	<i>Shunu</i>	<i>Alimento espiritual</i>
<i>Guenda</i>	<i>Roo</i>	<i>Alimento, comida para el cuerpo</i>

Analizar las formas en que los *Binni Zá* conciben su relación con la naturaleza, su cosmovisión y cosmogonía es vital para entender los rasgos centrales de la filosofía indígena, las tradiciones y el modo de vivir de sus antepasados. Estos núcleos conceptuales hacen visible el pensamiento filosófico de los Zapotecos a través de las estructuras del lenguaje representadas por estos difrasismo o pareja primordial nos permite entender esas formas de pensamiento simbólico para re-vitalizar los elementos culturales.

A manera de cierre

Negar la identidad indígena, la memoria histórica y colectiva, la historia mítica y el sentido de pertenencia nos lleva a un punto en el cual nos hacemos dependientes del sistema, adquirimos sus prácticas carentes de sentidos que no favorecen la convivencia entre culturas diferentes y su enriquecimiento, sino que estimula la homogenización cultural, que implica estandarizar comportamientos individualistas, pautas de consumo y de cierta pasividad.

Los zapotecos no pretendemos negar los avances tecnológicos y/o los consecuentes cambios de la sociedad a través de los años, pues, hemos participado en ellos, sin enfatizar nuestros principios filosóficos y saberes, así como de gozar del reconocimiento de los otros.

Con la conquista se introdujo un pensamiento de dominación hacia todos los ámbitos de la vida; se comenzó a extraer el oro y la plata, en apropiarse del territorio, explotarlo a través de la dominación ejercida hacia las comunidades originarias, la forma en que la sociedad dominante ha construido y sigue construyendo los procesos de educación es para no pensar en y desde lo comunitario, la educación se ha construido para formar la individualidad, bajo el concepto del yo, eso desvincula el pensamiento comunitario y no favorece la prevalencia y cultura de los pueblos indígenas.

Desde la escuela los *Binni Zá* planteamos construir pensamientos descolonizadores, valorar desde la experiencia de los pueblos, pensar desde los pueblos, sentir desde los pueblos y sugerir alternativas posibles para la existencia de la humanidad.

La enseñanza de la cosmovisión de los Zapotecos se da sobre todo por la vivencia, por participar en los procesos, por la experiencia, es como se va configurando el ser *Binni Yaati* en diferentes momentos de la vida vamos entendiendo y asumiendo esa forma de vida, al participar, en el hacer, en el vivir con los padres, con los hermanos, los abuelos, en la siembra, en la milpa, en la alfarería, esto sucede tanto en la parte racional vamos formando conceptos y explicaciones del mundo, sensible-emocional y espiritual, “le llegó su alma”, su “*Guenda*”.

Capítulo 4

¿Qué prácticas colonizadoras y liberadoras realiza la escuela?

En este capítulo se abordan aspectos escolares de los *Binni Yaati* realizando en la primera parte una descripción general del cómo es la escuela primaria “Presidente Juárez”, su organización y su funcionamiento, en la segunda parte se realiza una narrativa producto del análisis e interpretación de los datos etnográficos, en ello daremos cuenta de las prácticas de los docentes y alumnos en el contexto áulico y escolar; para culminar con este capítulo se sigue con el análisis e interpretación de las mismas prácticas para develar el sentido, orientación y significado de las prácticas formativas de la escuela.

En el proceso de indagación del contexto escolar me basé en el enfoque etnográfico, principalmente, en la utilización de sus herramientas metodológicas, siguiendo los planteamientos de Rockwell en el camino de la etnografía “el trabajo docente y la vida de la cultura escolar en la escuela y la diversidad de prácticas” (2018, p.15) me llevó a tomar el camino de la etnografía, con la finalidad de llegar a la comprensión de los interrogantes propuestas en el sentido de poder conocer e interpretar lo que se encuentra en la parte profunda de las significaciones mismas dadas por los sujetos de investigación, todos ellos como informantes clave.

Para conocer el sentir de los docentes se hicieron uso de entrevistas en forma de diálogos con los docentes, algunos de ellos fueron de manera espontánea en los diferentes contextos de la comunidad y escolar; en el transporte público, en los espacios deportivos, en las calles e incluso en algunos espacios del mercado municipal, en el salón de clases, en la dirección de la escuela y en la plaza cívica. En esta conversación participaron el director y maestros de la escuela primaria, así mismo, las autoridades municipales responsables de la vinculación del estado y la escuela.

Las observaciones que se realizaron fueron en el contexto áulicos-en los grados del segundo al sexto, el primer grado por recomendaciones del director y la maestra de grupo se decidió no incluirlo en el universo investigativo, estas observaciones se realizaron en los horarios de

clases en las asignaturas de español, matemáticas, geografía y las actividades de educación física y extraescolares que se llevaron en la explanada cívica de la institución.

Para comprender mejor el texto entenderemos el concepto cultura escolar como “aquella que forma parte del espacio social; es decir, de esa realidad invisible que no se puede mostrar, tocar con los dedos y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes” (Bourdieu, 1997, p. 34). Para Gimeno Sacristán (2002, p.26), “la cultura escolar como algo interno, en el sentido equivalente a clima, *ethos* o vida interior de las instituciones, como conjuntos de usos y manera de manifestarse que tienen éstas en la práctica educativa, acumulación de una arraigada tradición de costumbres, rutinas y procedimiento”.

Para entender la vida de las escuelas, habrá que partir no de una visión estática y vertical, sino de su construcción social, local y particular. Desde los sujetos y sus interrelaciones, desde procesos históricos situados. “La historia de la escuela homogénea y homogeneizante, concebidas desde las estructuras macro, coexisten con las otras historias, el de la sociedad civil, estudiantes, padres de familia...cómo estos realizan sus apropiaciones y recreaciones del espacio escolar” (Rockwell y Ezpeleta 1983:3)

Las preguntas que guiaron este apartado denominado ¿Qué prácticas colonizadoras y liberadoras realiza la escuela?, son las siguientes: ¿Cómo revitaliza la escuela a la lengua?, ¿Existe diálogo o conflicto cultural?, ¿Cómo se da la interculturalidad en la escuela?, ¿Cómo se da la interculturalidad en el contenido enseñado?

4.1.- El contexto escolar

La población de Asunción Ixtaltepec, Oax, según el conteo de INEGI 2020¹⁵ cuenta con un total de 15,261 habitantes de los cuales 4,844 son hablantes de la lengua zapoteca, el 699 hablantes del Zoque y 52 son hablantes del Mixe, del total de la población el 32.2 % cursan la educación primaria, el 24.6 % cursan la educación secundaria y el 21.4% la educación preparatoria. La educación escolarizada en la cabecera municipal se organiza de la siguiente manera: seis escuelas son de educación preescolar, de las cuales cuatro

¹⁵ <https://datamexico.org/es/profile/geo/asuncion-ixtaltepec>

pertenecen a la educación indígena, una a la educación formal y la otra es una institución privada. De seis escuelas de educación primaria, cinco pertenecen a primaria formal y una es particular. Cinco escuelas pertenecen a educación secundaria de las cuales dos son técnicas, una telesecundaria, dos particulares; una del orden jesuita. La población cuenta con tres bachilleratos: uno es del sistema Cecyteo, dos particulares; un bachillerato del orden de los Maristas con modalidad de semi internado. En estas escuelas particulares además de los contenidos curriculares del plan y programa de estudios se abordan contenidos religiosos de los adventistas, el cristianismo y el catolicismo.

La Cuarta Sección es uno de los barrios más poblados de la comunidad, en ella se concentra el mayor número de hablantes de la lengua materna. En la periferia de este barrio es donde se encuentra una escuela preescolar indígena, la escuela de los Maristas y la primaria “Presidente Juárez”, es en esta escuela primaria donde se centra el interés por investigar los procesos coloniales y liberadoras que realiza las instituciones educativas en las comunidades indígenas. Se tomó esta escuela porque es encuentra en el barrio de la población que más hablantes del zapoteco existe.

En la década de los 50 debido al aumento de la población escolar se crearon algunas escuelas primarias en la comunidad, estas escuelas se ubicaron de manera estratégica para abarcar a toda la comunidad escolar posible, una de estas escuelas fue la primaria “Felipe Mendoza” fundada el 5 de febrero de 1953, esta escuela se ubica en la Quinta Sección *Cheguigo* (al otro lado del río), con la intención de brindar atención a la población escolar de la quinta y sexta sección. En 1954 fue fundada la escuela “Juana C. Mendoza” para atender a los niños del Barrio Barranca Colorada. El 9 de febrero de 1958 se funda la escuela primaria “Presidente Juárez” para atender a la población de la Cuarta Sección, para el año 1967 se crea la escuela primaria “Margarita Maza de Juárez” ubicada en la primera sección atendiendo a los niños que viven en el centro de la población.

“La construcción de las escuelas se efectuó por donaciones del Señor Pedro Ángel Mendoza, mientras que los terrenos fueron de aportaciones de la población” (Ortiz, 2015, p.184), las dos primeras escuelas fundadas en la década de los 50 llevan el nombre de los papás del señor Pedro Ángel Mendoza, el nombre de la escuela primaria “Presidente Juárez” es en honor al buen desempeño de Benito Juárez como presidente de la república.

La escuela “Presidente Juárez” a lo largo de su historia ha sufrido algunas transformaciones, se inició con dos salones y un baño, al paso del tiempo fueron construyendo más salones, la dirección de la escuela, la plaza cívica, la barda perimetral. Debido al incremento de la población escolar se construyeron dos salones en la parte alta del primer edificio pasando a ser con ello la única escuela de la población con estas características. Debido a los desastres naturales las instalaciones han sufrido cambios, en el año de 2007 un fuerte sismo con epicentro en las costas oaxaqueña provocó daños significativos en todo el edificio escolar, por tal motivo se tuvo que demoler en su totalidad, unos meses después se inauguraron las nuevas aulas de la escuela.

Para el año 2017 otro fuerte sismo provocó el colapso total de todo el edificio escolar incluyendo la barda perimetral, debido a este sismo temporalmente todas las escuelas suspendieron sus actividades académicas en su totalidad, unos meses después del terremoto las escuelas del nivel básica iniciaron sus actividades en las aulas construidas provisionalmente en los terrenos que ocupa la escuela primaria “Margarita Maza de Juárez”, debido a la lejanía que tenía la primaria con respecto al lugar que estaba asentado inicialmente y por las condiciones posteriores al sismo, muchos de los niños se ausentaban frecuentemente.

Debido a esta situación, un vecino que vive a escasos metros de la escuela primaria “Presidente Juárez” prestó parte de su terreno para que se construyeran algunas aulas provisionales, para el inicio del ciclo escolar 2018 – 2019 se iniciaron las actividades escolares en estas aulas, debido a las inclemencias del tiempo y el mal estado de los materiales de las aulas construidas pasaron muchas carencias, en la conversación que se mantuvo con el Director de la escuela (Asunción Ixtaltepec, Oax., el día 26 de septiembre de 2022) *–los del gobierno solo le interesa el dinero y tomarse la foto, llegó el gobierno federal a tomarse la foto y dio la orden para construir las aulas de manera provisional en el terreno que nos prestaron, los materiales fueron de muy baja calidad que con la lluvia empezaron a romperse, llegó el norte y las derribó*”, todo esto repercutió en el aprovechamiento escolar de los niños zapotecas. Para el 9 de agosto de 2019 se reinaugararon las nuevas aulas, la dirección de la escuela, sus sanitarios, la barda perimetral, la plaza cívica y el techado de la institución y un centro de cómputo.

La escuela es de organización completa, cuenta con nueve docentes, seis de ellos frente grupo, un maestro de educación física, un maestro de computación, un director, todos con el perfil docente, una secretaria y un personal de intendencia; de estos docentes cuatro son mujeres, cinco son hombres. Del total del personal de la institución todos son hablantes de la lengua zapoteca excepto el maestro de computación quien no pertenece a la comunidad, una de la maestra nació y creció en otra población, pero ya tiene más de diez años viviendo en la localidad de Ixtaltepec, la población escolar que atiende la escuela es de 156 alumnos, de los cuales solo cuatro de ellos son hablantes de la lengua materna, el 40% del alumnado entiende el Zapoteco, pero no son hablantes.

Con respecto a la organización de los grados, poco antes de finalizar el ciclo escolar en una reunión extraordinaria de consejo técnico escolar se les asignan grados y grupos a los maestros, en el caso de la escuela primaria “Presidente Juárez”, el director comenta *“los reúno para asignarles grado, tomo en cuenta las características de los docentes, hay maestros que son buenos para atender a niños de primero o segundo por su simpatía”*, este proceso de asignación se realiza de tal manera que el docente a cargo del primer grado pasa a atender al grupo en segundo, esto es por recomendaciones metodológicas de lectoescritura. Para los otros grados, en algunos casos son los maestros quienes solicitan el grado a atender, en otros casos es la dirección de la escuela quien determina el grado tomando en cuenta los grados que los docentes han atendido en ciclos anteriores.

En cuanto al plan y programa de estudios, la escuela primaria trabaja bajo la dirección de los dos planes: para los grupos tercero, cuarto y quinto grado utilizan el plan de estudios 2011, estos grados utilizan la mayor parte los contenidos de este plan, en ocasiones el maestro utiliza algunos contenidos del nuevo plan de estudios, para el segundo y tercer grado los docentes trabajan los aprendizajes claves.

En algunas ocasiones los maestros realizan la combinación de contenidos, ajustándose a los aprendizajes claves y las competencias a desarrollar en los alumnos, en palabras de los docentes (Asunción Ixtaltepec, Oax., 13 de septiembre de 2022) comentan *“acordamos en consejo técnico escolar trabajar con los dos planes, ya nos acostumbramos a trabajar el plan 2011 y nos imponen el nuevo sin enviarnos a cursos de actualización”*, como podemos

observar, la falta de capacitación de los docentes obligan a trabajar los contenidos que estos están familiarizados.

El encuadre y dosificación las realiza los docentes, cada uno de ellos realizan sus planeaciones y establece horarios de sus grupos. En reunión del colectivo de la escuela es donde se diseña el formato de planeación que ocuparán todos los profesores de la escuela primaria, se asignan comisiones a ejercer durante todo el año escolar.

4.2 El discurso y las prácticas hegemónicas en la escuela

4.2.1 Interacción entre maestro y alumno en la clase escolar de la escuela primaria

Presidente Juárez en Asunción Ixtaltepec.

La escuela es una institución compleja cuya finalidad apunta a la formación de las personas, busca el crecimiento y desarrollo integral de los alumnos de acuerdo con determinados paradigmas pedagógicos y filosóficos. Constituye un espacio social y cruce cultural que supone un ejercicio de las habilidades sociales y del lenguaje, en esta interacción la cultura escolar permite la reproducción social, en ella los “profesores y profesoras [y alumnos] aprender a convivir con las contradicciones a través de la interpretación de ciertos rasgos que indican el sentido social que adquiere la cultura escolar” (Flores, 2009, p.26).

El proceso educativo crucial en la escuela son las interacciones entre el docente, el alumno y el contexto, es en ella donde toman forma las prácticas escolares ocasionadas por los sujetos quienes comparten ideas, experiencias, prácticas culturales, formas de comunicación en las diversas acciones que se promueve en ella, estas interacciones provocan que día a día se configure el sujeto, su entorno, su cultura; convirtiendo el espacio en una cultura escolar, en un espacio invisible de cruce cultural. La escuela es un escenario donde se da un proceso de interacción de diferentes culturas, como señala Monclus “la cultura escolar vendrá a ser el centro y conjunto de las dimensiones y relaciones que existen en ese entramado que es la vida escolar” (2004, p.144).

En el contexto de la escuela primaria “Presidente Juárez” la comunicación entre los docentes y los padres de familia se da en un ambiente de amabilidad, se pudo observar que en el entorno de la institución la comunicación es en la lengua *Zá*, el saludo de los padres de familia hacia los docentes se realiza fuera de los espacios escolares, el saludo se da en la lengua materna de los Zapotecas; sin embargo, se pudo observar que dentro de la institución educativa la comunicación es en español. Así mismo, la conversación entre los docentes se da en la lengua *Zá*, excepto en reuniones; es importante observar que respecto a algún contenido u otro tema de índole escolar la conversación se realiza en español.

En los espacios escolares la comunicación de los docentes con el director de la escuela se realiza en la lengua *Zá* siempre y cuando los asuntos no sean temas “oficiales”, estos temas se llevan a cabo en español. En la conversación que se mantuvo con el director de la escuela (Asunción Ixtaltepec, Oax., 12 de septiembre de 2022) comenta al respecto: *“cuando son temas oficiales los tratamos en la dirección de la escuela y en español, con el propósito de darle formalidad al asunto”*; así mismo, el maestro de educación física comentó al respecto (Asunción Ixtaltepec, Oax., 12 de septiembre de 2022) *“como somos del pueblo todos nos comunicamos en zapoteco y ya los temas más serios lo hablamos en español para darle seriedad al asunto”*, como podemos constatar en las conversaciones y observaciones, las prácticas comunicativas se realiza en la lengua oficial, pues suponen los informantes que al emplear la lengua *Zá* en esos temas perdería la importancia que debe tener, lo que equivaldría en la lógica de relaciones de poder que la lengua indígena es de menor rango que el español.

En las observaciones realizadas en el contexto áulico pude observar las interacciones entre los docentes y alumnos: en los grados de segundo a sexto las comunicaciones se realizan de manera unidireccional: el docente es quien dirige las acciones, realiza las preguntas y espera las respuestas, las anota en el pizarrón, interroga, señala quien debe de responder, asigna tiempos y actividades a realizar, no propicia las reflexiones en los alumnos, estas acciones y prácticas se dan de manera constante en el aula de educación primaria; pues se impone el discurso y las prácticas hegemónicas desde la posición paradigmática del docente.

En estas prácticas se “valora la disciplina y el apego a las reglas” (SEP, 2017, p. 71), en las aulas los alumnos se sientan de manera ordenada, alineados, uniformados y aislados los unos de los otros, las interacciones y relaciones de poder se dan de manera vertical, el docente es

quien se supone que tiene el saber y por lo tanto el poder, en el entorno de aprendizaje donde el maestro y el estudiante están separados impera la jerarquización y la hegemonía cultural, impone un saber único y válido.

La comunicación entre los docentes y alumnos se da en la lengua oficial del castellano, pues del total de la población escolar sólo cuatro alumnos hablan y entienden el *Zá*, mientras que el 40% del total de la población escolar sólo lo entienden y el resto de los alumnos no lo entienden ni lo hablan, las interacciones comunicativas entre los docentes, el director y los padres de familia en la mayoría de los casos es en la lengua *Zá* siempre y cuando no se trate de temas “oficiales”, estas prácticas supone prácticas hegemónicas y colonizadoras, imponen una sola lengua desde el contexto escolar, dejar de hablar el *Zá* para dejar de ser indígena desde la lógica colonial pareciera el objetivo principal de la escuela.

Estas prácticas de interacciones propician la alineación, este hecho no siempre es así, a pesar de todas estas prácticas colonizadoras y hegemónicas existen prácticas liberadoras que revitaliza las prácticas culturales, a través de la reflexividad se emancipa, se libera, se revitaliza. De este hecho daremos cuenta en líneas posteriores.

4.2.2. El discurso en el contenido enseñado

En líneas anteriores he reflexionado y dado cuenta de las interacciones de los maestros, padres de familia, directivos y alumnos en el contexto escolar y áulico, en este apartado haré una breve interpretación entorno al discurso del docente en el aula y en los contenidos enseñados, para la comprensión de estas prácticas se observaron a los docentes en las asignaturas de español, matemáticas; del sexto grado, historias, paisajes y convivencia en mi localidad del tercer grado, lengua materna español en primer grado y actividades inherentes a las jornadas pedagógicas.

En el desarrollo del trabajo de campo se observaron los discursos y acciones de los docentes en torno a los temas enseñados, estos dan cuenta que las acciones se realizan como si fueran rituales sin sentido, acciones que se repiten cotidianamente y que son efectuadas por los sujetos educativos sin ningún cuestionamiento, entender que las prácticas escolares se convierten en rutinas lleva a pensar que el proceder de los docentes en las actividades se dan

de manera repetitivas, estos rituales escolares observados poco a poco van configurándose como la cultura escolar predominante en las instituciones educativas.

En el contexto escolar se llevan a cabo muchas acciones de manera mecánica, no toman en cuenta el involucramiento del propio sujeto en formación. El análisis de la realidad me permitió encontrar que muchas situaciones se repiten de manera cotidiana, tal como se muestran en los rituales de comienzo de las jornadas laborales; como los honores a la bandera los días lunes, las formaciones tipo cívico militar de todos los días; se visualizaron prácticas escolares rutinarias de adiestramiento antes del comienzo de las jornadas pedagógicas, las actividades inician con un ritual semejante a una formación “cívico militar” donde los estudiantes tienen que llevar a cabo acciones semejantes militarizadas a la voz del líder que dirige en ese momento, la escuela y el aula se convierten en “una máquina pedagógica” (Foucault, 2002, p.160) .

Se constató que en la apertura de las jornadas escolares siempre iniciaban con las mismas actividades de manera cotidiana. Efectivamente, el ritual de la enseñanza se apega ya a un mecanismo de control y dominación establecido anteriormente en el adiestramiento militar: la formación de los alumnos en la explanada escolar, la repetición de los flancos derecho e izquierdo, la toma de la distancia entre alumnos, entre otras actividades. Los fragmentos siguientes dan cuenta de lo encontrado en el contexto escolar investigado, se muestra la rutina de cada día durante tres días de observación:

[Tocan la campana, los alumnos se forman de manera rápida en la explanada de la escuela, el director situado al centro de la explanada da las ordenes de los flancos a ejecutar por parte de los alumnos, mientras los maestros permanecen a lado de sus grupos vigilando los comportamientos de sus alumnos y que se cumplan las ordenes, al terminar esto, algunos alumnos de sexto grado cuentan a sus compañeros de los diferentes grados para el registro de puntualidad y asistencia, pide retirarse de manera ordenada a sus salones respectivos]

(ROP.S1.5/09/22.8:02)

[Suena la campana, los alumnos se forman de manera rápida en la explanada de la escuela sin importar el riesgo de algún accidente por las prisas de llegar a formarse en el menor tiempo posible, uno de los maestros en ausencia del director da las indicaciones sobre los flancos a ejecutar, una vez realizado estos ejercicios de adiestramiento y control, algunos alumnos de sexto grado cuenta a sus

compañeros de los diferentes grados para el registro de puntualidad y asistencia, pide retirarse de manera ordenada a sus salones respectivos.]

(ROP.S2.7/09/22.8:01)

[Suena la campana, los alumnos se forman de manera rápida en la explanada de la escuela, la maestra responsable de la conducción de los honores a la bandera da las instrucciones para la formación y realiza los ejercicios de los flancos a ejecutar, inicia el acto cívico, terminado, algunos alumnos de sexto grado cuenta a sus compañeros de los diferentes grados para el registro de puntualidad y asistencia, pide retirarse de manera ordenada a sus salones respectivos en compañía de su maestro de grupo]

(ROP.S3.12/09/22.7:55)

Una vez en el salón de clases las actividades inician de la misma manera, los alumnos sentados de manera ordenada en sus pupitres obedeciendo órdenes del maestro; el maestro solicita sacar de sus mochilas el libro y cuaderno de matemáticas, pregunta, escribe en el pizarrón las respuestas de sus alumnos, resuelve sus dudas, muchas veces señala quien debe de contestar. Los alumnos verifican y corrigen sus respuestas, se limitan a contestar a los cuestionamientos del maestro, escriben en sus libros y cuadernos, están limitados a no levantarse de sus pupitres ni hacer ruido, si el docente se percató de que algún alumno se encuentra fuera de su lugar, o en su caso platicando, es señalado para contestar alguna pregunta del contenido abordado en ese momento, “la escuela-edificio debe ser un operador de encauzamiento de la Conducta” (Foucault, 2002, p.161), el aula se convierte en un panóptico para el sistema.

Los contenidos de matemáticas y español son abordados en la mayor parte de la jornada escolar como si estas asignaturas fueran las únicas o las más importantes, esto lo constatamos en la voz de los docentes de la escuela primaria “Presidente Juárez” (Asunción Ixtaltepec, Oax., 12 de septiembre de 2022) “*en estos días estamos trabajando más tiempo los contenidos de matemáticas y español, los alumnos vienen de la pandemia y en estos temas les faltan mucho por aprender por eso le estamos dedicando más tiempo*”, esto permite aseverar la importancia de contenidos de estas asignaturas y por lo consiguiente restarle importancia a los otros aprendizajes claves: los ámbitos de la autonomía curricular (ampliar la formación académica, potencializar el desarrollo personal y social, nuevos contenidos relevantes, conocimientos regionales y proyectos de impacto social) y áreas de desarrollo

personal y social (artes, educación socioemocional y educación física) para que el alumno alcance la educación integral.

El discurso en estos contenidos se da de manera sistemática y colonizadora, aborda ejemplos de la vida cotidiana alejada del contexto del alumno; en las observaciones realizadas en el aula (*ROP.S1.5/09/22.8:20*) el maestro aborda el contenido titulado “La fábrica de tapetes” (SEP, 2020, p. 19) del libro de texto: Desafíos matemáticos de cuarto grado; la problemática planteada es la elaboración de un tapete de diferentes colores midiendo en fracciones la parte a bordar, para la resolución del problema el docente da las indicaciones a seguir, organiza las actividades, asigna tiempos, escribe en el pizarrón, revisa las operaciones, resuelve dudas, entre otras actividades; los alumnos se limitan a escribir en sus cuadernos, resuelven las operaciones, contestan cuando se les indique, se limitan a cruzar algunas palabras con sus compañeros próximos a su lado, la comunicación se vuelve unidireccional.

Esta práctica social del lenguaje trae consigo la imposición de la lengua hegemónica, la imposición de una sola lengua desde el aula y de los contenidos enseñados alejados de las prácticas socioculturales y de la lengua materna de los Zapotecas. El contexto social de los *Binni Yaati* y sus actividades cotidianas son referentes a la alfarería, la agricultura y el comercio principalmente, es en estos elementos culturales donde los alumnos se desenvuelven cotidianamente; en este caso la elaboración, comercialización y utilización de tapetes no es una práctica sociocultural en esta comunidad.

Para consolidar estas aseveraciones, a continuación se muestra que en las mismas prácticas docentes rutinarias en el salón de clases del primer grado se observa que (*ROP.S1.12/09/22.12:05*), en los aprendizajes esperados el maestro: “presenta una exposición sobre algún aspecto de su entorno natural o social” (SEP, 2017, p. 201), este aprendizaje se asocia al contenido “Carteles para una exposición” (SEP, 2020, p. 32) del libro de texto: lengua materna español, la cual sugiere la realización de un cartel en relación a las ballenas y su entorno, al finalizar las tareas propuestas por el libro, los alumnos presentan al grupo las conclusiones de la investigación en un cartel explicando además las funciones del mismo.

La maestra comienza la lección con una lluvia de ideas respecto a las ballenas; algunos alumnos contestan que solo han visto a las ballenas en la televisión, por internet y en algunas revistas. En la continuación de la clase la maestra explica qué se va a realizar en ese momento, da las indicaciones del cómo se van a realizar las actividades, pregunta, señala quien contestará, orienta, escribe en el pizarrón, los alumnos se limitan a contestar y a escribir en sus cuadernos; la comunicación es unidireccional, a pesar de que los alumnos se sientan de dos en dos no existe comunicación entre ellos. Cabe recordar que en el contexto de los niños *Binni Yaati* la fauna se compone de armadillo, lagartijas, iguanas, palomas, tortolitas, conejos, liebres, peces, aves de patio, entre otros animales silvestres y de granja.

En ambos casos, al no tomar en cuenta el contexto de los alumnos: su lengua, las prácticas comunitarias, sus recursos ecológicos y sus tradiciones los docentes participan de una enculturación dinámica hacia los sujetos en formación, esta postura epistémica tiende a ser asimilacionista, integracionista y homogeneizadora consecuente con patrones lingüísticos y culturales nacionales para fortalecer una monocultura escolar propia del nacionalismo mexicano y como ruta legítima para seguir la consolidación de la cultura hegemónica. Dejar de ser indio para ser alguien en la vida en la complicidad de los maestros que siendo de la misma cultura de los Zapotecas y hablantes de la lengua *Zá* enseñan e imponen un solo lenguaje y cultura en la idea del progreso.

El posicionamiento que hace el profesor en el aula acerca del uso de la lengua que sirve como vehículo para apropiarse de los conocimientos que en este caso es la lengua oficial, hacer uso del español y sobre todo abordar los contenidos escolares que tienen que ver más con temas occidentales, no hace más que generar un proceso de asimilación reduccionista que no permite a los estudiantes reflexionar ni mucho menos construir conocimientos que le sean significativos para el propio re-vitalización cultural.

4.2.3 Las formas de enseñanza

Las formas de enseñanza de los maestros de la escuela primaria no varían mucho en relación al discurso que presentan en el aula, son prácticas que intentan integrar al sujeto a una cultura hegemónica, debido a que la escuela primaria forma parte de la socialización secundaria del

sujeto y “lo incorpora en los nuevos sectores del mundo cultural objetivo” (Berger y Luckmann, 2019, p.176), el niño interioriza los elementos culturales de las instituciones y las objetiva, siendo la interiorización el elemento clave de la socialización.

La escuela y otras instituciones sociales legitiman y refuerzan los sistemas de comportamiento y disposiciones basados en las diferencias de clases por medio de un conjunto de prácticas y discursos de reproducción a la sociedad dominante. Las instituciones educativas se presentan como legitimadoras de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores e indígenas. La enseñanza se convierte así, en una actividad predecible y controlable a través de la cual se garantiza la permanencia del grupo hegemónico, no es esta una educación destinada a potencializar la diversidad, esta permanece ausente y silenciada.

Gimeno Sacristán señala al respecto: “pensamos la educación y la realizamos desde y según la cultura, “interferimos” en ella seleccionándola y reproduciéndola como contenido de la enseñanza, también la creamos a través de las prácticas educativas” (2002, p. 22), este hecho se pudo observar en la clase de cuarto grado (*ROP.S1.12/09/22.11:02*), el tema “la cultura en México” del libro: Geografía del cuarto grado del plan 2011 (SEP, 2011, p. 107), en ella indica que los alumnos investiguen algunas palabras de origen indígena y comentarlas en el grupo.

El maestro explica la importancia de las lenguas indígenas, indica las actividades a realizar, pregunta, señala quien debe de contestar, los alumnos se limitan a escuchar, a escribir y a contestar, al término de las actividades los alumnos socializaron el listado de palabras que investigaron y sus significados en zapoteco; este hecho llamó mucho la atención, en esta socialización los alumnos se reían de las formas de las escrituras y los pronunciamientos que se hacían de las palabras zapotecas, a pesar de que el maestro y los alumnos pertenecen a los *Binni Yaati*, toman a esta lengua como algo inferior, folclórico y chusco, no valoran los elementos culturales de sus ancestros.

Otro hecho muy marcado en la colonización cultural es lo que se expresa en el libro de texto gratuito: Lengua materna Español cuarto grado, en las sesiones 5 y 6 “Música en las palabras” (SEP, 2011, pp. 117 y 118), indica observar el poema en zapoteco y su traducción al español, y encerrar en círculos de colores las palabras que se repitan más, las sílabas y sonidos que se

repiten más en un mismo verso, una vez hecho esto, los alumnos reescribirán estrofas del poema separando las sílabas de las palabras que componen los versos y al finalizar leerán en voz alta las estrofas del poema. A continuación, se muestra el poema en la lengua Zá y su traducción en la lengua oficial castellano:

<i>Cadidi ca bigu</i>	<i>Las tortugas</i>
<i>Cadidi ca bigu</i>	<i>Van pasando las tortugas</i>
<i>Rului ca ti biga</i>	<i>parecidas a un collar:</i>
<i>Ne biguro</i>	<i>con la tortuga grande</i>
<i>Ni bigo huini</i>	<i>unida a la tortuga chica,</i>
<i>Guriá nizado</i>	<i>a la orilla del mar.</i>
<i>Bigo huini</i>	<i>Tortuga chica,</i>
<i>Bigu ró</i>	<i>Tortuga grande...</i>
<i>Ne naró ne nahuini</i>	<i>Con la grande, con la chica.</i>
<i>Pará bizanalú shiñi nizado</i>	<i>¿Dónde dejaste el hijo?</i>
<i>Pará bizanalú shiñi nizado</i>	<i>¿Dónde dejaste al hijo, mar?</i>
<i>Nizado nizado</i>	<i>Mar, mar,</i>
<i>Bia burú ró</i>	<i>Mira a la tortuga chica,</i>
<i>Pará bizanalú shiñi</i>	<i>Mira a la tortuga grande.</i>
<i>Biguró</i>	<i>¿Dónde dejaste al hijo?,</i>
<i>Bigo huini</i>	<i>Tortuga grande,</i>
	<i>Tortuga chica.</i>

El fin en sí mismo en este ejercicio no es la re-vitalización y visibilización cultural de los Zapotecas, este se convierte en un medio para que los alumnos Zapotecas alcancen los aprendizajes esperados; en este caso la identificación de sílabas tónicas. Este hecho deja claro que en la “escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva” (Rockwell, 2018, p.60), los ejercicios propuestos en los libros de textos gratuitos de educación básica constriñen el pensamiento filosófico de los pueblos indígenas, este se reduce a meros contenidos escolares en su lengua; su cultura, su cosmovisión y cosmogonía no se consideran, borrando con ello su historia, su identidad, su tradición y por ende, la configuración de un sujeto social.

En otro hecho observado de la misma actividad, el maestro propone la búsqueda de un poema, canción o leyenda indígena de agrado del niño, en ella el alumno selecciona un fragmento e

identifica si el fragmento tiene semejanzas con las prácticas culturales que expresan en la lengua originaria, o por el ritmo que llevan definan si son formas de vida urbana o rural; así mismo indicar si se trata de una cultura indígena o híbrida, entendiendo el libro de texto gratuito que la cultura híbrida es la combinación de elementos culturales de dos comunidades, reafirmando con ella una perspectiva unívoca de lo cultural.

La memoria colectiva de los *Binni Yaati* queda marcada y sesgada por la escuela y las formas de enseñanza de los maestros, el profesor se vuelve un sujeto activo en la traducción de un conocimiento escolar que da poca importancia al pensamiento filosófico que ha configurado a los zapotecas, convirtiendo los elementos culturales a contenidos curriculares alejados de su realidad, en el siguiente fragmento de observación (*ROP.S5.6/10/22.11:33*) el docente trata de “enseñar” la importancia que significa para los *Binni Yaati* el centro ceremonial *Ra Ba’cuana*:

D: “¿Qué son los vestigios de los primeros pobladores de la tierra?”

AA: “¡pues este de pintura rupestre! [El profesor interrumpe repitiendo la respuesta realizando la anotación en el pizarrón] ¡Otro podría ser el elemento que se encontró de piedra! [El profesor vuelve a interrumpir repitiendo la respuesta y realizando la anotación en el pizarrón, les dice que piensen en más elementos]”.

AA: “¡en coro gritan “cráneos, pinturas, huesos...!”

D: “¡a ver Eldo ¿Cómo eran las pinturas rupestres?!”

[Varios niños levantan la mano en señal de dar respuestas la pregunta, el docente vuelve a preguntar]

D: “¡Eldo, Eldo ¿Cómo eran las pinturas rupestres?!” [Varios niños siguen levantan la mano en señal de responder la pregunta]

D: “¡Eldo, Eldo porque no está poniendo mucha atención!” [Eldo no contesta y es el centro de burla y risas por parte de sus compañeros y del profesor]

D: “¡amarillo!”

AA: “¡azul, rojo, gris...!” [Anota los colores en el pizarrón y explica los colores de las pinturas rupestres]

El docente fragmenta el poema y toma los elementos del centro ceremonial como algo sin sentido y significado de los *Binni Yaati*, con ello fragmenta su pensamiento filosófico de sus ancestros, cosmovisión y cosmogonía, reduce a puros contenidos escolarizados el sentipensar de los *Binni Zá*.

Comprender la enseñanza como proceso de interacciones culturales pone de manifiesto el carácter simbólico que esta acción representa, a través de esta acción el docente manifiesta el poder de la institución y la tendencia de control y legitimación de una monocultura que es consecuente con los saberes disciplinarios y sus formas de enseñanza, no se trata de una simple yuxtaposición de saberes indígenas para fortalecer su cultura, se trata de consolidar las desigualdades y asimetría cultural, el “diseño centralizado de los componentes curriculares para “otras” culturas frecuentemente produce estereotipos culturales o, en el mejor de los casos, usos emblemáticos de símbolos culturales” (Rockwell, 2018, p.822).

Esta forma de enseñanza deja muy en claro la folclorización de los elementos culturales de los pueblos indígenas, desde la institución escolar misma se impone la jerarquización de saberes “otorgando al programa escolar la autoridad en el saber; este es concebido como el instrumento indicativo del conocimiento legítimo” (Díaz, 1992, p. 124), se limita a reproducir contenidos del plan y programa de estudios referente a la cultura indígena sin tomar en cuenta su contexto cultural, su cosmovisión, su cosmogonía, su entorno natural y social.

El profesor al no cuestionarse sobre sus prácticas pedagógicas y sobre los contenidos de los planes y programas de estudios ni mucho menos el contexto sociocultural en que estos se dan, los docentes “desempeñan una función claramente instrumentalizada desde otras instancias, lo que le convierte en gestores o implementadores neutrales, y por ello en meros transmisores de la cultura dominante” (López, 2002, p.90), de esta forma, los docentes contribuyen a la reproducción de esquemas culturales socialmente asumidos por la cultura hegemónica.

4.2.4. Los espacios escolares y la circulación de saberes

La circulación de saberes en los espacios escolares son múltiples; la resistencia, la producción y la apropiación cultural son algunos de ellos, todo lo que acontece en estos espacios dependerá en gran medida de los sujetos que los ocupan, ellos seleccionan tanto contenidos escolares, metodologías, saberes y espacios en los que reproducen y transmiten el conocimiento para que los saberes fluyan de acuerdo a las circunstancias más que a las formalidades.

Reconozco estos espacios como recursos pedagógicos que se encuentran en constante construcción y negociación, tensión entre espacios y tiempos, entre saberes científicos y empíricos, entre alumnos y docentes. La institución escolar “ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define –idealmente- relaciones sociales” (Rockwell, 2018, p.60), la escuela como espacio de construcción social del individuo crea y re-crea el entramado sociocultural.

Dentro de la configuración de los espacios escolares la preocupación por el aula se está convirtiendo en un terreno acotado por el docente, es el espacio de mayor peso en la circulación de saberes. En las observaciones realizadas en la escuela primaria se pudo constatar que el docente ocupa el mayor tiempo posible en el aula; en ella organiza las actividades escolares, transmite los conocimientos, reproduce el currículo. El aula es el espacio en común que tienen los docentes y alumnos, en ella se configuran las cosmovisiones, cosmogonía, cultura e identidades.

Uno de los principales problemas de la escuela al reconstruir los procesos sociales es la desvinculación con el contexto social y cultural de las comunidades indígenas, en este caso muy alejadas de las realidades de los Zapotecas, en estos espacios los docentes toman el control del aula, hacen de ellas un espacio íntimo entre el saber y sus procesos, el contexto sociocultural es tomado solo como referente folclórico y de saberes inferiores. Este hecho queda constatado en las líneas anteriores, el docente selecciona y transmite un saber científico, un saber técnico alejado de los saberes indígenas.

La heterogeneidad en el aula caracteriza a las actividades cotidianas escolares de los docentes, estas heterogeneidades se jerarquizan de diferentes maneras según los espacios, tiempos y propósitos. Este espacio escolar “constituye la construcción de una realidad eminentemente compleja” (Guerrero, 2008, p.19), Giroux manifiesta que “son vistas como sitios de instrucción, de reproducción del currículum, se ignoran también que son sitios culturales y políticos, representan espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico” (1999, p.22).

En este espacio el docente con la presunción de poseer la mayor parte de los conocimientos, valores y normas que los alumnos aprenderán durante su estancia en él, de esta manera el aula constituye un santuario dinámico en constante transformación, evolución y sobre todo de control, dominio y legitimación, el aula se convierte así, en un espacio donde se aprenden que existen normas a seguir y respetar, donde se trata de obedecer y hacer lo que el docente dice y que otorga premios a los buenos y a los malos el castigo.

La educación escolarizada debería ser un espacio privilegiado para el aprendizaje y la circulación de saberes de manera horizontal y holística, en donde se privilegiaría los saberes indígenas y sus formas de transferencias de esos saberes, pero el modelo educativo regido por los ideales de modernización de la clase dominante borra las diferencias regionales y étnicas en aras de la unificación educativa nacional, “la educación es un mecanismo para implantar un tipo de cultura” (Gimeno Sacristán, 2002, p. 26).

Hay que tener presente que la escuela con todo su aparato ideológico de aculturación no ha logrado eficazmente su cometido, existen espacios de lucha de poder donde los pueblos originarios han forjado sus trincheras, espacios de resistencias en donde el saber cotidiano toma fuerza, se re-vitalizan las prácticas sociales de los Zapotecos, en donde el niño interioriza las formas de enseñanza y apropiación de los conocimientos de sus antepasados muy alejados de las realidades escolares en donde la circulación de saberes se da de manera unidireccional y de manera vertical.

El acercamiento cultural y pertenecer a los Zapotecos me permite puntualizar que la escuela primaria es uno de los agentes socializadores que participan activamente en la aculturación de cualquier estudiante que acuda a ella, a pesar de las palabras alentadoras del entorno familiar “ve a la escuela para ser alguien en la vida” se convierte en ritual hegemónico para la colonización de los *Binni Yaati*.

4.3 La escuela como agente colonizado, pero también liberador.

Sostengo firmemente la tesis que la escuela es un agente colonizador que sirve para legitimar un discurso hegemónico, un saber único y unidireccional, jerarquiza las relaciones socioculturales y de poder, además, genera un extractivismo epistémico hacia los saberes de los pueblos originarios; a pesar de esta tesis, la escuela genera procesos de liberación del ser humano, crea cultura y fortalece las relaciones sociales y con ella el entramado social.

La escuela como agente de liberación y decolonial genera procesos interculturales conscientes, reflexivos y críticos que desarrollan las capacidades y habilidades que tiene cada sujeto para re-vitalizar su cultura, auto transformarse, auto criticarse y sobre todo para conversar consigo mismo y con otras culturas. No puede existir una educación al margen de una determinada cultura al menos que sea colonizadora.

Ya no se puede girar en torno al eurocentrismo que plantea un solo tipo de modernidad y racionalidad, se trata de partir de la historia de los pueblos indígenas que presentan rasgos culturales diferentes, esto obliga a un planteamiento epistémico para re-vitalizar las formas propias de transmisión y apropiación del conocimiento indígena.

La escuela como proceso de integración social está obligada a dialogar con las otras culturas e instituciones; familia, estado, las políticas, las tecnologías de información y comunicación, precisamente en estas interacciones ejercen mayor fuerza las tensiones entre lo propio y lo ajeno, entre lo imaginario y lo real, entre lo global y local, entre el saber científico y el saber empírico y las formas de transmisión y apropiación del conocimiento. He sostenido en líneas anteriores las formas colonizadoras que realiza la escuela en la cultura de los *Binni Za* contestando la siguiente pregunta ¿Qué prácticas colonizadoras realiza la escuela en la cultura de los *Binni Yaati*?, en este recorrido investigativo pude constatar que no solo prácticas colonizadoras realiza la escuela, si no que existen espacios de resistencia y prácticas decoloniales que se dan en el contexto escolar a continuación trataré de contestar la pregunta ¿Cómo se da la interculturalidad dentro del aula y en su contexto escolar?.

4.3.1. La contribución de la escuela en la formación de un discurso contrahegemónico

Como sabemos, la interculturalidad es el proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, estos principios se visibilizan en el contexto áulico y escolar; por una parte, este “diálogo intercultural en espacios educativos, con frecuencia, implica imposición y exclusión y genera violencia y sufrimiento reales o simbólicos” (Rockwell, 2018, p. 823), pero por otra, generan procesos de reflexión crítica, entendiendo además que el problema no son las diferencias sino las desigualdades y asimetrías.

En este sentido, la escuela como espacio de construcción de conocimientos y de formación de sujetos y subjetividades “favorece el proceso de reconstrucción social a través del diálogo entre diferentes culturas, impulsando la reflexión crítica como instrumento básico que debe de acompañar este diálogo y evitando así la universalización o imposición de un único modelo cultural válido” (López, 2002, p.38). Es en estos espacios donde “lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial” (Walsh, 2014, p.8) fuertemente arraigadas a la vida misma, en las memorias colectivas que los pueblos indígenas han venido manteniendo como parte de su existencia y ser.

“La educación, por lo tanto, no es sino un proceso de intercambios destinado a favorecer la comunicación y el respeto mutuo con importantes implicaciones éticas” (López, 2002, p.92), estas interacciones en el aula se dan más por iniciativas propias de los alumnos que de los profesores, esto lo pude observar en el contexto áulico de la escuela primaria, es el docente el que impone las actividades a realizar tomando como base el currículum, da las indicaciones de qué se va a hacer y cómo se van a resolver los planteamientos del contenido, más no en las formas de organización del grupo e interacciones entre los alumnos; el maestro aborda en este caso el contenido titulado: “La fábrica de tapetes” (SEP, 2020, p. 19) del libro de textos: Desafíos matemáticos de cuarto grado; la problemática planteada es la elaboración de un tapete de diferentes colores midiendo en fracciones la parte a bordar (*ROP.S5.5/09/22.8:20*).

Para la resolución de este ejercicio, los alumnos a pesar de estar sentados de manera alineada y uniforme toman la iniciativa de interactuar e intercambiar ideas entre ellos mismos, el docente queda como un espectador de este proceso, se limita a revisar las tareas del día anterior y a observar que se mantenga el orden, el silencio y la disciplina dentro del aula, esta acción del profesor da a entender que vigila y mantiene el orden dentro del salón de clases sin que intervenga en los procesos sociales de interacción en el aula.

Con respecto a las interacciones en el aula, los alumnos intercambian ideas y metodologías de resolución del problema propuesto por el profesor, se agrupan por afinidad formando pequeños grupos sociales dentro del aula, interactúan con el contexto áulico, el diálogo se da de manera horizontal, la interculturalidad crítica que se da en el aula fortalece los procesos de diálogo y de convivencia en la diversidad, principios de igualdad y reconocimiento de lo diverso. Ver anexo 7.

El currículo se vuelve para los alumnos solo el medio y no el fin mismo para fortalecer sus relaciones sociales, a pesar de la pasividad del docente y la escuela para re-vitalizar la cultura, los alumnos ponen en práctica sus elementos culturales; dialogan entre ellos, consensan para llegar a un acuerdo, trabajan en ayuda mutua con los otros, crean resistencia en sus espacios, Rockwell lo afirma “la historia social de cada grupo y comunidad provee modelos y estrategias culturales específicas para tratar con la cultura dominante” (2018, p. 311).

Las prácticas culturales de las comunidades indígenas los alumnos las interiorizan, las hacen suyas, interactúan con ellas, dialogan con sus prácticas culturales y con las otras culturas, creando y re-vitalizando su cultura. Aplican en el aula las prácticas culturales de su contexto para la resolución de los problemas impuestos en los planes y programas de estudio.

Al respecto Jiménez y Sánchez (2022, P. 100) afirman que “la diferencia entre la cultura escolar y la comunitaria era tan grande” puesto que la cultura escolar con sus prácticas ritualistas impone una sola forma de transmisión del conocimiento. Pero he observado que, a pesar de ello, las prácticas culturales de los pueblos indígenas se fortalecen en el contexto áulico, ejemplo de ella es el *Guendaliza'a*, esta ayuda mutua se da en el aula, los niños se

ayudan mutuamente para la realización de las tareas que el maestro les deja. Esta práctica identitaria no se enseña en la escuela, pues, la educación busca la homogeneización, el individualismo y la cosificación del sujeto. En la tabla 2 se muestra esta práctica cultural del *Guendaliza´a*.

Jerome Bruner considera que toda educación debe “ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones” (2013, p.10) lo que nos hace pensar que toda educación debe participar en procesos interculturales y no solamente para comunidades indígenas. El sujeto se construye en la sociedad, construye su cultura en la interacción que tiene con lo social y con la escuela, en esta interculturalidad dialoga con todos estos elementos para constituirse como sujeto intercultural.

Bien, existen profesores en las escuelas que por sus prácticas docentes fortalecen las interacciones de los alumnos, en el trabajo de campo realizado en la escuela primaria “Presidente Juárez” se observó (*ROP.S5.5/09/22.10:10*) a una maestra propiciar la interculturalidad: la profesora dicta los ejercicios a resolver y deja que los alumnos los resuelvan de la manera más apropiada para ellos; los alumnos, en este caso, una vez copiados los ejercicios en sus cuadernos, se levantan de sus pupitres para dialogar entre ellos, intercambian ideas, comentan, e inician con la resolución de los problemas propuestos; uno de ellos se propuso para hacer las anotaciones en su cuaderno que posteriormente se socializó ante todo el grupo para que las copiasen en sus cuaderno.

Esta acción se asemeja a las prácticas comunitarias de las culturas indígenas y, por ende, de los Zapotecas del Istmo de Tehuantepec; en asamblea comunitaria socializan los problemas de la comunidad, buscan la solución a ellos entre todos y dialogan para encontrar la mejor solución a esos problemas, “la junta es el espacio donde los comuneros discuten, ponen en común sus puntos de vistas, donde el diálogo es cara a cara” (Ángeles, 2018, p. 101). A pesar de todo esto, para algunas personas estas acciones en el aula son mal vistas, consideran que el docente no tiene el control sobre el grupo y que el desorden que impera en el grupo escolar es consecuencia de la desobediencia de los alumnos.

En el espacio físico que me encontraba al momento de realizar estas observaciones se me acercó la señora que está a cargo del aseo de la escuela y dice: *“Esa maestra no enseña nada, ¡mírala!, ella está sentada y los alumnos no están en su lugar. Cuando yo fui a la escuela no podíamos ni voltear a ver a nuestros compañeritos porque nos castigaban, y mira ahora, estos alumnos no entienden”*. El asombro y el descontento de la señora, a criterio de ella, es que la maestra no pone la disciplina en el salón de clases y sobre todo la obediencia de los alumnos.

En la misma conversación que se dio de manera espontánea con la señora responsable del aseo comentó: *“no se le entiende nada a los alumnos, están puro wiri wiri”*, el cuchicheo que se da entre los alumnos al momento de resolver los ejercicios del libro se asemeja al cuchicheo de las personas cuando asisten a las asambleas comunitarias como prácticas comunales *“participaban todos, y no había un orador que desarrollara un tema específico... todos y cada uno quería dar su aporte, su opinión sobre uno o varios problemas”* (Lenkersdorf, 2005, p. 24); estos diálogos entre ellos sirven para socializar y contextualizar los asuntos que se están abordando en ese momento; además, buscan el bien común para la comunidad. Desde una mirada eurocéntrica, este cuchicheo dentro del aula denota *“falta de educación”* y de poco entendimiento de los alumnos al no obedecer las pautas de conductas dentro del salón de clases.

Desde la mirada colonial, estas prácticas comunales en el salón de clases en ocasiones se vuelven prácticas de barbaries, las actitudes de los alumnos están fuera de las normas culturales hegemónicas; en especial de carácter ético, y por lo tanto, son salvajes, faltos de entendimientos y atentan contra la dignidad de los demás. Para algunos, este *“desorden”* significa de igual manera que los alumnos solo van a jugar en la escuela y no aprenden en lo absoluto. Desde una mirada intercultural, estas prácticas comunales dentro de salón de clases fortalecen las relaciones sociales del grupo, el tejido y las prácticas comunales se re-vitalizan.

Otro hecho importante que acontece en el contexto escolar es la re-vitalización de la cultura Zapoteca a través de las interacciones que tienen los padres de familia con los docentes, a pesar de que los profesores, para tratar asuntos relacionados con la educación de los alumnos

se comunican en la lengua oficial del castellano. Sin embargo, en situaciones cotidianas y en el contexto escolar, los profesores y padres de familias se comunican en la lengua materna *Zá*; intercambian el saludo, cruzan algunas palabras, comentan algunas situaciones de índole general.

Ya en el salón de clases los profesores cambian drásticamente la lengua, emplean el castellano para tratar asuntos relacionados con la educación de los alumnos; este hecho no siempre es así, a pesar de que el profesor inicia la conversación en castellano, los padres de familia le contestan en la lengua *Zá*, el docente en estos casos no tiene otra alternativa y continúan la conversación en la lengua *Zá*.

Estos procesos de comunicación que sostienen los padres de familia con el profesor se pueden apreciar en el siguiente fragmento donde utilizan como vehículo de comunicación la lengua materna *Zá* (ROP.S2.28/09/.7:55).

PP: “*¡padiuxhi binni rusiidi, zeda guuya xi nuu xa xhiñe’ ra yoobianidi’, pa runibe dxiiña’riba’quilu’, pa jneza canazabe!*
[Buenos días maestro, vengo a ver cómo va mi hijo en la escuela, si trabaja, si hace la tarea, si se porta bien]”

DD: “*¡padiuxhi, laabe huaxhie’ruundabe en bunabepe’rivi xhibe, rundave caxhi, ni que risubave dixha!* [Buenos días, él estudia poco, es un poco inquieto, estudia poquito y no obedece]”.

Esta conversación se da frente al alumno quien escucha atento, en su rostro aparece el gesto de preocupación, ya que de acuerdo con la cultura Zapoteca si los comentarios del maestro no son adecuados se castiga al niño en casa, por lo que, el alumno muestra ya el convencimiento del inminente castigo que recibirá llegando a casa. Esta conversación se da teniendo el niño a lado del docente, el niño escucha atento la conversación porque entiende la lengua *Za*.

4.3.2 *Cruce cultural y escuela.*

Las prácticas que se dan en el contexto escolar determinan las relaciones sociales, en estas relaciones sociales se da un importante cruce y choque cultural, en donde “cada individuo posee su propia cultura diferente a la de los otros miembros componentes del grupo” (López, 2002, p.30), por eso, la cultura de un grupo escolar es una organización de sus individualidades, una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intracultural de la que ésta compuesta todo grupo humano.

“El ser humano nace, se construye, se realiza y alcanza su plenitud estando en relación con sus semejantes, de los que toma “humanidad” y sobre los que proyecta la suya” (Sacristán, 2002, p.19), en este cruce cultural el niño exterioriza sus interioridades e interioriza las exterioridades de los otros, toma rasgos culturales de los otros y las hace suya, se nutre de sus componentes, esto le permite a su vez configurarse en tanto surgen del intercambio con otros a través de las habilidades sociales y prácticas del lenguaje.

Los sujetos cuando producen y reproducen su vida lo hacen a través de sus acciones cotidianas y de las interacciones de las prácticas sociales del lenguaje. A través de su vida cotidiana van conociendo nuevas formas de interacción que les permiten socializarse con los otros; así se configuran como un sujeto social, y ser social significa formar parte de las redes que nos conectan a unos con otros en este entramado de significaciones.

Precisamente, en la cultura escolar es donde los alumnos van tejiendo las tramas de significaciones que los configura como hombres particulares y genéricos, el alumno es “un ser social, efectivamente, él solo puede existir en sociedad; e incluso sólo puede apropiarse de la naturaleza con la mediación de la sociedad” (Heller, 1977, p.36).

En cada espacio escolar existen culturas que se cruzan, las cuales luchan por imponer sus sentidos y significados, en la escuela, esta lucha la describe Pérez Gómez como “un espacio ecológico de cruce de culturas [...] le confiere su propia identidad y relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen en forma permanente” (1998, p.17).

En este cruce cultural los sujetos toman elementos de diferentes culturas para construir el sentido de sus vidas. Viven este cruce en la cotidianeidad escolar y social. Los alumnos y profesores aprenden a convivir con las contradicciones que les indica el sentido social de la escuela. Esta cultura escolar permite la reproducción social de prácticas coloniales y decoloniales, “los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar, en este vivo fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela [...] los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social” (Pérez Gómez, 1998, p.17).

En relación con el currículum con respecto a este cruce cultural Gimeno Sacristán sostiene que:

"Relacionar el currículum escolar, los profesores y los alumnos, supone uno de los cruces temáticos más interesantes en el pensamiento educativo, no sólo porque pone en contacto tres componentes básicos del mismo, sino porque toca muy directamente la práctica educativa, siendo esencial considerar esta interacción para entenderla y poder cambiarla. El currículum es la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores y los alumnos son los intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal" (Gimeno Sacristán, 1989:3).

En la escuela observada, existe como tendencia general, que los contenidos curriculares chocan con los contenidos prácticos de la comunidad, en este cruce cultural las tensiones se vuelven muy ríspidas, los saberes prácticos de la comunidad ante el saber científico quedan desvalorados, subalternos y místicos, estos son utilizados como simples medios para la construcción y reafirmación de un saber científico y no como el fin mismo de la educación.

En esta intersección de saberes, los profesores se encuentran con el dilema de reproducir el currículum oficial tal cual se presenta, o realizar adecuaciones curriculares pertinentes para la re-vitalización cultural. Estos contenidos tienen el deber de cumplir el mandato del estado, de “cultivar” a los alumnos para ser insertados en la cultura nacional. Esto no es algo nuevo en los planes y programas de estudios ni tampoco para los docentes, el discurso que dio en su momento Rafael Ramírez en 1928 aún hace eco en los profesores:

Querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja

a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú para darles nuestra ciencia y nuestro saber les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado” (Rebolledo, 2005, p.59).

Esta preocupación aún en nuestros días tiene vigencia, los profesores en la mayoría de los casos dejan de hablar su lengua materna dentro del aula, utilizan su segunda lengua que es el castellano para tratar asuntos oficiales y abordar contenidos curriculares, además, emplean su pensamiento filosófico indígena solo como medio para alcanzar algún aprendizaje clave, como lo sostiene Rebolledo “debían dejar de ser indígenas para poseer las cualidades de un buen profesor” (2005, p.59), en el mismo tenor, Ángeles sostiene que los maestros se sienten un “ser salvador y salvífico por excelencia, sería la meta personal; iluminar a quienes carecen de luz, era y es una excelente forma para reafirmarse a sí mismo y ser un triunfador” (2018, p.29). Dejar de ser indio para ser alguien en la vida.

Estas afirmaciones quedan sostenidas en líneas anteriores, estos profesores a pesar de ser indígenas, pertenecer a la comunidad, ser hablante de su lengua materna se encuentran con los dos mundos: el escolar, que por un lado exige la unificación cultural, borrar los elementos culturales de las comunidades indígenas, y el otro mundo, el de su cultura indígena, que con sus prácticas cotidianas re-vitalizan sus elementos culturales. En este mundo de tensión, complejo y contradictorio cruce cultural, en el salón de clases se refleja la cultura escolar, por un lado, prácticas escolares consientes por parte del profesor para abordar contenidos curriculares, y por el otro, prácticas escolares inconscientes que re-vitalizan los elementos culturales de los Zapotecas.

Las formas de abordar los contenidos curriculares por parte del profesor chocan a menudo con las formas de apropiación y transmisión social del conocimiento en el contexto social y cultural de los alumnos; los maestros reproducen prácticas ritualistas de enseñanza que pretenden homogeneizar al ser humano, individualizarlo; para reforzar las relaciones de poder. Con respecto a estas prácticas culturales la perspectiva del aula para Giroux es el “lugar donde se produce cruce de cultura como pilar de la institución política inexplicablemente ligada a problemas de control en la sociedad dominante (1992, p.72).

En las observaciones realizadas en el contexto escolar se pudieron apreciar diferentes espacios donde se visibiliza con mucha nitidez este cruce cultural: el aula, por ejemplo. Este espacio se convierte en espacio de resistencia y cruce cultural, es en ella donde los alumnos

ponen en marcha la re-vitalización cultural, en muchos de los casos, esta resistencia se da de manera inconsciente; esta afirmación queda descrito en líneas anteriores.

En el salón de clases, la diversidad cultural genera modos de ser, hacer, percibir y actuar propios de tales o cuales contextos. En la escuela, los *Binni Yaati* se organizan para enfrentar las diferentes problemáticas planteadas en los contenidos curriculares, estas formas de organización de los alumnos las hacen de manera inconsciente, estas prácticas comunales son el reflejo de lo que se vive en la comunidad; comparten ideas, propuestas, formas de solución a sus problemas, material de trabajo, emplean el tequio para el trabajo, fortalecen su *Guendaliza´a* (hermandad) y con ello su entramado social.

Otros de los espacios escolares donde se visibiliza este cruce cultural es la explanada cívica, en este espacio en común que tienen el estudiantado, maestros y padres de familia, ponen de manifiesto diferentes matices culturales; los padres de familia, que en la mayoría de los casos no tiene una carrera universitaria terminada, dialogan entre ellos y con los profesores empleando la lengua Zapoteca, comparten espacios en común, espacios donde re-vitalizan sus prácticas culturales. Los diálogos entre los docentes se dan de igual manera, para el saludo e intercambios de comentarios de la vida cotidiana usan la lengua Zapoteca siempre y cuando estos temas no sean asuntos oficiales. Los temas oficiales los tratan en castellano, y en la dirección de la escuela, para darle la formalidad requerida.

Las pláticas entre los docentes y padres de familia se dan en la lengua Zapoteca, el hecho muy notorio en esta situación es que al momento de incluir al alumno en la conversación cambian drásticamente de zapoteco a castellano. Las instrucciones que estos reciben en la escuela por parte de los profesores y/o padres de familia son siempre en castellano; este hecho pone de manifiesto uno de los objetivos de la escuela, la integración nacional de las culturas indígenas como lo sostiene Esteva, la escuela “ha buscado des-indianizar a los indios, es decir, de disolver sus culturas e incorporarlos, mediante la escuela, a las formas y normas culturales de la nación” (2014:40).

La tesis que sostiene Cruz Ortiz (2015) es que la escuela se ocupó de castellanizar a los Zapotecas a través de las misiones culturales, y posteriormente por las escuelas bilingües.

Esta castellanización generó un choque cultural, que en muchas veces fue de manera violenta, y en algunos casos a través de la violencia simbólica:

“Algunos recuerdan que por hablar el zapoteco recibían diez o más reglazos en ambas manos, coscorriones, los dejaban sin recreo o cargando cuatro ladrillos en cada mano, hincados y con los brazos extendidos dibujando una cruz. Esto se hacía al estilo lancasteriano, donde los castigos ordinarios consistían en arrodillar a los niños y ponerlos en cruz, [...], los maestros golpeaban en la boca y en el cachete si los niños hablaban su lengua, los padres apoyaron esto. Impunemente, los maestros paraban a los niños en una esquina, daban de cinco a diez reglazos en la mano, a las niñas que llevaban ropa tradicional les cerraban la puerta del salón, les tiraban borradores, se les arrodillaban con ladrillos en la mano” (Cruz, 2015, p.175).

Esta castellanización hoy en día sigue su cometido, no de manera drástica; a pesar de que los niños en el seno familiar donde se desenvuelven paulatinamente van perdiendo su lengua, los padres y principalmente los abuelos les dirigen alguna que otra palabra en Zapoteco. La sorpresa del maestro Goyo al enterarse que ya nadie habla el zapoteco no es de asombro, de manera sistemática se ha ido perdiendo la lengua Zapoteca en todo el Istmo de Tehuantepec y en especial a la comunidad de Asunción Ixtaltepec. En este cruce cultural se van configurando al ser, dejan de ser indio para ser alguien en la vida. En el siguiente fragmento queda claro el propósito de la escuela en este cruce cultural:

“el maestro Goyo está muy sorprendido por la situación en la que se encuentra actualmente el idioma local, al profesor lo invitaron a participar como jurado en un concurso de oratoria y de declamación de los alumnos de primero a sexto grado de la escuela primaria “Jesús Rasgado” sorprendiéndonos con esta declaración: me fui de espaldas, ya ninguno de los chamacos que estaban en la escuela primaria hablaban el zapoteco. Que contradictorio, antes todos hablaban el zapoteco y ahora todos hablan español, [...] los maestros decían que en el salón de clases se escuchaba puro *wiri wiri*. En ese entonces, el *diidxazá* era un mal necesario. Nadie participaba en clases, yo veía que los muchachos nada más te quedaban viendo cuando explicabas algo. El maestro hacía doble función en la escuela: castellanizar y enseñar” (Cruz, 2015, p.72).

Este cometido de castellanizar y enseñar encuentra mayor resistencia a la hora del recreo, los alumnos comparten los espacios escolares y ponen en manifiesto sus interioridades, en este cruce cultural, los alumnos no solo comparten espacios físicos, se socializan con los otros alumnos con rasgos diferentes; niños de los diferentes grados, edades y sexo, con diferentes perspectivas: comparten el almuerzo, los juegos, platican, se solidarizan con el que se cayó o sufrió algún accidente. Es en este cruce cultural donde interiorizan los elementos culturales de su contexto y exteriorizan sus interioridades.

4.3.3. El papel de la escuela en la vida comunal

Dado mi andar investigativo y pedagógico, he visitado comunidades en contextos indígenas, comunidades de alta y muy alta marginación y comunidades en contextos urbanos y semiurbanos; en algunas de estas comunidades sus habitantes se comunican en su totalidad en su lengua originaria, en algunas otras solo las personas mayores se comunican en su lengua materna y otras tantas comunidades se comunican solamente con la lengua castellana que es su primera lengua.

Estas comunidades comparten rasgos culturales bien definidos, en algunos casos, difieren unos de otros. A pesar de esta gran diversidad cultural que existe en el estado de Oaxaca las pedagogías escolares empleadas en estos contextos son muy rígidas y monoculturales. La experiencia misma que he tenido ha permitido darme cuenta de los problemas que enfrenten las pedagogías –de ayer y hoy- es que pretenden producir conocimientos nomotéticos, homogeneizar las prácticas y saberes culturales de las comunidades con una gran riqueza en la diversidad cultural.

Estas pedagogías no miran el horizonte que aportan otras pedagogías, ni mucho menos procesos educativos que construyen las comunidades indígenas para la adquisición y transmisión de sus prácticas y saberes presentes en su cotidianidad, estos procesos van configurando al ser humano desde su contexto generando en ellos el sentido de pertenencia comunitaria.

Muchas veces hemos escuchado y sobre todo en las comunidades indígenas: llevar la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela, esto se ha tratado de hacer, sobre todo, en las comunidades indígenas, en donde los profesores están comprometidos con la re-vitalización cultural planteando estrategias didácticas para tal fin; uno de los casos que me llamó la atención se dio en la cultura de los *Ikoots* perteneciente a la población de San Mateo del Mar, ubicado en la parte húmeda del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.

La profesora de educación primaria indígena a lo largo de sus actividades didácticas se ha percatado que no logra los aprendizajes esperados descritos en el plan y programas de

estudios, en su análisis y reflexión se hizo algunas preguntas: “¿Cómo recuperar los conocimientos y saberes de la comunidad?, ¿Cómo aprovecharlos con fines educativos y potenciar sus horizontes y posibilidades formativas?” (Cervantes y Luis, 2019, p.119). Al contestarse estas preguntas pensó en cambiar de perspectiva pedagógica con el diseño de otras estrategias didácticas.

La profesora optó por pasar de “ser una maestra tradicionalista de cumplir por cumplir con el programa oficial [...] a ser una maestra que incorpora en su totalidad los elementos culturales de los *Ikoots* a sus actividades didácticas” (Cervantes y Luis, 2019, p.119). En los fundamentos del plan y programa de estudios en la escuela primaria la SEP argumenta un punto muy importante; “para que el alumno logre un buen desempeño escolar se requiere que haya concordancia de propósitos entre escuela y la casa” (SEP, 2017, p. 47), de ahí la importancia que se debe de tener en la incorporación de las practicas, saberes y contenidos de los pueblos originarios a las situaciones didácticas.

Estas incorporaciones en muchos de los casos se dan de manera yuxtapuesta, cayendo con ello en la misma situación que se ha querido evitar, hacer una interculturalidad asimilacionista. Lo que se requiere es ese diálogo intercultural de crítica de saberes y prácticas de los pueblos indígenas para no caer en la homogeneización cultural y al epistemicidio que llevan implícitas las actividades del extractivismo epistémico y de los objetivos coloniales.

Esta interculturalidad crítica en el contexto escolar se da más por iniciativa individual; como el caso de la maestra en la cultura de los *Ikoots*, en el caso de los *Binni Yaati*, esto se da más por iniciativas del colectivo de las escuelas primarias, en estos colectivos se reúnen los profesores y el director de la escuela primaria con el fin de diseñar proyectos áulicos y escolares vinculados con la comunidad. En estas reuniones también asiste el comité de padre de familia para que entre todos se diseñen los proyectos escolares y áulicos.

En la conversación que se mantuvo con el director de la escuela (Asunción Ixtaltepec, Oax., 22 de septiembre de 2022) comentó; “*nosotros dialogamos entre todos, nos ponemos de acuerdo para la realización de los proyectos escolares y áulicos, nos reunimos, decidimos quienes van a tener cierta responsabilidad*”, estas prácticas comunitarias en la escuela se realizan de manera constante, pues, el director convoca a una reunión para que entre todos

lleguen a un consenso, el diálogo y las relaciones que se dan al interior de estas reuniones son de manera horizontal; todos tienen voz y voto, todos escuchan y todos dialogan, toman decisiones en conjunto para el bien de la comunidad escolar.

Una vez terminado el diseño de los proyectos escolares, en asamblea de directores se reúnen en el espacio que ocupa la supervisión escolar con el fin de socializar y compartir los proyectos escolares de toda la comunidad. *“en estas reuniones compartimos nuestros proyectos, los compañeros directores nos escuchamos, sugerimos algunas cosas de los proyectos, todos estamos abiertos al diálogo, nadie se cierra a ello”*, comenta el director de la escuela primaria “Presidente Juárez” (Asunción Ixtaltepec, Oax., 22 de septiembre de 2022).

¿Quién los convocan para la realización de dichos proyectos?, –*“Anteriormente, hace muchos años las autoridades municipales de los pueblos y los maestros se reúnen en conjunto para diseñar esos proyectos, se involucraban todos en la comunidad, hasta gente que no tiene hijos en las escuelas, muchos jóvenes participaban con el propósito de que se fueran integrando en la vida comunal de los pueblos”*-. Como podemos observar en este fragmento de la conversación que se tuvo con el director de la escuela (Asunción Ixtaltepec, Oax., 22 de septiembre de 2022), la autoridad municipal y todo el pueblo en general participaban en las actividades escolares sin distinción alguna, formando comités de padres de familia teniendo o no hijos en edad escolar.

Hoy en día esto se ha ido perdiendo, la autoridad municipal queda alejada de lo que se acontece en el contexto escolar y sobre todo en el contexto áulico, en la plática que se tuvo con la regidora de educación y cultura respecto a las tareas y propósitos que éste tiene con las escuelas primarias para la re-vitalización cultural, (Asunción Ixtaltepec, Oax., 10 de septiembre de 2022) ella comentó *“el municipio está apoyando a la educación y sobre todo a las escuelas primaria, pues se tiene el proyecto de club de tareas, en donde yo personalmente atiendo a los alumnos con las tareas de español y matemáticas”*, como podemos notar en esta conversación el estado nacional que en este caso representa la regiduría de educación y cultura queda muy distante de la vinculación con las escuelas públicas de la comunidad para la re-vitalización de las prácticas culturales.

Para el diseño de los proyectos escolares el director de la escuela comenta “*yo los convoco para su diseño, pero sin antes ser convocado por la parte sindical para diseñar un proyecto de la zona escolar, este proyecto lo diseñamos entre todos, todos aportamos de manera igual, todos trabajamos en conjunto, de este proyecto se toma como base para que cada escuela elabore el suyo*” (Asunción Ixtaltepec, Oax., 22 de septiembre de 2022), como podemos notar, la iniciativa no sale por parte de las autoridades municipales, ni de las autoridades educativas del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) sino de la parte disidente del sindicato nacional de los trabajadores de la educación (SNTE) que busca diseñar proyectos escolares con el propósito de la re-vitalización cultural.

En la misma conversación con el director de la escuela comentó “*la supervisión escolar no se mete en esto, ellos solo están para firmar documentos y ya, nosotros hacemos los proyectos por mandato de la sección 22*”. En el estado de Oaxaca la sección 22 ha tomado la iniciativa de diseñar proyectos educativos vinculados con las comunidades; en este diseño se involucran los colectivos escolares de cada escuela, autoridades comunitarias, organizaciones sociales, padres de familia y las autoridades estatutarias de la sección 22 a través de sus organismos auxiliares no estatutarias.

El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) que fue diseñado por todos estos actores con el propósito de re-vitalizar los elementos culturales comunitarios desde los espacios escolares. Este PTEO a pesar de su encomienda ha tenido mucha resistencia por parte de las autoridades educativas y legislativas estatales, en el plano educativo dan su anuencia para su aplicación, pero, en el ámbito legislativo no se ha probado las leyes necesarias para su aplicación. Este PTEO precisamente vincula la escuela con la vida sociocultural de las comunidades del estado de Oaxaca.

De sus lineamientos se generan proyectos escolares. Con respecto a cada zona escolar, en asamblea comunitaria de directores de cada escuela de la comunidad, diseñan en conjunto un solo proyecto general de zona; comparten ideas, dialogan entre todos para llegar a un consenso, entre todos diseñan el proyecto el cual será socializado y compartido en cada escuela de la población.

Este ejercicio se asemeja a la asamblea o junta comunitaria, “la junta es el espacio donde los comuneros discuten, ponen en común sus puntos de vistas, donde el diálogo es cara a cara”

(Ángeles, 2018, p.101), en este ejercicio las personas se hacen uno para buscar un fin en común, en este espacio de encuentro es donde se fortalecen las relaciones sociales de las comunidades, es donde los sujetos comparten y dialogan para alcanzar un fin común.

Esta junta o asamblea comunal se asemeja de igual manera a lo que los alumnos hacen de manera inconsciente, en las observaciones realizadas se pudieron apreciar tales prácticas; el maestro deja las actividades a realizar y los alumnos se juntan por afinidad, dialogan, llegan a un consenso, resuelven los ejercicios de manera grupal, las socializan, las comparten y las escriben en sus cuadernos.

Dentro del contexto escolar y áulicos, estas prácticas comunales cobran fuerza, se re-vitalizan, “si bien la educación se nutre de cultura conquistada y es por eso reproductora, encuentra su sentido más moderno como proyecto, en tanto tiene capacidad de hacer aflorar hombres y mujeres y sociedades mejores, mejor vida; es decir, que encuentra su justificación en trascender el presente y todo lo que viene dado. Sin utopía no hay educación” (Sacristán, 2005, p. 30), precisamente esta utopía es la que mantiene a los docentes vivos para seguir fortaleciendo las relaciones sociales, de re-vitalizar las prácticas comunales de las comunidades.

A manera de cierre

La escuela es entendida como el espacio de cruce cultural, en ella, la cultura dominante impone ideologías, formas de apropiación de los conocimientos, legitima esos conocimientos, homogeneiza las relaciones sociales y culturales de las comunidades, crea sujetos colonizados, ensimismados y narcisistas. La escuela como agente colonizador sirve a los intereses económicos, políticos y culturales de la cultura hegemónica, ella es una de las instituciones que el estado emplea para cosificar al ser humano, lo destierra de su alma y de su pensamiento filosófico.

La escuela sirve como agente colonizador, pero a su vez como agente liberador, en esta intersección es donde se vive un mundo de tensiones y contradicciones, en donde las interacciones ideológicas se van mezclando, generando un mestizaje ideológico. Impone,

pero también libera, es el espacio donde los niños y maestros interaccionan creando cultura escolar, es en ella donde las comunidades indígenas re-producen y re-vitalizan sus prácticas culturales.

La escuela entendida como espacio decolonial, en donde los alumnos ponen en marcha procesos decoloniales, se muestran los saberes prácticos de los alumnos; entendiendo por saberes prácticos los saberes para la vida que se construyen en la cotidianidad. Los alumnos dialogan entre ellos para llegar a consensos, resuelven problemas en conjunto; estos diálogos se dan de manera horizontal y los podemos evidenciar y reconocer desde una perspectiva intercultural crítica.

En el aula, los profesores se encuentran con el dilema de seguir reproduciendo los contenidos curriculares que permiten la homogeneización cultural, utilizar los elementos culturales como meros medios para alcanzar los aprendizajes esperados o en su caso, abordar esos elementos muy distanciados de su contexto, realidad y significado filosófico.

En los contextos indígenas es donde se aprecian más las prácticas decoloniales de los profesores que tratan de re-vitalizar la cultura de las comunidades, empleando el pensamiento filosófico o cosmovisión como el fin mismo de la educación y no solo como medios para alcanzar los propósitos escolares.

Los espacios áulicos se convierten en espacios de tensiones, en donde las interacciones de los alumnos, maestros, contextos y elementos culturales se cruzan, en este cruce cultural los alumnos exteriorizan sus interioridades e interiorizan las exterioridades de los otros, en este cruce van tejiendo el entramado cultural, van re-vitalizando su cultura, pensamiento filosófico y su identidad. La escuela, es vista entonces como el espacio de creación, y re-creación cultural.

Es evidente que durante la etapa de la vida escolar se da la incorporación de los niños *Binni Yaati* al sistema escolar nacional, donde de manera sistemática el español se convierte en el único vehículo de la enseñanza, es decir, el desplazamiento de la lengua materna por el español como la lengua legítima para la transmisión de conocimientos, lo que provoca la

colonización cultural. De ahí la importancia de una educación intercultural crítica transformadora en los contextos escolares.

La escuela debe de asumir el compromiso de buscar nuevas fórmulas alternativas de organización y funcionamiento que sean más sensibles, respetuosas y comprometida con la diversidad cultural, la escuela que asume la interculturalidad crítica como proyecto de trabajo debe favorecer la igualdad de oportunidades mediante el rechazo a la uniformidad, al discurso etnocéntrico, a la discriminación bajo cualquiera de sus manifestaciones y formas, así como cualquier proceso de asimilación que ponga en riesgo la identidad cultural de los *Binni Zá*.

Conclusiones

Para develar el discurso hegemónico y sus procesos de colonización del pensamiento en la configuración de los *Binni Yaati* fue preciso iniciar en primer momento un proceso reflexivo y autorreflexivo, un proceso decolonial que permitió el análisis e interpretación crítica de los fenómenos socioculturales en el contexto de los *Binni Zá*. Una de las primeras acciones realizada fue precisamente el reconocimiento de que todos los procesos socioculturales, políticos, económicos y educativos tienen bases coloniales.

Darse cuenta y reconocer estos procesos fue un ejercicio arduo que me llevó momentos de análisis y reflexiones, crecer y formarse bajo estas premisas epistémicas coloniales te hace aceptar sin ningún cuestionamiento los planteamientos eurocéntricos. Las epistemologías que atinadamente Boaventura llama “epistemologías del norte” bajo la cual me formé lograron no del todo su cometido, puesto que al aplicar estos enfoques al contexto intercultural de los pueblos originarios chocaban en todo momento con las filosofías, prácticas y saberes locales. En las reflexiones realizadas posteriormente en los salones de clases donde laboraba visibilizábamos estas contradicciones sin lograr entender el origen de dichas contradicciones.

Al inicio de mi andar pedagógico los únicos planteamientos positivistas eran las que aplicaba; cosificaba al sujeto, lo homogeneizaba, la individualización eran parte de mi encomienda, imponía y fortalecía una monocultura en los contextos multiculturales del estado de Oaxaca, fortalecía las relaciones de poder y la razalización del ser humano eran parte de mi cotidianeidad pedagógica. Esta gran contradicción chocaba a menudo con mi sentipensar Zapoteca, mi práctica pedagógica era distante de mis principios sentipensares como persona con sentido de pertenencia de los *Binni Zá*; la tierra como madre y como territorio, el tequio como acto de recreación, la mano vuelta como ayuda mutua, la compartencia como principio filosófico, la *Guetza*, el *Guenda*, el *guendaliza´a*, la hermandad, las enseñanzas de los abuelos y abuelas y muchos elementos y prácticas culturales no tenían cabida en mi práctica docente.

Fuera de mi contexto pedagógico fortalecía mi cultura e identidad en todo momento, el sentido de pertenencia hacia los *Binni Zá* eran tan sólidas que mi vestimenta era propia de

los Zapotecas, me comunico en todo momento en mi lengua materna *Zá*, asisto a los tequios, a las velas, doy mi cooperación en especie y económico en los casos que se requería, me hago gente con los otros, soy un sujeto comunal. ¡que contradicción filosófica!, mi teoría y práctica muy distantes unas de otras.

En esta intersección, en esta frontera las tensiones estaban a tope, es donde urden los propósitos coloniales pero también de liberación hegemónica, es un mundo de tensión donde constantemente generan conflictos en mí, las palabras de mis abuelos retumbaban en todo momento en lo recóndito de mi ser “ve a la escuela y aprende el español para ser alguien en la vida” dejaba mucho en que pensar, sus palabras me alentaban en todo momento a blanquearme constantemente, despojarme de mi sentipensar como integrante de los *Binni Zá* y así ser aceptado en un mundo ajeno, pero, con sus acciones fortalecían mi sentido de pertenencia.

Los principios pedagógicos eran el pan nuestro de cada día con los que reflexionaba en todo momento, con mis estudiantes normalistas diseñábamos estrategias didácticas para aplicarlos en los contextos rurales, en comunidades que en muchas ocasiones solo visitábamos unos pocos días con la intención de aplicar herramientas etnográficas y con ellos diseñar estrategias didácticas como si las personas de esas comunidades necesitaran de nosotros para ser alguien en la vida.

Después de visitar con mis estudiantes normalistas algunas comunidades rurales de la región Mixteca Alta del estado de Oaxaca como parte de las actividades de su formación tocó el momento de realizar las reflexiones pertinentes, grande fue mi sorpresa, contrario a los comentarios de mis estudiantes sobre el paisaje, el camino, las montañas, los ríos, las veredas, llegó la sorpresa; la pregunta ¿Qué les pareció el lugar, estamos planeando regresar nuevamente a las comunidades para sus prácticas pedagógicas? Inmediatamente las estudiantes contestaron, *Prof. no nos mande nuevamente a esa zona, no hay nada en ese lugar, nos aburrimos mucho, no hay señal de celular ni mucho menos de internet.*

Estas palabras causaron sentimientos de nostalgia en mí, ver a las mujeres de esas comunidades tejer, cuidar a sus animales de granja, ir a dejar a sus hijos a la escuela al igual que sus almuerzos en el recreo, a los hombres trabajar de manera conjunta y colaborativa en sus tierras de cultivos, escuchar sus mitos, leyendas a través de sus ancianos, saber de su cosmogonía y cosmovisión, su lengua. Una de las cosas que me sorprendió fue saber que en asamblea comunitaria se toma el acuerdo que todas las personas participan en los tequios y actividades convocadas por la escuela y, aún más, ser elegido por la asamblea comunitaria para formar parte de los comités de padres de familia de las escuelas sin tener hijos en edad escolar y cumplir con esa encomienda son prácticas culturales que solo se dan en estos contextos rurales. La asamblea comunitaria como el máximo órgano de toma de decisiones.

La supuesta modernidad que el eurocentrismo instaure se reduce en este caso a la cobertura de señal del celular e internet, que para los estudiantes tener internet es tenerlo todo, invisibiliza las formas de ver las prácticas y saberes de los pueblos originarios, homogeneiza, fortalece las relaciones de poder al igual que las asimetrías socioculturales, las objetiviza, ve a la naturaleza como moneda de cambio, destierra su ser de su alma, reduce a su cosmogonía y cosmovisión a solo mitos y leyendas sin sentido.

¿Cómo poder cambiar los principios pedagógicos con los que me he formado y estoy formando?, a lo largo de mi formación en este doctorado y actividades inherente a ella me topé con aportes de teóricos que permitieron cuestionar en todo momentos los principios eurocéntricos que nos han colonizado, los acercamientos a las comunidades para la aplicación de instrumentos etnográficos y con ellos diseñar proyectos de intervención educativa, las conversaciones con los sabios de las comunidades, docentes, padres de familia, luchadores sociales principalmente de los *Binni Zá* que con sus narrativas, experiencias y vivencias reforzaron estos cuestionamientos.

De estas controversias surgieron intereses investigativos, develar cómo el discurso hegemónico y sus prácticas van configurando al ser humano desde su cotidianeidad y sobre todo en el contexto escolar. Para cumplir con los propósitos de esta investigación fue necesario implementar acciones que permitiese hacer una hermenéutica analógica barroca y

decolonial, optar por posiciones epistémicas que permitieran visibilizar los procesos coloniales y procesos de liberación colonial en el contexto de los pueblos originarios fue una de las acciones que con mayor dificultad enfrenté.

La hermenéutica analógica barroca y la hermenéutica decolonial al igual que la etnografía fueron los métodos que más se emplearon, esto sin restarle importancia a las otras metodologías que permitieron esta narrativa, estos se emplearon como una caja de herramientas metodológicas que acompañó en todo momento al proceso investigativo. La hermenéutica analógica barroca permitió no hacer juicios *a priori*, no caer en un abanico de verdades ni mucho menos una sola mirada y verdad de los fenómenos, reconocer el proceso de mestizaje, mirar el texto en su contexto fueron parte de esta metodología, mientras que la hermenéutica decolonial sirvió para reflexionar de manera crítica acerca de los diversos elementos que forman parte integral del sentipensar de los pueblos originarios, reconocer que las prácticas y saberes tienen bases coloniales fue la principal aportación de esta hermenéutica, esto permitió darle un giro decolonial a la investigación, a las formas de mirar e interpretar los fenómenos estudiados.

Precisamente las prácticas y saberes coloniales invisibilizan las relaciones de poder que subyacen en la construcción y transmisión del conocimiento, el desplazamiento de prácticas y saberes de los pueblos originarios conlleva a un epistemicidio y peor aún al ontologicidio, por esta razón, se lucha por el re-conocimiento de los procesos de transmisión cultural, de las formas de construcción y transmisión de conocimientos de los pueblos originarios, de un diálogo crítico entre saberes buscando la justicia epistémica y social.

Este extractivismo epistémico ocasionado por las ciencias sociales eurocéntricas coloca a los saberes y conocimientos indígenas como subalternos, mitos y magias sin sentido y significados por no ser conocimientos canónicos, carentes de valor por no ser validado por las epistemologías positivistas. Esto ha ocasionado una crisis del sentido, una crisis ontológica y civilizatoria que habrá de darle un giro decolonial. Esta misma violencia epistémica sufre los *Binni Zá* al no reconocerles las prácticas y saberes propios e imponerles un solo saber hegemónico, homogéneo, científico y eurocéntrico.

Los *Binni Zá* han sabido hacer frente a las embestidas del colonialismo a pesar de todos sus aparatos ideológicos del estado, integra elementos culturales ajenos a los suyos para re-vitalizar sus propias prácticas y saberes comunales, a pesar de la imposición de otras filosofías, otras cosmovisión y cosmogonía, el sentipensar de los Zapotecos esta tan arraigada en su cotidianidad, en sus prácticas comunales, en su identidad, su cultura, su cosmogonía y cosmovisión que constantemente las re-vitaliza.

Este proceso de resistencia tiene varios frentes, desde el seno familiar, los barrios, las plazas, las velas, la escuela misma que han sido por un lado espacios de resistencias política, económica, social y cultural en donde se produce nuevas identidades, espacios donde se fortalece el sentipensar de los *Binni Zá*, estos espacios son de constante lucha y tensión y en ella se disputa el control cultural. Los caminos de los movimientos sociales como espacios de lucha han generado una permanencia cultural como unidad social con una identidad propia como sentido de pertenencia comunitaria.

A pesar de la dominación colonial los pueblos originarios han adoptado cambios indispensables con el fin último de permanecer y re-vitalizarse, en el caso de los Zapotecos se orientan bajo tres procesos principales “el de resistencia, el de innovación y el de apropiación... el proceso de resistencia se orienta a la conservación de los espacios de cultura propia que el grupo [*Binni Yaati*] ha logrado mantener pese a la presión de la dominación colonial” (Bonfil, 2019, p.139), esto ha permitido la reinención de sus prácticas y espacios culturales.

Como procesos de resistencia esta la filosofía de los *Binni Zá*. La pareja primordial o dualidad sagrada para los Zapotecos, como uno de los ejemplos de su sentipensar, no es lo opuesto ni lo dicotómico sino la dualidad de la dualidad, la complementariedad, la complementariedad de la luna y el sol, de la mujer y del hombre, de su cuerpo y alma, de *Na´Lola Chicu*, de su *Guenda*, de lo simbólico, de su lengua. En el lenguaje y pensamiento de los *Binni Zá* los difrasismos entendidos como núcleos conceptuales y pareja primordial permite comprender mejor un rasgo cultural clave en la visión del mundo y en el pensamiento filosófico de los pueblos originarios de Mesoamérica. Lo simbólico de los Zapotecos es: todo lo que sale de

la tierra es vida, y todo lo que regresa a ella es vida, regresa a ella para re-nacer, purificarse, re-vivir, re-vitalizar, re-invencción de su cultura e identidad.

De ahí la importancia del acercamiento del docente con el pensamiento filosófico de los *Binni Zá*, pues, son ellos los agentes aculturables y colonizadores, pero de igual manera, son los agentes de transformación y de liberación social. Desde la colonialidad y el eurocentrismo se trata de configurar a un sujeto teórico, metodológico, epistémico, tecnológico, eurocéntrico, lo aleja de su pensamiento filosófico, y, desde lo propio, los sujetos de resistencia se niegan a dejar su cosmovisión, su cosmogonía, su pensamiento filosófico, su identidad, su cultura.

Los discursos y prácticas hegemónicas fabrican sujetos para constituir y mantener el orden social, construyen saberes y dominios, crean objetos y sentidos, fabrica instituciones hegemónicas, construye panópticos para mantener el orden. Desde lo propio los diálogos interculturales críticos se construyen en lo comunal, en los sujetos comunalitarios se da lo simbólico, desde la educación comunitaria que recupera los conocimientos locales.

La escuela como constructo de sujetos es un territorio de contrastes, de pugnas políticos, ideológicos, sociales, identitarios, culturales, estas luchas por la reproducción curricular, por un lado, la institucionalización de la escuela como parte de la estrategia del estado para formar sujetos ensimismados, narcisistas, eurocéntricos, objetivados y homogéneos, pero por el otro lado, crea también sujetos en resistencias, críticos y comunales.

En este sentido, el espacio escolar vista como instrumento de control cultural en donde ha logrado instaurar el discurso hegemónico, desde esta perspectiva la escuela se concibe como capitalista, es selectiva e individualiza el conocimiento, las relaciones de poder están muy marcadas, en contraposición la escuela es liberadora, aprende en grupos, enseña y resuelve en colectivo, toma forma colectiva de cada comunidad, lo que se sabe se comparte a diferencia de la escuela capitalista. La escuela es vista entonces “como institución fronteriza donde se disputa el control político del estado” (Nicanor, 2021, p.22).

La escuela en gran medida ha contribuido en cumplir los propósitos del estado, es un dispositivo de imposición por la clase dominante, reproduce en sus aulas las desigualdades socioculturales a través de la violencia simbólica e impone una visión diferente a la realidad a los *Binni Zá* y con ello se reafirma el control y reproducción cultural. La escuela se ocupó de la castellanización que significó una forma más de reinención cultural, a los *Binni Zá* se le impuso la lengua ajena a la suya, alejada de su contexto, realidad y sentipensar. Como lo asienta Cruz:

yo me siento culpable porque aceptamos un programa, nos daban libros para castellanizar a los niños y allí tenía que hablar bien lo que veían en ese libro, venía en español (imágenes y significados), y así fue que contribuimos para que muchos niños ya no hablaran nuestra lengua (sic) J. López Jiménez (comunicación personal, febrero de 2013), (1015, p.130).

Este fragmento de entrevista nos clarifica el papel de la escuela en los contextos indígenas, este tenía la misión de integrar a los *Binni Zá* al imaginario nacional, de mexicanizar al indio, vestirlo de modernidad y dotarlo de un solo instrumento de comunicación, una sola identidad y cultural. La escuela como principal agente en el deterioro de las lenguas originarias, Villoro dice al respecto:

La escuela ha jugado un papel indiscutible para el deterioro de las lenguas originarias, porque la “homogeneidad de las sociedades se realiza sobre todo en el nivel cultural, unidad de lengua antes que nada [...] pero sobre todo se afirma mediante la educación, porque la educación uniforme es el mejor instrumento de homogeneización social (1998, p.27).

El hecho que el director y los maestros hablantes de la lengua *Zá* prefieran abordar los asuntos oficiales en la lengua castellana y en el espacio donde ocupa la dirección de la escuela para darle la formalidad requerida favorece y fortalece la secularización de las lenguas originarias, “solo tiene voz los no indios, los nacionales, lo que ejercen el control cultural” (Batalla, 2019, p.125), Esto también es muy notorio en la práctica docente en la escuela, tan solo el hecho que en toda la clase se comunican en la lengua castellana en un contexto hablantes en lengua *Zá* obliga a la transculturación de la lengua, de la cultura, identidad y sentipensar de los *Binni Zá*,

Los temores de seguir hablando la lengua *Zá* se forman en la familia, en la escuela y en diversos espacios, aprender el español y ser alguien en la vida otorgaría atributos como la

elegancia, el saber más que los otros, de leer y escribir, y con ellos tener un cargo en el gobierno, un buen puesto en alguna empresa, es decir, tener un salario que otorgaría un mejor *status económico*, su ocupación social en las relaciones de poder y sus correspondientes roles elevaría su nivel cultural individual.

A pesar de todos estos desaciertos, la escuela también crea sujetos críticos, decoloniales, analógicos y comunales. La escuela esclaviza, pero también libera, invisibiliza, pero también visibiliza, coloniza, pero también descoloniza, como dice Zibechi “No hay descolonización sin sujeto descolonizador” (2015, p.45), la escuela debe de salir del discurso eurocéntrico para hacer interculturalidad crítica, dialogar con las otras formas de construcción y transmisión de conocimiento, iniciar el proceso comunal de apropiación cultural para la liberación colonial.

La comunidad escolar vista como espacios de resistencias en donde los alumnos ponen en práctica los elementos culturales de su cultura y pensamiento filosófico; al momento de realizar los ejercicios propuestos en el libro ponen en práctica las ritualidades de su cultural. A pesar de que la escuela se opone a la idiosincrasia de las comunidades el saber práctico cobra relevancia, en los momentos visibilizados en la escuela primaria se pudo observar que los alumnos trabajan el tequio, la mano vuelta, toman decisiones pensando en la nosotredad, estos elementos culturales son transmitidos por y en la sociedad quienes se oponen a la asimilación cultural.

Hay prácticas y saberes comunales que reproducimos en la escuela, esta reproducción la hacemos de manera práctica, de un saber práctico, de la frónesis. En algunos casos, la mirada colonizadora del maestro no lo reconoce ni lo valora y en muchas veces se castiga y/o se desprestigia, la visión colonizadora de los actores educativos fractura esas prácticas comunales e imponen un solo saber disciplinario. Y en esto la escuela fracasa, uno no deja de “ser [indio] para ser”. La escuela va formando -en muchos casos intenta- al ser humano. No existe hibridación cultural en las prácticas comunales dentro del salón de clases, lo que existe es la mezcla barraco, el mestizaje analógico barraco al mezclar elementos culturales de lo propio, lo ajeno y lo diferente.

Con referencia a los *Binni Zá* y sus prácticas en el aula es un reposicionamiento del Zapoteco en la escuela, por sus efectos de escolarización que es homogénea las prácticas culturales ajenas ayudan a ese reposicionamiento, en ella configura el otro barroco, el mestizo y se configuran ellos mismos.

La educación consiste en llevar al individuo al máximo de su desarrollo, es importante la toma de conciencia de su capacidad transformadora y su responsabilidad en el mundo. La educación es lo que le permite al ser humano comprender donde se encuentra y, de esta manera, ser capaz de adaptarse y mejorar los espacios en los que habita, en cuanto a las relaciones con la alteridad, el principal elemento socializador es sin duda la familia.

Sin duda alguna que la escuela es el espacio fronterizo y cruce cultural donde se urden los objetivos coloniales y también liberadoras, este mundo de tensión donde por un lado maestros con una carga ideológica y de paradigmas de dominación reproducen sin cuestionar el currículo, por el otro lado, maestros que con sus prácticas pedagógicas le dan un giro decolonial a las intenciones coloniales, transforman su quehacer docente en busca de una justicia social, el fortalecimiento de las prácticas y saberes comunales como procesos de resistencia cultural.

Los hallazgos de la presente tesis visibilizan las prácticas y saberes colonizadoras que realizan las escuelas en el contexto indígena, la imposición de un solo saber, hacer y ser desde el discurso hegemónico que permite la configuración de los *Binni Yaati*, la reproducción de un currículo muy distante de los pueblos originarios trae consigo una transculturación de los elementos culturales propios, la subalternización de las prácticas y saberes que estos lleva tiene consecuencias en la constante blanqueamiento del Ser, la individualización y el narcisismo que la escuela capitalista pretende formar en contextos interculturales chocan constantemente con los elementos comunales de las comunidades indígenas.

La escuela vista de igual forma como agente colonizador, es también liberador, las formas de enseñanzas de los maestros, las formas de apropiación del conocimiento de los alumno,

las interacciones cotidianas entre los sujetos que integra la comunidad escolar, los padres de familia y el contexto comunitario juegan un papel muy importante en la cultura escolar, esto crece cultural constituye la cultura escolar en su cotidianeidad, la escuela vista como frontera y espacio de tensión donde el saber científico choca con los saberes locales, prácticas antagónicas que van configurando a los sujetos, le dota de sentido y significados para convertirlos en un simbólico.

Por último, invito a quienes tengan el interés de seguir profundizando en esta temática de investigación sobre el discurso hegemónico y sus procesos de colonización del pensamiento en la configuración de los *Binni Zá* desde la escuela será de gran aporte para seguir produciendo conocimientos en los contextos interculturales, en esta investigación visibilicé las prácticas colonizadoras, pero también liberadoras que hace la escuela desde una postura hermenéutica analógica barroca y decolonial. Falta mucho por hacer sobre todo en los contextos de los Zapotecas dentro y fuera de la escuela.

La intención investigativa no fue enfocada en el alumno, ni en los maestros en estos espacios escolares, por lo tanto, dejó abierta la posibilidad de la realización de investigaciones enfocándose principalmente en los alumnos y los maestros, así mismo, qué pasa con estos sujetos ante la escuela colonizadora pero también liberadora. Reitero, la literatura que existe en torno al problema abordado es insuficiente para su profundización, sin embargo, la recuperación de la memoria histórica oral de las personas de las comunidades fue muy enriquecedora y permitió la reconstrucción de esta tesis.

Referencias bibliográficas

1. Acta del Simposio Internacional (2019), *Gramsci: La teoría de la hegemonía y las transformaciones políticas recientes en América Latina*. México. CEEP Germinal.
2. Agamben, G. (2017). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
3. Aguado y Portal (2002). *Identidad, ideología y ritual*. UAM-México.
4. Amilburu, G., Bernal, A., y González-Martín, M. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*. Madrid. Editorial. Síntesis.
5. Ángeles. I. (2018). *Pedagogía de la comunalidad: herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu*. México.
6. Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías: Ensayo sobre la geografía de la furia*, España: 71 ensayo tusQuets Editores.
7. Archuf, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Editorial Paidós.
8. Arturo B, A. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*. UPN.
9. Arriarán Cuéllar, S. (2001). *Multiculturalismo y globalización, La cuestión indígena*, México: Fomento, UPN.

- (2020) *¿Cómo caracterizar las etapas de la obra de Bolívar Echeverría?*, Revista de Ciencias Sociales, 42, 1, 53-64.
10. Baronet, Bruno y Tapia, Medardo. (Coord.), (2013), *Educación intercultural: Política y políticas*. Cuernavaca, UNAM.
11. Berger, Peter. L., Luckman, T. (2019). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Argentina.
12. Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestra escuela: un acercamiento etnográfico al contexto escolar*. (25° Reimpresión) Colección maestros y enseñanza N°6, México. Paidós.
13. Betancourt, D., Vélez, C., & Sánchez, N. (2020). *Cartografía social: construyendo territorio a partir de las activas comunitarias en salud*, Revista electrónica de Ciencias Sociales. scielo.org.co,

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032020000100138

14. Beuchot, M. (2001). *hermenéutica analógica y educación*. En Arriaran, S. y Hernández, E. (Ed). *Hermenéutica analógica-barroca y educación* (pp. 9-34). México, Fomento editorial. UPN.
15. Beuchot, M., Arriaran, S. (1999). *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, México, Ed. Itaca.
16. Boaventura, Santos, S. (2019). *El fin del imperio cognitivo; afirmaciones de las epistemologías del sur*. Madrid. Editorial TROTTA.
17. Boaventura, S., Meneses, M., (eds.) (2014). *Epistemologías del sur*. Ediciones Akal.
18. Bonfil, B. (2019). *México Profundo: una civilización negada*. FCE. México. Primera edición.
19. Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Editorial Siglo XXI, México.
20. Bradomín, José María. (1992). “*Toponimia de Oaxaca*” (crítica etimológica) El castor. Oaxaca, México.
21. Bruner, J. (2013). *La educación puerta de la cultura*. Ed. Antonio Machado Libros.
22. Cabrera, A. (2009). *Educación intra-intercultural binaria como proceso de descolonización epistémica-cultural*. (Tesis doctoral) UPN, México.
23. Cajete, G. (2004). *Filosofía de la ciencia nativa*. En aguas del pensamiento indio americano: ensayos filosóficos. Wiley-Blackweel. Pp. 45-57.
24. Carvente, E. y Luis, E. (2019). *La conciencia del ser docente y el desarrollo profesional en el contexto de la cultura Ikoots*. En Jiménez, M., Carrillo, A., Francisco, E., (coords). *Experiencias didácticas interculturales con la cultura Ikoots: el caso de la escuela primaria bilingüe “Moisés Sáenz”, de san Mateo del Mar*. UNAM.
25. CEDES 22. (2022). Taller estatal de educación alternativa: educación propia en realidades cotidianas 2022-2023. SECCIÓN XXII.
26. Coronado Magalón M. (2000). *Los apodos de la resistencia: estereotipos gentilicios zapotecas en el Istmo de Tehuantepec. Proceso de identidad, movimiento social y producción discursiva*. Alteridades, 10, 79-88.

27. Cruz López, Rolando. (2022). *Origen y fundación de los pueblos zapotecas del Istmo*. Chiapas. Editorial Chiapaneros.
28. Czarny, G., Granda, A., Navia, C., Salinas, G., Sol, M., (2021). *Repensando pedagogías y prácticas culturales en las Américas*. Editorial Universitaria Abya-Yala.
29. Dalton, M. (2010). *Mujeres: Género e identidad en el Istmo de Tehuantepec*, Oax., México: Casa Chata.
30. De la Cruz, Víctor. (2002). “*El pensamiento de los Binnigula’sa’: cosmovisión y calendario*” Tesis para optar por el grado de Doctor en estudios Mesoamericanos. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. México.
31. Díaz, M. G. (Coord.), (2019). *Diversidad de saberes y aprendizaje sociocultural en la configuración de las pedagogías campesindia*. Editorial Torres Asociados. México.
- (1992) El saber técnico en la enseñanza agropecuaria. *Revista latinoamericana de estudios Educativos*, 2 (22), 121-134.
32. Dietz G. (2013). *Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad*. En Baronet, Bruno y Tapia, Medardo. (Coord.), (2013), *Educación intercultural: Política y políticas*. Cuernavaca, UNAM. 177-200.
- (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta dese la antropología de la interculturalidad. *Revista de antropología Iberoamericana*. (6) 1, pp. 4-22.
33. Dietz, G., y Mateos, L. S. (2013). *Interculturalidad y educación: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP. Primera reimpresión.
34. Echeverría, B. (2011). *Crítica de la modernidad capitalista*. OxFam, Bolivia.
- (2010). *Definición de cultura*, Itaca.
 - - (2017). *La modernidad de lo barroco*. (Cuarta reimpresión) Ediciones Era, México.
35. Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. México. Fondo de Cultura Económica.
36. Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. (Primera reimpresión) Siglo XXI editores.
37. Flores, P. (2009). *Educación y cultura: resistencia al cambio*, Ed. Gernika
38. Grosfoguel, R. 2011. *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa*

- Santos. En Formas-Otras: Saber, Nombrar, Narrar, Hacer*, editado por A. Vianello y B. Mañé, pp. 97-108. CIDOB, Barcelona.
39. Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, México. Gedisa.
 40. Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Segunda edición. Morata. Madrid.
 41. Giroux, H (1999). *Teoría y resistencia en educación*. Editorial Siglo XXI, 4º edición, México.
 42. González, O. S. (2021). *Tlamatiliztli: La sabiduría del pueblo nahua: filosofía intercultural y derecho a la tierra*. (Tesis doctoral). Universiteit Leiden. Países Bajos.
 43. Guerrero, D. (2008). *Reforma educativa. Discursos, prácticas y subjetividades*. Fundación educación. México.
 44. Guerrero, P. (2002). *La cultura: estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Ediciones Abya-Yala.
 45. Heller, Á. (1967). *Sociología de la vida cotidiana*, Colección: Socialismo y Libertad, N° 73.
 46. Hobsdawn, E. & Ranger, T. (1993). *La invención de la tradición*. Tr. Omar Rodríguez Estellar. Crítica, España.
 47. Jiménez, Y., y Sánchez-Antonio, J. (2022). Educación comunitaria como alternativa a la escuela ilustrada, capitalista, mono-epistémica y eurocentrada de la modernidad. *Revista Latinoamericana en Educación Inclusiva*, 6 (2), 99 -108.
 48. Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. Miguel Ángel Porrúa. México.
 49. López-Austin, A. (2003). *Difrasismos, cosmovisión e iconografía*. Revista española de antropología americana. 2003. Volumen extraordinario, pp. 143-169.
 50. López y López, G. (1950). La filosofía de los Zapotecas. *Revista de la facultad de filosofía y letras (1) 1*, pp.85-98.
 51. López, M. (2002). *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*, Ediciones mensajero.
 52. Macuil, R. (2017). *Los tlamatque, guardianes del patrimonio*. Dinámicas interculturales en la sociedad naua. Liden.
 53. Maldonado-Torres, N. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más*

- allá del capitalismo global*, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, 127-168.
54. Medina, P. (Coord.) (2007). *Nuestros calendarios y mapas cuentan nuestra historia, tiempo y espacio; diálogos entre voces indígenas y escuela*. México. UPN.
55. Monclús Estella, A. (2004). *Educación y cruces de culturas*. México. Fondo de cultura económica.
56. Rebolledo, N. (2021). *La escuela indígena y sus fronteras: reflexiones antropológicas*. Punto Cunorte, 7(13), 20-44.
57. Oviedo, J. (2021). *Experiencias locales de paz en la comunidad de Libertad: Una crítica hermenéutica decolonial*. Año 13, N°1 2021ISSN Versión digital 0718-5766 Pp. 131-144
58. Pérez Gómez, Á. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
59. Pérez, E. *Principios pedagógicos del pueblo tsotsil de Chenalhó, Chiapas* en Díaz Tepepa, M. G. (Coord.), (2019). *Diversidad de saberes y aprendizaje sociocultural en la configuración de las pedagogías campesindia*. Editorial Torres Asociados. México. Pp. 91-120.
60. Quijano, A. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, en Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, 2000, 204.
61. Rebolledo, N. (2007). *Educación y etnicidad*. En Tirzo, J. (Coord.), (2007): *Educación e interculturalidad: miradas a la diversidad*. México. UPN.
62. Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción: ensayos sobre la hermenéutica II*. México. Fondo de la cultura económica.
63. Rockwell, E. (1995). *La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México*. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol.8 no.15 Zapopan jul./dic. 2017.
64. Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. DIE-CINVESTAV-IPN
65. Rodríguez, A. (2017). *Hermenéutica histórica de la formación del individuo*. (Tesis maestría). ITESO. Jalisco, México.

66. Rendón, J. J. (2011). *La Flor Comunal. Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios*. Oaxaca, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO).
67. Sánchez-Antonio, J. (2022). *La filosofía de los zapotecas: hacia un diálogo mundial inter-filosófico transmoderno*. S/E.
68. Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Yale University.
69. SEP, (2020). *Lengua materna. Español*, primer grado. Segunda reimpresión.
- (2020). *Desafíos matemáticos*. Libro para el alumno. Cuarto grado. Tercera reimpresión
 - (2011). *Lengua materna. Español, cuarto grado*. Segunda reimpresión.
 - (2017). *Aprendizaje clave para la educación integral*. SEP México.
70. Tamayo, J. (1981). *Geografía de Oaxaca*. México, Editorial El Nacional.
71. Tarango F. (2018, noviembre 19-23). *Aproximaciones a una hermenéutica decolonial*. [ponencia]. 8° conferencia Latinoamericana y caribeña de ciencias sociales. http://www.clacso.org.ar/conferencia2018/presentacion_ponencia.php?ponencia=2018411121612-1407-pi
72. Toledo, J. (1998). *Análisis, conservación y rescate de las viviendas típicas de la población de Asunción Ixtaltepec, Juchitán, Oaxaca*. Tesis que para obtener el título de Arquitecto. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
73. Tirzo, J. (Coord.), (2007): *Educación e interculturalidad: miradas a la diversidad*. México. UPN.
74. Trujillo, (Coord.) (2008). *Diversidad Cultural y Escuela: Mundo en Tensión*. México. UPN.
75. Villoro, L. (1998). *Del estado homogéneo al estado plural*. En: estado plural, pluralidad de culturas. México, FFyI.
76. Walter, M. (2015). *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999-2014)*. CIDOB.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de in-surgir, re-existir e re-vivir*. En Patricia Medina. (Org.), Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: Plaza y Valdés.

- (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. En cortito que's pa'largo, México.
- 77. Weiss, E. (2018). *Investigaciones educativas*. México, Bonilla Artigas editores.
- 78. Winter, M. (2002). *Religión de los binnigula'sa': la evidencia arqueológica*". Pp. 47 – 88. En: *La Religión de los Binnigula'sa'*. Coordinadores Victor de la Cruz y Marcus Winter. Fondo Editorial de la Unidad de Proyectos Estratégicos del IEEPO y El Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- 79. Zamora, A. (2017, 3-8 diciembre). *colonialismo epistemológico-político en la investigación educativa de américa latina: revisión necesaria para su descolonialidad* (Ponencia). XXXI Congreso ALAS Uruguay 2017: las encrucijadas abiertas en América Latina. La sociología en tiempos de cambio. Uruguay. https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/2214_antONIO_zamora_arreola.pdf
- 80. Zibechi, R. (2015). *Latiendo resistencia. Mundo nuevos y guerras de despojo*. México, El rebozo palabra editorial.

Anexo:

Anexo 1. Cerro Blanco



Anexo 2. Mezcla de elementos culturales, lo propio y lo ajeno. Las prácticas culturales y religión.



Anexo 3 Mezcla de elementos propio y ajeno. Las prácticas culturales y religión.



Anexo 4 Ayuda mutua como prácticas decoloniales entre los *Binni Yaati*



Anexo 5 Preparación de comida, El tequio



Anexo 6. Mesa de cooperación en las velas



Anexo 7. Interculturalidad crítica en el aula.



Anexo 8. *Guendaliza´a* en el aula.

