

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARIA ACADÉMICA
COORDINACION DE POSGRADO
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Éramos indios..., inditos..., de veras”. Procesos de subjetivación y resignificación de las prácticas culturales comunitarias de los biny ditsaa de San Juan Guelavía, Oaxaca.

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Guiaguel Rosalba Martínez García

Asesora de tesis

Dra. Alicia Estela Pereda Alfonso

Ciudad de México

Agosto 2018

A Wilfrido, Dantony y Yael, mi fuente de inspiración en cada momento.

Agradecimientos

Realizar un trabajo de investigación, no es una labor individualizada, requiere de un trabajo de apoyo y colaboración de los demás, por lo tanto, es un trabajo en conjunto que implica la intervención del investigador e interlocutores.

Por ello debo agradecer todas las personas de la cultura *biny ditsaa*, de San Juan Guelavía, quienes amablemente me brindaron su valioso tiempo y disposición para dialogar y obtener información para desarrollar mi investigación. A mi familia y a mis padres que me motivaron a culminar con éxito este proceso pese a las situaciones complejas enfrentadas.

A la Dra. Alicia Estela Pereda Alfonso, quien desde el primer momento confió en mí y me brindó su apoyo incondicional para este proceso, guiándome con rigurosidad y disciplina sin olvidar el lado humano, compartiendo sus conocimientos que me permitieron obtener otra perspectiva del trabajo docente. A mis colegas y amigas que siempre estuvieron ahí para apoyarme, Ruth, Georgina, Gabriela y Anahí. Al cuerpo académico de la maestría en general que me permitieron apropiarme de elementos teóricos y metodológicos para ampliar mi visión como profesora Bilingüe Intercultural.

Índice	pág.
Introducción	6
1. Cultura, subjetividades y reconfiguración cultural	16
1.1. La cultura como concepto	17
1.2. Prácticas culturales	19
1.3. La noción de subjetividad	22
1.3.1. La relación entre subjetividad y poder	24
1.4. La invisibilización por la incivilización	30
1.5. La teoría decolonial: otra perspectiva ante la diversidad social.	36
2. El camino metodológico	44
2.1 Enfoque epistemológico	45
2.2 La etnografía	48
2.3 El método biográfico; la otra historia	49
2.4 La planeación del trabajo de campo	54
2.4.1 Los interlocutores	55
2.4.1.1 Años 30	56
2.4.1.2 Años 50-60	57
2.4.1.3 Años 70	58
2.4.1.4 Años 80	58
2.4.1.5 Años 90	59
2.4.1.6 Año 2000	59
2.5 Análisis la información	61
2.5.1 Análisis de contenido	61
2.5.2 Análisis del discurso	62
3. Miradas, imágenes y representaciones culturales de los <i>biny ditsaa</i>	64
3.1 Un día en la vida de San Juan Guelavía	65
3.2 Nosotros y los otros	74
3.2.1 “Éramos indios, inditos de veras” Las gentes de pantalones: los <i>biny ditsaa</i> desde la perspectiva de los otros	79
3.2.2 “Son inditas decían y nos aguantábamos”	83

3.3	Los otros dentro del nosotros: los que nos ha unido y nos ha separado	86
3.3.1	Retos en la vida: no fue igual para todos	87
3.3.2	Los caciques	93
3.3.2.1	“Los mataron esas gentes, esos ricos”: Violencia caciquil	95
3.3.2.2	“Todo el día hacer tortillas por un poco de maíz picado”: la necesidad de trabajar	99
3.3.2.3	“Ahora el zapato que usa el rico uso yo”: los caciques, nostálgica actualidad	101
3.3.3	Campesinos y artesanos: alternativas de trabajo	102
3.3.4	Los que salieron	106
3.3.5	La religión	108
3.3.6	Nacer en lugar equivocado	109
4.	Aprender el lugar en el mundo <i>biny ditsaa</i>	112
4.1.	El prestigio	112
4.1.1.	No cualquiera bate el chocolate, ni cualquiera es huehuete	115
4.2.	“Yo si quiero regresar a mi tierra”: los que van y vienen	118
4.3.	¿Qué significa ser <i>biny ditsaa</i> hoy? Distintas perspectivas	123
4.3.1.	El Prestigio académico y el prestigio comunitario, tienen también su lugar en el mundo	123
4.3.2.	Los artesanos: la feria del carrizo	125
4.3.3.	Filiaciones religiosas	127
4.3.4.	La migración	129
4.3.5.	¿De dónde soy yo entonces? Identidades diversas	131
4.4.	Los apodos en los <i>biny ditsaa</i> como parte de la identidad	134
4.4.1	¿cómo se adquiere el apodo?	136
	Reflexiones finales	138
	Referencias bibliográficas	147
	Anexos	154

Introducción

“Éramos indios, inditos..., de veras” es una frase que surgió durante una de las entrevistas que estaba realizando en la comunidad de San Juan Guelavía como parte del trabajo de investigación que presento en este documento. Como habitante de dicha comunidad, el impacto que me provocó esta afirmación fue tal que marcó el giro de la propuesta inicial, centrada en el análisis de la pérdida de la lengua como un fenómeno aislado, o como una problemática sin historia, sin tomar en cuenta el iceberg que debajo de esta situación se encontraba, los factores y el entorno en el cual la lengua estaba dejando de ser funcional.

Por esta situación, la necesidad de sentirse “parte de”, en algún momento quizá a algunos, (sin caer en generalizaciones) nos hace sentido, propiciando desequilibrios de identidad cultural, dilemas subjetivos sobre nuestros orígenes, de dónde venimos o quiénes somos, generando procesos de resignificación identitaria y cultural. De manera personal he atravesado esta situación al ser parte de la cultura *biny ditsaa* ante la necesidad de resignificarme como tal, ya que al escuchar a los demás hablar la lengua materna y solo entenderla, de pronto se convirtió en motivación para repensarme como parte de San Juan Guelavía mi comunidad de origen, mi grupo cultural y social y sentir la necesidad de reaprenderla. Aunado a ello las prácticas culturales de la mayoría de la población.

No obstante, en lo personal, desarrollar la oralidad no fue posible quizá por no tener la necesidad de utilizarla. En definitiva, el único mi mayor logro con el *ditsaa* fue entenderla al

estar en contacto con personas hablantes de esta lengua. Durante el paso por la secundaria, hablar o no el *ditsaa* era un tema que pasaba desapercibido, no figuraba en ningún aspecto que permitiera fortalecer la diversidad cultural, el medio de comunicación era el español y el tema cultural no era de interés en las conversaciones. Algo similar ocurrió en el bachillerato, el contexto, tiempo y espacio eran distintos, la preocupación por lo cultural y diverso no entraba dentro de las prioridades de los jóvenes: la moda y el momento acaparaban la atención. La forma de vida era distinta entre foráneos y ciudadanos.

No obstante, en el momento de elegir una carrera profesional, el interés por las prácticas culturales de la mayoría de la población resurgió y, por eso, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) de reciente creación, parecía muy prometedora. El deseo por contribuir al fortalecimiento y revaloración de mi cultura, me impulsó a ingresar a esta institución. La formación recibida en la ENBIO se orientó a la atención de las escuelas bilingües según la región de pertenencia de cada estudiante, aunque el objetivo poco correspondió con la realidad. Al culminar la licenciatura nos enviaron adonde se tenían necesidades de personal, sin considerar realmente las áreas lingüísticas, por lo que las herramientas en el campo de trabajo fueron limitadas, considerando que carecíamos de elementos que permitieran darles atención a las necesidades de los estudiantes. Por lo anterior decidí retomar los estudios de Maestría siendo mi interés inicial el trabajo con la lengua indígena, específicamente el desplazamiento y la diglosia sustitutiva que se estaba desarrollando, siendo evidente el desuso del *ditsaa* por el español, lo cual había percibido por la experiencia docente frente a grupo.

Entonces, el cuestionamiento consistía en cómo desarrollar realmente una educación bilingüe ante las distintas situaciones enfrentadas en la práctica docente. Por una parte, si bien algunos padres estaban de acuerdo en seguir trabajando la lengua indígena en el aula, otros se oponían o les daba igual. Por otra parte, los docentes tenían sus propias ideas con respecto al tema, desde los hablantes o no hablantes interesados por este trabajo, hasta los hablantes y no hablantes desinteresados que no le encontraban el sentido al trabajo con los aspectos culturales y lingüísticos de la comunidad.

Estas situaciones provocaron un autoanálisis que me llevó a revisar el trabajo que se estaba realizando en este campo, determinando que hasta el momento tenía poca profundidad e impacto, razón por la cual, no existía mucha diferencia entre una escuela de educación formal y otra de educación indígena. Los planes y programas se utilizaban de manera indistinta, la lengua indígena se limitaba al trabajo con palabras y frases, los docentes carecíamos de una formación en el campo o era deficiente, utilizábamos herramientas y metodologías pensadas para la enseñanza del español y, sobre todo, ajena a la realidad comunitaria y a las expectativas de la misma.

Sin embargo, durante el trayecto de la investigación fui detectando que, si bien la lengua *ditsaa* estaba perdiéndose, se debía a un fenómeno mayor relacionado con las políticas de castellanización de las comunidades indígenas, impulsadas por el gobierno nacional después de la revolución, la migración de los habitantes a otras regiones del país, incluso al extranjero, y la necesidad de trasladarse diariamente a otros ámbitos laborales donde se requería el uso del español, así como la discriminación y exclusión que afrontaron quienes eran monolingües; todo ello propició que durante mucho tiempo los hablantes del *ditsaa* dejaran de transmitir la lengua considerándola no funcional para su futuro fuera de su comunidad. Lo anterior tiene que ver con la historia personal y comunitaria que incidió en la conformación de subjetividades. De este modo como integrante de la cultura *biny ditsaa*, comencé a cuestionarme lo siguiente: ¿De qué manera la imposición de la lengua y la cultura dominantes impactaron en la conformación de subjetividades en distintas generaciones de habitantes de San Juan Guelavía?, ¿cómo han experimentado los habitantes de San Juan Guelavía los encuentros y desencuentros con la cultura *biny sit* (gente de lejos o de fuera) a partir de los años 30 del siglo XX y hasta el presente?, ¿qué significa ser *biny ditsaa* para los habitantes de San Juan Guelavía en el presente siglo entre las interacciones con los *biny sit* en el contexto nacional?

Con relación a lo anterior cabe señalar que el trabajo inicial estaba relacionado con el tema de tesis de licenciatura y proponía darle continuidad al proyecto de la lecto-escritura en *ditsaa* en una escuela bilingüe (español-lengua comunitaria). El objetivo de la ENBIO consistía en ubicarnos lingüísticamente y, de esta manera, desarrollar una educación bilingüe

con mayor pertinencia y resultados. Por lo expuesto, el proceso de formación docente se centraba en desarrollar la práctica y la teoría para la atención de estos espacios. Uno de los fenómenos que a la mayoría de los estudiantes nos llamaba la atención era la situación de las lenguas comunitarias porque empezábamos a percibir una diglosia sustitutiva. Este panorama nos motivó para inclinarnos al diseño de propuestas de lecto-escritura en las lenguas de la comunidad de pertenencia.

Así, mi proyecto de tesis de Licenciatura consistió en desarrollar la lecto-escritura del *ditsaa*, que muchos se refieren a ella como zapoteco, sin embargo, *ditsaa* literalmente significa “palabra suave” y no zapoteco. Cabe señalar que esta última denominación, que significa “lugar de zapotes”, le fue asignada por la cultura náhuatl. No obstante, cuando la gente se refiere a su lengua utiliza la palabra *ditsaa* y no zapoteco. Ellos se autodenominan como *biny ditsaa*, es decir “gente de la palabra suave”, sólo que se han naturalizado los conceptos como si *ditsaa* fuera lo mismo que zapoteco. Concretamente, en la comunidad donde realicé mis prácticas pedagógicas, la primera lengua de los alumnos era el *ditsaa*. Por lo tanto, la retomé como lengua de aprendizaje para iniciar a los de primer grado en la lecto-escritura y obtuve resultados favorables puesto que, si no todos, la mayoría tuvo mayor facilidad para leer y escribir, pero eran perceptible que como docente me hacían falta elementos para mejorar la práctica docente.

Con posterioridad, cuando comencé a desempeñarme como docente de educación indígena bilingüe, requería de elementos para responder a las necesidades de la población, en efecto, era preciso contar con estrategias y metodologías que permitieran el fortalecimiento y revitalización de la lengua de la comunidad, puesto que ésta era la característica particular de las escuelas en este nivel. Al mismo tiempo uno de mis objetivos personales estaba enfocado a lograr una mayor apropiación de esta lengua, como ya lo he comentado, pero ahora como docente frente a grupo. Con las dificultades encontradas durante el trayecto, consideraba que requería de mayores elementos teórico-metodológicos que me permitieran desarrollar talleres de revitalización de la lengua *ditsaa* para garantizar su preservación mediante su escritura y difusión. Cabe señalar que como docente del nivel de educación indígena bilingüe no le encontraba sentido a este título porque, a lo largo de mi recorrido en

esta labor, he percibido que el trabajo realizado se limitó a la escritura de palabras y a una simulación del trabajo con la lengua y contenidos comunitarios para justificar la modalidad de escuelas bilingües indígenas y otorgar una calificación en las boletas u hojas de evaluación.

Pese a lo anterior, mi perspectiva era muy limitada con relación a lo que implicaba hablar de la enseñanza de una lengua reprimida por siglos, cuya situación se encontraba en un proceso de diglosia, sin analizar que este problema era parte de un conjunto de factores entrelazados de un grupo comunitario. De modo que dicha experiencia fue motivo para pensar en su continuidad, por ello, el planteamiento inicial del proyecto de investigación de la Maestría se orientó hacia el desplazamiento lingüístico. Sin embargo, como profesora y como maestrante planteaba el abordaje de esta problemática de manera aislada y particular sin tomar en cuenta la coexistencia de los demás elementos que afectan a un grupo determinado, en este caso a los *biny ditsaa*. Es así que pretendía estudiar el proceso de castellanización en cuatro generaciones, a partir de la década de los años 30, cuando comienza a imponerse el uso del español. De este modo, proponía contribuir a un replanteamiento del valor de la lengua desde las expectativas de la misma gente y, con ello, generar un ambiente alfabetizador en la lengua de la comunidad que permitiera su reaprendizaje.

Al iniciar la búsqueda de información con respecto al desplazamiento de la lengua, mi hipótesis planteaba que esta situación se había generado por una imposición violenta del español, a través de la escuela castellanizadora, y con la adhesión de las personas que no pertenecían a la comunidad, es decir los mestizos ciudadanos, gente foránea que compartía quizá la ideología occidental de la conquista. A causa de ello, suponía que dicho escenario era determinante en la sustitución gradual del *ditsaa* en las diferentes generaciones, por lo que realicé entrevistas a personas de distintas edades, partiendo de sus historias de vida, para dar cuenta del proceso subjetivo vivido como *biny ditsaa* en distintas épocas hasta la actualidad.

En la búsqueda de información, revisé algunos estudios sobre el desplazamiento de la lengua otomí realizado por Hamel, Lastra García y Muñoz Cruz (1988). Los trabajos de Czarny

(2008): El paso por la escuela y los procesos de escolarización en la ciudad de México; además, la investigación de Czarny (2010) la experiencia de jóvenes indígenas en sus estudios de nivel superior y la serie de eventualidades a las cuales tuvieron que afrontar por su diferencia cultural me dieron pautas para la investigación. Por último, la investigación de Pombo (2006) titulada *La historia de Marta. Vida de una mujer indígena por los largos caminos de la Mixteca a California*, entre otros trabajos que me fueron dando pistas para considerar que debajo del desplazamiento de la lengua *ditsaa* había todo un tema por analizar.

Así pues, el análisis teórico y las entrevistas me llevaron a reflexionar sobre la situación del *ditsaa* en San Juan Guelavía, concluyendo que si bien las nuevas generaciones ya no lo estaban aprendiendo no era porque no valoraran o no se interesaran por la lengua, sino que había toda una historia detrás de ellos que orilló a sus padres a no transmitirla y, pese a que muchos lamentan que el *ditsaa* no se aprenda, tampoco sienten la necesidad de hacerlo. No obstante, la lengua de esta comunidad sigue utilizándose en las prácticas culturales, a pesar de que los jóvenes ya no la dominan. Por lo tanto, centrarse exclusivamente en el desplazamiento lingüístico era limitar y obviar el desarrollo histórico de la comunidad y la comprensión de los procesos subjetivos que los llevaron a cambios y concepciones diversas en su resignificación identitaria, puesto que el hecho de no hablar la lengua no significa que no sean *biny ditsaa*. Fue así como el interés por el desplazamiento de la lengua dio un giro hacia las subjetividades y resignificaciones de la cultura *biny ditsaa*.

En este camino inicial pretendía analizar cuál fue el impacto de las distintas políticas educativas en San Juan Guelavía y cómo contribuyeron a la pérdida de la lengua *ditsaa*, sin embargo, en las entrevistas realizadas, mis interlocutores no hablaban de una imposición violenta, sino de una necesidad de la misma gente, sobre todo, por las condiciones económicas a las que se enfrentaron a partir de los años 30 del siglo XX. A partir de las entrevistas y revisión bibliográfica pude notar que el hecho de dejar de hablar el *ditsaa* no sólo fue una estrategia para lograr insertarse laboralmente fuera de la comunidad, sino que la pérdida de la lengua fue una expresión de violencia simbólica, al imponerse el español sobre el *ditsaa*, especialmente cuando los hablantes nativos aceptaron que su lengua era

inferior, sin valor e innecesaria más allá de su comunidad. En este sentido, Bourdieu (2005) señala:

El más simple intercambio lingüístico pone en juego una red compleja y ramificada de relaciones de poder históricas entre el hablante, dotado de una autoridad social específica, y una audiencia o público que reconoce dicha autoridad en diversos grados, como también ocurre entre los grupos a los que pertenecen respectivamente. [...] se obliga al dominado a adoptar la lengua del dominante (págs. 208-209).

Con base en las reflexiones anteriores y en la escucha atenta de mis entrevistados, pude plantear que la violencia simbólica estuvo fuertemente presente e incidió en la conformación de subjetividades, tal como aparece en una de las historias de vida, cuando el interlocutor manifiesta: “Éramos indios, inditos de veras”, aludiendo y definiéndose con los vocablos “indio” e “indito”, como la cultura occidental lo ha estigmatizado.

Por ello, este estudio no podía restringirse al desplazamiento de la lengua. Porque existió todo un proceso para que los habitantes dejaran de valorar el *ditsaa* y lo sustituyeran por el español. Así, la expresión mencionada del interlocutor marcó un giro en la temática hacia la conformación de subjetividades y resignificaciones culturales de los *biny ditsaa*, puesto que la pérdida de la lengua se convirtió en una de las consecuencias del proceso histórico de resignificación de la cultura *biny ditsaa*, en distintas generaciones, situación que ha causado que en la actualidad existan aspectos mezclados y entrelazados de lo urbano con lo rural en las prácticas cotidianas, así como numerosos préstamos del español al *ditsaa* en el lenguaje oral y las adaptaciones de las prácticas culturales a las cuales no todos han renunciado puesto que, incluso en los lugares adonde emigran las personas de esta comunidad, tienden a reproducir su cultura, adecuándose a las condiciones sociales, al tiempo y al espacio, como es el caso de los que emigran al extranjero.

Cabe señalar que este proceso de resignificación afecta la subjetividad de manera distinta en cada individuo, lo cual les exige desarrollar las prácticas culturales de acuerdo al grupo de

afiliación dentro de la misma comunidad. Así, no todos se rigen bajo los mismos parámetros de pertenencia hacia la cultura *biny ditsaa*, sin embargo, todos se identifican con ella haciendo sus propias adaptaciones. De este modo, la participación en ciertas prácticas culturales conlleva o asegura el reconocimiento de la comunidad, el cual se externa mediante el otorgamiento del prestigio. Así, quien participa en las actividades significativas para la comunidad, y lo hace de acuerdo con la organización y requerimientos de la misma, es reconocido y respetado, lo cual significa que será buscado y consultado en distintos momentos y para diversas actividades.

Dentro de cada grupo social o familiar de pertenencia, cada quien busca su lugar en el mundo *biny ditsaa*, por lo que a lo largo de esta investigación se han identificado puntos de diferenciación que abren paso a formas diversas de resignificación cultural, como lo son las diferentes creencias religiosas y de aquellos que sienten “haber nacido en lugar equivocado”. Si bien en un primer momento interpreté estas resignificaciones como fracturas y rechazos a su identidad y prácticas culturales, al profundizar la reflexión comprendí que no existe una sola forma de apropiarse de la cultura, sino que han generado una diversidad de formas de reconfigurarse y resignificarse como *biny ditsaa*.

La investigación avanzó en torno al proceso de subjetivación y resignificación de la cultura *biny ditsaa* en medio de las influencias e imposiciones de la cultura occidental. Para ello, me propuse identificar cómo se habían desarrollado los procesos de socialización en esta cultura en distintas generaciones, las cuales indudablemente habían tenido trayectorias de vida distintas: difíciles, armoniosas, conflictivas, e incluso dolorosas, de acuerdo al espacio y tiempo en que a cada sujeto le tocó vivir. En paralelo, indagué cuáles fueron los sentimientos vivenciados, los choques identitarios surgidos por el discurso de la cultura dominante y qué sentido representa en la actualidad ser *biny ditsaa* para mis interlocutores.

Por lo expuesto, el objetivo de esta investigación está centrado en indagar los procesos reflexivos, personales, subjetivos, en la configuración y resignificación de los *biny ditsaa* en distintas generaciones, a partir de las historias de vida, para comprender cómo se ha dado el

proceso a partir de los años 30 hasta la actualidad, dando paso a diversas formas de resignificación cultural en cada grupo social.

La presentación de este trabajo está estructurada por la introducción y cuatro capítulos. En el primero capítulo se desarrolla un entramado conceptual que inicia por el término “cultura” en sus distintas etapas para la comprensión de cómo, en la actualidad, es entendida por quienes pertenecen y quienes no a un grupo étnico, tratando de dar respuesta a múltiples interrogantes, como, por ejemplo: ¿qué es la cultura?, ¿a quién le pertenece?, ¿quiénes la poseen?, ¿de qué cultura se habla?, ¿qué significa hablar de cultura?, ¿quiénes determinan o han determinado lo que puede o no ser cultura? En este entramado conceptual, las prácticas culturales juegan un papel importante en la resignificación de los *biny ditsaa*, las cuales los identifican y les dan sentido de pertenencia, de acuerdo a sus propias particularidades, definidas y autodefinidas por el mismo grupo social, por sus afiliaciones sociales, económicas, políticas y religiosas, determinadas por la historia particular de cada individuo. Lo anterior permite poner el acento en la conformación de las subjetividades, concepto que constituye un elemento más en este entramado conceptual, el cual nos permite comprender cómo se manifiestan y se proyectan en las interacciones y prácticas individuales y comunitarias.

En el capítulo dos se plantea la postura teórico-metodológica desde la cual se ha desarrollado la investigación: el enfoque interpretativo, así como una descripción del método de historias de vida que permite ahondar en la subjetividad humana. A través de este método es posible recuperar las voces que no pertenecen a la historia nacional oficial, sin embargo, para las Ciencias Sociales, la “voz de los sin voz” cobra una importancia especial cuando se trata de abordar problemáticas que habitualmente han sido confinadas al silencio o la oscuridad desde la epistemología dominante, tal es el caso de los pueblos indígenas.

A continuación, el capítulo tres, inicia con una descripción del contexto para dar paso al análisis de la información a partir del eje “Nosotros/otros”, del cual se desprenden diversos sub-ejes que permiten organizar e interpretar la información. Luego, en el capítulo cuatro, se analiza lo que significa ser *biny ditsaa* hoy, es decir, las distintas formas de representación

social que surgen en función de las perspectivas de la actualidad, a partir de dos ejes principales: “Aprender el lugar en el mundo *biny ditsaa*” y “¿Qué significa ser *biny ditsaa* hoy?” De estos ejes surgen sus respectivos sub-ejes, los cuales nos permiten comprender cómo se vive y se encarna la cultura *biny ditsaa*.

Por último, el trabajo incluye un apartado de reflexiones finales donde se retoman las interrogantes que orientaron este trabajo, a los efectos de reportar los hallazgos realizados durante el proceso de investigación. Además, dicho apartado incluye reflexiones orientadas a la implementación de propuestas de intervención, las cuales enfatizan la importancia de comprender las características culturales del contexto donde se llevarán a cabo y de qué manera las personas destinatarias se apropian de las redes de significado que dan sentido a sus interacciones y prácticas. El documento concluye con dos anexos en los cuales se presentan fotografías de la comunidad y la guía de entrevista.

1. Cultura, subjetividades y reconfiguración cultural

Para dar inicio a este primer capítulo y para mayor comprensión del tema de investigación, y de los entramados sociales que le dan sentido a la vida comunitaria de los *biny ditsaa* es necesario entrar a la conceptualización de los términos de cultura, prácticas culturales y subjetividad. Estos conceptos, enunciados desde la mirada colonial, han tenido impactos relevantes en la conformación y resignificación de los pueblos étnica y lingüísticamente diferentes del poder colonizador, por lo tanto, las repercusiones que estas nociones poseen sobre la construcción del otro son de igual manera relevantes.

No obstante, es necesario analizar estos términos desde distintas miradas para comprender que no pueden universalizarse desde un solo planteamiento ni desde un solo lugar. Por eso es necesario retomarlos para poder pensar otras formas de reconocimiento de la alteridad. Como señala Bourdieu (1993), la comprensión es una tarea muy difícil porque quizá, si se estuviera en el lugar del otro, se actuaría de la misma manera. Entonces ¿qué significa el concepto de cultura?, ¿qué son las prácticas culturales?, ¿de qué manera podemos relacionar la cultura con la conformación de subjetividades? En las páginas que siguen se abordan estas interrogantes.

1.1 la cultura como concepto. La cultura como concepto ha sufrido cambios a lo largo de la historia. En un contexto teórico evolucionista, Tylor (como lo cita Giménez, 2007): señala:

La cultura está sujeta a un proceso de evolución lineal según etapas bien definidas y sustancialmente idénticas por las que tienen que pasar obligadamente todos los pueblos, aunque con ritmos y velocidades diferentes. El punto de partida sería la “cultura primitiva” caracterizada por el animismo (p. 26).

Con relación a lo anterior el concepto de cultura atraviesa tres etapas, siendo la de Tylor la primera denominada como *fase concreta* en la cual, la noción de cultura se define como el conjunto de las costumbres, es decir, de las formas o modos de vida (*way of line*) que caracterizan e identifican a un pueblo.

La siguiente etapa corresponde a la *fase abstracta* siendo Boas quien en los años de 1930 y 1950 reconceptualiza el término de cultura, desplazando la atención de las “costumbres” a los “modelos de comportamiento”. Como lo señala Giménez (2007):

El concepto de cultura se restringe circunscribiéndose a los sistemas de valores y a los modelos normativos que regulan los comportamientos de las personas pertenecientes a un mismo grupo social. En suma: la cultura se define ahora en términos de modelos, pautas, parámetros o esquemas de comportamiento (pág. 26).

Sin embargo, después de un largo periodo de debate a principios de los setenta, Geertz (como lo cita Giménez, 2007, pág. 27) reformula el concepto de cultura en la *fase simbólica*. Entonces, la cultura se define como “una telaraña de significados” o, más precisamente, como “estructuras de significación socialmente establecidas”. A partir de este concepto surgen otros que van teniendo sus particularidades. Para Giddens (1998), la cultura tiene que ver con las formas de vida de los miembros de una sociedad o de sus grupos. Incluye el modo de vestir, las costumbres matrimoniales y la vida familiar, las pautas laborales, las ceremonias

religiosas y los pasatiempos (pág. 3). García Canclini (2004) la define como el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas. Además, el citado autor hace mención de otras conceptualizaciones como las siguientes:

Para las antropologías de la diferencia, cultura es pertenencia comunitaria y contraste con los otros. Para algunas teorías sociológicas de la desigualdad, la cultura es algo que se adquiere formando parte de las élites o adhiriendo a su pensamiento y sus gustos; las diferencias culturales procederían de la apropiación desigual de los recursos económicos y educativos. Los estudios comunicacionales consideran, casi siempre, que tener cultura es estar conectado (pág. 13).

Podríamos decir entonces que de acuerdo al espacio y tiempo histórico, las perspectivas son distintas; sin embargo, en cada grupo social coexisten elementos simbólicos, económicos, sociales, individuales, que determinan el actuar de cada sujeto como parte de su colectividad, creando su propia identidad y formas de comunicación entre los individuos que la conforman, aspectos que se modifican constantemente de acuerdo con las necesidades y características de su contexto, el cual les facilita o les niega oportunidades ante otros grupos humanos.

No obstante, si bien en el pasado se había universalizado el concepto de cultura, en la actualidad es necesario comprender que no solo les pertenece a las élites del poder, ni a los que han logrado un nivel superior de escolarización; por el contrario, se vive y se practica en los diferentes grupos sociales de acuerdo a sus costumbres, creencias e ideologías, las cuales deben ser respetadas. Por lo tanto, es necesario dar un giro a la perspectiva occidental, así como a la noción de cultura empleada frecuentemente en el lenguaje común, que se utiliza para designar a un conjunto más o menos limitado de conocimientos, habilidades y formas de sensibilidad que les permiten a ciertos individuos apreciar, entender y/o producir una clase particular de bienes, que se agrupan principalmente en las llamadas bellas artes y en algunas otras actividades intelectuales (Bonfil Batalla, 2004, pág. 117). Lo anterior lleva a pensar que sólo algunos afortunados serán merecedores de la cultura, los que pueden tener el acceso a

una educación particular y se apropien de la cultura nacional. Asimismo, esta concepción de la cultura permite trazar una distinción entre los cultos y los incultos, propiciando desigualdades por la diferencia y, en paralelo, genera la ideología de que existen mejores personas, culturas y lenguas. En este punto, cabe pensar que una de las consecuencias de esta ideología es la denominada “diglosia sustitutiva” (Hamel, Lastra de Suarez, & Hector, 1988, pág. 101) que consiste en el desplazamiento de la lengua originaria en favor del uso del español, ya que entonces la lengua materna de las comunidades comienza a desvalorizarse por la obligación y después por la misma necesidad de aprender esta segunda lengua al migrar a otros espacios.

Asimismo, las reflexiones precedentes permiten afirmar que se ha considerado que los indígenas no tienen cultura y por consecuencia identidad, su lengua en la cual habían desarrollado su lenguaje era desvalorizada a pesar de ser el medio de comunicación entre ellos. Su socialización y resignificación cultural fue reprimida, atravesando procesos subjetivos desequilibrantes entre lo que eran, lo que les era permitido ser, o incluso, lo que decidían ser, en función de la mirada del otro dominante. Sin embargo, como forma de resistencia, han mantenido prácticas culturales que los caracterizan e identifican, lo cual se abordará en el siguiente apartado. Valdría analizar desde la visión de estos grupos, ¿qué son las prácticas culturales?, ¿cómo se desarrollan?, y ¿en qué consisten?

1.2 Prácticas culturales. ¿Por qué hablar de prácticas culturales? Para dar respuesta a las interrogantes del apartado anterior, fue necesario indagar teóricamente el concepto de prácticas culturales y romper con la idea inicial de la investigación, dando por hecho que se referían a aquellas desarrolladas en función de los usos y costumbres de la comunidad, determinadas y ligadas a una religión y tradición. Al respecto, en los *Lineamientos en el subcampo de las prácticas culturales de Bogotá, 2014*, se señala:

Las prácticas culturales se entienden como aquellas acciones que movilizan saberes, valores, imaginarios, hábitos y actitudes de carácter colectivo tanto en el espacio público como en el privado, que construyen comunidad, significado identitario y contenido simbólico compartido. Se trata de ejercicios de ciudadanía cuyos ejes son la identidad cultural y el

reconocimiento y despliegue de la alteridad en condiciones de inclusión, equidad y democracia, como parte integrante y transformadora de un territorio cultural predominantemente urbano, caracterizado por dinámicas culturales homogeneizantes en el marco de una sociedad globalizada.” (págs. Capítulo 1, parr. 1)

Cabe aclarar que la definición anterior está dirigida al contexto urbano, sin embargo, coincide con la concepción de las prácticas culturales en las comunidades indígenas, al mencionar que son ejercicios y acciones que movilizan la cultura o grupos culturales. Las prácticas culturales, entonces, son formas de expresión de todo grupo humano, comunidad, sociedad, sobre sus costumbres y formas de vida. Son prácticas en la que muestran su cosmovisión, formas de interacción donde se entrelazan sentimientos y pertenencia hacia su grupo determinado, respondiendo a una organización propia, reconociendo e identificando a cada uno de sus miembros como parte de ella. Son acciones compartidas en las que se reproduce y transforma a la misma práctica y a los que en ella participan, sosteniéndose como un grupo cultural, lo cual cobra sentido a partir de las redes de significado en las cuales ese hacer está entramado.

No obstante, al iniciar esta investigación, consideraba que hablar de prácticas culturales era referirse exclusivamente a las acciones de la mayoría de una población determinada, guiada por sus usos y costumbres. Sin embargo, no es así: el hecho de que no todos se expresen culturalmente de la misma manera no significa que no desarrollen prácticas culturales, si bien crean espacios donde se reúnen para sus actividades de convivencia, apoyo e interacción, no siempre son desarrolladas ni compartidas por la totalidad de la población. Por lo tanto, la cultura es dinámica y compleja, generando incluso conflictos entre sus practicantes. Por ello, la teoría decolonial plantea retomar el diálogo intercultural, dentro de una misma cultura, a partir del reconocimiento y la relación entre diferentes formas de pensar, basándose en el respeto y mediación inclusive frente a los conflictos. De igual manera, propone el intercambio y diálogo entre distintas culturas, lo cual implica romper con la relación vertical de los dominantes sobre los colonizados, y con el eurocentrismo (Walsh, 2008, pág. 46). En cambio, es necesario reconocer que los otros y el nosotros existen y coexisten, poseedores de

conocimientos diferentes que se pueden compartir, diferencias culturales, maneras de organización mediadas por las condiciones socioculturales e históricas de cada grupo, que deben reconocidas y permitidas.

Por lo tanto, entendidas las prácticas culturales como acciones que movilizan construyendo identidad, es necesario comprender que la homogeneización ya no puede ser parte de la diversidad existente, puesto que cada grupo tiene sus propias formas de organizarse y de aprender, situación que ha sido normada por leyes y reglas desde una visión generalizada que no ha respondido a las características y necesidades de los pueblos. Retomar la realidad de la alteridad conlleva una necesidad de reestructuración del pensamiento individual y social, entendiendo que las prácticas culturales son parte de la conformación de la identidad, que otorgan un sentido de pertenencia a un grupo determinado, sea cual sea la forma de reconfigurarlas. Como se expresa en los citados *Lineamientos* (2014):

Las prácticas culturales expresan la diversidad cultural de la ciudadanía y son generadoras de sentidos identitarios gracias al ejercicio constante de los grupos o comunidades que les dan significado y contenido simbólico en el escenario cultural de la ciudad. De esta manera, mediante el ejercicio de las prácticas, las colectividades construyen lazos de pertenencia y solidaridad, concepciones particulares sobre el mundo y el espacio territorial en que viven, ejercen formas de convivencia y participación social y producen valoraciones y actuaciones sobre el Estado y la sociedad de los que forman parte, construyendo así un accionar en el espacio público (pág. 9).

En relación con la cita anterior, las interacciones cada vez tienden a ser más diversas por múltiples factores, entre ellos, la migración a las ciudades ha propiciado una diversidad mucho más compleja, incluso, surgen nuevos grupos sociales que demandan sus derechos y desarrollan nuevas prácticas culturales, puesto que hablar de cultura, como ya se ha mencionado, es hablar de dinamismo, de cambios constantes, generando procesos subjetivos que se reflejan en el actuar de cada individuo.

1.3. La noción de subjetividad. La autoconstrucción de sí mismo a partir de la concepción del otro, desencadena un proceso subjetivo con una serie de dilemas que se entrelazan entre lo que el otro piensa de un sujeto y lo que este sujeto piensa de sí mismo a partir de las influencias del otro. Por lo tanto, al hablar de los sentimientos, pensamientos, dilemas y confrontaciones interiores que experimentan los individuos, ante la exigencia de abandonar su comunidad para insertarse en otros contextos, nos lleva a centrar la atención en la conformación de subjetividades, proceso que no ha sido tomado en cuenta, por ejemplo, en el desarrollo de políticas públicas para la atención de las comunidades indígenas; por el contrario, son los discursos cambiantes que van desde la castellanización a la inclusión, socialmente legitimados como correctos sin tomar en cuenta lo que la subjetividad permite o impide al individuo en ese proceso de forjarse personal y socialmente. Como lo señala Briuoli (2007):

La constitución de la subjetividad implica que el sujeto posee herramientas que le permiten reorganizar sus representaciones acerca de sí mismo, de los otros y de su lugar en la sociedad. A partir de ciertas condiciones indispensables, el individuo, sobre su montaje biológico, se constituye en sujeto capaz de representar, simbolizar, comunicar, pensar. Revisar sus biografías personales y sociales. Construir nuevos sentidos sobre su experiencia existencial desde todas sus dimensiones: Verse, expresarse, juzgarse, narrarse, dominarse (pág. 82).

Si bien la constitución de las subjetividades debe permitirle al sujeto ser capaz de desarrollarse, de definirse y autodefinirse en la conformación del yo, resulta un proceso complejo, puesto que al detenernos y cuestionarnos ¿quién soy yo? o ¿quién eres?, nuestras respuestas por lo regular están relacionadas a gustos, expectativas, profesión. Sin embargo, no logran responder a los cuestionamientos porque pensar en quién somos nos lleva a realizar un análisis muy complicado del sujeto que conformamos como resultado de un pasado y de la interacción con personas y objetos que conforman nuestra identidad, nuestro YO (Briuoli, 2007). En palabras de Hernández (2004), este concepto de subjetividad surgió como contraparte al paradigma positivista, el cual legitimó la objetividad como uno de los

principios de la ciencia. En síntesis, la subjetividad consiste en un proceso profundo de reconocimiento y encuentro con uno mismo, en donde se identifican los prejuicios y aspectos negativos adoptados por el medio sociocultural que nos ha moldeado. Por ello, entonces, la subjetividad consiste en un proceso interdisciplinario puesto que todo lo que está en nuestras sociedades hace efecto en nuestro yo y, por ende, en el nosotros. Al respecto, Hernández (2004) plantea lo siguiente:

Sin pretender abordar la cuestión en toda su amplitud y profundidad, podríamos afirmar que la subjetividad individual y social se construye en la interrelación entre el hombre y su contexto social y natural, en el marco de su actividad cotidiana. Es, por tanto, un producto histórico-cultural. Toda la construcción condensada en la producción cultural (ideológica, espiritual y material) constituye el conjunto de prácticas, tradiciones, creencias, valores, sentimientos, estereotipos y representaciones, etc., que forman el sustrato de la subjetividad social, en el que la formación del sentido común cotidiano, las manifestaciones del inconsciente colectivo y la intencionalidad reflexiva de los sujetos sociales se expresan en los grados de autorrepresión o autonomía social que posibilita el contexto (págs. 3-4)

Por lo tanto, como seres sociales, es difícil pensar que podemos constituirnos de manera individualizada, estamos entrelazados por la constante interacción con los demás desde el plano familiar, con los amigos, conocidos, de la sociedad en la que el sujeto se desenvuelve y la cual le ayuda a configurar su identidad, reestructurando y moviendo las subjetividades, tanto propias como de la comunidad. En palabras de Hernández (2004):“La construcción de subjetividad social no depende sólo de una intencionalidad determinada de los agentes sociales, institucionalizados o no, sino de complicados diseños de estructuras organizativas e instituciones, relaciones, tradiciones y normas instituidas históricamente en la sociedad” (p.9).

Sin embargo, en la actualidad, nos movemos en una sociedad de cambios fugaces, lo que hoy es útil quizá mañana no lo sea, todo se vuelve inseguro, desechable, momentáneo,

vivimos incluso en una modernidad líquida como lo plantea Bauman (2003), lo que provoca cambios mayores en las subjetividades; por lo tanto, se denotan diferentes identidades que constantemente se reacomodan y reconfiguran, propiciando que los lazos familiares sean inestables. Esta característica de las sociedades contemporáneas genera vulnerabilidad y promueve el individualismo que nos dirige hacia la fragmentación de nuestra cultura y con ello nuevos problemas y desafíos. Todas estas situaciones, inevitablemente influyen en la cultura y, por ende, en las subjetividades, los sentimientos, las frustraciones. Todo lo anterior entra en el proceso de conformación de la subjetividad puesto que se trata de una construcción social (Briuoli, 2007, pág. 83).

1.3.1. La relación entre subjetividad y poder. ¿Cómo nos conformamos como sujetos?, ¿cómo nos convertimos en lo que somos? Desde el planteamiento de Michel Foucault (2008), el sujeto se conforma como tal, por las estructuras en las que se desenvuelve, son las estructuras las que van conformando las subjetividades humanas, puesto que ante las normas y reglas establecidas, cada persona aprende a someterse a ellas para ser aceptada, o de lo contrario, afronta el riesgo de la exclusión. Introducirse en la relación subjetividad-poder es hablar de procesos internos, es darle validez e importancia a los hechos históricos que atraviesan a los individuos; pero, sobre todo, es saber cómo llegar a esos hechos sin violentar o trastocar la personalidad. Además, implica retomar la conformación del sujeto desde su contexto, sobre todo si ha sido invisibilizado ante un poder impuesto que ha violentado a su cultura, tal como ocurrió con las comunidades indígenas en México.

En *Las tecnologías del yo*, Foucault trata de explicarnos la relación entre subjetividad y poder haciendo una analogía del término “tecnología”, con las herramientas mentales y sociales que el sujeto utiliza para configurarse y reconfigurarse a través del tiempo. Además, analiza qué instrumentos o herramientas, es decir, qué tecnologías, tanto cognitivas como sociales, ha tenido que utilizar para la constitución discursiva de su yo, un discurso que, a la vez que le exige hablar con la verdad, lo somete a la prohibición del hablar sobre esa verdad. Esta situación conduce a la muerte del hombre en un aspecto metafórico, ¿pero por quienes? y ¿por qué? Precisamente, por una minoría que, desde una posición privilegiada, tanto social como de clase, ha impuesto su ideología valiéndose de las instituciones del Estado.

También, en *Vigilar y Castigar*, Foucault plantea una analogía entre el control discursivo de los individuos y el panóptico, un diseño arquitectónico de las prisiones francesas propuesto por Bentham, que implicó la idea de una construcción de celdas, en forma de anillo con una torre en medio desde la cual podría observar todo lo que los sujetos realizaban en todo momento sin que se percataran de que estaban siendo observados por un vigilante. Foucault (2002) analiza el efecto de este dispositivo en los individuos reclusos:

Inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. Que la perfección del poder tienda a volver inútil la actualidad de su ejercicio; que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquél que lo ejerce; en suma, que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son los portadores. Para esto, es a la vez demasiado y demasiado poco que el preso esté sin cesar observado por un vigilante: demasiado poco porque lo esencial es que se sepa vigilado; demasiado, porque no tiene necesidad de serlo efectivamente (pág. 185).

Con ello lograr mantener el orden, público, social, de masas, desde la individualización de los sujetos, evitando la comunicación entre ellos, puesto que el individuo era encerrado y vigilado sin poder establecer contacto con los otros ya que los muros laterales de esta construcción lo evitaban. Cada sujeto era observado por un vigilante, el cual solo era utilizado para obtener información pero que no establecía ningún tipo de relación que propiciara comunicación, este control se daría bajo vigilancia muy detallada de cada individuo.

Para ello Bentham propuso el principio de que la verdad debía ser visible e inverificable, (Foucault, pág. 186) es decir el sujeto sabe que es espiado pero no sabe en qué momento preciso está siendo vigilado. De esa manera bajo normas y reglas a cada individuo, mantienen el control de la sociedad, puesto que, “el Panóptico es una máquina maravillosa que, a partir

de los deseos más diferentes, fabrica efectos homogéneos de poder.” (Foucault, 2002, pág. 187). Es decir, objetivarlos de acuerdo o propósitos universales, pensar y actuar desde lo establecido como correcto, normal, aceptable y lograr ser un ciudadano idealizado.

Estas normas y reglas impuestas ya en el discurso se van naturalizando, al grado de que el individuo se las apropia, se somete a ellas y las reproduce, asumiéndose como el discurso lo plantea. “El Panóptico por lo tanto puede ser utilizado como máquina de hacer experiencias, de modificar el comportamiento, de encauzar o reeducar la conducta de los individuos” (Foucault, 2002, pág. 188), puesto que se encarga de vigilar que todo marche desde parámetros normalizados y delimitados, por ello se plantea al panóptico como una máquina programada para obtener ciertos resultados como lo señala Foucault (2002):

El Panóptico funciona como una especie de laboratorio de poder. Gracias a sus mecanismos de observación gana en eficacia y en capacidad de penetración en el comportamiento de los hombres; un aumento de saber viene a establecerse sobre todas las avanzadas del poder, y descubre objetos que conocer sobre todas las superficies en las que éste viene a ejercerse (pág. 189).

Es decir, si un individuo se sabe vigilado, como lo plantea el panóptico, en un espacio en el cual debe mostrar su mejor comportamiento para quedar bien ante los demás, actúa como los otros quieren o esperan que actúe. La manera directa de vigilar se realiza mediante la observación, así se identifica lo que está fallando y sobre eso se enfoca, enfatizando el poder que debe ejercerse para someter al sujeto a la obediencia. Al tiempo que se vigila, se identifica y se aborda lo que no está funcionando desde la perspectiva de lo correcto y lo incorrecto. Vigilar que todo estuviera en orden y que funcionaran bien todas sus partes era el objetivo del panóptico, así el sujeto, realizaría sus actividades con mayor énfasis y de la mejor manera, desde el sometimiento subjetivo.

De ahí que Foucault retoma el panóptico para plantear cómo el ser humano, atravesado por esos discursos sociales, ya no tiene necesidad de ser vigilado para actuar correctamente,

entendiendo lo correcto desde la visión de los dominantes como la mejor forma de actuar, sino que de manera personal se autorregula como si estuviera vigilado porque se le ha impuesto una forma de ser y actuar, es decir sobre cómo debe portarse de acuerdo al rol social que le ha tocado vivir, además de la clase social, su género y su sexo, que determinara la moralidad como forma de control ante lo cual debe hacer uso de estrategias para su configuración y resignificación constante como sujeto. Por ello, como señala Foucault (2002):

El Panóptico [...] debe ser comprendido como un modelo generalizable de funcionamiento; una manera de definir las relaciones del poder con la vida cotidiana de los hombres... Pero el Panóptico no debe ser comprendido como un edificio onírico: es el diagrama de un mecanismo de poder referido a su forma ideal; su funcionamiento, abstraído de todo obstáculo, resistencia o rozamiento, puede muy bien ser representado como un puro sistema arquitectónico y óptico: es de hecho una figura de tecnología política que se puede y que se debe desprender de todo uso específico. Es polivalente en sus aplicaciones (pág. 189).

Desde el aspecto subjetivo, la moralidad ha sido una herramienta de autocontrol tanto individual como social, ya que, al apropiarse del discurso político y socialmente legitimado, éste se naturaliza llevándonos a auto controlarnos, ¿cómo actuar?, ¿qué es lo mejor?, ¿qué conductas son apropiadas y cuáles no?, ¿cómo debe ser el ser humano ideal?, ¿qué roles deben jugar hombre y mujer? Entre otras cuestiones, las anteriores han sido las interrogantes a partir de las cuales la sociedad ha establecido ciertas reglas y normas morales, sometiendo a muchos sectores, sobre todo los más vulnerables, a regirse por ellos, aunque no las compartan, o aunque no tengan sentido en sus prácticas. Por ello, “El Panóptico es un lugar privilegiado para hacer posible la experimentación sobre los hombres, y para analizar con toda certidumbre las transformaciones que se pueden obtener en ellos” (Foucault, 2002, pág. 188).

En este punto podemos preguntarnos: ¿cómo salir de esa situación? Al respecto, resultan orientadoras las palabras de Foucault (2008) cuando señala:

Podría decirse que el problema, a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos *nosotros* del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos (pág. 24).

En efecto, Foucault (2008) retoma los siguientes aspectos para estudiar cómo se ha dado el proceso de nuestra constitución como sujetos, el cual depende de las relaciones sociales en las que hemos estado inmersos. Por ello, plantea que debe realizarse el análisis de una serie de ontologías que a continuación se mencionan:

Ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento. Ontología histórica de nosotros mismos en las relaciones de poder que nos constituyen como sujetos actuando sobre los demás. Ontología histórica de nosotros mismos en la relación ética por medio de la cual nos constituimos como sujetos de acción moral (pág. 25).

La palabra ontología significa “el estudio del ser”, y está formada por los términos griegos *ontos*, que significa ser, ente, y *logos*: estudio, discurso, ciencia, teoría. La ontología es una rama de la filosofía que estudia la naturaleza del ser, la existencia y la realidad, tratando de determinar las categorías fundamentales y las relaciones del “ser en cuanto ser”. Con relación al planteamiento de Foucault, podemos analizar, entonces, desde el estudio del ser, cómo nos hemos constituido en lo que somos, para comprender lo que somos. Por ello, para abordar el tema de la subjetividad, retomo la propuesta del mencionado autor quien plantea cómo las relaciones humanas están entrelazadas por el poder en todo momento, aunque, como el mismo Foucault aclara: no se busca analizar lo que propicia el poder ni elaborar los

fundamentos de tal análisis sino “crear una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura” (Foucault, 1998, pág. 3).

Con base en lo anterior, hablar de subjetivación refiere al proceso que el ser humano atraviesa para convertirse en sujeto, resistiéndose y adaptándose a las normas y reglas institucionalizadas para configurarse y reconfigurarse, constantemente inmerso en relaciones de poder. Por ello, Foucault (1988) plantea que para comprender este proceso “quizá deberíamos analizar las formas de resistencia y los intentos hechos para disociar estas relaciones” (pág. 6), entendiendo, las relaciones de poder como aquéllas en las que el individuo tiene que jugar cierto papel desde la posición en que se encuentre frente al otro. En relación con lo anterior, el contexto, la clase y la jerarquía social en la que se encuentra, determinan el posicionamiento que ocupa o las resistencias que asume. Desde el punto de vista teórico-metodológico, el autor propone:

Una nueva economía de las relaciones de poder, que sea a la vez más empírica, más directamente relacionada con nuestra situación presente, y que implica más relaciones entre la teoría y la práctica. Este nuevo modo de investigación consiste en tomar como punto de partida las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder (pág. 4).

Lo anterior supone retomar las estrategias que los grupos culturales han implementado para defenderse y adaptarse, para analizar qué papel han tenido en el ámbito subjetivo para conformarse en lo que ahora son: ¿cómo se han desarrollado y permanecido con y a pesar de las condiciones en las que se han encontrado?, ¿cuáles son sus perspectivas culturales como grupo social diferenciado? Responder estos cuestionamientos es el centro de atención de esta investigación, a lo que se agregan las siguientes cuestiones: ¿cómo viven, qué prácticas realizan, ¿cómo se han mantenido o han variado a lo largo de los años? Por consiguiente, uno de los temas que se ha considerado en esta investigación es el análisis de las prácticas culturales donde se desarrollan múltiples interacciones sociales.

1.4 La invisibilización por la incivilización: De la colonización a la modernidad.

Al analizar el proceso de control social y de subjetivación desde la región latinoamericana, observamos que, en este proceso de sometimiento, desde el inicio de la colonización en el siglo XVI, los grupos indígenas fueron considerados por los colonizadores como un problema por su sola existencia, viviendo una época de atropellos y arrebatos. Los españoles, impusieron una modernidad alternativa, colonizadora, con el propósito de cambiar y exterminar la identidad cultural de los nativos, a quienes percibían como salvajes por la diferencia de organización y formas de vida. No obstante, en la actualidad, tras años de sumisión, los grupos diferentes a la cultura occidental empiezan a tener reconocimiento y cobran fuerza para posicionarse en otro tiempo y espacio.

La modernidad vino a establecerse en este territorio nacional con una visión de transformar y unificar a la población indígena, por medio de la violencia militar, política y social, justificada por el mito de la modernidad europea en América. Para superarla, es necesario llegar a su negación, tal como lo señala Dussel (2011):

Sólo cuando se niega el *mito civilizatorio y de la inocencia* de la violencia moderna, se reconoce la injusticia de la praxis sacrificial fuera de Europa (y aún en Europa misma), y entonces se puede igualmente superar la limitación esencial de la “razón emancipadora”. Se supera la razón emancipadora como “razón liberadora” cuando se descubre el “eurocentrismo” de la razón ilustrada, cuando se define la “falacia desarrollista” del proceso de modernización hegemónico. Esto es posible, aún para la razón de la Ilustración, cuando éticamente se descubre la dignidad del Otro (de la otra cultura, del otro sexo y género, etcétera); cuando se declara inocente a las víctimas desde la afirmación de su Alteridad como Identidad en la Exterioridad como personas que han sido negadas por la Modernidad. De esta manera, la razón moderna es trascendida (pero no como negación de la razón en cuanto tal, sino de la razón violenta eurocéntrica, desarrollista, hegemónica) (pág. 50).

Aunado a lo anterior, Dussel plantea que la Modernidad entró a América Latina, antes que a Norte América, como la “otra cara” dominada, explotada, encubierta, puesto que el establecimiento de la civilización moderna como la más desarrollada y superior, conceptualizó a los grupos diferentes de los mestizos y españoles como primitivos, barbaros, rudos, a los cuales se debía educar bajo la ideología europea.

De acuerdo con Quijano (2007, pág. 94), la noción de modernidad refiere a un universo específico de relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía europea. Este universo surge por la fusión de las experiencias del colonialismo y de la colonialidad, aunadas a las necesidades del capitalismo. Asimismo, el autor menciona que las promesas de la modernidad y la igualdad social generadoras de individuos heterogéneos y las ideas de libertad y autonomía individual de esas heterogéneas sociedades, se convirtieron en el eje colonizador de todo el mundo. Entonces, la idea de colonización y modernidad es la misma: todo lo que Europa propone con la idea de modernidad es exactamente contrario en su práctica, sometiendo y dominando. De este modo surge una confrontación interna entre el discurso y la práctica (Quijano, 2015). Ante este panorama, Europa ejerce una presión por la modernización. Al respecto, Quijano (1988) señala:

La presión por la «modernización» se ejerce sobre América Latina durante la mayor parte de este siglo, pero de manera muy especial desde el fin de la Segunda Guerra Mundial y, entonces, con ciertos atributos muy distintivos. En primer lugar, tal presión se ejerce, en gran medida, por la acción y en interés de agentes no latinoamericanos, si se quiere, externos. En segundo lugar, aparece formalmente como una propuesta de recepción plena del modo de producir, de los estilos de consumir, de la cultura y de los sistemas de organización social y política de los países del capitalismo desarrollado, considerados como paradigmas de una exitosa «modernización». En la práctica, se trata de un requerimiento de cambios y de adaptaciones de la región a las necesidades del capital en su fase de maduración de su inter o transnacionalidad (pág. 9).

En efecto, la modernidad tenía como fin último homogeneizar a la población en todos los aspectos, movida por el factor económico y de poder. Para ello, la civilización extranjera llegó a desechar vidas humanas para lograr su objetivo (Mignolo, 2007, pág. 42). La concepción y pensamiento de los colonizadores, con una visión clasista que respondía a intereses tanto nacionales como internacionales, predeterminaron la existencia de “razas superiores” y “razas inferiores” (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, pág. 16).

Ante esta clasificación quedaron en desventaja los grupos colonizados, puesto que los avances tecnológicos y de armas eran diferentes y desiguales siendo incomparables con los de los grupos indígenas. Por ello, rápidamente se impusieron como una cultura superior, beneficiándose de esta manera en el ámbito económico, político y social. De este modo, con la modernidad, el desarrollo se inclina siempre hacia los sectores más privilegiados ignorando las necesidades y condiciones de las clases con menores posibilidades ante el poder impuesto. En este punto cabe señalar que también el pensamiento filosófico occidental contribuyó a sostener la dominación, a partir de la construcción del otro como inferior. Al respecto, Gómez-Quintero (2010) señala:

La filosofía moderna no ha pensado al sujeto desde su realidad inmediata, por el contrario, ha tachado de primitivas y salvajes algunas de las formas sociales de las que hacía parte. Asimismo, las observaciones kantianas sobre la geografía moral de los grupos humanos conocidos, afirmaban que, de la variedad de razas, “los indios americanos, los africanos y los hindúes aparecen como incapaces de madurez moral porque carecen de 'talento', el cual es un 'don' de la naturaleza [...] moral del hombre mismo (pág. 88).

Todo esto, quizá desde el inicio de la modernidad europea, siempre de la mano con la colonización, generó inconformidades entre los más desfavorecidos, lo cual propició el surgimiento de movimientos sociales con fuerte presencia de estos grupos culturales diversos, en demanda de sus derechos, por la situación en que se ha mantenido a todo grupo distinto de la cultura europea. Ha sido a partir de las movilizaciones como se ha fundado una nueva forma de pensamiento que exige el respeto y no solo reconocimiento en el discurso

sino en la realidad de estos grupos subordinados en la sociedad. Al respecto Mignolo (2007), plantea:

Si la colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacioncita de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad..., esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en *proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad* (pág. 26).

Por tanto, la lógica opresiva de la modernidad llevaba en sí misma una doble faceta: la opresión y la insurrección, propiciando la confrontación. Al respecto, es necesario comprender lo que plantea Dussel (2011) sobre la modernidad, ya que él señala que el concepto de modernidad no fue invención de la conquista y colonización del siglo XVI, puesto que ha tenido distintas etapas y rostros. Al respecto, el autor hace mención de dos conceptos de modernidad:

El primero es eurocéntrico, provinciano, regional. La Modernidad es una emancipación, una “salida” de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano. Este proceso se cumpliría en Europa, esencialmente en el siglo XVIII. Una segunda visión de la “Modernidad”, en un sentido mundial, consistiría en definir como determinación fundamental del mundo *moderno* el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) “centro” de la Historia Mundial. Es decir, nunca hubo empíricamente Historia Mundial hasta el 1492 (como fecha de iniciación del despliegue del “Sistema-mundo”) (pág. 45).

En relación con lo anterior, conviene establecer una distinción entre las nociones de colonización y colonialismo. Al respecto, Estermann (2014) define la colonización como, la ocupación de territorios, pueblos y culturas “por parte de un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas” para el

sometimiento y la dominación. En este sentido, la colonización alude a un sistema político mientras que colonialismo “se refiere a la ideología concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial” (Estermann, 2014, pag. 7).

Frente a estos fenómenos políticos e ideológicos descritos mediante los conceptos antes mencionados, surge la noción de colonialidad que Quijano Obregón (2007), describe en los siguientes términos:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico —que después se identificarán como Europa—, también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder (págs. 93-94).

De ahí que con la colonialidad persistan hasta nuestros días conceptos utilizados para referirse de manera despectiva hacia los grupos culturales dominados, tales como indio e indígena en el caso del contexto de esta investigación. Este sometimiento de los pueblos inferiorizados inicia con la colonización y el colonialismo, aunque la realidad nos muestra que estamos inmersos aún en la colonialidad, vista como una herramienta de poder que sirve para mantener las jerarquías sociales en donde los que no pertenecen a la clase de los europeos o sus descendientes son minorizados, ubicándolos en un nivel cultural de

dominados. Como contrapartida, los individuos se apropian de este discurso y se sienten y asumen en una posición subordinada. Al respecto, Quijano señala:

El pensamiento colonizado existe gracias al pensamiento colonizador y legitima éste como su sustento. La ‘colonialidad’ refleja una epistemología de sujeto (activo) y objeto (pasivo) que puede reproducirse en los niveles de subalternidad: en el ‘colonialismo interno’, el poder colonial de antes (“Europa”) ya no necesita imponer sus ideas, las relaciones de poder que se orientan en características de raza y género, sino que el ‘poder satelital’, la nueva burguesía políticamente independizada, se encarga de mantener y perpetuar el mismo orden colonial.

La cita permite plantear que al apoderarse de manera salvaje y violenta de las tierras de los habitantes de América Latina, los colonizadores lo hicieron también con la voluntad de estos grupos humanos vistos como salvajes y, bajo esta idea, se impusieron como una cultura superior. De este modo, los nativos no merecían siquiera el término de humanos, eran más vistos como animales. Por esta razón, fueron, e incluso siguen siendo, humillados en los diferentes espacios de la sociedad donde tienen que involucrarse, puesto que sus prácticas y formas de vida son consideradas como incivilizadas, salvajes, parecidas a las de los animales, carentes de cultura. Lo anterior contribuyó a imponer un discurso de que era necesario civilizarlos y, con ello, dominarlos ante el poder de la clase hegemónica. Así se manifiesta la colonización; una historia de sometimiento y clasificación, para justificar el poder del invasor sobre los diferentes.

No obstante, la colonialidad persiste puesto que se encuentra simplemente disfrazada, en el concepto de una independencia establecida en los escritos legales, en las constituciones, es decir, una independencia formal; sin embargo, las prácticas sociales demuestran lo contrario, viviendo bajo el sometimiento de las élites clasistas, tratando de universalizar el conocimiento eurocéntrico y quedando en desventaja los grupos indígenas.

Este proceso de colonización no se ha caracterizado por la buena voluntad de los europeos por instruir a los grupos indígenas ni llevarlos al progreso. Además, ante ese desconocimiento de su humanidad se les condena a realizar fuertes y pesadas jornadas de trabajo sin dimensionar que también ellos tienen sentimientos, pensamientos, solo que diferentes de los occidentales, llevándolos a vivir años de sometimiento ante una violencia de armas que los ponía en desventaja. Bonfil Batalla (1991) se refiere a este proceso con las siguientes palabras:

La degradación del indio, su incapacidad, fueron los argumentos base para incluir en los proyectos nacionales del siglo pasado –un siglo que perdura en el gran pensamiento de hoy—la necesidad de “redimir” al indio, “incorporarlo a la *civilización*”, “regenerarlo” o, si se obstina en su resistencia, exterminarlo (pág. 74).

La imbricación político-ideológica entre colonización y colonialismo deja una herencia de colonialidad que persiste bajo el disfraz de una independencia dependiente. Pero, además, tiene que ver con la constitución de la subjetividad de los actores, puesto que se ha dado y sigue ocurriendo en los distintos ámbitos individual y social. Ante ello surge el siguiente cuestionamiento: ¿De qué manera podemos librarnos o podemos contribuir a librarnos de esta pesada herencia colonial y qué papel puede jugar la escuela al respecto? Para responder a estas cuestiones, en el siguiente apartado profundizaré en estas preguntas.

1.5. La teoría decolonial: otra perspectiva ante la diversidad social. Para tomar en cuenta a los grupos cultural y socialmente diferenciados y comprender el sentido profundo de la diversidad en la que vivimos, es necesario pensar desde una perspectiva y enfoque distintos, los cuales se planteen en términos de pedagogía, de paradigma, desde otra concepción del reconocimiento a las culturas y no desde una universalidad de la cultura. Para ello, diversos autores han iniciado un replanteamiento teórico pensando desde la realidad de los pueblos sometidos por la cultura occidental, surgiendo como alternativa la teoría decolonial. Como lo refiere Castro-Gómez (2007):

Necesitamos encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema mundo. Con el objeto de encontrar un nuevo lenguaje para esta complejidad, necesitamos buscar ‘afuera’ de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos. Necesitamos entrar en diálogo con formas no occidentales de conocimiento que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado con todo, pero también con las nuevas teorías de la complejidad (pág. 17).

Se requiere una perspectiva que analice la dicotomía establecida entre dominantes y sometidos desde una visión de la diferencia y diversidad y no de la desigualdad de poder, lo cual implica una serie de reestructuraciones mentales del sistema mundo, dejando de lado los supuestos de la modernidad europea, “civilización, progreso y desarrollo” (Gómez-Quintero 2010, pág. 87) para dar apertura a la diversidad cultural, lingüística e ideológica de en la que nos encontramos en la actualidad.

Basado en los argumentos de la modernidad, en México se desarrollaron políticas para mejorar la condición del indio mediante la educación, las cuales transitaron desde la incorporación, a la integración, la castellanización, la educación bilingüe, multicultural, e intercultural, hasta la de inclusión. Sin embargo, estas políticas no se plantearon como un intento para combatir la colonialidad, por el contrario, han contribuido a reproducirla en el sistema educativo al imponer la universalización del pensamiento occidental mediante la herramienta del estado: la escuela. Una de las consecuencias de esta escuela y de esta legislación se puede identificar en los intentos de las clases desfavorecidas por mejorar sus condiciones de vida aspirando a una clase social superior. En las comunidades indígenas, esta situación lleva a establecer relaciones jerárquicas y a la desvalorización de la propia cultura entre los habitantes que logran un nivel económico de mayor estabilidad. Como señala Quijano Obregón (2007), “el eurocentrismo no es la perspectiva cognitiva de los

Europeos exclusivamente, o solo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía” (pág. 94).

Desde la teoría decolonial se pretende tomar en cuenta a los sectores que se han visto desfavorecidos por la colonización, partir de sus necesidades y respetando sus formas de vida y lengua de comunicación, ya que el planteamiento teórico va dirigido hacia el análisis y comprensión del papel que han jugado los pueblos indígenas, los grupos sociales vulnerables, los grupos más discriminados, mostrando una alternativa de reposicionamiento en la sociedad, como parte de la misma y no como dominados. Sin embargo, esta alternativa aparece como eso y no como una verdad absoluta. Al respecto Maldonado (2007) señala:

La de-colonización como proyecto es un quehacer epistémico tanto como expresamente político. Al nivel político, el giro de-colonial requiere observar cuidadosamente las acciones del condenado, en el proceso de convertirse en agente político. El condenado, o *damné*, distinto del pueblo de la nación, del proletariado e, inclusive, de la llamada multitud, confronta como enemigo no sólo a los excesos del Estado-nación moderno, al capitalismo, o al Imperio, sino más exactamente al paradigma de la guerra o a la modernidad/colonialidad misma. Son la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y del ser las que intentan imponérselos constantemente, llevando a su invisibilización o a su visibilidad distorsionada. El proyecto de la de-colonización se define por el escándalo frente a la muerte y la naturalización de la guerra, y por la búsqueda de la convivencia humana (pág. 162).

Si bien el enfoque decolonial muestra alternativas muy alentadoras para darle su lugar a los grupos y pueblos con una cultura distinta, es necesario ser realistas puesto que no significa que resuelva en su totalidad las herencias eurocéntricas. En cambio, lograr una igualdad diferenciada, en la que no todos somos iguales pero en la que todos podemos tener el mismo reconocimiento, no solo desde un discurso sino desde la práctica, en todos los ámbitos

sociales, por el solo hecho de ser humanos, podría repensarse. Lo anterior no significa necesariamente hablar de descolonización, ya que como plantea Estermann (2014):

Si el proceso de la “descolonización” consistiera en erradicar en la propia cultura todos los rasgos (culturales, filosóficos, religiosos, gastronómicos, etc.) del poder colonial de antes, gran parte de Europa tendría que abolir o erradicar su calendario, el derecho romano, la herencia de la filosofía helénica y la religión judeo-cristiana (semita), EE.UU. los valores de la Ilustración europea, el espíritu del protestantismo y la misma lengua (inglés), y América Latina (*Abya Yala*) el arroz, el caballo, las universidades, la biomedicina y las lenguas hispano-lusitanas. La filosofía intercultural crítica rechaza cualquier esencialismo o purismo cultural y sostiene que todas las culturas de este planeta son el resultado de un proceso complejo y largo de “inter-transculturación”. Por lo tanto, el objetivo del proceso de “descolonización” no puede significar la vuelta al *status quo* ante, ni a un ideal bucólico y romántico de culturas “no contaminadas” (pág. 4).

Además, sería necesario analizar la situación de los individuos desde las ventajas y desventajas que la colonización/modernidad les ofreció. En este sentido, hablar de resarcir los daños quizá no sea lo más apropiado, pero hablar de un rescate de cultura y de lenguas desde la visión de los protagonistas tampoco garantiza hablar de una originalidad, ya que el ser humano al ser un ser social está en constante cambio. En este sentido, entiendo el planteamiento desde la postura decolonial como una alternativa de resignificación desde donde estamos tomando en cuenta las diversas formas de pensamiento y conocimiento, esas otras formas de ver y vivir la vida. Al respecto, Mignolo (2007) señala:

El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la

democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder) (pág. 29).

Decolonizar implica una alternativa de cambio de pensamiento, es decir, descartar el pensamiento eurocéntrico, jerárquico, donde unos están por encima de otros, por una visión de aceptación, en toda la extensión de la palabra, de la existencia de culturas diferentes pero no inferiores, de culturas diversas sin limitarlas a la lengua y grupo cultural, sino en su significado más amplio de la diversidad, la cual está presente en todos los ámbitos sociales donde está involucrado el ser humano; por ello, el pensamiento decolonial surge como la contrapartida de la modernidad/colonialidad (Mignolo, 2007, pág. 27).

Al hablar de decolonialidad del poder es necesario no caer en exageraciones de defensa solo de lo propio y la negación del otro, porque solamente se estarían invirtiendo los papeles de dominadores y dominantes asumiendo que se debe desechar todo lo que no sea parte de la cultura, para recuperar lo perdido y reparar los daños ocasionados desde una postura de cerrazón a lo ajeno. Por el contrario, como señala Mignolo (Como lo citan Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007):

Es necesario decir que la visibilización de los conocimientos ‘otros’ propugnada por el grupo modernidad/colonialidad no debe ser entendida como una misión de rescate fundamentalista o esencialista por la ‘autenticidad cultural’. El punto aquí es poner la diferencia colonial en el centro del proceso de la producción de conocimientos (pág. 20).

Lo anterior nos lleva a pensar en la necesidad de remover estructuras de pensamiento que nos permitan analizar y comprender que no hay una cultura superior a otra, sino empezar por el reconocimiento y la comprensión de que las diferencias nos permitirán el surgimiento de nuevos conocimientos. Al respecto, Castro-Gómez & Grosfoguel (2007) plantean:

La ‘otredad epistémica’ de la que hablamos no debe ser entendida como una exterioridad absoluta que irrumpe, sino como aquella que

se ubica en la intersección de lo tradicional y lo moderno. Son formas de conocimiento intersticiales, ‘híbridas’, pero no en el sentido tradicional de sincretismo o ‘mestizaje’, sino en el sentido de ‘complicidad subversiva’ con el sistema. Nos referimos a una *resistencia semiótica* capaz de resignificar las formas hegemónicas de conocimiento desde el punto de vista de la racionalidad posteurocéntrica de las subjetividades subalternas (pág. 20).

Los distintos autores que se retoman en este estudio ofrecen sus aportaciones a la teorización sobre esta problemática. Al respecto, Mignolo plantea el “giro decolonial” como alternativa para dar otra mirada hacia la alteridad, a partir de la genealogía del pensamiento decolonial estudiado en distintos contextos, autores y formas en que se vivió la colonización. Al respecto, retoma un análisis de Bogue Anthony quien “complementa el giro decolonial al plantear que los seres humanos son iguales y libres frente a otros seres humanos y no frente al estado” (Mignolo, 2007, pág. 44), puesto que ha sido el estado como institución quien se ha encargado de enfatizar las diferencias y desigualdades desde la implementación de sus políticas homogeneizadoras, olvidando que como seres humanos tenemos, por un lado, las mismas necesidades vitales por el solo hecho de ser humanos y, por el otro, características culturales diferenciadas. Mignolo (2007) concluye su investigación de la siguiente manera:

Con todo, la genealogía del pensamiento decolonial es *pluriversal* (no *universal*). Así, cada nudo de la red de esta genealogía es un punto de despegue y apertura que reintroduce lenguas, memorias, economías, organizaciones sociales, subjetividades, esplendores y miserias de los legados imperiales. La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas “otras” (pág. 45).

Desde otro enfoque, Walsh (2007) considera que puede tomarse en cuenta y presentar la realidad histórica y social que se vivió detrás de la historia eurocéntrica y validada, mediante

el concepto de interculturalidad, entendido como una alternativa de conciliación entre dos mundos.

La propuesta refleja la necesidad de alentar procesos de translación mutua de conocimientos, en lo plural (Vera, 1997). El objetivo no es la mezcla o hibridación de formas de conocimiento, ni una forma de invención del mejor de los dos posibles mundos. Por el contrario, representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (pág. 52).

Pero con estos nuevos enfoques, con estas nuevas alternativas, me pregunto, los protagonistas de esta historia oculta, de esa historia negada, de esa historia vivida: ¿cómo se piensan hoy en día?, ¿cómo miran estas alternativas? Porque si bien es cierto que la mirada se ha vuelto hacia estos grupos, ha sido por las demandas sociales, inmersas en relaciones de poder donde, a pesar de los discursos de democracia e igualdad como banderas de lucha social por parte de quienes conducen estos movimientos, también existen y se manejan jerarquías, existen relaciones de poder, que deben analizarse para entender, desde la misma gente cómo se están reconfigurando en la actualidad y por qué.

En relación con lo anterior, Dussel (s.f) realiza su propio planteamiento ante esta nueva forma de posicionarse desde América Latina como investigador o investigadora, con los siguientes argumentos.

De manera que no se trata de un proyecto pre-moderno, como afirmación folklórica del pasado; ni un proyecto anti-moderno de grupos conservadores, de derecha, de grupos nazis o fascistas o populistas; ni un proyecto post-moderno como negación de la Modernidad como crítica de toda razón, para caer en un irracionalismo nihilista. Debe ser un proyecto “trans-moderno” (y sería entonces una “Trans-Modernidad”) por *subsunción real* del carácter emancipador racional de la Modernidad y de su Alteridad negada (“el Otro” de la Modernidad), por negación

de su carácter *mítico* (que justifica la inocencia de la Modernidad sobre sus víctimas y por ello se torna contradictoriamente irracional) (pág. 50).

Es decir, no solo modelos y proyectos para poner en moda lo cultural, o como estrategias políticas para dar a conocer en el discurso que la atención se está brindando a los grupos cultural y lingüísticamente diferenciados de la sociedad mestiza y española, y con ello justificar el interés del Estado por encontrar alternativas hacia estos grupos aunque en la realidad no se concreten. Cada uno de los autores que cuestionan la colonialidad del poder persistente y la modernidad, plantean alternativas en donde dejen de existir “los otros” despectivamente desde la visión eurocéntrica, es decir, la visión de la cultura occidental como mejor.

Este enfoque, además, está en relación con esta investigación, especialmente, a partir del cambio de tema: del desplazamiento de la lengua a la resignificación cultural. Ahora, con estas lecturas, puedo plantear que el desplazamiento de la lengua es solo un síntoma de la colonización y, por lo tanto, es necesario analizar el proceso histórico cultural por el cual ha atravesado la comunidad de San Juan Guelavía en distintas épocas de su existencia para comprender la situación de sus habitantes. Por esa razón, el análisis del proceso de subjetivación y resignificación comunitaria es uno de los aspectos centrales de esta investigación puesto que, a partir de ello, se podrá interpretar con fundamentos y no desde el sentido común la vida de los *biny ditsaa*, pero desde su misma voz y desde sus mismas experiencias, es decir, desde sus mismas historias de vida.

2. El camino metodológico

En este capítulo se desarrolla la metodología que ha guiado la investigación, bajo el enfoque cualitativo y a través del método biográfico, el cual recupera las historias de vida de las personas, y brinda pautas para comprender los procesos sociales, subjetivos y de resignificación cultural por los cuales atraviesa un grupo social determinado. Para ello esta investigación se ha apoyado además en la etnografía como complemento del método biográfico para profundizar la información obtenida en el contexto. Además, se describen de manera general los perfiles de los interlocutores de distintas generaciones que permitieron obtener un panorama más amplio de información y, por último, se presentan las estrategias y métodos de análisis de la información reunida bajo dos modalidades: el análisis de contenido y el análisis del discurso.

Debido a que se ha trabajado con las historias de vida, la planeación del trabajo ha requerido de modificaciones en el transcurso de la investigación para introducirnos en las vidas de las personas porque la interpretación de los procesos subjetivos que atravesaron y experimentaron los habitantes de San Juan Guelavía en la historia de su cultura, a partir de los años 30, cuando la lengua española se introdujo en esta población, inicialmente como necesidad y posteriormente como imposición para el exterminio de sus costumbres, sus ideas, su forma de vida, atravesando arbitrariedades, discriminación, humillación, sometimiento y más aún exclusión, no puede tomarse con simpleza. Por lo anterior, ha sido necesario delimitar la metodología que permitiera la interacción y la comprensión de estas realidades subjetivas de los pobladores *biny ditsaa*.

2.1 Enfoque epistemológico. En el periodo de la modernidad europea conocido como la Ilustración, la investigación se centraba en la búsqueda de regularidades y leyes, mediante estudios medibles, concretos, demostrativos, generalizados, sistemáticos y objetivos, que dieran cuenta de la confiabilidad científica. El conocimiento era validado desde una visión absoluta de un grupo experto, legitimado por las Ciencias Naturales. Este modelo persiste hasta la actualidad y, entre otros aspectos, enfatiza que si una investigación no es demostrada objetivamente no tiene validez. Como lo señalan Denzin y Lincoln (2011):

Las probabilidades de realizar investigaciones encaminadas a robustecer los procesos democráticos y emancipatorios son cada vez más restringidas, al igual que la posibilidad de que las voces que tales indagaciones pretenden transmitir, esto es, aquéllas que provienen de los pobres, de los oprimidos, de los pueblos poscoloniales sean escuchadas y reconocidas (pág. 13).

Por lo tanto, las voces de las otras historias no escuchadas, han permanecido sin darles valor, vistas quizá como historias sin fundamento por ser de carácter subjetivo, por pertenecer a historias de vida comunes, de gente sin renombre, de clases inferiorizadas y de los grupos sometidos. No han tenido un reconocimiento en el cual sean consideradas sus narrativas como parte de una historia no universal sino más amplia, compleja, en coexistencia con otras. Es por ello que, como señalan Denzin y Lincoln (2011):

La reducción del ámbito de lo que debe ser calificado como “científico” termina por expulsar a aquellos investigadores que proceden con epistemologías críticas o alternativas, y que cuestionan tanto la supremacía del conocimiento científico como su exigencia de cumplir con las metas de la ciencia: generalización, objetividad, replicabilidad, carácter desinteresado. Esas epistemologías críticas se sitúan fuera del “canón occidental” eurocéntrico, habitualmente patriarcal, y abogan por el respeto a la diversidad como condición del desarrollo de una sociedad pluralista (pag.13-14).

¿Quiénes somos? ¿Quiénes son los otros? Son interrogantes que quizá desde un enfoque científico y colonial podrían responderse con esa visión de la alteridad como incivilizada, sin conocimientos, razón ni cultura, por no estar dentro de los parámetros concretos que la ciencia ha establecido. No obstante, en el siglo XX inicia una búsqueda de reconocimiento y comprensión de la alteridad, como formas diversas de construir cultura. De este modo, cobra fuerza el paradigma interpretativo para el estudio del comportamiento humano y social desde un enfoque cualitativo, puesto que retoma lo que la gente piensa, siente y ha vivido como información valiosa para su análisis, poniendo en juego la propia perspectiva del investigador (Denzin y Lincoln, 2011). Como señalan los autores mencionados:

El investigador recaba el material empírico relacionado con el problema, y luego produce análisis y escritura sobre ese material. Cada investigador habla desde una comunidad interpretativa peculiar, que le es propia, y que configura, a su manera, los componentes culturales y genéricos del acto de investigación (p. 81).

De ahí que sean distintas formas de producir conocimiento y que no se ha tomado como tal, para quienes se ubican en un paradigma positivista o neopositivista (Denzin y Lincoln 2011). Sin embargo, los autores consideran que “en las comunidades indígenas, la ética de la investigación implica establecer y mantener relaciones recíprocas de respeto y cuidado. Este marco ético no se lleva bien con un aparato occidental” (pág. 107). Un ejemplo de ello son los programas de castellanización en sus diferentes facetas, así como los programas compensatorios que se han implementado para los grupos étnicos, los cuales se basan en el conocimiento generado por una élite de poder dominante sobre las clases oprimidas.

El enfoque cualitativo conduce la investigación con una mirada humana, dando importancia al aspecto subjetivo, priorizando sus acciones y actitudes, para analizar el origen de su comportamiento. Lo importante es tomar en cuenta a aquellos que han sido invisibilizados, conceptualizados por el discurso dominante como inferiores. Este enfoque nos permite analizar un fenómeno problemático de un grupo social, dándonos facilidad de acceso al campo de investigación. Por ello, esta investigación retoma esta perspectiva, debido a que el

tema está centrado en las subjetividades de los *biny ditsaa*, en su proceso de resignificación cultural porque, sobre todo, las culturas son dinámicas y están en constante cambio, lo cual se contradice con la idea de que la comprensión y explicación de los fenómenos culturales pueda abordarse desde parámetros universales.

Al ser interpretativa, esta investigación trata de comprender la información desde lo que los interlocutores piensan y desde el significado que le dan a sus acciones y prácticas. Es decir, se trata de interpretar lo más fielmente posible la percepción de los interlocutores para analizar las formas de construcción y resignificación en distintas épocas de la cultura *biny ditsaa*, con posterioridad al proceso revolucionario que inicia en 1910. Aunado a lo anterior, formo parte de la cultura *biny ditsaa*, por lo tanto, este estudio también surge de una necesidad personal por dar cuenta de los procesos subjetivos que movilizan a las personas ante un sentimiento de pertenencia y resignificación en el contexto y tiempo en el que se sitúan. Con ello, trato de explicar qué sucedió, a partir de los años 30 hasta la actualidad, con los *biny ditsaa* desde el punto de vista educativo y cultural. La información se recabó en la interacción y participación directa con los interlocutores.

Analizar, entender el mundo de esos otros que quizá no hemos valorado, descubrir los elementos de su identidad y cultura que nos permitan comprender sus actitudes, nos ayudará a revisar nuestros propios prejuicios. Por ello se requiere precisar las estrategias, técnicas herramientas, es decir, la metodología oportuna para lograr los objetivos, descubrir las realidades y resolver las interrogantes en torno al proceso que la comunidad de San Juan Guelavía ha vivido, centrado en el testimonios de habitantes de distintas generaciones, desde el momento en que surge la necesidad de hablar el español para desenvolverse en otros espacios, lo cual ha provocado cambios en la cultura *ditsaa*.

Para este trabajo se retomó el método biográfico y algunos elementos de la etnografía, con la finalidad de comprender el proceso histórico, cultural y lingüístico que se ha vivido en la comunidad de San Juan Guelavía, indagando cómo se ha desarrollado a lo largo de sus vidas la resignificación como *biny ditsaa* en diferentes generaciones, recuperando la información desde los protagonistas inmediatos, cuyas trayectorias se han determinado por el lugar y el

estatus que cada uno ha tenido dentro y fuera de su propia cultura, es decir, desde la mirada de los involucrados, de los que han tenido que enfrentarse a la discriminación, a la omisión, a la exclusión y a la estratificación de clase y que, ante todo eso, día a día, se configuran y reconfiguran como *biny ditsaa*. Por ello la importancia del trabajo bajo este enfoque, porque de esta manera es posible construir el conocimiento desde lo que las personas saben, desde sus experiencias y cosmovisión.

2.2. La etnografía. Esta investigación adopta el método etnográfico desde un enfoque interpretativo (FE, 2003). Dicho método permite ser partícipe en el contexto, caminar y moverse dentro del ambiente y espacio de investigación cultural y, de esa manera, posibilita “comprender su naturaleza y contenido mediante las expresiones de otros y la información que proporcionan” (Ritzer, 1998, pág. 267). La etnografía según Giddens (como lo cita Serra, 2003), es “el estudio directo de personas o grupos durante un cierto periodo, utilizando la observación participante” (p. 172). Pero lo anterior implica destinar un tiempo considerable, no reducido, para no caer en las etnografías que se limitan a la observación en tiempos muy cortos y que no permiten introducirse de manera significativa en el campo de estudio.

Cabe señalar que la etnografía también puede conceptualizarse como método de investigación social, que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. El etnógrafo o la etnógrafa participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para ampliar el panorama sobre los temas que él o ella han elegido estudiar (Hammersley, 1994, pág. 1). En relación con este método, la etnografía consiste en una experiencia que nos permite compartir experiencias con la vida misma de los pobladores de una comunidad, involucrarnos con ellos, vivir, convivir en su cultura, con su forma de vida, experimentar a partir de ellos otras realidades, no obstante, se debe tener en cuenta que a pesar de lograr un ambiente de confianza en la interacción, resultaría muy complejo convertirse en nativo; sin embargo, el trabajo etnográfico consiste en ir más allá de una charla, como lo plantea Geertz (1973, pág. 27).

Con base en lo anterior, cabe precisar que el método etnográfico tiende a privilegiar la dimensión cualitativa ya que los datos que se recaban surgen a partir de la observación de las actividades e interacciones de las personas y agentes inmediatos y quizá no inmediatos en el grupo cultural, es decir, desde sus realidades y experiencias, situaciones reales, visibles y palpables “incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresados por ellos mismos y no solo desde nuestra interpretación como lo describe” González y Hernández, como los cita Martínez (2010).

Desde esta perspectiva, el método empleado me permite asegurar la credibilidad de los datos y de la información puesto que se tomaron en el espacio donde ocurrieron, de fuentes directas, de momentos inesperados que surgieron de manera improvisada y que fueron, quizá, los más significativos porque rompieron con mis suposiciones para ampliar y validar la información a partir de datos novedosos. Las entrevistas se realizaron en los diferentes espacios de socialización de la vida de los personajes de esta investigación ya que como agentes de constante movilidad y cambios esos espacios han influido en la situación actual y en la manera en que las personas construyen y viven su identidad como miembros de esta comunidad. Además, las influencias de la escuela, la situación de la migración, los roles de los padres, las relaciones de género, las interacciones familiares con los niños fuera del aula me permitieron profundizar la comprensión de este proceso cultural de los “otros”, de la otra historia que no se ha escrito.

2.3 El método biográfico: la otra historia. ¿Cuál es esa otra historia de la que hablamos? Pues bien la historia que se aprende en la escuela y en la sociedad nacional, es aquella de logros y expectativas deseadas desde la mirada eurocéntrica, vistas como banderas de desarrollo, que muestran el logro de la civilización a los grupos diferentes en esta época de modernidad europea, pero no desde lo que estos sectores que han vivido procesos de sumisión e imposición, no desde la voz de quienes han experimentado la colonización y de aquellos que se sumaron como forma de resistencia a estos procesos.

Por lo anterior, para este estudio se retoman los relatos biográficos, las narrativas autobiográficas, los relatos de vida, la historia oral, es decir, “la otra historia”, que nos ayuda

a recuperar un panorama más contextualizado de las implicaciones que ha tenido la colonialidad en sus vidas, los efectos, cómo lo han percibido o asimilado y por qué, desde una mirada socio-histórica, ya que estas dos disciplinas están entrelazadas en las vidas de las personas que no ha tenido la oportunidad de compartir sus acontecimientos y sus experiencias y, con ello, aportar conocimientos que en realidad sean de utilidad en su grupo social. De acuerdo con Chanfrault-Duchet (1998) el relato de vida se define desde dos rasgos básicos: 1) La dimensión narrativa y 2) La enunciación de un yo social. En este caso se retoma el primer rasgo que señala lo siguiente:

El relato de vida constituye el producto de un procedimiento global y coherente mediante el cual la persona solicitada, al colocarse como sujeto, trata de dar sentido a su experiencia vivida organizándola en un relato significativo, en una estructura narrativa (es decir un sistema de sentido propio) (pág. 4).

Es decir que se le da valor a lo que ese sujeto ha vivido y se le brinda la oportunidad, mediante el relato, para que exprese su historia desde su posición en la sociedad desde la forma en que ha sido involucrado o se le ha permitido involucrarse en la sociedad, pero desde su propia voz y posicionamiento, que la misma persona cuente su vida. Así, el relato de vida es una construcción narrativa de la realidad, como lo plantea Bruner (2000). O una co-construcción como lo señala Chanfrault-Duchet (1998):

Es co-enunciado, co-construido por la persona solicitada junto con el investigador. Por presentar la ‘respuesta narrativa’ a una demanda proveniente de una institución: las ciencias sociales, el relato de vida concierne al yo social y no al yo íntimo (pág. 4).

El interlocutor comparte al entrevistador su versión de la historia social que ha vivido y, a partir de ahí, con ayuda del investigador, esa historia va creando sentido al ser parte de una realidad vivida en la que hablan las voces de todos aquellos con los que el sujeto ha interactuado y convivido, influenciado desde el nacimiento.

Con relación a lo anterior, aterrizamos al método biográfico para lograr introducirnos en la información personal de los interlocutores, lo cual requiere recuperar sus vivencias y experiencias desde su infancia, así como el camino transcurrido, en donde los interlocutores expondrán una serie de eventualidades a las que se han enfrentado a lo largo de sus vidas. Por ello, al tener este enfoque, el trabajo se convierte además en histórico-social, puesto que retoma desde sus antecedentes personales como parte de un grupo social del que ha adquirido una identidad a partir de resignificaciones constantes por las circunstancias y el contexto en que ha tenido que adaptarse.

Los cambios, transformaciones y adaptaciones personales y comunitarias que mis interlocutores han desarrollado, han pasado desapercibidas, no se les ha dado valor a sus voces, no se les ha tomado en cuenta en este proceso que atravesaron. Por eso, el propósito de esta investigación consiste en indagar y analizar cómo lo vivieron, no solo como una narrativa histórica sino como un estudio que dé cuenta de las subjetividades entrelazadas entre un discurso y una realidad. Retomando lo que Arfuch (2002) señala:

La sola mención de lo 'biográfico' remite, en primera instancia, a un universo de géneros discursivos consagrados que tratan de aprehender la cualidad evanescente de la vida oponiendo, a la repetición abrumadora de los días, a los desfallecimientos de la memoria, el registro minucioso del acontecer, el relato de las vicisitudes o la nota fulgurante de la vivencia, capaz de iluminar el instante y la totalidad. Biografías, autobiografías, confesiones, memorias, diarios íntimos, correspondencias dan cuenta, desde hace poco más de dos siglos, de esa obsesión de dejar huellas, rastros, inscripciones, de ese énfasis en la singularidad que es a un tiempo búsqueda de trascendencia (pág. 17).

Todo humano y toda cultura tiene un origen que lo condujo a lo que hoy es, que determina de diferentes maneras la personalidad e identidad de cada individuo; por ello, el enfoque biográfico resulta muy oportuno para esta investigación porque, tal como plantea Pereda Alfonso (2009):

Lo biográfico se trata de un conocimiento mediado por la subjetividad y atento a la producción y reproducción social a partir de las prácticas e interacciones por medio de las cuales los agentes construyen o “inventan”, para decirlo con una expresión de Michel De Certeau (2000), la cotidianidad (pág. 48).

A partir de lo biográfico es posible recuperar esas historias de vida desde la realidad de las personas, “no suficientemente reconocidos o injustamente olvidados” (Arfuch, 2013, pág. 49), de la gente de cultura étnica como es el caso de los *biny ditsaa*, que su historia ha pasado desapercibida, incluso por los mismos pobladores. A partir de lo biográfico es posible indagar las vivencias de las personas, para eliminar las estigmatizaciones que por siglos han perdurado. Ante ello Ferraroti, (2007) plantea lo siguiente:

Entre los investigadores y los ‘objetos’ de la investigación se instaure una relación significativa, una auténtica *interacción* que, en tanto involucre de manera natural a las personas sobre las que se conduce la investigación, reclama al investigador permanecer en la causa y derribar el muro defensivo tradicionalmente colocado al pie de la cultura entendida como capital privado (pag. 17).

No obstante, llegar al espacio de las subjetividades resulta un reto, puesto que son aspectos muchas veces dolorosos y muy personales. En el siglo XIX, Dilthey consideraba a la biografía como el medio privilegiado para tener acceso a lo universal: “La historia universal es la biografía, casi podríamos decir que la autobiografía de la humanidad.” (Dosee, 2007, pág. 16). Sin embargo, este método biográfico fue desacreditado por mucho tiempo, a pesar de tener un antecedente muy antiguo, desde el silo XVII. Pero, es a partir de los años 90, del siglo XX que vuelve a irrumpir en las ciencias sociales. Mucho de esto tuvo que ver con la nueva visión de los occidentales hacia los indígenas y un creciente interés de conocer sus vidas autóctonas.

Es a partir de 1992 cuando algunos antropólogos profesionales empiezan a retomar el enfoque biográfico como una alternativa para recuperar la diversidad de culturas que aún

permanecían con vida y que era posible rescatar sus historias antes de que desaparecieran (Pujadas Muñoz, 1992, pág. 18). Como se puede analizar, son muy recientes los estudios en torno a las comunidades indígenas bajo este enfoque, a pesar de que se han hecho investigaciones en el campo, aún son insuficientes para el análisis de los procesos que vivieron ante la imposición de las culturas dominantes. Es por ello que considero importante desarrollar mi investigación a partir de las historias biográficas, para comprender el proceso histórico, cultural y lingüístico que vivieron los habitantes de San Juan Guelavía, descubrir su sentir y su experiencia, para llegar a una comprensión profunda de las transformaciones identitarias y del proceso de subjetivación que vivieron como sujetos y como comunidad (Ferraroti, 2007). Como lo señala Arfuch (2013):

Si bien la biografía se construye generalmente en torno de una vida notable acentuando más bien la diferencia que hace a una singularidad, cada ensayo al respecto no deja de mostrar que se trata siempre de una vida con otros y también para otros, y, en ese sentido, como todo relato vivencial, tiende a producir identificación –glamorosa o traumática- o, como sugiere el propio Holroyd, a generar intimidad entre extraños (pág. 50).

Por lo tanto, el investigador biográfico debe ser muy prudente para no caer en ficciones sobre la interpretación que a partir de su imaginación pudiera dar a los relatos recabados; por ello es necesario enfatizar el “valor biográfico”, es decir, “aquello que en cada relato, en cada puesta en forma de la vida-de lo verbal al audiovisual-, interpela tanto al narrador como al narratario respecto de su propia existencia en términos éticos, estéticos y, hasta podríamos decir, políticos (Arfuch, 2013, pág. 51).

La historia oficial, la historia que conocemos, ha sido impuesta desde la cultura de la hegemonía, la cultura que desde que llegó a nuestro continente se encargó de imponer su visión sobre lo correcto, lo verdadero, lo válido, la vida que todos debían adoptar en busca de la universalidad de la cultura.

2.4. La planeación del trabajo de campo. Las historias biográficas se han obtenido a partir de una selección de las personas que en este apartado se describen y que en su mayoría mostraron disposición y apoyo para participar en la investigación. Las historias biográficas demandan un ambiente de confianza dado que se llega a trabajar con aspectos íntimos de la vida personal, por lo tanto, hay que destacar fue necesario realizar una selección minuciosa de los interlocutores para lograr una relación más armoniosa y, de esta manera, permitir que el relato fluyera de la manera más natural posible para acceder a la mayor información, puesto que además soy parte de esta resignificación cultural constante de mi identidad como *biny ditsaa* y los relatos de mis interlocutores me interpelaban de manera personal.

Mi intención era comprender cómo han generado sus conocimientos, ideas y visiones, cómo se han ido dando estas resignificaciones a nivel cultural como *biny ditsaa* y como habitantes de San Juan Guelavía. Para ello, realicé mi investigación con distintas generaciones de la población, a partir de los años 30, que es cuando inició formalmente la enseñanza del español y de los contenidos y valores de la cultura universal hasta la actualidad, con los niños que ya no son hablantes del *ditsaa* pero que sin embargo están creciendo con las costumbres vivas de la comunidad.

La muestra de la población tuvo un carácter intencional porque debía incluir a los pobladores que reportaran sus experiencias de aprendizaje del español de manera formal en la escuela, así como sus vivencias como migrantes, su inserción en otros contextos distintos del propio y, por esa razón, debía realizarse por generaciones para analizar el proceso vivido en distintas épocas hasta la actualidad. De esta forma, se buscó comprender y analizar cómo vivieron el proceso histórico de cambio cultural, cómo lo experimentaron, desde la situación de la comunidad, desde la comprensión de por qué dejaron de hablar la lengua y cómo percibían la reconfiguración de su cultura a partir de las transformaciones y apropiaciones, mediadas por relaciones de poder, que surgen del encuentro con la alteridad, incluso sin percibirlo concretamente.

Para profundizar en las cuestiones mencionadas, retomé las siguientes estrategias: observaciones participantes, entrevistas formales y pláticas, visitas al domicilio de las personas utilizando los siguientes instrumentos: diario de campo, grabadora y cámara

fotográfica. Aunado a lo anterior, utilicé videos y películas como fuentes secundarias para obtener información sobre las diferentes generaciones, además de material fotográfico.

2.4.1. Los interlocutores. El siguiente cuadro se presentan los interlocutores seleccionados para el desarrollo de la investigación.

Cuadro 1: Características de los interlocutores por generaciones.

Generaciones	Interlocutores
Nacidos en el año 30	<ul style="list-style-type: none"> • Analfabeta (Sra. Lupita) • Alfabetizado institucionalmente (Sr. Vicente)
Nacidos entre los años 50 y los 60.	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizada. Primaria incompleta (Sra. Anita) • Profesionista (Profesor Dámaso, jubilado) • Alfabetizada. Primaria terminada (Sra. Alma) • Alfabetizado. Secundaria terminada (Sr. Julián, campesino)
Nacida en el año 70	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizada. Primaria terminada, secundaria incompleta (Sra. Azucena)
Nacidos en los años 80	<ul style="list-style-type: none"> • Ama de casa, bachillerato terminado (Sra. Julita) • Profesionista. Licenciatura, compositor (Sr. David) • Profesionista. Licenciatura (Profa. Flor)
Nacidos en el año 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Hijo de profesionistas. Estudiante de primaria (Dorian) • Hijo de profesionistas. Estudiante de primaria (Yair)

En relación con el cuadro anterior, cabe señalar que los nombres reales de las personas involucradas fueron sustituidos para proteger la identidad de cada uno de ellos. A continuación, se presentan detalladamente las características generales de los interlocutores de las distintas generaciones.

2.4.1.1. Años 30. Entre los nacidos en los años 30, se recuperaron los relatos biográficos de la Señora Lupita y del Señor Vicente. A continuación, se reseñan algunos aspectos relacionados con la historia de ambos que resultan significativos para la investigación.

La señora Lupita. Nació en los años 30. Debido a la pobreza extrema y a que la enseñanza se impartía en español, solo fue unos días a la escuela. Desde su nacimiento estuvo en relación con su lengua *ditsaa*, por lo tanto, es su lengua materna, la cual sigue siendo su fuente principal de comunicación. Ha tenido una vida muy dura y difícil, enfrentándose a múltiples carencias desde muy corta edad ya que su familia era de escasos recursos y constantemente salían de su comunidad en busca de empleos para sobrevivir.

Esta situación se tornó más difícil al quedar huérfana de padre. Entonces, su madre tuvo que buscar empleos para mantener a sus hijos. Como era la costumbre, la señora Lupita se casó a muy corta edad sin que su vida cambiara, ya que como ama de casa se tuvo que enfrentar a la violencia física y moral de cónyuge y debió hacerse cargo de numerosos hijos. En la etapa adulta ha tenido presencia en la comunidad junto a su marido puesto que, de acuerdo con las costumbres, en un par de ocasiones fueron representantes de la mayordomía por petición de sus hijos.

Don Vicente. Es hermano de doña Lupita y vivió la misma situación en su niñez, solo que al quedar huérfano de padre tuvo que iniciarse en la vida laboral extra doméstica para ganarse el sustento. Por esa razón se separó de su madre y de sus hermanos, aventurándose en la vida hasta tener la oportunidad de enlistarse en la milicia para obtener un empleo seguro. Nació en esta misma comunidad unos años antes que su hermana Laura y de igual manera su lengua materna es el *ditsaa* solo que por su historia de vida aprendió a hablar el español y, en la actualidad, es hablante de ambas lenguas.

2.4.1.2. Años 50 y los 60. Entre las personas que nacieron durante la década que va desde los años 50 a los años 60 del siglo XX, se recuperaron los relatos biográficos de Doña Anita, Don Dámaso, Sra. Alma y Señor Julián. A continuación, se reseñan algunos aspectos relacionados con la historia de ambos que resultan significativos para la investigación.

Doña Anita. Nació en el año de 1967, hija de Doña Lupita, la entrevistada anterior. Asistió hasta el segundo grado de la escuela primaria debido a su situación económica de su familia. Aunado a lo anterior y por ser hablante monolingüe en *ditsaa*, le causaba temor asistir a la escuela puesto que en esa época imperaba el lema: “la letra con sangre entra”. Entonces, los alumnos eran muy violentados. Su situación económica orilló a sus padres a enviarla a la ciudad de Oaxaca a trabajar para apoyar en el hogar cuando tenía entre 12 o 13 años de edad. Se casó muy joven, a la edad de 15 años, con un profesor de la comunidad, mejorando su situación familiar. Hablante del *ditsaa* su, lengua materna, doña Anita dejó de transmitirla a sus hijos.

Don Dámaso. Nació en el año de 1957, proveniente de una familia muy humilde. Pese a ello, sus padres lo enviaron a la escuela. Al concluir la educación primaria, sus ganas de superarse lo motivaron a seguir sus estudios de secundaria, a pesar de que en este nivel su padre ya no lo apoyaba económicamente. Por esa razón, tuvo que elaborar canastos de carrizo, ganándose unos pesos para poder solventar los gastos de su escuela. Durante esos años, atravesó distintas eventualidades, entre ellas, la discriminación incluso de los mismos docentes. Sin embargo, trabajando y estudiando logró alcanzar algunas de las promesas de la modernidad, puesto que su situación social y económica dio un giro, posicionándolo en un mejor nivel en su comunidad. Su lengua materna es el *ditsaa*, sin embargo, dejó de serle útil desde el momento en que salió de su comunidad y, más aún, al empezar su labor como docente. Finalmente, no la transmitió a sus hijos. En la actualidad, Don Dámaso es profesor jubilado.

Sra. Alma. Concluyó sus estudios de primaria, pero ya no contó con el apoyo de sus padres para seguir estudiando, sobre todo, por su condición de mujer. Emigró a Ensenada, Baja California, y posteriormente a los Estados Unidos, en busca de trabajo. Sin embargo, al

casarse decidió retornar a la comunidad y se estableció en ella. En la actualidad es ama de casa.

Sr. Julián. Es un campesino originario de la comunidad. Terminó la secundaria, pero tuvo que emigrar a los Estados Unidos debido a las condiciones económicas poco favorables, sin embargo, decidió casarse y retornar a su lugar de origen, logrando buen prestigio por su participación en la misma, sobre todo, en las prácticas culturales católicas.

2.4.1.3. Años 70. Entre los nacidos en los años 70 se recuperó el relato de Doña Azucena. A continuación, se reseñan algunos aspectos relacionados con la historia que resultan significativos para la investigación.

Doña Azucena. Es una mujer joven que realizó sus estudios hasta el nivel de secundaria. Tuvo el apoyo de su abuelo materno, sin embargo, no quiso seguir estudiando por voluntad propia. Sus padres eran de condición económica baja. Sus padres y ella son hablantes del *ditsaa* como lengua materna.

2.4.1.4. Años 80. Entre los nacidos en los años 80 se recuperó el relato de Doña Julita, de David y de la profesora Flor. A continuación, se reseñan algunos aspectos relacionados con las historias de estos interlocutores, que resultan significativos para la investigación.

Doña Julita. Sus padres son hablantes del *ditsaa* como lengua materna, pero ella ya no lo habla ni lo transmitió a sus hijos. Estudió hasta el nivel de bachillerato y es ama de casa; su esposo es profesionista. Sin embargo, quería ser profesora. Tiene dos hijos y es una persona muy comprometida con la educación de los mismos.

David. Es hijo de padre profesor y madre ama de casa, originario de la comunidad, sin embargo, ha tenido que emigrar a la ciudad de México en busca de mejores oportunidades para estudiar, graduándose como compositor de música clásica. Ha encontrado un ambiente

laboral estable, pero le es imposible retornar a su comunidad de origen, aunque no descarta la idea de hacerlo algún día.

Profª. Flor. Es la primera de tres hijos. Ha estudiado la carrera de profesora en el estado de Oaxaca, con el apoyo de sus padres, por lo que sus condiciones de vida han mejorado a comparación de la que tuvieron sus progenitores.

2.4.1.5. Años 90. Entre los nacidos en los años 90, se recuperó el relato de Sarita. A continuación, se reseñan algunos aspectos relacionados con la historia de esta interlocutora que resultan significativos para la investigación.

Sarita. Es una mujer joven que ya se ha casado. Su padre es originario de la comunidad de San Juan Guelavía, su lengua materna es el *ditsaa* y domina también el español. Su mamá es foránea. Sarita nació en esta comunidad y su lengua materna es el español.

2.4.1.6. Año 2000. Entre los nacidos en los años 2000 se recuperaron los relatos de David y Yair. A continuación, se reseñan algunos aspectos relacionados con las historias de ambos interlocutores que resultan significativos para la investigación.

David y Yair. Son hermanos. Ambos estudian la primaria. Su mamá es originaria de la comunidad de San Juan Guelavía, comprende el *ditsaa*, pero solo entabla conversaciones eventuales con la abuela de los niños en *ditsaa*. Pese a que ambos abuelos hablan el *ditsaa* no enseñaron la lengua a los demás miembros de la familia. De este modo, la madre de David y Yair aprendió la lengua por escucharla y al estudiar una profesión. Ella ha tratado de inculcarle el *ditsaa* a David, pero no se ha logrado el objetivo. Su padre es *bene xidtza´a*, de otra región del estado de Oaxaca, pero de igual manera, no les ha transmitido la lengua. Sin embargo, David manifiesta deseos de aprenderla.

Yair, comparte los mismos deseos de aprender el *ditsaa* de su madre y el *xidtza´a*, variante del Distrito de Choapam, del cual es oriundo su padre. Pero, hasta el momento no ha sido posible. Manifiesta mucho agrado hacia las prácticas culturales de las comunidades de sus

padres. Por el momento, ambos hermanos se encuentran viviendo con sus abuelos y, pese a las peticiones de los padres para que les enseñen el *ditsaa*, no se ha logrado. También, el padre de estos niños es profesionalista.

Estos son los interlocutores de la investigación. Por lo que puede notarse, son personas diversas que vivieron situaciones muy distintas. Precisamente, esta diversidad hará más significativo este trabajo, puesto que será a partir de los protagonistas, de las experiencias que les tocó vivir diferentes historias en una misma comunidad y bajo las mismas políticas, pero en diferentes situaciones, económicas, políticas y sociales. Durante el trabajo de campo fue necesario estar muy atenta ante lo narrado puesto que muchas de vivencias compartidas se vincularon con las historias de los demás. Esto me demandó bajar del papel de investigadora tomando a los interlocutores como seres humanos que desempeñaron un papel protagónico en esta investigación y no solamente como un fin o un medio.

Con respecto a lo anterior, a los interlocutores se les anticipó el objetivo de la investigación, se estableció una relación con ellos y las entrevistas se fueron realizando en distintos encuentros. Sin embargo, cabe mencionar que el acercamiento con los interlocutores no resultó tan fácil como había pensado porque aquí entraron a jugar situaciones personales y morales muy fuertes que me llevaron a repensar cómo debía llegar a la casa de los interlocutores puesto que, al ser miembro de la comunidad, para mí era un reto doble. ¿Por qué lo anterior? Pues, por el hecho de que al ser parte de la comunidad no es común que se llegue como cualquier persona a la casa de los otros y, más aún, si son familiares a los cuales no se les frecuenta o nunca se les ha frecuentado.

2.5. Análisis de la información. El camino metodológico adoptado, implica que el análisis de los materiales obtenidos en el campo se realizará desde el análisis de contenido y del análisis del discurso.

2.5.1. Análisis de contenido. Este método permite interpretar y comprender la información recabada en la investigación, a partir de los relatos biográficos: cómo ha sido y qué situaciones han experimentado los interlocutores desde su realidad como protagonistas (Ruiz Silva, 2004, pág. 45) El análisis de contenido establece un vínculo entre tres niveles del lenguaje que deben tomarse en cuenta:

- a. El nivel de superficie. Está constituido por las afirmaciones, preguntas y, en general, formulaciones de los interlocutores en una entrevista individual o grupal, o que se encuentran presentes en un testimonio escrito.
- b. El nivel analítico. Se llega a este nivel cuando somos capaces de ordenar las formulaciones de los interlocutores a partir de criterios de afinidad (unas afirmaciones dicen prácticamente lo mismo que otras) o por criterios de diferenciación (unas afirmaciones dicen cosas completamente distintas e incluso contrarias a otras) y cuando construimos categorías para clasificar y organizar la información que nos dan nuestros interlocutores.
- c. El nivel interpretativo. Consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido (nivel de superficie) y ha organizado (nivel analítico) y a la que también ha dotado de un sentido nuevo (Ruiz Silva, pág. 46).

La utilidad que el análisis de contenido adquirió en esta investigación determinó que fuera utilizado como método principal de análisis, la información que recabada en los relatos de vida fue de suma importancia para quienes la proporcionaron, por lo tanto, requirió de un análisis profundo y detallado a fin de mantener, en la medida de las posibilidades, los significados que las personas atribuyeron a sus interacciones y prácticas cotidianas. Dicha información, después de ser recabada, en muchos casos en la lengua materna de los participantes, se transcribió de las grabaciones para su análisis e interpretación de manera rigurosa.

Para el análisis y organización de la información se tomaron en cuenta los pasos que sugiere Ruiz (2004). Primero, se seleccionó la información más significativa y relevante de acuerdo con los propósitos y preguntas del tema de investigación. En ese momento surgieron categorías o ejes de análisis de la misma información recabada en el proceso. El segundo paso se refiere a las etapas en que se enmarcaran los testimonios. En el caso de esta investigación se organizó el material por generaciones de personas. En definitiva, los dos pasos realizados son:

1. Identificación y clasificación de la información recopilada y producida. En esta etapa surgieron los criterios o ejes de análisis.
2. Definición del criterio de periodización.

Un aspecto importante, además de las descripciones y el análisis de la información realizado, fue la interpretación que le da sentido a la información. Al respecto, como señala Ruiz Silva (2004), “un investigador hace explícitas sus interpretaciones cuando reflexiona y expresa los criterios tenidos en cuenta para ordenar los datos a los que tiene acceso en un proceso de investigación” (pág. 57). Finalmente, llegué a la escritura del metatexto, el cual consiste en la representación de la información obtenida después de atravesar el conjunto de procedimientos ya expuestos, es decir como resultado del análisis y la interpretación realizados.

2.5.2 El análisis del discurso. Otro método utilizado en la investigación es el análisis del discurso, puesto que las personas que participaron pertenecían a distintas generaciones de vida y atravesaron distintos procesos de subjetivación, de acuerdo con la discursividad sobre los pueblos y las culturas originarias, que predominó en la época en la que han vivido. En relación con la noción de discurso, Calsamiglia y Tusson Vals (1999), plantean lo siguiente:

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social (pág. 15).

Puesto que el discurso está regulado por normas, reglas, principios textuales y socioculturales con una finalidad comunicativa, no solo consiste en transmitir información de una a otra persona, sino que es un proceso intencionado desde ciertas ideologías que se pretenden expresar. Por lo tanto, analizar discursos significa profundizar en el entramado de las relaciones sociales que están determinadas por su historicidad cultural. El objeto de análisis fueron los datos empíricos obtenidos en la investigación y la unidad básica fueron los enunciados como el producto concreto y tangible del proceso de enunciación. Aunado a lo anterior, un aspecto central fue el análisis de la dimensión estructural del relato que me permitió identificar cómo se posicionaron los interlocutores de acuerdo a su género, a su estatus o a su nivel económico, características que los hicieron protagonizar sus relatos de ciertas maneras, incluso, sin cuestionarse por qué debían asumirse como tales.

3. Miradas, imágenes y representaciones culturales de los *biny ditsaa*

Este capítulo está centrado en la comprensión de los procesos de resignificación cultural en diferentes generaciones y de diferentes maneras de sentirse *biny ditsaa*. Para ello, se describe el contexto donde se realizó la investigación a fin de tener una mirada más próxima de las personas que participaron en esta investigación: cómo viven, cómo se relacionan e interactúan en el día a día ante una inmensidad de circunstancias que los mueven a actuar y pensar de acuerdo con su condición y lugar en el mundo; asimismo, se indaga qué los une, qué los separa o los induce a buscar otras formas de pertenencia al no compartir las prácticas tradicionales de la comunidad en relación con su historia de vida. A continuación, se presentan los ejes de análisis que emergen de la lectura de los materiales reunidos durante el trabajo de campo y se analiza de qué manera, las historias de vida están marcadas por diferentes hechos sociales de la comunidad, resignificándose como *biny ditsaa* de acuerdo a su tiempo y espacio.

3.1 Un día en la vida de San Juan Guelavía. Las miradas son muy penetrantes, los murmullos muy notorios, las sonrisas un poco fingidas, otras forzadas o incluso de felicidad alcanzada, sin saber qué emerge en la realidad de cada uno de los actores en la vida diaria de San Juan Guelavía, comunidad zapoteca del Valle de Oaxaca, una de las ocho regiones del estado. Una comunidad indígena en la que se ha vivido un proceso histórico solo conocido o difundido desde la historia oral de los abuelos, tíos, hermanos, sobrinos e hijos y uno que otro cuento escrito por algún inquieto de la comunidad.

Diariamente hay que levantarse con el molesto sonar del despertador programado o con la rutina diaria de la campana que interrumpe el dulce placer del sueño más profundo, del descanso más placentero, para iniciar el disfrute de un nuevo día, o la angustia de la incertidumbre, por lo que fuere, ese momento placentero “bkald”(sueño) es interrumpido, para continuar con un día más en la vida de hombres, mujeres, niños, ancianos, dispuestos o no a retar o a disfrutar lo que el día les tiene preparado, ya sea fuera o dentro de la comunidad, en la cotidianidad de sus vidas. Tanto hombres como mujeres, apurados por la presión de las manecillas del reloj para llegar a tiempo a sus trabajos, se mantienen activos desde muy temprana hora, mientras los que permanecen en sus casas realizando labores domésticas o en el campo deben iniciar la tarea, al igual que quienes deben trasladarse a ganar el sueldo diario.

Suena el camión de las 6:00 que ha de recoger a los pobladores que deben salir a la ciudad a desarrollar sus labores remuneradas para el sostén de la familia, algunos bromeando con mucha confianza con sus compañeros de trabajo, otros aprovechan una hora más para consumir el sueño interrumpido, otros más platicando sus aventuras e integrándose al chismecillo, que se convierte atractivo por esa hora de trayecto hacia su destino. Estudiantes comentando del galán, de la chica, de la tarea, qué se yo, conversaciones apropiadas cada una de acuerdo a la edad, tiempo y contexto que comparten o que son comunes en esos espacios donde las pláticas en *ditsaa* y español se entremezclan en las conversaciones que se desarrollan en la cotidianidad de las vidas de los habitantes de San Juan Guelavía. Y ahí va la gente para desarrollar las actividades que les llevarán parte o quizá todo el día para regresar cuando el sol se esté ocultando, con los hombros caídos por el agotamiento del trabajo o de

las mil actividades realizadas a reconfortarse en su hogar con los rostros de alegría de la familia.

Mientras tanto, la mayoría de las mujeres que no salen de la comunidad, deben hacer lo propio, prepararse para trabajar en la misma población, o para atender y arreglar a los hijos que deben acudir al espacio que en el que aun guardan la esperanza de que les ofrecerá una mejor condición de vida, ya que como mujeres en su mayoría, el espacio que les ocupa es el hogar, el dulce hogar que por una parte por decisión propia puede volverse rutinario entre la imagen de los trastos sucios que han surgido entre prisas y el ruido, procurando a los suyos y que lleguen a tiempo a su destino, olvidándose en ese instante incluso de su apariencia personal que pasa a segundo término. Durante todo el día la escoba, la cocina y otros menesteres, les exigirán atención, para que cuando sus amados seres regresen todo esté en orden.

Por otro lado, puede sentirse en el diario amanecer, que cada minuto es parte de una nueva oportunidad de mejorar como seres humanos, entre las mil tareas que deben realizar para reencontrarse todos por las noches y degustar el delicioso café o el chocolate, entre pláticas y charlas amenas, comentando cómo les ha ido en el día o los pendientes para el siguiente, con un espíritu positivo, luchando en cada instante contra la monotonía.

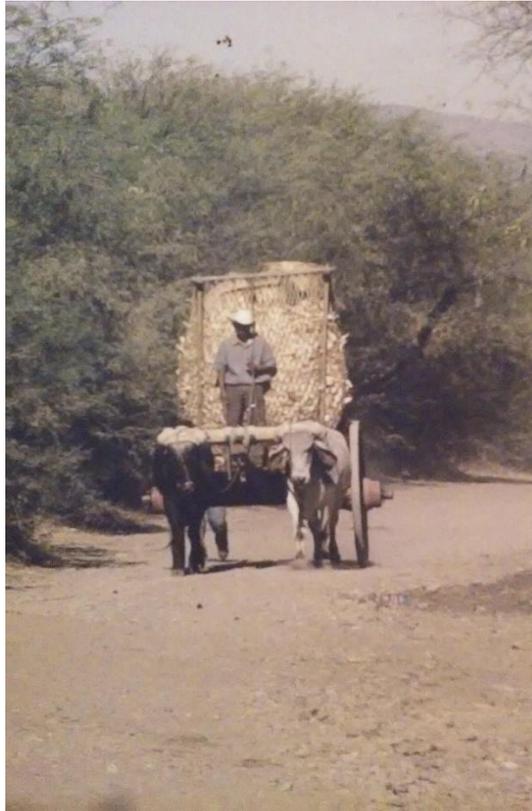
Mientras tanto, el discurso de la modernidad, que ha alcanzado hasta los rincones más apartados de la sociedad, ha llegado a San Juan Guelavía por medio de “la escuela” con su promesa de hacerlos mejores niños, mejores ciudadanos, mejores que sus padres, quienes no pudieron lograr sus sueños por mil y un motivos, pero que desean que a sus hijos les cambie la suerte, aunque para otros, la escuela es el espacio al que deben asistir por obligación y no se cuestionan por qué, saben que como padres deben cumplir con mandarlos a recibir educación porque están en edad escolar. Sea por lo que sea, antes de las ocho de la mañana puede verse el ejército de niños, adolescentes, madres y algunos padres de familia, corriendo para llegar con puntualidad y con un fuerte suspiro cumplir la misión: dejar a los hijos en la escuela con puntualidad. Aprovechando el momento entre conocidas y amigas para entablar charlas que si se convierten en chisme algún problema han de provocar.

El camino de la vida escolarizada se va ramificando en el trayecto de los retos siendo pocos los que logran llegar al objetivo profesional, sin que ello signifique que no logren desarrollarse como individuos, ya que cada quien va buscando la sobrevivencia en este mundo tan desigual, lo actual es ver que padres y madres deben trabajar con el deseo de tener una mejor calidad de vida, coexistiendo las mujeres en una doble responsabilidad, entre el trabajo remunerado y la responsabilidad de hogar, donde algunos abuelos siguen siendo pieza importante de la estructura familiar pues ¿quién mejor que ellos con su experiencia y confianza para dejar a los hijos mientras se tiene que trabajar?.

En otros espacios puede verse a las mujeres con sus tenates en la cabeza yendo y viniendo del molino que les prepara la masa y hacer sus tortillas calientitas para algunas como una alternativa de remuneración económica, que conforme van saliendo se van vendiendo para degustar el almuerzo o aquellas que las elaboran para el consumo diario familiar, al igual que el almuerzo, la comida, los quehaceres de la casa, los hijos, mil y una actividades que desarrollar en el día, o dedicarse al chismecito que se toma buena parte de la jornada por lo ameno e interesante. En fin, es el transcurrir de San Juan Guelavía, una comunidad no muy alejada de la ciudad de Oaxaca, a menos de una hora en transporte particular.

Al adentrarse al pueblo puede observarse un panorama que cambia según la época del año: flores silvestres, arbustos, el famoso mezquite y sus campos radiantes de color verde en primavera y épocas de lluvia, o el contraste: poco reforestado y con un calor intenso que quema al blanco y tonifica al moreno en épocas de otoño, seguido de un frío que traspasa incluso hasta el abrigo más acojinado, marcando, profundizando y agrietando las líneas más suaves de los labios resecos. Los sembradíos han disminuido, los terrenos están enyerbados o desérticos. Puesto que la agricultura poco ayuda al sustento de los hogares actuales, se requiere dinero y hay que salir a buscarlo fuera, en la mano de obra que por barata que sea aporta más de lo que hoy puede aportar la siembra.

Figura 1. Hombre regresando de la pizca



A lo lejos quizá pueda observarse una yunta labrando la tierra guiada por los pocos jóvenes que aún siguen aprendiendo siguiendo la esperanza de aquellos ancianos para darle vida a sus tierras y seguir disfrutando de las buenas cosechas si el cielo permite rociarlas con las lluvias que cada día son más inciertas. Por ahí, a lo lejos, un burrito atado al arbusto esperando a su dueño quien ha ido al corte de alfalfa que será llevada al mercado para su venta o para el consumo de los animales domésticos, en el mejor de los casos, que claro en la actualidad puede observarse en lugar del burrito, la troca como dirían los paisanos. Más adelante, unos chivos, borregos y toros pastoreando y el fiel amigo del hombre que pese a ser maltratado no abandona a su dueño: el perro.

Siguiendo con el horizonte de Guelavía, en las orillas de la carretera en la entrada del pueblo puede percibirse a las gallinas y gallos, algunas vacas en sus potreros, los patios de las primeras casas. Pero la vista panorámica del campo se pierde conforme se avanza hacia el centro de la comunidad, donde las viviendas ya están delimitadas por muros de tabique, como

una opción por la inseguridad que generan los amantes de lo ajeno y el alto flujo de personas foráneas que ahora se percibe.

Ahí bajo el mezquite o el corredor de la casa podemos admirar a los artesanos que aún mantienen vivo, el arte de trabajar con el carrizo, que en tiempos pasados fuera la fuente principal de remuneración económica y que en la actualidad se ha retomado a partir del impulso de la feria del carrizo que de manera anual les permite exponer sus mejores artesanías a nativos y extranjeros.

Llegar a la comunidad es enfrentarse a las miradas de curiosos, a los murmullos de quienes nos ven llegar, ¿qué piensan?, ¿qué murmuran?, ¿qué les ocasiona la presencia de extraños? No lo sé, pero es notorio que los ven llegar. Se sienten las miradas, los cuchicheos; después sigue la vida avanzando, pero las miradas y los rumores se dan a cada paso del foráneo, o de aquel nativo que por azares del destino ya no habita ahí o de ese vecino que por no estar de acuerdo con la mayoría también es observado. Al parecer, en cada espacio de la comunidad, esta forma de ser y de actuar se ha vuelto parte de cada habitante.

Por las mañanas, el mercado es testigo de la multitud de personas nativas y de las comunidades vecinas que acuden a vender y comprar sus alimentos, la diversidad de productos propicia la concentración de gran parte de la población; la carne, las verduras, las frutas, la alfalfa, los tamales, el atole, los postres, que se han de degustar ese día, todo muy delicioso pues mucho de lo que aquí se encuentra ha sido elaborado por ellos mismos. Los pocos que aun cosechan llegan con sus rabanitos, elotes, guías y flor de calabaza, los nopalitos, la calabacita tierna, los chapulines, el queso, las tortillas, claro, en las épocas en que la tierra brinda estos productos, en fin, muchas mercancías y alimentos tanto locales como de otros lugares pueden observarse día a día.

A un lado está el palacio municipal donde las autoridades atienden sus deberes desde su propia visión, aunque no resuelvan mucho, mezclándose entre la plaza, deambulan los de turno que deben cobrar el impuesto diario a los vendedores, aunque no se refleje el beneficio de este recurso. Mientras tanto, atrás del palacio, la gente sube y baja de los diferentes

transportes colectivos existentes, para el distrito de Tlacolula de Matamoros a unos 20 minutos de la comunidad o para la ciudad de Oaxaca a unos 40 minutos o quizá una hora de trayecto según el tráfico y el transporte, ya sea por el trabajo, la escuela, los trámites personales, entre otras cosas que los obligan a salir de San Juan Guelavía. Poco antes de las 10:30 h, puede verse la multitud de madres y algunos padres apresurándose a llevar el almuerzo de los hijos que estudian en la primaria o el preescolar, retirándose a las 11:00 h y retornando a las 12:30 h cuando la jornada escolar culmina, los hijos regresan a casa, hay que hacer tareas, continuar con la preparación de alimentos y los quehaceres que nunca acaban.

En un marco de problemas sociales que enfrenta la comunidad, generado por la poca empatía y compromiso de los maestros sindicalizados debido a sus constantes salidas injustificadas o mal justificadas (bajo el argumento de irse a las actividades sindicales, cuando en realidad aprovechan para tomarlo como un día de descanso), lo cual ha propiciado el enojo de la comunidad, fortaleciendo el nuevo papel de la institución oficial del estado, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y apoyando aunque sin fundamentos sólidos la reforma que se muestra como educativa.

El poder que la sección 22 ha decaído, siendo aprovechado este momento por los habitantes de San Juan Guelavía para prescindir de los servicios de los maestros de este gremio, solicitando a los idóneos, como hoy en día son nombrados los docentes que después de haberse sometido al concurso de plazas mediante una evaluación pueden integrarse al servicio profesional, siendo aceptado y aplaudido por la mayoría de las personas de la comunidad. Pocos han demostrado su lealtad a los sindicalizados, quienes se han establecido en un espacio particular para dar clases, por lo que se percibe un clima de tensión entre los mismos familiares, sin profundizar en la raíz política de la situación. De este modo, si antes de este conflicto la comunidad sufría de fracturas internas, éstas se han agudizado sin que, a las autoridades, de alguna solución, mientras los más afectados son los niños que deben acudir a recibir educación en donde al padre le parece más apropiado. El problema es político por lo cual hasta la fecha no ha tenido solución, en realidad quizá por las mismas características, al gobierno de Oaxaca le interesa poner en práctica el dicho “divide y vencerás” para así fortalecer su poder ante la sección litigante.

Sea o no mejor la educación de tal o cual institución, la realidad es que los padres de familia muestran inconformidad por los años de irresponsabilidad de los docentes afiliados al sindicato, puesto que en su afán por defender su lucha social olvidaron que su trabajo estaba con la gente de la población, quienes sienten y piensan y cuyas necesidades y opiniones no fueron tomadas en cuenta, ganándose el repudio de la gente que los mantiene en el calor del enojo y que no quiere brindar ninguna oportunidad de diálogo con aquellos que en su momento no los escucharon. En fin, sea cual sea la causa, el problema está presente entre los pobladores de la comunidad, quienes cegados por el coraje se conceden la razón, ante lo cual las autoridades locales y estatales se inclinan con claridad frente al grupo mayoritario, violentando los derechos de la minoría. Como bien dice Foucault, se establecen relaciones de poder que en este caso no permiten otras miradas y otras opciones.

Las emociones triunfan, las iras reinan, el chisme se propaga, la tensión se mantiene y el pueblo sigue igual, sin cambios, sin el sentimiento y compromiso de buscar el bienestar de la comunidad atendiendo a lo que se necesita, se olvida el humanismo, se olvida que todos somos seres humanos, prevalecen la avaricia, el egoísmo y la ambición, son más fuertes los deseos individuales que se acentúan en las acciones de cada persona.

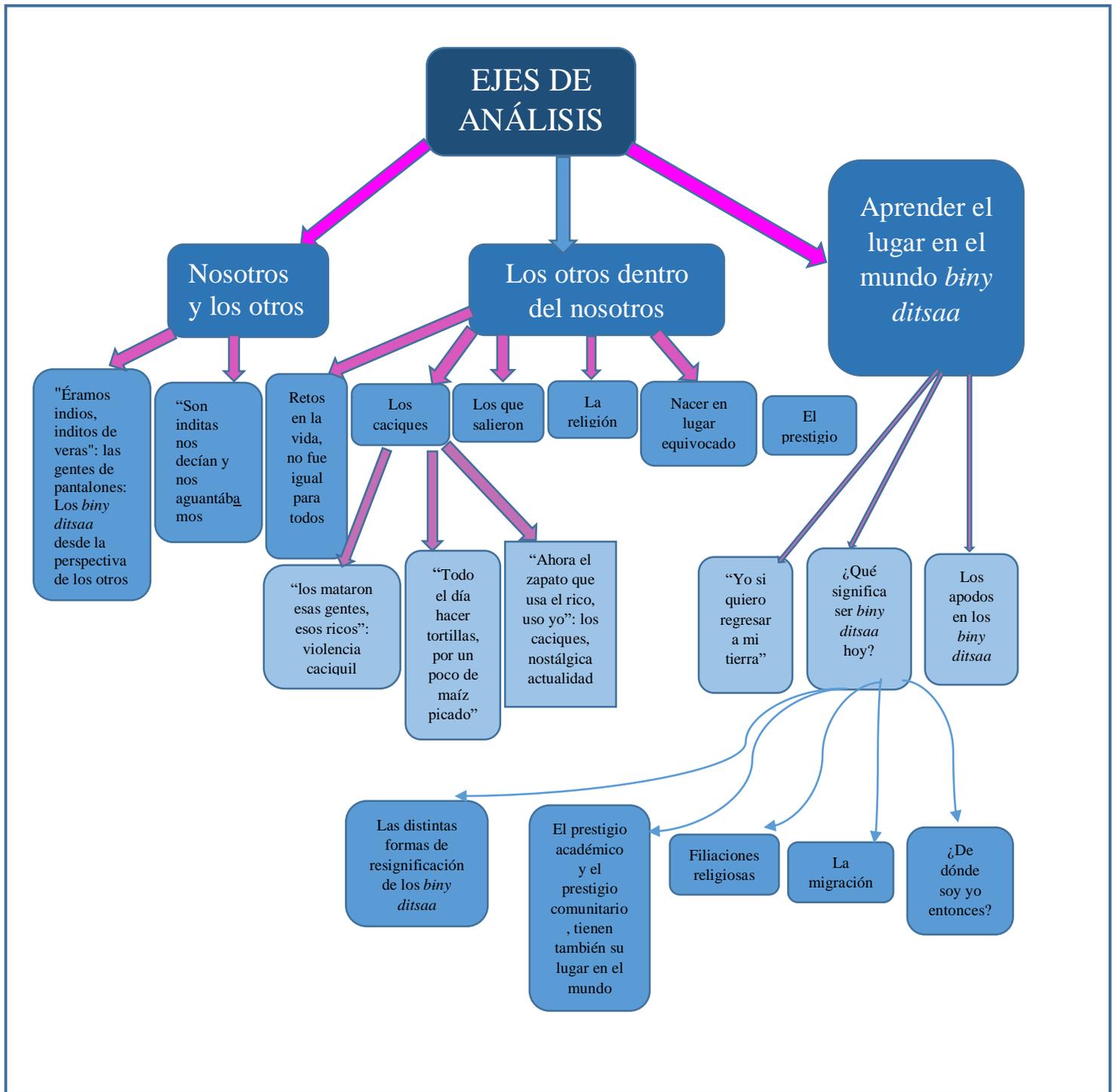
Por un lado, se exige la calidad educativa y por otro se desacredita a los que han logrado escolarizarse en grados académicos superiores, y desean contribuir en la comunidad para su proyección sin resultados favorables, puesto que a los *biny ditsaa* pareciera no interesarles nada que no ofrezca alguna retribución económica. En medio de la apatía y del egoísmo Guelavía me mantiene en un ambiente de tensión cultural. Así, al llegar a un cargo comunitario, cada uno busca satisfacer sus intereses individuales en el plano político, lo que pocos tienen el valor de cuestionar, sin provocar eco, por el contrario, se le aplaude al mal. Sin embargo, en el ámbito de las prácticas culturales, los intereses están más enfocados al reconocimiento y el logro de un estatus a partir de las acciones porque el desempeño en algún cargo comunitario genera consecuencias en relación a cómo lo miran los demás.

Por lo tanto, las prácticas culturales demandan el encuentro inevitable y la convivencia entre familias pese a las distintas ideologías, y así, alegres y fiesteros, siguen manteniendo vivas las costumbres mayoritarias de la comunidad a pesar de las constantes modificaciones que, por mínimas que sean, se van presentando por las influencias de la cultura exterior, con la cual inevitablemente deben relacionarse, adaptándose a lo diferente y diverso. Pero también en las confrontaciones de quienes deciden desarrollar sus propias prácticas por ideologías religiosas o políticas distintas a la mayoría.

Pese a como se quiera seguir identificando como *biny ditsaa*, el *ditsaa* se sigue escuchando, extrañamente se disipa en el tiempo y espacio y resurge en los lugares más sagrados para dar cuenta de la fuerza que aún mantiene. Asimismo, las formas de resignificarse como *biny ditsaa* van aumentando, hay quienes aún mantienen la tradición, otros tratan de adaptarla a las exigencias que les plantea el encuentro con la diversidad cultural que caracteriza el mundo social actual e, incluso, hay quienes intentan adecuar sus prácticas con creencias religiosas distintas del catolicismo, o por formas distintas de ver la vida, pero al final todos forman la comunidad, por el simple hecho de que el ser humano es social, y todos necesitan de todos a la vez que cada quien tiene que buscar y generar sus propias condiciones de vida, por lo tanto la independencia debería entonces generar interdependencia (Bauman 2015), para su sobrevivencia y desarrollo en la sociedad.

Otras lecturas del contexto y sus habitantes. La elaboración del relato, “Un día en la vida de San Juan Guelavía”, así como las entrevistas y diálogos informales con los habitantes de la comunidad permitieron el surgimiento de ciertos ejes de análisis que se enuncian a continuación: “Nosotros y los otros”, “Éramos indios, inditos de veras”, “Son inditas decían y nos aguantábamos”, “Los otros dentro del nosotros: los que nos ha unido y nos ha separado”. Este último eje de análisis incluye los siguientes sub-ejes: “Retos en la vida: no fue igual para todos”, “Caciques”, “Los que salieron”, “La religión” y “Los que nacieron en lugar equivocado”. Estos ejes para su mejor comprensión se presentan de manera gráfica a continuación.

Cuadro 2. Ejes de análisis. Elaboración propia.



A continuación, se describe cada uno de estos ejes y se analiza la información reunida durante el trabajo de campo.

3.2 Nosotros y los otros. Con base en la contextualización de San Juan Guelavía, puede notarse que la vida transcurre en medio de múltiples facetas, propiciando diversidad de formas de entender la existencia y de reconfigurarse como sujeto en cada espacio y tiempo, algunos motivados por el sentido de pertenencia hacia la comunidad y su cultura, luchando con el dilema de encontrar su lugar en el mundo, mientras que a otros habitantes no les causa mayor inquietud definir su identidad pero, al final, son parte de los *biny ditsaa*, en cualquiera de las formas en que lo vivan y desde la posición social en que les ha tocado desenvolverse. Sin embargo, unos y otros contribuyen a la conformación de distinciones entre distintos nosotros y otros que coexisten en la cultura *biny ditsaa*.

Estas distinciones han estado mediadas por las condiciones sociales de diferentes épocas, en la pretensión de nombrar la alteridad desde distintas miradas, en la necesidad de encontrarle nombre a aquello que no se acomoda a los patrones establecidos por una sociedad autolegitimada, sin tomar en cuenta que la palabra clave en la organización de las comunidades no occidentales es el “nosotros” como lo diría Lenkersdorf quien, además, en sus investigaciones profundiza en lo que el término implica:

El mismo NOSOTROS representa un conjunto que integra en un todo orgánico a un gran número de componentes o miembros. Cada uno habla del nosotros sin perder su individualidad, pero, a la par, cada uno se ha transformado en una voz nosótrica. Es decir, el nosotros habla por la boca de cada uno de sus miembros (pág. 29).

A diferencia de esta concepción del nosotros que se aproxima a la vivencia comunitaria, el pensamiento occidental ha puesto en el centro al “yo” individual, al sujeto particular, tratando de explicar a la alteridad desde distintas vertientes teóricas. Así, Boivin & Arribas (1988) plantean que, desde la ciencia antropológica, la otredad ha sido nombrada y construida desde tres enfoques distintos:

- a. Desde la perspectiva de la diferencia
- b. Desde la diversidad
- c. Desde la desigualdad.

Desde la diferencia, el otro es visto como expresión de incompatibilidad con las formas de vida occidentales, tanto en su cosmovisión como en sus prácticas, sobre todo por el origen étnico que lo sitúa en una posición inferior que la teoría evolucionista explica y justifica. Así, para esta corriente “La Razón occidental remite a la violencia como su condición y su medio, pues lo que no es ella se encuentra en ‘estado de pecado’ y cae entonces en el terreno insoportable de la irracionalidad” (Pierre, s.f) invadidos por el espíritu etnocentrista al plantear como superior y mejor la cultura occidental (Todorov, 1991).

En relación a lo anterior desde la teoría evolucionista, Morgan retoma las ideas darwinistas para explicar que los grupos atraviesan un proceso de adaptación y selección natural por medio del cual, de manera gradual y lineal, van dejando su estado de barbarie y salvajismo para llegar a la civilización (Boivin, Ana , & Arribas Victoria, 1998). A su vez, desde el enfoque de la diversidad, la alteridad se desarrolló en el contexto de las dos guerras mundiales aludiendo a la variedad y no solo a la diferencia. Así, la diversidad cuestiona los fundamentos de la diferencia en la teoría evolucionista. Esta forma de nombrar a la otredad se basa en las interrogantes sobre qué es el hombre y por qué las sociedades humanas son distintas entre sí (Boivin, Ana , & Arribas Victoria, 1998, pág. 55) ya no como una forma evolutiva lineal. Por último, desde la teoría de la desigualdad, la alteridad trató de explicarse en el marco de relaciones de poder que asume a los otros como no iguales y desvalorizados, basada en los cambios que sufrieron de “pueblos primitivos en sociedades complejas” (Boivin, Ana , & Arribas Victoria, 1998, pág. 95)- De este modo, las sociedades no occidentales fueron vistas como inferiores por los occidentales.

Como puede observarse, cualquiera de estas teorías ha conceptualizado al otro desde un discurso occidental eurocéntrico, desde un nosotros superior hacia los grupos no occidentalizados. A diferencia de lo anterior, el “nosotros” comunitario, que quizá se ha ido modificando en algunos casos, pero que fue característico de los pueblos indígenas, donde configurase como un “nosotros” dependerá del lugar en que cada sujeto se enuncie, pero siempre en una posición atravesada por el poder (Foucault, 1992). Sin embargo, pese a esa línea de poder que atraviesa la relación nosotros-otros, en San Juan Guelavía coexisten y no están separados, por el contrario, en la investigación se pudo apreciar una unión que a la vez

que los diferencia los adhiere, conformando una especie de híbrido, como lo plantea Todorov (1991) quien aclara que la comprensión de este término no consiste en irse a los extremos sino en situarse a mirar lo que hay en medio de esta interacción, así como las relaciones de poder que se manejan desde ambos extremos.

Esta relación nosotros-otros desde la desigualdad es la que han vivido los pueblos originarios, al menos desde los años treinta del siglo XX en San Juan Guelavía dentro de la misma población. Así, desde la perspectiva de la gente de la comunidad, los otros eran los ricos, abusivos, los del poder económico y social, violentos, eran los antiguos poseedores de las tierras que al llegar la reforma agraria les fueron arrebatadas y repartidas a los habitantes: el nosotros estaba integrado por todos los iguales de la comunidad, los campesinos, artesanos los despojados, expuestos y sometidos a la violencia de los ricos. Pese a esta distinción entre los habitantes, marcada por diferencias económicas, desde la perspectiva occidental, la totalidad de la población forma parte de un “Otros” el cual recibe una connotación despectiva que los homologa como indios e indígenas, incluso a los miembros de la comunidad que han tenido mayores posibilidades sociales y se asumen como superiores dentro de la misma población. Aunado a lo anterior, el análisis de los materiales reunidos durante el trabajo de campo, también permite establecer otra distinción interna entre los habitantes que se sienten diferentes a pesar de pertenecer a la misma comunidad y que, por esa misma razón, forma parte de un otros que, en algunos casos han escogido y, en otros casos, les es impuesto por el resto de la población. Por lo tanto, la distinción nosotros/otros, tiene varias connotaciones y depende de dónde y quienes la utilicen.

Así, el término “Otros” ha implicado hablar de lo diferente, si se plantea desde un discurso eurocéntrico hacia los grupos étnicos, podemos decir que el “Nosotros” se percibía a sí mismo como superior y civilizado, expresión de una esencia idealizada de lo humanamente correcto y legitimado por la cultura occidental, que caracterizaba a una élite poseedora de buenos modales, de una formación escolarizada, con una posición económica desahogada y, en general, habitante de las ciudades, con costumbres, vestimentas y formas de vida diferenciadas del medio rural. Sin embargo, si el término “Otros” es visto dentro de una misma cultura toma otra perspectiva, en donde la jerarquización social y económica se utiliza

como determinante de la diferencia, como sucedió en San Juan Guelavía, donde los caciques ocupaban una posición superior con respecto al resto de la población.

De este modo, la distinción nosotros/otros, puede ser utilizada de acuerdo con la posición contextual e incluso temporal donde se encuentre el individuo, dentro o fuera de su grupo social. Así, el “nosotros” puede aludir a la pertenencia a un grupo comunitario frente a los “otros” occidentales, foráneos, extranjeros, etcétera, es decir, quienes no forman parte de la comunidad. Pero, desde la posición de los occidentes, ellos se ven a sí mismos como nosotros y perciben a las comunidades como los otros. En la intersección de la manera en que nos percibimos a nosotros mismos y cómo interpretamos que nos perciben los demás se constituye nuestra identidad, la cual influye en los procesos de subjetivación de cada individuo. Como lo plantea Jordá (2003):

La identidad humana se crea y se constituye dialógicamente. Se moldea por el reconocimiento o la falta que de éste hagan los “otros”. Un individuo o un grupo de personas pueden llegar a interiorizar una imagen deformada de inferioridad, la que se convierte en una forma de opresión; para aprovechar nuevas oportunidades tiene que liberarse de esa identidad impuesta (pág. 25).

Como es el caso de las comunidades con la etiqueta de indias o indígenas, término que posee una connotación despectiva, asignándoles una identidad inferior, puesto que el término indígena alude a la denigración de la gente de las comunidades. Desde mi punto de vista, pese a ya no tener la fuerza despectiva inicial, quizá debería omitirse por los daños físicos y simbólicos que ha heredado, puesto que es una expresión impuesta y legitimada por la cultura europea. Inclusive, en el caso de la gente de San Juan Guelavía, fueron denominados *biny ditsaa* por los mexicas, expresión que literalmente no significa gente zapoteca, sino gente de las nubes o de palabra suave. Al igual que los *biny ditsaa* los diferentes grupos culturales del estado de Oaxaca, por ejemplo, los denominados mixes se autonombran *ayuuk*, los mixtecos; *ñu savi*, los Huaves: *ikoots*. Sin embargo, estas denominaciones fueron impuestas por una cultura distinta, bajo sometimiento, a causa de los enfrentamientos que se dieron entre las comunidades por la posesión de los territorios. Por lo tanto, para comprender los procesos de

subjetivación, el significado del “nosotros” en las comunidades no occidentales y cómo se desarrolla una cultura “se requiere la inserción o inculturación del investigador en la lengua y cultura no-occidental, para explicar el tema a partir de ese pueblo” no obstante esta situación no siempre podrá dar cuenta de información o hallazgos exactos a como lo viven y sienten en los pueblos, tal como lo plantea Lenkersdorf (pág. 28).

Sin embargo, a pesar de que ya no todos hablan el *ditsaa*, especialmente los más jóvenes, esto no es impedimento para que la gente siga resignificando sus prácticas y su identidad dentro de la comunidad, desde su propia perspectiva, pero finalmente, como parte de la diversidad de los *biny ditsaa*, aunque quizá este término no lo utilicen o no sea muy relevante dentro de la comunidad para designarse a sí mismos. Cabe señalar que, de acuerdo con lo observado en esta investigación, esta identidad parece reforzarse al estar fuera de la comunidad puesto que otorga un sentido de pertenencia a un grupo social determinado. Por tanto, hablar o no hablar el *ditsaa* no significa que ya no se pertenezca a este grupo, es decir, no necesariamente es *biny ditsaa* el que habla *ditsaa*. Esta afirmación se contrapone con los parámetros del INEGI que consideraban “hasta 1995 como criterio único para la determinación de la filiación étnica, la lengua de los individuos” como lo refiere Martínez Casas (2007, p. 43).

Ante esta situación, Díaz-Couder plantea (2015):

La identidad social –entendida como la pertenencia a un grupo étnico o a una nación cultural- no está asociada a una afiliación lingüística sino a otros elementos como el parentesco y la residencia [...] Lo anterior significa que la tradición cultural a la que se pertenece es la que define lo que se entiende por “lengua” (págs. 49-50).

Con relación a lo anterior, en la actualidad las personas de San Juan Guelavía pueden identificarse como parte de este grupo social determinado, hablen o no una lengua comunitaria, porque son parte de ella, a pesar de las diferentes maneras de expresión cultural, lo cual puede llegar a provocar conflictos. Lo anterior nos lleva a analizar que las

resignificaciones culturales e identitarias no son armónicas ni homogéneas, sino que de igual manera existe diversidad de formas de sentirse y de expresarse como *biny ditsaa*.

3.2.1 “Éramos indios, inditos de veras” Las gentes de pantalones: Los biny ditsaa desde la perspectiva de los otros. Una sola palabra puede estar llena de una carga ideología poderosa dependiendo de quién provenga y con qué intención se diga, para destruir sueños, para truncar metas o incluso desprestigiar al otro. Este es el caso de las personas de San Juan Guelavía quienes, vivieron años de subordinación ante quienes ostentaban un poder económico mayor. Así, a pesar de esforzarse en el trabajo, no podían invertir los papeles, ni pensar al menos en mejorar su status económico, por ello, para muchos esta situación era interpretada como parte del destino que les tocó vivir.

Al estar inmersos en interacciones y relaciones sociales vamos adquiriendo cierta noción de nosotros mismos, a partir de cómo nos miran los otros, de lo que esperan de nosotros y, de ese modo, internalizamos que en la medida y en la manera en que se realizan las prácticas culturales, nos vamos ganando el reconocimiento de la comunidad. En el caso de San Juan Guelavía, dicho reconocimiento se expresa bajo la modalidad del prestigio, el cual refuerza nuestra identidad como *biny ditsaa*. Sin embargo, esta distinción no alcanza a los foráneos ni a los antiguos caciques ya que los individuos que ocupaban ambas categorías marcaron e influyeron en los procesos de subjetivación de la gente, al contribuir a la imposición de un discurso de la resignación y del sometimiento. Dicho discurso reforzaba la idea de que pese a los esfuerzos que los habitantes de la comunidad pudieran realizar, al estar en manos de un poder abusivo, no podían aspirar a una situación mejor. Así, la sumisión de la gente de San Juan Guelavía da sentido a la frase “éramos indios, inditos de veras”, enunciada por uno de los interlocutores durante una entrevista.

En este punto, cabe señalar que la vida de las comunidades era precaria para muchos, puesto que la pobreza siempre estuvo presente, hasta en el rincón más apartado de la comunidad, siendo la máxima preocupación encontrar el alimento diario, por lo tanto, vestían de manera muy humilde con sus trajes de manta, que era lo que tenían en la época de los años 30, pues su vestimenta no era como la gente que llegaba de las ciudades o como los maestros que eran

llamados “gentes de pantalones”. Así lo relata el Sr. Vicente al describir a los docentes que llegaban con ropa distinta al calzón de manta que ellos utilizaban, eran pantalones que en su vestimenta no figuraban. Estas gentes de pantalones ocasionaban miedo, como evoca el sr. Vicente (2016)

Yo no fui a la escuela, teníamos mucho miedo, a las gentes de pantalones (se ríe), porque de verdad antes éramos indios, inditos, de plano, pues, cuando veíamos unos señores que traían pantalón, corríamos, nos asustábamos, no los podíamos ver.

Las palabras del Sr. Vicente muestran cómo se ha internalizado y apropiado del discurso dominante, sometiéndose a la denominación de “indio” o “indito”, por no saber hablar el español, por la forma de vestir, por la forma de vida y por las características propias de los habitantes, puesto que “los europeos difundieron la representación del indio americano como antropófago, salvaje, bárbaro, cruel e inhumana” como señalan: Reissner, (1989) y Montemayor (2001^a) citados en Jordá Hernández (2003, pág. 55)

La intención del estado era clara en el periodo de Lázaro Cárdenas, quien recalcaba: “No buscamos indianizar a México: buscamos mexicanizar a los indígenas”. Así, resulta evidente que se trataba de homogeneizar a los diferentes, como lo plantea De la Peña (pág. 8), por medio de un discurso que ubica a los habitantes de las comunidades en una posición de inferioridad y, por lo tanto, debían subordinarse ante la cultura dominante. Estas ideas están presentes en el relato de la Sra. Lupita, (2016) quien nació en los años treinta y es contemporánea del Sr. Vicente:

Me mando mi papá a la escuela, pero teníamos miedo con mi primita Susanita, llevábamos nuestra canastita y adentro una tortilla para comer y ahí agarrábamos agua de una olla que ponían en el corredor, pero nos daba miedo la maestra porque no hablamos nada de español, por eso mejor nos íbamos al arroyo con mi prima a jugar hasta que salían todos ya regresábamos a nuestra

casa. Hasta que un día ¡nos cacharon! Y ya no fuimos. Mejor le dije a mi papá que no quería ir y ya no fui.

La lengua *ditsaa*, era la lengua que los habitantes dominaban, era la lengua que habían aprendido desde su nacimiento, por lo tanto, no hablar español les provocaba inseguridad y temor ante los maestros y ante la gente que venía de otros lugares y que no hablaban la lengua de la comunidad, lo que también era motivo para no asistir a la escuela y sentirse inferiores. Más aun, porque se consideraba que ellas, por su situación, no aprendían; en cambio, eran muy aptas para realizar quehaceres en el hogar con mucha habilidad, aunque no supieran leer y escribir, como lo señala la entrevista de la Sra. Lupita:

Pues ya no fui a la escuela y por eso no sé leer ni escribir, ayudaba a mi mamá en la casa, me ponía a hacer tortilla, comida y mandaditos, por eso cuando me vine para la casa de tu abuelo, se sorprendía mi suegra que yo podía hacer muchas cosas, cuando regresaban del campo ya había hecho una olla de amarillo o nopal para todos, hasta limpiaban la cazuela. Me decía mi suegra que cómo sabía hacer todo eso.

Si bien es cierto que, ante la escuela, las gentes de pantalones, los forasteros y demás personas ajenas a la comunidad, los veían como indios o inditos, con pocas posibilidades de adquirir conocimientos institucionales oficiales, la verdad es que en sus espacios tenían su propia forma de apropiarse de la educación que requerían y que les permitiría sobrevivir en su contexto y tiempo. Pero estos aprendizajes pasaban desapercibidos o eran ignorados por los fuereños, por lo tanto, quien lograba salir de su situación de indio o indito, en algunos casos trataba de olvidar las prácticas culturales de su grupo familiar y social, hasta sentirse nacidos en el lugar equivocado, como más adelante se comentará en otro de los apartados.

Entre las personas nacidas en la década de los años 60 y 70 la situación no cambio mucho, puesto que como recuerdan algunos entrevistados, la escuela se volvió un martirio por los castigos que los profesores imponían a los alumnos por su actitud o por no lograr los aprendizajes que se esperaban. Al respecto, la señora Alma comenta:

Mi mamá nos mandaba, pero a la fuerza, con que nos decía váyanse a la escuela, pero nosotros teníamos miedo, porque se enojaban que no entendíamos y nos regañaban. Había un maestro que se llamaba Heladio, ese era bien malo, nos aventaba al gis o el borrador desde su lugar, o nos daba varazos en la mano, también nos castigaba en el pizarrón, a mí me jalaba mucho mi oreja, hasta creo que todavía tengo mi cicatriz porque me jalaba, pero me pellizcaba duro también, porque no entendíamos el español.

Estos relatos muestran muchos de los procesos subjetivos que vivían las personas ante la desvalorización de su identidad, por lo que al momento de solicitar a los interlocutores que narraran sus vidas, es evidente que se removían esquemas, sentimientos y experiencias dolorosas que les marcaron, pero que cada sujeto había interiorizando para actuar y definirse en base a lo que ha vivido. Ante ello, Lindón (1999) reconoce que la narrativa:

Desencadena en el entrevistado un patrón lingüístico concreto, aprendido desde la infancia, como es la narración [...] que igualmente impulsa una cierta motivación estética, lo que no debe confundirse con presentar un relato bello [...] no es posible concebir al narrador como un testigo pasivo de los acontecimientos, como mero depositario de un saber que simplemente nos entrega; también es un actor capaz de actuar y construir un discurso sobre su sociedad y su vida dentro de esa sociedad (pág. 301).

Uno de los elementos que causaba temor, consistía en la diferencia de lengua de las “gentes de pantalones”, en relación con los de San Juan Guelavía. Estos personajes, “los de pantalones”, eran ciudadanos, hablaban español, y debido a la fuerte influencia de la cultura occidental, los alumnos se minimizaban sintiéndose inferiores a ellos, sobre todo, al no poderse comunicar. Aunado a ello, la apariencia física y la vida rudimentaria que para los de la comunidad era su forma de vida puesto que su organización era distinta y la pobreza muy marcada, eran aspectos que los ciudadanos conceptualizaban como retraso. Sin embargo, no solo en la época del Sr. Vicente causaban temor y miedo ya que esta emoción trascendió a

los nacidos en los años 50 y 60 porque la mayoría de la población se mantenía en condiciones de pobreza y la lengua de comunicación seguía siendo el español. Como nos relata el Sr. Vicente, (2016) en relación a la experiencia de sus hijos.

A la difunta Olga yo la llevaba a la escuela, pero lloraba. La maestra le decía: cállate hija, cállate, te voy a traer un mono. Se fue a traer un monito tiene su vestidito de, de rojo y su cara negra. Cuando lo vio Olga, comenzó a gritar, temblaba y mejor nos fuimos y luego dijo su mamá, pues, si no quiere ir déjala, dice, pues ni modos, pues, como dicen: “dios recoge el que sabe y el que no sabe” y ya no fue.

Puede notarse como en estos relatos se percibe la naturalización de un yo inferior y, por lo tanto, el miedo ante los extraños puesto que el discurso dominante ha permeado a tal grado en las subjetividades de los *biny ditsaa* que sentían y, quizá en algunos casos se siga sintiendo, temor ante su presencia, sobre todo, en ese espacio escolar en donde la llegada del desarrollo y la civilización consistía en adoptar una cultura distinta de la propia.

3.2.2 “Son inditas decían y nos aguantábamos”. Los estigmas y calificativos impuestos, han permanecido a lo largo de muchos años, al referirse los occidentales a los pueblos y comunidades que no son como ellos. En el apartado anterior se hablaba, de cómo se han naturalizado estos términos, al grado de apropiárselos para referirse a sí mismos, sobre todo en los años que el español y los elementos ajenos a la cultura *biny ditsaa* empezaban a introducirse. De igual manera, en este apartado se expone, cómo estos términos eran utilizados para ofender o minimizar a las personas, que por su necesidad salían a buscar empleo y se enfrentaban a situaciones de conflicto subjetivo y social, por su lengua, cultura, situación económica, sexo, entre muchas otras cosas, las cuales los colocaban en un escenario en desventaja, como lo refiere a continuación la Sra. Anita (2017):

Trabajé mucho tiempo con unos señores güeros, pero se fueron, me querían llevar, pero mis papás no quisieron. Ya de ahí trabaje en casas, pero no aguantaba porque, pues, me trataban mal, la gente así trataba mal, nos

gritaban, nos decían de cosas y luego más que no podíamos hablar bien el español, como puro zapoteco hablábamos y luego decían: ¿cómo no vas a poder hablar?, ¿de dónde vienen? son inditas, decían, y nos aguantábamos.

Por lo tanto, puede analizarse que, si bien en el apartado anterior don Vicente alude al término indio-indito, éste no desaparece. Aún en los años 70 a 80, persistía esta situación de inferioridad impuesta hacía los habitantes de las comunidades, aunque de distinta manera. Al respecto, Bartolomé (1997) señala:

Lo indígena porta entonces un gran peso histórico y simbólico, aunque por lo general se tiende a estigmatizar la condición india contemporánea, al considerarla un arcaísmo que debe desaparecer para dar lugar a la “modernidad” entendida como integración a una occidentalización planetaria (pag. 24).

En relación con lo anterior, la Sra. Anita trabajó como empleada doméstica y tuvo que enfrentarse a humillaciones por parte de los patrones por ser originaria de una comunidad y hablante del *ditsaa*. Pero debía soportarlo por su necesidad económica, puesto que su realidad era muy precaria. Sin embargo, en esa época existía menos interés por los hablantes de lenguas indígenas, no eran entendidos. Por el contrario, eran discriminados, su lengua y cultura no eran valoradas, no se tomaba en cuenta lo que Siguán y Mackey después plantearon (1986).

La adquisición del lenguaje verbal en la infancia es uno de los procesos más notables y más sorprendentes del desarrollo humano. Notable, en primer lugar, por su regularidad: todos los niños del mundo aprenden a hablar cualquiera que sea la lengua de los que lo rodean, siguiendo el mismo proceso, atravesando las mismas fases y aproximadamente a la misma edad (pág. 105).

No obstante, lo anterior, en aquellos años, el aprendizaje de la lengua materna carecía de importancia, lo prioritario consistía en lograr el auge del español como lengua nacional ante lo que era evidente la intención de desplazar las lenguas indígenas de nuestro país. Además de lo anteriormente dicho, la Sra. Anita fue sometida por la autoridad de sus padres, quienes la enviaron en contra de su voluntad a la ciudad de Oaxaca para apoyar con la economía familiar cuando solo contaba con 11 años de edad.

Nos mandaban, tenía casi 11 años, ya me dijo (la mamá) –te vas a ir a trabajar a Oaxaca. No, le dije, yo no quiero. No, decía, vas a ir, ahí vas a estar bien, fíjate aquí como estamos. Pero es que yo si voy a trabajar para traer dinero, le decía. No, pero ahí vas a estar bien, vas a ganar dinero, decía ella. Y me mandaron para Oaxaca. Yo lloraba en las noches, ¿dónde estoy? ¿dónde vivo?, me preguntaba, pues no conocía, y hasta el mes iban mis papás solo a cobrar, agarraban todo el dinero que yo ganaba y no me podía comprar nada, yo no recibía ningún dinero.

A su corta edad, Anita tuvo que soportar muchas arbitrariedades desde el mismo ámbito familiar, someterse a los padres y a los patrones que la maltrataban, ser llamadas inditas sin tener alternativa ante quienes ostentaban poder sobre ellas, a quienes sus condiciones marginales las ubicaban desventajosamente en un mundo ajeno, sin importar que estuvieran seguras, a gusto o, por el contrario, en peligro de otros abusos, o que simplemente no se acostumbraran a vivir fuera de su contexto. Sin embargo, cabe señalar que quizá hubo quienes preferían la ciudad por el contraste con la vida del pueblo.

Mis papás iban cada mes y yo les decía: sí como bien acá, pero ya no, yo quiero estar en mi casa, extraño, hasta para ir al molino. Pero ellos decían que no, que debía quedarme pues ahí ganaba bien, y en el pueblo no, pero yo extrañaba.

Como se desprende de lo anterior, Anita fue violentada por la necesidad económica de sus padres quienes, pese a las suplicas de su hija, hacían caso omiso puesto que el ingreso

económico al parecer tenía más peso que el llanto de la niña. Además, no podía disfrutar todo el esfuerzo que hacía en el trabajo ya que los padres eran dueños hasta de su sueldo. Así, la autoridad de los padres fue muy fuerte al grado de que ella se sometió a su voluntad.

3.3 Los otros dentro del nosotros: lo que nos ha unido y nos ha separado. La diversidad de prácticas, con las cuales, los *biny ditsaa* se han identificado da apertura a la coexistencia de los “otros” dentro del “nosotros” comunitario, puesto que la ideología, el estatus, el prestigio, la religión, entre otros elementos, han propiciado que se conformen grupos dentro del “nosotros”. De Así, en este momento del análisis es posible identificar los siguientes ejes:

- a. Los caciques, quienes siendo originarios de la población lograron una posición económica que les permitió ocupar una posición de superioridad con respecto al resto de la población,
- b. Los herederos de la fama caciquil, Son aquellos habitantes que siguen conservando la idea de pertenecer a un nivel económico, político y social superior dentro de la comunidad.
- c. Los que se sienten nacidos en lugar equivocado. Bajo este eje se ubican los habitantes que no coinciden con la comunidad, específicamente, con muchas de las prácticas y formas de vida.
- d. Los que van y vienen olvidando o fortaleciendo su identidad Se trata de habitantes que radican fuera de la comunidad. Son migrantes que mantienen lazos de parentesco con familias del lugar y, en ocasiones, regresan para compartir las festividades o los eventos significativos, por ejemplo, bautizos, matrimonios, etcétera.
- e. Las mujeres y hombres por el rol que se les ha asignado de acuerdo al prestigio que se han ganado.

Éstas son algunas de las categorizaciones que han surgido a partir del análisis de los relatos autobiográficos recabados en la investigación y los cuales dan muestra de cómo las subjetividades son trastocadas en la resignificación de los *biny ditsaa*, marcando fuertemente sus historias que los conducen a representarse de determinada manera.

3.3.1 Retos en la vida, no fue igual para todos. La situación en la cual se encontraban los habitantes de la comunidad de San Juan Guelavía propició que los que nacieron en los años 50 y 60, fueran bombardeados por las aparentes bondades que la modernidad ofrecía, puesto que fue una época en la cual la educación estaba en su apogeo y su pretensión consistía en cubrir con sus servicios hasta los lugares más apartados llevando la prosperidad y el conocimiento, para su desarrollo.

Guelavía no fue un caso aparte. Así, para fines de los años 70 y durante los 80, muchos de los nacidos en la generación anterior, habían culminado sus estudios de primaria, y otros pocos el de secundaria. De este modo, tenían un nivel educativo sobresaliente para la época. En atención a una convocatoria impulsada por el INI y sus coordinaciones estatales, quienes habían estudiado primaria y secundaria fueron beneficiados para trabajar como promotores de la educación en las comunidades apartadas. La finalidad era civilizar a las comunidades con miras a lograr la hegemonía. El papel del Centro Coordinador era romper tal estructura y convertir a los indios en ciudadanos iguales, no solo en teoría sino también en la práctica (De la Peña, 1998, pág. 8).

Cabe señalar que, en los años 50, 60 y 70 acudir a la escuela o que lo hijos sobresalieran no era una exigencia prioritaria; la necesidad era obtener los alimentos diarios para sobrevivir, las habilidades adquiridas y el buen desempeño escolar no significaban mucho para los padres, no entendían su importancia, por ello era indiferente. Así, la prioridad era trabajar diariamente para aprender las labores del hogar o del campo, llevar a los animales a pastorear y sembrar para asegurar el alimento del año. La escuela no tenía mucha relevancia, como se muestra en la siguiente narración del profesor Dámaso (2017):

Hicimos un examen para ver quien de todos se iba al concurso de conocimientos a nivel zona y salimos dos y por desconocimiento o por temor pues yo de plano no, no contesté bien, pues, para que me ganara el otro, para que él se fuera, porque a nosotros nadie nos guio, pues, mis papás, pues, en el campo y mi mamá en la cocina, qué nos iban a prestar atención a nosotros.

De igual manera, la secundaria fue de menor importancia que la primaria porque implicaba más gasto, más tiempo y menos horas de apoyo en el trabajo de campo por parte de los hijos, sin embargo, el profesor Dámaso tenía el deseo y las ganas de seguir estudiando. Por eso, ingresó a la Escuela Secundaria Técnica Num. 48 en el Distrito de Tlacolula de Matamoros y no se detuvo ante su situación económica. Sin embargo, esto le propició muchos momentos de frustración puesto que era motivo de burlas, incluso de los docentes, y como él mismo lo expresa en diálogos informales, lo hacían sentir mal. En su relato comenta cómo vivió esta situación:

Fui a la secundaria, iba caminando o a veces en burrito, pero no tanto eso, después dejé de estudiar ese año, porque un maestro sí me trató mal, prácticamente se burlaba de cómo iba vestido, pues, iba humilde y a uno, pues, le dolía, más en esa edad que no se tiene un criterio establecido, entonces, dejé de ir a la escuela.

Pese a tener que lidiar con la situación económica, también tuvo que enfrentarse a la discriminación propiciada por el docente sin tomar en cuenta el sacrificio que el profesor Dámaso estaba realizando para continuar sus estudios y que era un alumno con habilidades que le facilitaban el aprendizaje. Lo anterior ocurría en un espacio que se suponía debía ayudar a los más desfavorecidos según los ideales de la modernidad. Sin embargo, la situación que atravesaba propició que el interlocutor dejara los estudios provocando la reacción de los docentes quienes no tardaron en ir a buscarlo y no solo una vez, como él mismo lo relata:

Vino la maestra Quita y otros, el maestro Martínez creo, un maestro que le decían Panchito, un chaparrito que daba mecanografía, vinieron a verme para que yo regresara a la escuela y ya no quise. Pero al final del año vinieron otra vez, prácticamente a rogarme que regresara ¡y ya regresé! a la secundaria. Después, yo creo que por mis calificaciones, el INI me dio una beca, me pagaron 4 meses así al, al chaz, chaz, y que me compro una bici usada, con tío Eulogio, me acuerdo que con él compré una bici usada. Pero entonces ya era

yo rico, pues, porque ya iba yo a la escuela en bici, así me mantuve los tres años.

Como puede observarse, su nivel de aprovechamiento escolar fue bueno lo que le permitió hacerse acreedor a una beca, un incentivo que le permitiría continuar sus estudios, motivándolo en gran medida, dándole seguridad, pues, incluso en su expresión “compré una bici usada, pero entonces ya era, ya era yo rico, pues, porque ya iba yo a la escuela en bici”. Al escucharlo se percibe una emoción muy profunda, como si no hubieran pasado el tiempo y lo estuviera viviendo aún. Pese a los años que han transcurrido, lo plantea como un logro muy grande para él, sin embargo, es necesario enfatizar cómo fue tratado por pertenecer a una comunidad caracterizada como indígena y, más aún, por su condición de pobreza, provocando frustración y desaliento que si bien en algún momento fue causa de que dejara los estudios, por otro lado, lo impulsó a seguir adelante enfrentándose a situaciones muy complejas de distinta índole. Además de la beca que había adquirido en la secundaria se apoyó de la elaboración de pequeñas artesanías de carrizo las cuales vendía obteniendo un recurso económico.

No obstante, sus pesares no terminaron con una beca o con el trabajo que realizaba para apoyarse económicamente, pues, tuvo que enfrentar a una corta edad la responsabilidad de dirigir las actividades que su padre hacía ya que éste cayó enfermo y sus hermanos estaban ausentes. Su experiencia biográfica permite comprender su situación actual, ya que, pese a la pobreza extrema, la enfermedad de su padre lo obligó a trabajar doblemente, además de ir a la escuela, como lo menciona en el relato. Sin embargo, su expresión demuestra las ganas que tenía de sobresalir y de no abandonar sus estudios. El profesor Dámaso (2017) recuerda:

Pano (así le decían a su papá) andaba enfermo, pues, y quién iba a trabajar sus tierras. Yo me vi obligado, aprendí a arar, iba en las tardes a arar sus tierras después de la escuela. También tenía que hacer, esa vez le llamaban asones a unos canastos que tenían un asa muy larga, tenía que hacer un juego después de la escuela para tener para el otro día, de mi torta, porque nadie nos daba

nada, si quería yo ir a la escuela, pues, nadie me daba nada y para pedírselos, pues, de dónde.

En el transcurso de su vida, el Profesor Dámaso ha tenido que enfrentarse a dificultades en todos los ámbitos: familiares, personales, sociales, económicos. Problemas muy fuertes para la edad en que los asumió y que le significaron sufrimientos, desconsuelo, falta de dinero, búsqueda de empleos, aunque, como él mismo recuerda, tuvo la dicha de encontrar a personas que lo apoyaron. Sin embargo, la vida que enfrentó fuera de su contexto y comunidad, aunada a la escasa identificación que sentía desde niño con las prácticas culturales determinaron una inclinación mayor hacia la cultura occidental. Por ello, como lo explica Pérez (2007):

El abandono de sus identidades culturales, sin embargo, está lejos de explicarse unidimensionalmente, como producto sólo de un factor, como pudiera ser la discriminación en las escuelas, y tendrá que buscarse en una combinación de múltiples factores que deberán incluir la dimensión subjetiva presente en la toma de decisiones entre quienes así han procedido (pág. 80)

Por lo tanto, su forma de pensar y de actuar son consecuencia de su historia de vida tan violentada, adoptando la ideología dominante y apartándose de su lengua y cultura de nacimiento, tratando de transmitir a sus descendientes la cultura hegemónica que él considera superior y más civilizada. Esta situación no se generó gratuitamente sino por las condiciones en las que se desarrolló desde muy pequeño ante otro factor de discriminación como son los estigmas heredados de los dominadores y que incluso perduran a la fecha. Como lo refiere Jordá Hernández (2003):

[...] el estigma es una construcción social heredada de la Colonia que continua presente, aunque transformado de acuerdo a las actuales condiciones sociales. De este modo, la estigmatización conduce a los indígenas a negar todo lo que los identifica como inferiores, uno de esos signos es el idioma nativo (pág. 26)

En relación con lo anterior, en algunos habitantes de la comunidad son evidentes las actitudes de desacuerdo con las prácticas culturales de los *biny ditsaa*, tal el caso del Profesor Dámaso, quien con sus estudios de secundaria contaba ya con un nivel superior en su comunidad, con un prestigio educativo que lo posicionaba en un nivel económico más alto con relación al resto de los habitantes de su comunidad. Un hecho que marcó su vida del que habla con mucho orgullo fue lo que le sucedió con el maestro que se burlaba de él en la secundaria:

Terminé la secundaria y qué crees. Para mi sorpresa, ese maestro que me trató mal, resultó que llegó como subdirector al CBTIS (Colegio de Bachillerato Técnico e industrial) de San Felipe. Precisamente fue a vernos a la secundaria para ofrecernos entrar ahí, sin examen, sin nada, y me dijo: Tú, de hecho, presenta examen, pero ya estás adentro, o sea, yo creo que después reflexionó ¿no?, presenta examen por pura formalidad, pero de hecho ya estás adentro. Y fui, solo que la carrera que escogí, dibujo técnico, había que comprar cosas muy caras, pues, y yo no tenía ya la beca, ya no la tenía.

Puede notarse la alegría que siente y el orgullo por las palabras que el docente le dijo y cómo para el profesor Dámaso fue un logro el hecho de que el docente, que en algún momento se había burlado de él, hubiera regresado a motivarlo para que siguiera estudiando, sin embargo, las dificultades fueron siempre la falta de dinero y las pocas oportunidades que podía tener para estudiar sin alguna preocupación.

La familia de Dámaso estuvo siempre en medio de relaciones no violentas, en contraste la vida de la Sra. Anita quien vivió una educación familiar muy violenta tanto física como simbólica, puesto que los padres resolvían las cosas a golpes e insultos. Como lo relata Anita (2016):

Pues sí, mi papá como le pegaba, siempre le pegaba a mi mamá, pues, toooodo el tiempo le pegaba y como era un borracho, pues, más le pegaba, y yo era la que cuidaba a todos mis hermanitos, porque tuve varios chiquitos, pero

muchos se murieron, tenía yo como seis años, cuidaba yo al hijo de mi hermano como a Jose, mi hermana, sino también me pegaban si no lo hacía.

En esa época era muy común que los hijos mayores, o más grandecitos que estaban en casa, ayudaran con el cuidado de los más pequeños, no tomando en cuenta si era capaz o no, durante la práctica iban aprendiendo, como también lo señala en su investigación Martínez Casas (2007, pág. 106). Además, desde pequeña, Anita estuvo inmersa en la violencia física y moral. La educación primaria que recibió fue muy fuerte puesto que ante la amenaza de que sus padres la sancionarían, realizaba trabajos pesados para los cuales, a su corta edad de 6 seis años no estaba preparada. Sin embargo, no tenía opción pues, como ella misma comenta en otro momento, eso era lo que las mujeres tenían que aprender para su vida futura, no tenían derecho a estudiar porque su educación debían recibirla en casa. Y así lo relata:

Pues iba yo a la escuela, pero a veces nada más, y luego iba una maestra a decir que por qué no voy y mi mamá le decía que porque en la casa había que hacer. Pero como mi mamá no podía hablar español, así nomás les decía que, porque tenía que ayudar, además decía que las mujeres para qué estudiaban si no tenían derecho de estudiar porque son mujeres y ellas deben estar en la casa haciendo el quehacer porque los hombres son los que van a trabajar.

Se enfrentó a una doble situación de impedimento para estudiar: ser mujer y ser pobre, puesto que ella misma relata que, aunque quería ir a la escuela no tenía dinero y la escuela generaba gastos lo que molestaba a sus padres porque no había recursos para adquirir lo que se les pedía. Señala la Sra. Anita (2016):

Hay días que iba y hay días que no iba a la escuela, luego cuando pedíamos un cuaderno se enojaban, pedían lápiz se enojaban, hasta descalzos ya andábamos, pues, como no había dinero para comprar zapatos. Los maestros sí preguntaban por qué no iba a la escuela. Cuando salíamos que queríamos bailar, pues, no podíamos porque no querían comprar nuestra ropa. Una vez sí bailé porque como ellos eran panaderos, las bolsas de la harina esa vez eran

de tela, entonces, la ropa que necesitaba para el bailable era blanca y con esas bolsas de harina me hizo mi ropa, y me decían: con esto no más porque no tengo dinero para comprar. Y como esa tela traía unos leones y no se quitaba, quién sabe qué tinta era, pues, con todo y eso tenía mi ropa con el que bailé.

Es evidente que las condiciones de pobreza en estas comunidades les generaba inestabilidad y como en el caso del Profr. Dámaso, la niñez no era tomada en cuenta ante la necesidad de que todos contribuyeran en el sustento y en las labores del hogar. Por eso, la niñez de la Sra. Anita estuvo llena de preocupaciones a muy corta edad, pues, al igual que los adultos debía trabajar. No obstante, ambos interlocutores provenían de familias contrastantes ya que, si bien en la de Dámaso eran pobres, no existía una violencia física y moral tal como en la que reporta Anita además de la explotación en un trabajo extremo.

3.3.2 Los caciques. Durante la época de los años 30, los caciques marcaban y controlaban el territorio económico abusando de su poder ante las necesidades del resto de la población, cuyo nivel estaba por debajo de ellos. Un ejemplo de esos abusos ocurría ante los problemas de salud, es decir, las enfermedades, cuando los pobladores debían acudir al médico y, por lo tanto, necesitaban contar con dinero. Esto representaba una oportunidad de acrecentar sus riquezas y expansiones territoriales para los caciques ya que se adueñaban de las tierras de los pobladores por préstamos de dinero que ya no podían pagar, o directamente les vendían sus tierras a precios mínimos, casi regaladas. Muchas de las razones por las que los pobladores perdían sus tierras eran por necesidades económicas.

Como se desprende del análisis de los relatos, las relaciones comunitarias no han sido del todo armoniosas, como es el caso de San Juan Guelavía donde han ocurrido procesos de subjetivación y resignificación cultural diversos y conflictivos, como los sucesos que provocaron la reacción de muchos induciendo a enfrentamientos en defensa de sus derechos. En la historia de Guelavía, en la época de los años 30, las confrontaciones internas estuvieron muy relacionadas con los problemas agrarios puesto que fue la época donde los terratenientes fueron despojados de las tierras que adquirieron a precios muy bajos ante la necesidad económica de la población. Al respecto, el Sr. Vicente (2016) señala:

¡N' hombre!, los ricos se fueron haciendo de sus tierras por la necesidad, porque no había dinerito, y cuando alguien se enfermaba o no tenía dinero iban a ofrecer sus terrenos con el Sr. Benito ¡ése!, y casi lo regalaban porque les pagaba bien poquito, así fue que empezó a tener más tierras, pero también dicen que por el gentil.

Por lo que el interlocutor refiere, el abuso de poder de los caciques, quienes eran originarios de la misma comunidad, prácticamente despojó a los paisanos más necesitados por la desigualdad social. El término gentil es muy utilizado para referirse a supuestos pactos con el diablo, para hacerse de propiedades de un día para otro de manera sobrenatural. Esta época refiere a los años 30, de donde parte esta investigación. Como vemos, los pobres tenían que someterse y conformarse con lo que los caciques disponían darles, al ser vistos y tratados como inferiores pese a pertenecer a una misma comunidad y cultura. Una situación similar de abusos caciquiles hacía el resto de la población refieren las investigaciones de Díaz González (1992). Sin embargo, los abusos y el sometimiento en que se encontraban, los unió con el surgimiento de la Ley Agraria la cual, como lo plantea Alcázar Godoy (2014) establecía en una de sus fracciones del artículo 1° la anulación de:

III. Todas las diligencias de apeo o deslinde, practicadas por compañías, jueces u otras autoridades, de los Estados o de la Federación, con las cuales se hayan invadido y ocupado, ilegalmente, tierras, aguas y montes de los ejidos, terrenos de repartimiento o de cualquiera otra clase, pertenecientes a los pueblos, rancherías congregaciones o comunidades.

Pese a que legalmente se establecía el derecho de los pobladores a sus tierras, para el poder caciquil no fue bien aceptado porque implicaba una fuerte pérdida de poder económico, político y social y esto no les causaba ni la menor gracia.

3.3.2.1 “Los mataron esas gentes, esos ricos”: **Violencia caciquil.** Impulsados por las arbitrariedades de que fueron objeto, los habitantes de la comunidad se organizaron, conformando, alrededor de 1935, el grupo de ejidatarios. El primer presidente del ejido fue el Sr. Cirilo, padre del Sr. Vicente. Este grupo se unió para despojar a los ricos de las tierras que tenían en su poder y distribuir las entre los pobladores.

Figura 2. Época postrevolucionaria



La ley agraria surgió con el zapatismo por la lucha de sus tierras y con ello buscaban dar respuesta a las demandas campesinas, siendo implementada como Ley el 6 de enero de 1915. En relación con esta normativa, Alcázar Godoy (2014) señala:

Este primer ordenamiento que se expide con el carácter de ley es de suma trascendencia para la historiografía del agrarismo mexicano puesto que evidencia las percepciones, los intereses y las contradicciones que sobre el tema de la tenencia de la tierra tenían y perseguían los personajes y grupos de poder que participaron en el movimiento armado denominado Revolución Mexicana de 1910 (pag. 96).

La ley agraria, entonces, fue vista como un logro de las luchas campesinas ya que planteaba que las tierras fueran dadas a los pobladores. Este acontecimiento fue visto como algo

glorioso ya que las tierras en los pueblos y comunidades habían sido arrebatadas de múltiples maneras acrecentado la miseria, y sometiendo a los sin ser dueños de nada, puesto que al no tener una fuente de trabajo para producir sus alimentos se veían en la necesidad de trabajar con los caciques quienes abusaban de su mano de obra con pagos mezquinos. Para afrontar esta problemática, la Ley del 6 de enero de 1915 establecía lo siguiente:

Art. 1º. Se declaran nulas:

I. Todas las enajenaciones de tierras, aguas y montes perteneciente a los pueblos, rancherías congregaciones o comunidades, hechas por los jefes políticos, gobernadores de los Estados o cualquiera otra autoridad local, en contravención a lo dispuesto en la Ley de 25 de junio de 1856 y demás leyes y disposiciones relativas (pag. 97).

Este cambio constitucional a raíz de la reforma agraria se desarrolló en contextos de extrema violencia entre los habitantes de las comunidades, que resultó perjudicial para unos, pero para otros un logro. El hartazgo de la gente frente a la opresión y el caciquismo abusivo propició una fuerte reacción de los comuneros, como lo explica el Sr. Vicente (2016) en su relato:

Mi papá fue el primer presidente del comisariado ejidal, nos íbamos a quedar en la casa de la gente para que no mataran a mi papá, esas gentes a las que le quitaron los terrenos, esos ricos que hubo. Eso fue cuando formaron el ejidatario, primerito mi papá formó a esa gente, a los ejidos, fueron como treinta y cinco ejidatarios nada más y murieron por esos terrenos. Los mataron esas gentes, esos ricos, Benito se llamaba ese señor, pero lo sacaron del pueblo, vivía por la iglesia.

El despojo de las tierras de los ricos generó decenas de muertos, al igual que en otras comunidades como fue el caso de Tehuipango en la sierra Zongolica de México, donde también por la reforma agraria fueron asesinados los dirigentes comunitarios en defensa de sus tierras que estaban en manos de los caciques. Así, en el caso de Guelavía, esta situación generó miedo e inseguridad en la población. Aunado a ello, el desamparo de mujeres por la

pérdida de sus esposos y la orfandad de muchos niños, generó una crisis económica mayor puesto que las mujeres dependían de sus esposos para la subsistencia familiar. Además, en esa época el hombre era el principal proveedor y si bien el trabajo extra doméstico era mal pagado, las mujeres padecían una situación más desfavorecida. La organización de los ejidatarios propició una ola de violencia desatada por la venganza del Sr. Benito, cacique de la comunidad, como lo relata a continuación el Sr. Vicente (2016):

Después que corrieron al Sr. Benito, se fue para Tlacolula...y allá contrató gente de los pueblos vecinos para que vinieran a matar a los ejidatarios, hasta que lo hicieron, ¡mmm, estuvo feeeo antes hombre!, nosotros sufrimos un chiiiiingo. Primero fueron a la casa buscando a Cirilo López, mi abuelo les dijo que se encontraba en Oaxaca y se fueron, y al poco rato comenzaron a tronar. Mi abuelo me dijo: Vamos a ver lo que pasó y en la esquina donde está la virgencita de Guadalupe, ahí encontramos a la señora del difunto Pablo que traía su chamarrita en su espalda, pero venía herida, se podían ver sus tripas de fuera, pues, dice que estaba atrás de la puerta cuando empezaron a tirar (disparar).

Como se desprende del relato, en esta época la violencia fue parte de la reacción de los ricos, el coraje de perder sus tierras en la comunidad, pese a la forma en que las adquirieron. Además, el Sr. Benito poseía propiedades en el distrito de Tlacolula, adonde se refugió tras el despojo de sus tierras. Como es notorio, esta etapa estuvo permeada por situaciones muy fuertes que generaron luchas de poder entre los campesinos y los caciques. Era difícil que entre unos y otros existiera tolerancia. En realidad, hasta cierto punto era imposible por la situación de los que habían sido pisoteados, puesto que como señala (Soriano Ayala, 2007)

Ser tolerante es un deber mínimo exigible a todo ciudadano, una norma cívica básica; sin embargo, entendida en su sentido literal resulta del todo insuficiente a la hora de crear un clima de genuina convivencia, pues es una “virtud débil”, relacionada intrínsecamente con el sufrimiento causado por la presencia del “otro”. Tolerar al diferente, en efecto, implica tener paciencia

con los rasgos del ajeno que no casan con los nuestros, respetar sus formas de vivir y pensar distintas, sin tratar de cambiarlas, aún a costa de soportarlas interiormente a pesar nuestro (pág. 65).

Si bien la Reforma Agraria propició la exclusión y separación entre habitantes, por otro lado, unificó a los que se encontraban subordinados buscando un bien común necesario, movidos por el abuso al que habían sido sometidos y que había generado mucha desigualdad, lesionando subjetividades. Así, organizados por su condición de *biny ditsaa* se enfrentaron ante otro de la misma cultura que se sentía y actuaba como superior a su propia gente, por lo tanto, en esta época, por un lado, los caciques separaban a la población y, por otro, unían al resto para enfrentarlos. Con respecto a lo anterior Soriano (2007) señala:

Aprender a “vivir juntos”, implica en primer lugar, asegurar el principio de la máxima igualdad posible. Cuando las necesidades y aspiraciones fundamentales de quienes comparten un mismo contexto [...] no son semejantemente satisfechas, el canto al enriquecimiento debido a las diferencias culturales deviene un eco romántico que nada favorece una convivencia real positiva. (pág. 73)

El gobierno en el afán de homogeneizar a la población que no pertenecía a los sectores dominantes, que no compartía su forma de vida y de organización, generó fracturas internas, riñas entre las personas, desacuerdos, exclusión y discriminación. “En consecuencia las políticas lingüísticas y educativas han ido desde la castellanización y la asimilación cultural compulsivas, hasta las actuales políticas de pluralismo cultural de la nación” (Gómez, 2015, pág. 51) Planteando en el discurso alternativas y legislaciones como medidas para integrar a las comunidades indígenas a la sociedad en general, sin embargo, como la misma autora Gómez plantea “la desigualdad jurídica entre indios y españoles, pasó a ser una desigualdad entre pobres y ricos” (págs. 51-52).

3.3.2.2. “Todo el día hacer tortillas por un poco de maíz picado”: la necesidad de trabajar. La falta de trabajo fue otro factor que empoderaba a los caciques, ya que los pobladores acudían a buscar empleo con ellos y eran explotados por un pago mínimo. Pese a ser personas de la misma comunidad, los caciques abusaron de la mano de obra de sus empleados. Según versiones de la Sra. Alma (2017), interlocutora que nació en los años 50, quien relata lo que su abuela le contaba sobre el trabajo que hacían las mujeres y la vida que tenían.

Me contaba mi abuelita, que les pagaban el trabajo de hacer tortillas todo el día solo con un poco de maíz picado, ese maíz que ya estaba feo, que ya tenía gorgojo, maíz picado, pues, eso nada más les daban para comer, ése que utilizaban para darle de comer a los marranos. Sufrieron mucho, me decía. Por eso ella no podía ver que desperdiciáramos nada, la comida, la ropa, cualquier cosa. Ella cuidaba mucho lo que tenía, todo reusaba, porque dice que, en su tiempo, qué iban a tener cosas, fueron muy pobres.

Con estos testimonios puede notarse el abuso de las empleadas por parte de los patronos, quienes se aprovechaban de las personas y éstas por necesidad económica soportaban los malos tratos con la finalidad de obtener un poco de comida, aunque solo fueran miserias debido a la pobreza extrema que la comunidad vivió en esta época. Así, ante el despojo de las tierras y la falta de trabajo, la única alternativa era laborar con los caciques, como también lo relata la Sra. Lupita (2017):

Cuando mi papá se murió, nos quedamos con mi mamá mis hermanitos y yo, y ella tenía que trabajar para que comiéramos. Fue a pedirle trabajo a esos ricos y como yo estaba chiquita me llevaba con ella, ahí me decía que me sentara, que me quedara quieta en un solo lugar sino esas gentes se iban a enojar. Todo el día mi mamá hacía tortilla y cuando ya tenía hambre le decía, pero ella me decía que cuando llegáramos a la casa. Ni podía darme de la tortilla que hacía porque esa gente todo contaba y me decía que cuando llegáramos a la casa íbamos a comer.

En las diferentes narraciones puede notarse cómo violentaban a las personas de la comunidad, esas personas que representaban a los otros para los caciques, que se sometían por las condiciones de desigualdad en las que se encontraban, asimilándose como inferiores, de lo contrario serían despedidos sin que al patrón le importara su destino. Además de poseer tierras por doquier, los caciques poseían la única tienda grande del pueblo, a donde por unas monedas las personas malbarataban sus productos como lo relata la Sra. Anita (2016) quien nació en a finales de los 60:

Allá en la esquina vendía el tío de la Zoila, de la hija de Elsa, esa revoltosa. Era la única tienda grande y surtida, tenían de todo, pero caro, ellos nos compraban lo que íbamos a pepear con mi hermana cuando fuimos niñas, traíamos magueyitos que a veces hasta robábamos de la necesidad porque éramos muy pobres y teníamos que ayudar a mis papás, también recolectábamos mucho esa semilla de higuera, eso se vendía mucho, venían a comprarlo al pueblo para hacer aceite, no sé para qué, pero ese señor de la tienda juntaba por costales de lo que le vendíamos.

La situación de los pobladores, pese a la reforma agraria, siguió manteniendo a muchos en condiciones de pobreza extrema puesto que, como lo muestra el relato anterior, seguían sometidos a las personas de mejor posición económica en el pueblo: la única alternativa para obtener desde niños una pequeña retribución económica y apoyar a los padres que con su trabajo no lograban lo suficiente para mantener a la familia que, además, en esas épocas era numerosa. Las situaciones descritas anteriormente han generado que, en la actualidad, los habitantes se refieran de manera irónica a la descendencia de los que alguna vez fueron dueños de la riqueza de la comunidad, como se verá en el siguiente apartado

3.3.2.3. “Ahora el zapato que usa el rico uso yo”: los caciques, nostálgica actualidad.

Con justa razón, en otra de las entrevistas, la Sra. Lupita de la primera generación al ver hoy en día a los descendientes de los caciques, irónicamente comenta: “Ahora, el zapato que usa el rico, uso yo” (2016), una expresión que emite al ver que aquel personaje que vivió una niñez despreocupada por su situación económica, en la actualidad vive igual o peor que los pobladores que en esa época se enfrentaron a condiciones muy precarias. Así, desde la perspectiva de la interlocutora, la vida dio una vuelta de 180 grados para muchos; para otros, simplemente les mejoró la vida, pero sí es evidente que la vida les cambió la suerte a los que alguna vez fueron ricos. Como lo relata la Sra. Lupita (2016):

¡Nooo!, vieras cuando mi mamá trabajó con esos ricos. Yo veía que sus hijos comían bien, no trabajaban, les compraban lo que querían, ellos tenían ropas buenas, zapatos nuevos y caros, no como nosotros que andábamos descalzos y pura ropa con remiendo, porque mi mamá no tenía dinerito para comprar mi ropa, rotito, ya estaba mi ropa y así andaba yo con ella.

Sin embargo, esa posición privilegiada quedó en el pasado, sus casas que en algún momento eran las más hermosas y las mejor conservadas, ahora están viejas, desgastadas, deterioradas por el tiempo transcurrido, pues fueron de sus padres o abuelos. Los hijos se han casado con mujeres de fuera por la actitud de superioridad en la comunidad, al parecer para ellos las muchachas del pueblo no eran dignas, sin embargo, varios se han quedado en la población viviendo de las ganancias del trabajo de campo o de la venta de las tierras que poseen, sus hijas (varias) han quedado solteras debido a su alto nivel social que contrasta con el de la mayoría de los pobladores, aunado a los estigmas que portan por el pasado familiar que, probablemente impidió las relaciones de amistad y afectivas con los jóvenes del pueblo.

Sin embargo, lo nietos de caciques empiezan a tener otra vida, pues ya no arrastran la etiqueta caciquil y empiezan a involucrarse con la población debido a que su posición económica ahora es distinta. Además, tienen familiares o compadres entre la población, lo que les obliga a interactuar en ella, en los compromisos como ahí se les denomina, ya sean bodas,

bautismos, mayordomías, donde gente de toda clase social de la comunidad participa, aunque se sientan con cierta diferencia por la herencia familiar.

3.3.3 Campesinos y artesanos: alternativas de trabajo

En los apartados anteriores se ha planteado la situación, a la que se enfrentaron muchos de los habitantes de San Juan Guelavía, al no tener mejores opciones, por falta de tierras y dinero principalmente, se vieron en la necesidad de acudir a solicitar empleo con los caciques. No obstante, a otros la vida les dio opciones, quienes poseían sus propios terrenos de siembra y sabían elaborar canastos con carrizo, es decir la cestería, se dedicaban a trabajar de manera independiente, para obtener recursos de autoconsumo, puesto que las familias eran extensas y no daban para la venta. Algunos que poseían mayores extensiones de tierras, podían incluso poner en venta sus productos dentro y fuera de la comunidad, por lo tanto, no tenían que acudir a los trabajos mal remunerados de los caciques.

Desde antes época de los treinta, parte de los trabajos de la población se dedicaba a elaborar la artesanía del carrizo, como son los canastos pizcadores, para la recolección de la siembra, otros de distintos tamaños para guardar incluso el lodo que se utilizaba para la elaboración del adobe, otros, además. La elaboración de estas artesanías era parte del trabajo que se enseñaba a los hijos por lo que era un conocimiento que se transmitía por generaciones ya que eran accesorios necesarios en la vida familiar y comunitaria.

Esta actividad, así como la siembra se aprendía de los padres para que llegado el momento de independizarse y forma una nueva familia, se tubieran los conocimientos básicos para conducir al nuevo hogar, así como el profesor Dámaso (2018) lo comenta:

Mis familiares me cuentan que mi abuelo Manolo, papá de mi papá, le enseñó a sus hijos a trabajar el carrizo, pero de manera rústica, es decir, solo hacían pizcadores o para almacenar lodo para hacer adobe, ya que así aprendió de sus antepasados. Después mi papá hizo su propia familia y al mismo tiempo que trabajaba el campo lo alternaba con la elaboración de pizcadores. Con el paso

del tiempo mi hermano mayor aprendió a hacer otro tipo de canastos o sea más sofisticados.

Figura 3. Diferentes medidas de canastos



En esta época, acudían incluso, caminando al distrito de Tlacolula o a la ciudad de Oaxaca, a vender sus productos y al mismo tiempo a surtirse de alimentos y necesidades básicas o para aprovechar y visitar la ciudad como relata el profesor Dámaso acerca de su padre “mi papá iba a entregar los domingos sus canastos a Oaxaca, ya que después se iba a escuchar la banda de música en la plaza de la constitución” (2018).

Así es como el abuelo y el padre del profesor Dámaso transmitieron sus conocimientos, los nietos del primero e hijos del segundo fueron modificando de acuerdo a las necesidades y

cambios sus conocimientos, las exigencias de los compradores propiciaran que sus artesanías cada vez mejoraran y se refinaran, además para estas fechas ya había comisionistas, según las palabras del profesor Dámaso, que eran los encargados de pagar los canastos hechos por los biny ditsaa. Al igual, otros se dedicaban entregar sus canastos a los revendedores, como comenta el sr. Flavio (2018):

Yo siempre me he dedicado a este trabajito, de aquí he sacado mis centavos para comer, y todavía hago algunos, porque, pues ya no tenemos quien nos mantenga, somos mi señora y yo nada más, ya vez que mi hijo el que nos apoyaba un poco pues se murió, por eso tengo que buscar donde sacar dinerito porque si no cómo. Antes venía un señor con su combi a recoger los canastos, porque pues antes se vendía mucho, era lo que se utilizaba hacíamos varios y el venía solo a recogerlos, así pues, ya no teníamos que ir hasta Oaxaca o a Tlacolula a venderlos, pero si los compraba más barato, nos convenía porque pues nos ahorra el tiempo de ir a venderlos uno por uno, o de ir a ofrecerlos, pero cuando entró el plástico, fue cuando bajo la venta.

Este trabajo de la cestería fue una de las principales actividades económicas de San Juan Guelavía, así como también la venta de sal, puesto que de la mezcla de tierras y de todo un proceso de filtración tradicional obtenían sal. Sin embargo, el carrizo fue de las actividades que durante muchos años mantuvo a muchas familias, hasta que el mercado empezó a introducir el plástico que vino a disminuir la venta de las artesanías de carrizo, así como también de otras.

Podemos observar, que muchos trataban de obtener ingresos, sin tener que trabajar con los caciques, sin embargo, por su necesidad vendían sus canastos a precios más bajos a los revendedores, quienes obtenían mayores ganancias. De esta manera les facilitaban y garantizaban la venta total de su mercancía, ya que, preferían venderlos de esta manera y no

ir cargando sus productos hasta la ciudad de Oaxaca, donde, muchas veces tardaban en venderlos, incluso los malbarataban para ya no regresar con la mercancía.

Para el profesor Dámaso, esta actividad fue una fuente principal de ingreso cuando realizó sus estudios de educación secundaria, que debido a su situación de pobreza, se vio en la necesidad de elaborar canastos para obtener un recurso económico y solventar gastos básicos, como el mismo lo comenta: “Pues cuando yo quise seguir estudiando, mi papá ya no quiso a poyarme, me dijo que él no tenía dinero, y fue que yo tuve que buscar cómo hacerle. Empecé a hacer canastitos que les llamaban asones” (2017).

Es así que la cestería trascendió como un trabajo remunerable, ya que se tenía esta materia prima en exceso, no se compraba ni resultaba difícil adquirirlo, sin embargo, aproximadamente a partir de los años 70-80, el carrizo empezó a escasear en la comunidad, por lo cual, se vieron en la necesidad de salir fuera a buscarlo como lo comenta el profesor Dámaso (2018):

El carrizo en un principio sobraba, después, se tuvo que adquirir en pueblos vecinos por la explotación indiscriminada, iban primero a traerlo, después a comprarlo a Tlacolula, San Pedrillo, Santo Domingo Díaz Ordaz, inclusive el tule.

La necesidad de obtener recursos económicos llevó a la escases de esta materia prima por lo que al tener que comprar el carrizo, dejó de ser remunerable, además de la entrada al mercado de materiales de plástico, no obstante, esta actividad de la cestería no era valorada como un elemento cultural de la comunidad, sino que muchos abusaban de esta necesidad de los artesanos malbaratando su trabajo, lo que provocó que esta actividad casi desapareciera, siendo abandonada por las siguientes generaciones, quienes optaron por empezar a buscar otras fuentes de empleo, iniciándose la migración al extranjero o a las grandes ciudades.

3.3.4 Los que salieron. Cuando la gente finalmente tuvo otras oportunidades, como es el caso de la migración, optó por salir de sus hogares en busca de una mejor calidad de vida, evidenciándose el cambio con las personas que emigraron a los Estados Unidos, puesto que sus condiciones económicas mejoraron, a tal grado que dejaron los empleos mal pagados de los caciques de la población, restándoles poder y dominio.

Los migrantes fueron vistos como distintos cuando sus condiciones económicas empezaron a cambiar, cuando de ser muy pobres aparentemente dejaron de serlo por tener mayores recursos. Lo anterior se reflejaba en la comunidad, cuando la mayoría de los familiares de quienes migraban, especialmente al extranjero, empezaban a vestir, a calzar y a comer mejor, a destruir sus casas de carrizo y adobe para levantar casas de ladrillo o tabique, adquiriendo otro estatus en la comunidad. No obstante, estos logros se obtenían a costa del trabajo de sus familiares en jornadas extremas, sobre todo, de los hombres jefes de familia. Así lo refiere el Sr. Gabriel (2018) en una plática informal, quien fue migrante en los Estados Unidos:

No, ahí te tienen trabajando todo el día, si quiere uno hacer algo, vaya pues, tienes que trabajar todo el día para que te alcance porque, pues, ahí hay que pagar todo, renta, comida. Aquí sí rinde el dinero, pero ahí es lo mismo, yo por eso una vez nada más fui, yo dije, no, aquí no regreso, y luego hay paisanos que, así como se ganan el dinero, se lo malgastan tomando los días que no trabajan. Yo, a lo que fui, y me regresé.

Los que van a lo van, como relata el Sr. Gabriel, se hacían un propósito: lograr un patrimonio y regresar, siendo vistos con otro estatus por salir de la miseria en que vivían, sin embargo, los que se malgastaban el dinero, como él lo refiere, eran vistos como aquellos que solo fueron a perderse en el sueño americano para regresar a sus tierras igual o peor de cómo se fueron.

De igual manera ocurre y son vistos de manera inferior o despectiva aquellos que caen en los vicios de esos contextos, regresando con vestimentas extravagantes, como los cholos, los

alcohólicos y los drogadictos que, para la mayoría de la población, causan desestabilidad en la organización de la comunidad, provocando muchas de las veces conflictos muy complejos e incluso muertes. Al adoptar prácticas distintas a las de la comunidad son ubicados en la posición de “otros” que irrumpen en la cultura *biny ditsaa* por no respetar los cánones de las prácticas que comparte la mayoría.

Los que fueron con un objetivo de superación económica y social, incluso, se han vuelto ciudadanos de los Estados Unidos y son percibidos por la comunidad como esos otros que sí mejoraron, no obstante, no era el objetivo de todos los migrantes, como en el caso del Sr. Gabriel (2018) quien, en una de las pláticas, explica por qué no adquirió la ciudadanía:

No, yo no pensé en eso. Cuando estaba por regresar, mis hermanos estaban iniciando sus trámites y esa vez era más fácil, pero yo no quise porque yo sí pensaba regresar, yo no fui a quedarme, por eso no me interesó, si no ya tuviera mis papeles como mi hermano Juan, pero no era mi plan, yo dije que cuando me regresara a México no volvería a los Estados Unidos, y pareciera que la vida es más dura aquí, pero estamos en nuestra tierra, con nuestra gente.

Entonces, no todos los migrantes tuvieron las mismas condiciones y oportunidades fuera de la cultura *biny ditsaa*. Tampoco percibieron su estancia de la misma manera. Desde la perspectiva de la comunidad, la presencia de los migrantes ha generado resignificaciones distintas; así, unos son vistos como los que lograron superar su condición social como *biny ditsaa*, los que lograron adquirir sus papeles de ciudadanía en el extranjero, mientras que otros pertenecen al grupo de los que solo fueron a perder el tiempo y no hicieron nada, como diría la gente, “así como fueron regresaron” (drogadictos, alcohólicos, vagos, etcétera.).

3.3.5 La religión. La religión ha sido otro de los factores que ha propiciado conflictos internos en la comunidad por la presencia de distintas filiaciones religiosas, la de mayor población es la católica, le siguen los Testigos de Jehová y, por último, los denominados cristianos, siendo entre los dos primeros credos en los que se han desarrollado mayores conflictos internos por la intolerancia entre ambas formas de organización.

Si bien los católicos enfatizan que se guían por usos y costumbres, los otros cultos defienden prácticas culturales distintas, adaptadas a su visión de mundo, que al analizarlas solo tienen variaciones por las normas internas que rigen a cada confesión religiosa, pero, finalmente son prácticas que les permiten identificarse entre sí y construir un espacio propio, lo cual no está reñido con la identidad *biny ditsaa*. Sin embargo, cada grupo la vive y expresa desde su propia perspectiva. Por ejemplo, en el caso de los Testigos de Jehová refieren a que la sociedad debe orientarse por lo que la Biblia plantea. Al respecto, el Sr. Moisés (2018), quien ha profesado dicha religión durante la mayor parte de su vida, comenta:

Yo pienso que si todos siguieran la palabra de Jehová no habría tantos problemas, si los papás les enseñaran a sus hijos desde chiquitos los mandatos de dios todo sería diferente, pero se dejan llevar por las cosas del mundo y se pierden en lo que ven y oyen, por eso estamos así.

Las visiones son distintas, puesto que los católicos tienen otra perspectiva, al mencionar que la sociedad está cambiando mucho y que ahora el respeto se ha perdido, que ya no es como antes. Así lo señala la Sra. Anita (2018):

Antes mis papás nos enseñaban a respetar a nuestros abuelos, a los padrinos, a los más grandes, nos decían cómo saludar, teníamos que saludar agarrando con nuestras dos manos, la mano de mi abuelo o mi padrino o cualquiera que fuera más grande que yo y hablarle de usted porque si no, nos regañaban. Y ahora los muchachos ya ni saludan, ya ni hablan cuando uno los encuentra, ya no es como antes.

Pese al enfoque distinto de cada interlocutor, ambos consideran que la sociedad ha cambiado mucho y cada uno, desde su propia noción del mundo, plantea sus propias estrategias para enfrentar la situación, pero sin plantear que ello implique un abandono o renuncia de la identidad *biny ditsaa*.

Sin embargo, estas distintas filiaciones han provocado conflictos internos porque sus principios doctrinarios y sus formas de organización son distintas, y la mayoría católica pretende que la minoría, representada por los Testigos de Jehová, se someta. A su vez, esta minoría se escuda en sus preceptos para negarse, incluso, a desempeñar cargos comunitarios en los que al igual que todos podrían beneficiarse. Esta negativa mantiene a los Testigos de Jehová en una situación de desprestigio social frente a la mayoría.

3.3.6 Nacer en lugar equivocado. No solo los caciques han marcado las diferencias culturales internas, sino también los que no comparten estas formas de vida, o estas prácticas culturales, incluso, manifestando que nacieron en un lugar equivocado, puesto que consideran que muchas de las prácticas culturales son desgastantes desde el punto de vista económico, sin una razón lógica que las justifique.

De este modo, no comparten las creencias y prácticas culturales de la mayoría y, en cambio, sus expectativas de desarrollo personal han sido mediadas por el entorno occidental, por las influencias externas que han marcado su identidad sintiendo que no pertenecen a la cultura en la cual viven. Ante ello, Martínez Casas (2007) señala:

Cuando nos enfrentamos a un interlocutor que tiene una mirada del mundo sensiblemente diferente a la nuestra, entramos en un conflicto de comunicación y de comprensión de sus valores y de sus formas de adaptación a un medio que nosotros consideramos idéntico para todos quienes viven en él (pág. 44).

Éste es el caso del profesor Dámaso (2017), quien no comparte la forma de organización de su comunidad y sus ideas. Para él, las prácticas culturales tienen una connotación distinta que

se nota en las formas de participación donde muestra algunas diferencias con sus paisanos. Como el mismo lo relata:

A mí no me gusta ir a las fiestas, no sé, pero desde chico no me ha gustado, los juegos, pues, yo digo que es dinero quemado solamente, ir a ver es ir a ver como se quema el dinero que se da obligatoriamente porque es por acuerdo del pueblo que se tiene que dar, yo digo que si uno quiere ser mayordomo es porque tiene dinero y no deberían estar pidiendo. Cuando vamos a los compromisos, pues, yo no sé ni de que platicar con los señores porque, pues, ellos hablan de otras cosas y como yo no tomo, también. Y luego se enojan por eso y además la gente de aquí es muy revoltosa, por eso te digo que, pues, yo digo que nací en el lugar equivocado porque yo no soy así.

Este caso es el de un profesor jubilado que desde pequeño tuvo ganas de seguir estudiando pese a las condiciones de pobreza en las que vivía. En sus estudios de primaria mínimamente contó con el apoyo de sus padres en cuanto a alimentación y permiso, puesto que esos años la escuela ya tenía cierta presencia y podía notarse que por medio de ella se podía aspirar a una mejor calidad de vida. Sin embargo, ésta era la perspectiva del Sr. Dámaso pero no la de su padre, puesto que las condiciones de vida no le permitían apoyar económicamente a su hijo. En esta época, comenta el profesor jubilado Dámaso (2017), la niñez no era muy tomada en cuenta puesto que debía apoyar en las labores de la casa incluso después de ir a la escuela:

Yo me acuerdo que todavía estuve sufriendo porque mi... tuvo más hijos después de mí y me mandaba al mercado y al molino. Yo buscaba a las señoras que me hicieran el favor de recoger la masa, no sé si por ser el de en medio me mandaron así, a hacer trabajos casi de mujer, me acuerdo que la señora Reina se llama, por Ensenada ahorita, ella recogía mi masa. Esa vez era señorita, pero ya señorita grande, yo era un chamaquito, tal vez tenía como diez más o menos, nosotros casi no fuimos niños, o sea, en nuestra niñez, ya hacíamos trabajos casi de adulto, hacíamos canastos, en eso prácticamente mi

adolescencia se fue por eso. Yo a veces digo que no fui niño y así terminé aquí la primaria.

Puede notarse que el profesor Dámaso refiere a que él no sintió ser niño por las múltiples actividades que debía realizar antes y después de ir a la escuela. Y aun así siempre obedeció las órdenes de su padre, pues, al ver las condiciones en las que se encontraban tampoco podía negarse. Además, en ese tiempo, las actividades que desarrollaba eran destinadas a las mujeres, sin embargo, las circunstancias del interlocutor lo obligaron a ayudar en las labores domésticas a su madre.

Debido a que en esa época no se practicaba el control de la natalidad, las familias eran muy numerosas y, por esa razón, los hijos más grandecitos debían cuidar a los más pequeños, o bien, contribuir con los quehaceres del hogar, en este caso el profesor Dámaso no era el mayor, pero sí era el más grande de los que estaban en casa, situación que le exigía apoyar a su madre quien debía atender a su hijo menor o recién nacido. Así, la niñez era poco tomada en cuenta como tal en las familias humildes, todos debían contribuir y eran tratados casi como adultos, incluso, puede notarse la necesidad que sentía el Profesor Dámaso de contar con sus padres en cuanto a consejos, orientación y palabras de ánimo para salir adelante, al expresar sus temores e inseguridad para salir fuera de su contexto a fin de obtener comida y sustento para todos.

4. Aprender el lugar en el mundo *biny ditsaa*

En este capítulo se aborda la concepción de cómo, en la vida comunitaria, así como en los eventos sociales o compromisos, cada quien tiene su lugar o espacio, el cual se obtiene de acuerdo al desempeño en las prácticas sociales y cargos comunitarios que expresan la voluntad y el compromiso con los demás. Es así que en estos eventos se debe demostrar actitud y disposición hacia las prácticas que se realizan, las cuales implican un aprendizaje que se concreta paulatinamente con la edad y/o con el casamiento, aunque esto último no siempre es determinante.

4.1 El prestigio. Durante este proceso, las personas van logrando el reconocimiento de sus vecinos, lo cual redundará en la obtención de prestigio (Martínez Casas , 2007), sin generalizar el sentido que cada persona le da, sin embargo, para muchos lograr este reconocimiento resulta muy importante puesto que otorga un estatus mayor como parte de la comunidad. Para comprender con más profundidad el sentido que tiene el prestigio para los habitantes de San Juan Guelavía, conviene señalar que las personas que se hacen merecedoras de él son convocadas para realizar tareas relevantes o desempeñar funciones con una gran carga simbólica, por ejemplo, ser huehuete, es decir, la persona que por su experiencia y rectitud dirige el ritual de las bodas, bautizos, mayordomías, entre otros. Lo anterior funciona además como un “sistema de control social”, en palabras de Martínez Casas (2007, pág. 110), ya que en la medida en que un integrante de la comunidad cumple bien con su función, adquiere prestigio y autoridad, para opinar y corregir, es decir, le da voz y credibilidad.

Sin embargo, el prestigio también se liga con actividades asociadas tradicionalmente con el rol de las mujeres, por ejemplo, batir el chocolate en un evento especial, cocinar el higadito o sentarse en la mesa principal de la festividad. Otro ejemplo, relacionado con el logro de prestigio entre los hombres, consiste en iniciar con la repartición del mezcal o acompañar al mandadero a traer a los padrinos (de bautizo, de comunión, confirmación, etcétera) al domicilio donde se realiza la celebración. Al finalizar la comida, se nombrará a algunos jóvenes para acompañarlos de regreso y dejar el “cariñito” de los padrinos, es decir, las cestas con panes, chocolate y guajolote, entre otras delicias. Ninguna de estas responsabilidades se encomienda al azar o a cualquiera de los presentes; por el contrario, las personas designadas van subiendo, peldaño a peldaño, en el prestigio que se requiere para desempeñar cada función.

Figura 4. Mujeres de acuerdo a su prestigio tiene su lugar en el mundo



Pese a lo anterior, existe una excepción en la búsqueda de este reconocimiento comunitario ya que las personas que pertenecen a otras confesiones religiosas distintas de la católica, que es la mayoritaria, no evidencian el mismo compromiso ni la voluntad de participar en las actividades culturales, especialmente, cuando involucran rituales religiosos (bodas, bautizos, comuniones, la fiesta del pueblo, etcétera). Sin embargo, cuando se trata del desempeño de cargos comunitarios, existen algunas excepciones representadas por quienes tratan de equilibrar sus creencias religiosas con su identidad *biny ditsaa*.

No obstante, los jóvenes comprometidos a participar de las prácticas culturales comunitarias, incluso, a pesar de haber emigrado al extranjero por distintos motivos, regresan a celebrar sus bodas de acuerdo con las costumbres del pueblo, aunque solo sea para eso, pues muchas veces, su necesidad de trabajo los obliga a retornar al extranjero, aunque ahora ya sea con un estatus distinto, casado/a.

En definitiva, dentro de la comunidad es posible identificar la distinción entre nosotros y los otros, una diferenciación entre los habitantes que se traza a través de la idea del prestigio. Obtenerlo o concederlo determina diversas agrupaciones entre la población, a saber:

- a. Quienes se han ganado el prestigio por el cumplimiento de los cargos asignados por la comunidad y en los eventos sociales (nosotros), frente a quienes no se involucran en las mismas (los otros). Además, los que sí participan en lo comunitario: hombres y mujeres, frente a los que no participan o lo hacen de manera esporádica porque se sienten nacidos en lugar equivocado o porque pertenecen a una religión distinta de la mayoritaria.
- b. La pertenencia al grupo de profesionales distinguidos por sus estudios, siempre y cuando se comprometan y participen en las prácticas culturales de la comunidad (nosotros), frente a quienes se autoexcluyen y, desde el punto de vista de la comunidad, conforman un grupo indiferenciado de “otros”: profesores-presidentes con prestigio plausible, profesores-presidentes con prestigio no plausible.
- c. Algunos jóvenes migrantes que conforman el grupo de los “otros” debido al cambio en sus costumbres y hábitos, ya que cuando regresan adoptan formas de vestir, escuchan música y muestran comportamientos ajenos a la comunidad. También, los jóvenes no migrantes que tienden a imitar a los primeros, están incluidos en la categoría de “otros”. Sin embargo, en ambos casos, al contraer matrimonio a la edad que sea, es frecuente que comiencen a involucrarse en las prácticas y obligaciones tradicionales. Entonces, desde la perspectiva de la comunidad, van desplazándose hacia el “nosotros”.

Como surge de la clasificación anterior, podemos observar que, en la comunidad estudiada, hay quienes participan activamente en las prácticas culturales, otros las modifican y, también, hay quienes no las comparten, estos últimos por haberse educado y vivido en una sociedad distinta a la propia y, por ello, como plantea Rodríguez (como lo cita Gómez, 2015) mantienen prejuicios hacía los indígenas viéndolos como los otros, con lentes de discriminación y exclusión.

4.1.1 No cualquiera bate el chocolate, ni cualquiera es huehuete. En el caso de las mujeres recién casadas que deciden iniciar su vida en familia, son vistas como inexpertas y, por esa razón, apenas van a adquirir los conocimientos propios de la vida en sociedad. Entonces, la interacción con las mujeres mayores y la participación en las actividades comunitarias les permitirá aprender y, con el paso de los años, ganarse su estatus y prestigio si así lo desean. Cabe señalar que en los compromisos, las jóvenes esposas deben iniciar por el rango más bajo que consiste en lavar los trastes, colaborar en la limpieza de verduras, en la preparación del agua, pero siempre en ese rol de apoyo, puesto que como no tienen la madurez y experiencia requeridas, no pueden comprometerse a realizar el plato fuerte de la comida o actividades que requieren de experiencia para su elaboración, como por ejemplo, el mole, el arroz, la barbacoa, el higadito, el atole, el chocolate, la espuma para el atole, entre otras. De igual manera, los hombres deben empezar desde abajo con actividades como las que se mencionaron anteriormente: repartir las bebidas como el mezcal o la cerveza o acompañar a los mandaderos en busca de los padrinos.

Figura 5. Hombres de prestigio social comunitario



La edad por sí sola no garantiza el prestigio. Tener 18 años no es determinante para los *biny ditsaa*, como en la cultura occidental, sino el compromiso y la participación que se demuestran en la comunidad, los cuales generan experiencia y presencia que va definiendo el papel y el lugar que cada quien ocupa, reconocidos por los mismos habitantes y familiares. Como señala Gómez (2015):

Es pertinente recordar que la ciudadanía, no obstante, el discurso jurídico formalista que domina su concepción y que conlleva una pretensión de universalidad, es una construcción social e histórica y, por consiguiente, un proceso en permanente desarrollo. La realidad nos demanda la coexistencia del principio de ciudadanía igualitaria universalmente aceptado, con el derecho a la identidad propia. Ello nos conduce a plantear el derecho a la diferencia (pág. 24).

Como se desprende de las reflexiones de Gómez (2007), en la comunidad de San Juan Guelavía el derecho a la identidad propia está totalmente atravesado por la pertenencia comunitaria, el lugar que ocupa un individuo se logra en la interacción con los mayores y al llegar a esa edad se tendrá de igual manera el prestigio que cada uno se haya ganado, a diferencia de lo que ocurre con el reconocimiento de la ciudadanía occidental que se define por la edad.

Otro aspecto relacionado con el prestigio es que trasciende de los padres hacia los hijos, es decir, de generación en generación e influye en la conformación de subjetividades. Asimismo, constituye un fuerte mecanismo de control social ya que para obtener y conservar esta reputación se requiere demostrar un buen comportamiento de acuerdo con las expectativas de la comunidad. Un ejemplo de ello es la boda por la iglesia, ceremonia que fortalece el prestigio de la nueva pareja, ya que con ello cumple los mandamientos religiosos que tienen mucho peso aun en San Juan Guelavía, ante familiares y conocidos. De acuerdo a cómo se establezca la relación de pareja, el reconocimiento aumenta, especialmente, si empiezan a solicitarlos como padrinos. Seguir al pie de la letra estos lineamientos sociales

requiere de mucho compromiso, de la adopción de formas de actuar socialmente correctas desde el seno familiar, no obstante, son muy complejas ya que no están determinadas solo por el comportamiento individual sino social; quienes transgreden estos mandatos son vistos como ajenos, extraños, quedan ubicados en el lugar de la otredad.

Como se plantea en el panóptico de Foucault, actuamos en función de lo que lo demás esperan, de los que los demás han legitimado, de los que los demás han establecido como lo correcto y entonces siempre tratamos de actuar como si alguien observara si estamos cumpliendo, cuidando el qué dirán los demás. Las actitudes desaprobadas por la comunidad como es el caso de las infidelidades, deudas y problemas sociales, entre otras, ocasionan la pérdida de prestigio.

En el caso de las mujeres tanto en la primera como en la segunda generación, los relatos presentan evidencias de la sumisión a la que culturalmente eran sometidas debido a que el hombre era el que decidía en casa. Así, pese a que ambos trabajaban, la voz de la mujer tenía poco valor, su lugar estaba en las labores del hogar, la crianza de los hijos y la atención al marido, tratándolas incluso de manera salvaje como lo relata la Sra. Lupita (2016):

Todo el tiempo me pegó abuelito, mamacita, me quería matar para poder traer a otra mujer. Cuando hacíamos pan le regalaba pan a la señora con la que andaba y si le decía yo algo, mmm, con eso ya empezamos a pelear y me pega, teníamos que correr a escondernos con mis hijitos. Una vez fuimos al campo, vendió un carro de maguey y solo me dio 15 pesos, cuando le reclamé, que me empieza a pegar, me tiró y que tan bruto es que me quería matar, que empezó a brincar encima de mí, esa vez sí mamacita, casi me mató, me tuvieron que ir a buscar mis hijos y me operaron, grande está mi herida donde me operaron.

Si bien los *biny ditsaa* eran inferiorizados por la cultura occidental, es evidente que dentro de esta cultura la mujer era aún menos reconocida además de ser violentada física y psicológicamente, como en el caso expuesto. Así, sin caer en generalizaciones, se puede

afirmar que la mayoría de las mujeres se mantenían sometidas y bajo control. De igual manera, en otro de los relatos, es evidente el miedo que les causaba acudir a la escuela por el papel que la mujer debía desempeñar, como es el caso de la Sra. Anita (2017), quien acudía esporádicamente a la escuela porque para los padres el estudio no era importante, sobre todo por ser mujer. En cambio, su papel consistía en aprender las labores del hogar para prepararse para el matrimonio.

Pues a veces iba yo a la escuela, por eso luego iba una maestra a decir que por que no iba y ni mamá le decía que tenía que hacer en la casa y tenía que ayudar, además decía las mujeres para que estudian, no tienen derecho de estudiar porque son mujeres deben estar en la casa para hacer el quehacer porque los hombres son los que trabajan.

Mucho de lo que podemos encontrar en los relatos nos permite comprender la conformación del sujeto desde su proceso histórico puesto que como parte de un grupo es una construcción social- Desde ese punto de vista, hablar de las subjetividades es hablar de sentimientos, formas de pensar y actuar que van determinado nuestra identidad en la interacción con el otro. No obstante, es necesario enfatizar que las subjetividades pueden provocar reacciones tanto positivas como de conflicto para la comunidad, como ocurre en San Juan Guelavía, por las distintas formas de concebirse como *biny ditsaa*. No todo resulta armonioso, los problemas son parte de las resignificaciones de cada individuo, existe una confrontación constante en el ir y venir dentro de la cultura.

4.2. Yo sí quiero regresar a mi tierra: los que van y vienen. Este apartado se centra en los que emigran para continuar con estudios universitarios, buscando otras formas de vida que los alejan de sus comunidades porque encuentran mejores condiciones laborales o remuneración que en sus lugares de origen. Éste es el caso de David (2016), un interlocutor de la tercera generación, entrevistado para este trabajo, quien relata su experiencia:

Yo por ahora no pienso regresar a Oaxaca todavía, aunque no me acostumbro a la ciudad (México) pero ya ves cómo está todo ahí, no hay forma de

conseguir un buen empleo y pagan muy poco, prefiero tocar puertas aquí en México porque, pues, yo soy compositor y allá, pues, no le dan tanto valor, no hay muchos espacios y oportunidades para trabajar, es mejor aquí, porque también quiero seguir estudiando una maestría, aunque no es fácil, tanto conseguir trabajo como estudiar, pero hay más oportunidades, aunque sí pienso regresar algún día a Oaxaca.

Como puede percibirse en el caso de David (2016), él ha estudiado la carrera de compositor pero no ve un buen futuro en su lugar de origen, específicamente en su comunidad, ya que ha tenido experiencias poco agradables por la escasa valoración que le dan a los aspectos culturales sin fines de lucro, como también lo relata:

En el pueblo no valoran los aspectos culturales pues ahora que realicé un himno como una forma de resaltar la música, retomando parte de la historia del pueblo, ni le dieron importancia, no vi que les interesara, lo toman como cualquier cosa, por eso no dan ganas de hacer mucho.

Sin embargo, hay una situación que aquí cabe enfatizar: pese a que David es originario de la comunidad, poca gente lo conoce e identifica puesto que lleva fuera alrededor de 13 años y no ha tenido presencia en las actividades culturales desde su infancia, lo cual, como ya se mencionó anteriormente, pesa mucho para la obtención de prestigio y de reconocimiento como *biny ditsaa*. Sin embargo, otro de los aspectos que influye en el poco interés hacia el proyecto de David tiene que ver con la concepción que la comunidad tiene de los otros, de los ciudadanos, quienes son percibidos, aún en la actualidad, como mejores. Al respecto, prevalece la idea de que lo que viene de fuera es mejor, especialmente, la gente güera, alta, con ojos de color y de un estatus económico privilegiado. Esto desvaloriza los logros de los nativos del lugar, aun cuando regresan a la comunidad habiendo obtenido resultados en distintos campos. Por ejemplo, en el caso de David, él ha recibido varios premios por su producción musical destacada, sin embargo, para los habitantes del pueblo estos méritos carecen de relevancia. El relato de este interlocutor evoca las reflexiones de Pérez (2007) cuando plantea:

En algunos de estos jóvenes, el acceso a la educación superior, a carreras técnicas como la computación o las especializaciones agropecuarias, los aleja de sus comunidades de origen e incluso de sus familias, lo que los hace renunciar a su identidad cultural y hasta romper con los lazos familiares y comunitarios (pág. 79).

Pese a que David se encuentra insertado en un contexto urbano que podría propiciar un alejamiento de sus orígenes, él pretende preservar sus lazos con la comunidad puesto que en otra entrevista plantea:

Pues yo si me quiero casar, así como allá, con una boda grande, hacerlo como en el pueblo, por eso quiero estar seguro, porque no quiero hacerlo como sea, quiero estudiar una maestría, seguirme preparando y ya después casarme, pero sí quiero una boda grande como se hace en el pueblo.

Así, en la medida de la participación y de la pertenencia cultural, se posicionan y empoderan. También los jóvenes que por irse a las grandes urbes o al extranjero llegan con modismos distintos a los de los padres y abuelos y los van introduciendo y adaptando a la comunidad al grado que incluso se hacen parte de la cultura. Van y vienen, y en ese proceso algunos empiezan a asentarse en las grandes urbes regresando a Guelavía solo como visitantes en algunas épocas, pero dejan de vivir en la comunidad, puesto que han encontrado mejores empleos y mejores condiciones de vida. En algunas pláticas informales, la Sra. Jovita (2016) lo relata así:

Yo me fui desde muy chica a trabajar, para ayudar a mis papas, pues todos salimos a trabajar muy chicos porque no había dinero. Yo me fui hasta Ensenada, Baja California, con unas amigas. Se nos metió la locura y nos fuimos, y pues ahí he estado trabajando hasta ahora, ahí conocí a mi esposo, él también es de Oaxaca, pero es de la Costa y, pues, decidimos mejor ahí hacer nuestra casa y, pues, como ahí encontramos trabajo, pues, compramos

nuestro terreno y, pues, yo creo que ahí ya nos quedamos, vengo nada más por mi mamá porque, pues, ella sigue aquí, pero, pues, no puedo venir seguido porque está lejos.

La Sra. Jovita, interlocutora de la segunda generación, da cuenta de su migración hacia otro estado por las condiciones de vida precarias que existían en su comunidad, adaptándose a otro contexto y a otra forma de vida, la cual tiene sus diferencias. Sin embargo, no olvida sus raíces, aunque haya reconfigurado su identidad puesto que lleva alrededor de 30 años en el estado de Baja California, inmersa en un contexto mayormente ciudadano, en interacción con personas de diferentes lugares como migrante de varios años. El vivir lejos le ha impedido convivir con sus parientes de la comunidad además de sentirse en ocasiones sola por no tener a su madre a su lado, como lo comenta Jovita (2016)

El estar lejos es difícil porque a veces necesita uno de la ayuda de la mamá o por lo menos de verla, por ejemplo, ahora que hizo mi hija sus 15 años, pues, yo solita anduve de arriba abajo porque tenía que organizar todo. No es como aquí en el pueblo que tienen a su mamá y les va diciendo cómo le van a hacer, qué hace falta. Algunos paisanos que viven ahí sí apoyan. Gracias a dios, siempre he encontrado gente buena, pero siempre falta la mamá o los hermanos que te echen la mano, ya ves, así como aquí en el pueblo.

Por lo que es indudable que a pesar de no vivir en la comunidad sigue reproduciendo algunas prácticas, aunque con mezclas de donde ha migrado y se ha establecido y de su lugar de origen. “De esta manera, los indígenas que se establecen en las ciudades o que crean vínculos permanentes con ellas, puede ser que se incorporen a ámbitos laborales y sociales donde la dimensión étnica de su identidad no tenga relevancia” (pág. 77). Así, como ocurre con Jovita, estos migrantes se adaptan al nuevo contexto y sus generaciones desarrollan el sentimiento de pertenencia al lugar donde nacieron sin omitir el lugar de origen de sus padres.

Como parte de estos préstamos culturales, dentro de la comunidad de los *biny ditsaa* se pueden percibir elementos que, por muy mínimos que sean, provienen de otros contextos

puesto que ya se vuelve una situación inevitable al encontrarnos ante una diversidad muy amplia. Un ejemplo que he distinguido en la fiesta de muertos, consiste en la elaboración del pan que en este año empezaron a modificar retomando la forma del que se hornea en la sierra norte de Oaxaca, el cual tiene forma de persona, una característica que no utilizaban los *biny ditsaa*. Sin embargo, a pesar de las variaciones y de las modificaciones, lo que persiste son las redes de significado que le dan sentido a que la gente siga cocinando y comiendo una especie determinada de pan, en una época específica del año, y que para ellos eso tenga un sentido particular. Desde ese punto de vista, no importa si las formas cambian, lo que persiste son los significados.

La situación contextual obliga a muchos a migrar a otros espacios, en algunos casos porque sus tierras ya no producen. Entonces, se ven obligados a venderlas por su situación económica y para solventar otros gastos, por la falta de empleo o, incluso, por el gusto de salir a conocer y encontrar una mejor forma de vida, sin embargo, la mayoría retorna a la comunidad, sobre todo, cuando se han comprometido para casarse y realizar su boda como es costumbre. Gómez (2015) comenta al respecto:

La migración ha ido provocando que gran parte de los indígenas ahora vivan en las ciudades, obligados por la pérdida de sus tierras, la pobreza, la militarización, los desastres naturales, la falta de oportunidades de empleo y el deterioro de los medios de vida tradicionales, combinados por con la falta de alternativas económicas viables y la perspectiva de mejores oportunidades en las ciudades. Provocando el despoblamiento de las comunidades rurales (págs. 28-29).

Es así que podemos encontrar mucha población asentada en las grandes ciudades, incluso quienes ya poseen su casa propia y sus hijos y nietos han nacido ahí. Asimismo, puede observarse que, en algunas comunidades, la población ha disminuido considerablemente por la migración nacional e internacional.

4.3. ¿Qué significa ser *biny ditsaa* hoy? Distintas perspectivas. La situación a la que fueron sometidos los pueblos indígenas en la historia ha dado como consecuencia la diversidad de formas de resignificación identitaria y cultural de los *biny ditsaa*. En los siguientes apartados se presentan distintas perspectivas que surgieron durante la investigación.

4.3.1. El prestigio académico y el prestigio comunitario, tienen también su lugar en el mundo *biny ditsaa*. En este apartado es necesario dar cuenta de que en el grupo cultural *biny ditsaa* el prestigio dentro no resalta se logra por los grados académicos obtenidos. Si bien fuera de la comunidad esto puede ser muy importante, en Guelavía no posee mucha relevancia, especialmente si en las prácticas culturales del grupo al que se ha afiliado (esto refiere sobre todo a las filiaciones religiosas) no se demuestra el sentido de pertenencia y se cumplen con los cargos, a la vez que se aprende de la experiencia de los ancianos, para seguir desarrollando la cultura. Al respecto, la maestra Flor (2018) señala:

Yo, aunque esté por terminar mi maestría, además de que soy mujer, no tiene mucha relevancia en la comunidad si no aprendo a integrarme a las prácticas culturales de la comunidad, si no demuestro experiencia y sabiduría que se adquiere en la cultura *biny ditsaa*, y esto solo si soy parte de ellos, si me involucro. Si yo llegara diciéndoles, “yo tengo maestría”, no entenderían a qué me refiero o ni le darían importancia, porque lo que para ellos es importante es que demuestre, como dice el dicho: “quien bate mejor el chocolate”, esto sí me daría prestigio y un lugar en mi comunidad.

En las comunidades es necesario demostrar que se sabe hacer y no cuantos títulos se tiene, quizá, como lo refiere la maestra Flor, fuera de la comunidad el prestigio académico es una forma de lograr un lugar en el mundo, pero en la comunidad el lugar se gana con la práctica, con la actitud y el sentido de pertenencia a su cultura. Como lo comenta la Sra. Alma (2017):

Cuando mis hijos eran chiquitos casi no íbamos a los compromisos, pero ahora ya, empecé a ir y ahí primero pues lavamos trastes las más jóvenes, y a las mayores las ponen en la mesa principal con los más reconocidos, también en

donde se hace el chocolate porque no todos pueden hacerlo bien, o donde se hace la comida, las más chamacas, pues, los quehaceres más sencillos y ahí mismo vamos aprendiendo. Si lo hacemos bien, pues, se van dando cuenta, si no, también.

Por lo tanto, los grados académicos deben de combinarse para contribuir con la comunidad para ser reconocido por ambas cosas, pero por la sola escolarización sería muy difícil; además el valor de la escolarización ha sido impuesto desde las élites dominantes, pero los aprendizajes en la cultura *biny ditsaa* se adquieren mediante la interacción, la observación y la práctica. Por ello, la educación requiere que los profesores adquieran preparación en los distintos ámbitos no solo en lo cultural, se requiere de formación como lo señala Soriano (2007).

Los profesionales de la educación, ciertamente, son los primeros que deben formarse para una educación equitativa para todos con el respeto debido a las diferencias a las diferencias culturales; equilibrio, éste, aún inmaduro incluso en la concepción mental de teóricos y prácticos que tratan de abordar actualmente la deseable educación en el ámbito de la diversidad cultural (págs. 73-74).

Es necesario como profesionistas tratar de entender al otro, que no significa que desvaloricen nuestros logros académicos sino, por el contrario, nuestro mundo no es el mismo que el de ellos. Ellos viven otro tiempo y espacio en el que todo aprendizaje se da y se demuestra con la práctica y pertinencia para su sobrevivencia. Por ello es necesario ahondar en el tema de la diversidad cultural, más allá de considerarlo como un concepto académico que resuelve las distintas perspectivas de cultura y vida.

4.3.2 los artesanos. Los constantes cambios y las nuevas formas de percibir la diversidad nacional y estatal, ha puesto realce tanto a las prácticas, como a los demás aspectos culturales de los grupos indígenas. Es así que, en la actualidad, en la comunidad de San Juan Guelavía, el valor a sus artesanías de carrizo ha dado un giro en todos los aspectos. Esta situación se generó a partir de la iniciativa de los directivos, docentes, padres de familia y alumnos de la escuela Telesecundaria de esta localidad, quienes realizaron dentro de su proyecto educativo la primera feria del carrizo, la cual ha llegado a siete ferias realizadas en favor y promoción de revalorar este arte que realizaba la gente de la población y abrir el campo de trabajo. Al respecto el profesor Dámaso (2018) comenta:

Ahora después de mucho trabajo se ha conseguido darles un realce a las artesanías de carrizo, con los pocos artesanos que siguen mejorando la elaboración de canastos, cada vez más finos, los cuales exponen y venden sus productos en la feria del carrizo, que se realiza en la fiesta anual de la comunidad a finales del mes de enero. Cabe recalcar que esta iniciativa la tuvieron los maestros de la escuela telesecundaria de la población. La finalidad ha sido abrir mercado y así los artesanos ya tienen pedidos de mayor relevancia.

No obstante, la visión de los artesanos ha cambiado, debido al auge cultural de los pueblos indígenas, los precios de los productos que elaboran han ido en aumento excesivo, puesto que ahora todo lo relacionado a formas diversas de expresión cultural es visto como excéntrico, por lo que han adquirido otra perspectiva, generando además que algunos jóvenes empiecen a retomar esta actividad como una actividad remunerable, sin embargo son pocos los que están retomando la cestería ya que implica largas horas de jornada y esfuerzo para su elaboración. Lo anterior no significa que a las nuevas generaciones no le interese, por el contrario, muchos jóvenes están aprendiendo de sus padres para dedicarse a este trabajo y seguir preservando este conocimiento, aunque aún siga siendo necesaria la apertura de mayores espacios en los cuales puedan dar a conocer como biny ditsaa lo que ellos saben hacer, así como nos comenta don Polito (2018):

Tenemos muchos pedidos, pero también es mucho trabajo, pues así nos la pasamos todo el día, sentados haciendo los canastos, se cansa mucho la espalda y también las manos mira como quedan (muy astilladas y con cortaduras) pues cuando manejamos el carrizo nos lastimamos. Pero gracias a dios tenemos trabajo, hay un señor que ya viene a recoger nuestros pedidos hasta aquí. Por todos lados tenemos pedidos, hasta ni nos damos a vasto. Nuestros hijos los que están aquí también se dedican a este trabajito, y los nietos ya están aprendiendo.

No obstante, aunque los jóvenes están aprendiendo este oficio, lo alternan trabajando como jornaleros en diferentes espacios, empleadas de limpieza, albañilería, entre otros, ya que a pesar de la buena venta de las artesanías requieren de un ingreso más para compensar sus necesidades básicas. Además, los pedidos son temporales para algunos, para otros como don Polito que tiene aseguradas sus ventas, puesto que se ha abierto mercado debido al prestigio como artesano de muchos años. Las ventas también dependen del tiempo de elaboración de cada artesanía por el tamaño y detalles que el cliente solicite.

Por lo tanto pese a la resignificación que la feria del carrizo le ha dado a las artesanías de esta comunidad, son pocos los artesanos que se dedican a ello, por la falta aun de mercado y precios gustos a su mercancía tan laboriosa puesto que ahora ya no solo realizan canastos pizcadores o rústicos, sino que podemos encontrar una variedad de modelos, desde el canasto pizcador, canastas adornadas con miniaturas de las mismas y con el nombre de la persona si así lo solicita, botellas forradas, fruteros, roperos, aretes y muchas más que amplían la perspectiva de los compradores.

Es así que los artesanos, vuelven a mostrarnos parte de la cultura de los *biny ditsaa*, que había sido olvidada y desvalorizada, aunque, cabe aclarar que también existen los *biny ditsaa* que lucran en esta feria puesto que se dedican a revender los productos de los artesanos, elevando sus precios y obteniendo las ganancias sin hacer el trabajo más laborioso. Ante todo, se vive una etapa de reconfiguraciones subjetivas, que permiten a los artesanos y a la cultura *biny ditsaa* en general, sentirse orgullosos de lo que tienen y de lo que son, aunque cabe aclarar que cada quien desde su lugar en el mundo.

4.3.3. Filiaciones religiosas. Ser *biny ditsaa* significa haber incorporado ciertas explicaciones del mundo y de la realidad que desplazan a los mitos y creencias religiosas que los han acompañado a lo largo de su historia, modificándolas de acuerdo al tiempo y espacio en que se encuentran. Sin embargo, esos mitos y creencias no desaparecen puesto que, como señala Esquivias (2014):

La religión acompaña al hombre desde el alba de los tiempos. Los primeros signos antropológicos, los primeros signos que identifican unos restos paleográficos como humanos son precisamente signos religiosos y en concreto indicaciones de existencia de culto a los muertos (pág. parr. 1):

Sin embargo, nos encontramos ante un mundo de diversidad que se deja ver más amplio hacia los que habían sido reprimidos. El choque entre dos o más formas de concebir la cultura, las interacciones, la forma de organización, etcétera, nos mantienen en un desequilibrio cultural al haber recibido influencias occidentales que se contraponen a las culturales que se pretenden reivindicar. Encontrar las coincidencias o formas de comprender e interpretar lo que para uno es conocimiento y que el otro deslegitima en un trabajo muy complejo que habría que precisar y seguir estudiando. Para las comunidades, uno de los elementos fuertes en la construcción del conocimiento es la religión. Como lo señala Esquivias (2014):

La religión ha acompaña [sic] todo el desarrollo del hombre hasta la actualidad, y ha marcado de manera profunda su vida, sus costumbres, sus creencias, su modo de ver el mundo en el que vive y de organizar la comunidad en la que se asienta. De este modo junto a la economía y las fuentes de riqueza en la historia del hombre pesa la religión, como uno de los actores determinantes (pág. parr. 2).

Cada persona, se desenvuelve a su manera en el mundo *biny ditsaa*, sin embargo, en el caso de los Testigos de Jehová, se ha observado que cuando no acatan los principios doctrinarios, son sancionados e incluso expulsados de su grupo. Tratan de mantenerse como un grupo

distinto en donde el que llegue habrá de comprometerse con su credo, no obstante, plantean que se rigen por las normas expresadas en la Biblia. Muestran rigurosidad, mediante la cual pretenden encausar por el camino correcto a la humanidad, inculcando hasta en sus miembros más pequeños, ideas religiosas muy profundas. Así lo comenta Yair (2018), un interlocutor de las generaciones más jóvenes:

Sabes, Jesús me contó el otro día en la escuela, que en la iglesia a donde él va, le dijeron que gracias a dios llegaron los conquistadores porque nos abrieron la mente, nos vinieron a enseñar muchas cosas, si no estaríamos creyendo todavía en tonterías, porque él es el que hizo todo lo que hay en la tierra.

Aquellos que nacen en este grupo, viven en un ambiente donde sus mayores les enseñan una cosmovisión distinta al resto de la población. Los que se integran a esa comunidad religiosa puede ser que compartan su forma de pensar, sin embargo, crean conflictos desde edades tempranas ya que sus realidades son distintas. Pero esta concepción tiene antecedentes efectivamente desde la conquista, como lo señala Parker (2006):

Las actividades de las Iglesias han contribuido de manera decisiva en la formación de nuevos líderes en todos los contextos y territorios indígenas de América Latina. Las misiones entre los indígenas tienen una vieja data: se remontan a los albores del proceso de conquista y están entrelazadas por la polémica inicial respecto al trato que correspondía dar a los indígenas conquistados (p. 84).

Por la concepción que los conquistadores tenían sobre los pueblos, como ya se ha planteado en el capítulo 1, se planteaba que la religión era una estrategia más de civilizar al indio, creando divisiones en la cosmovisión dentro de la misma población. Con ello se han generado otras situaciones problemáticas, como por ejemplo, los matrimonios entre personas que profesan distintos credos, ya que quienes tienden a casarse con personas que no son de su grupo religioso tiene dos alternativas: lograr la inserción de su pareja o desertar del grupo, como lo relata la Sra. Ricarda (2018):

No ves que pobre Faby, estaba muy metida en eso, ya salía a las casas como salen, hasta se bautizó ahí, dice. Pero como se juntó con el muchacho, pues, se tuvo que salir y hasta la expulsaron, dice, porque se fue con su novio que no es de su religión. Por eso ahora ella ya va a la iglesia católica otra vez, porque, pues, el muchacho es católico y, pues, no le quedó de otra.

Muchas veces al chocar las expectativas personales con la filiación religiosa se desencadenan procesos subjetivos complejos que condicionan las actitudes y prácticas de las personas, provocando incluso contradicciones entre lo que dicen y hacen. No obstante, es necesario aclarar que no solo en este grupo religioso ocurren estas discrepancias, son situaciones que se dan en cualquier grupo social, con un sentido de rigurosidad y disciplina que las definen y las mantienen.

4.3.4. La migración. En la actualidad podemos percibir que, aun pasados los años, teniendo ciudadanía o no, muchos de los que emigraron añoran sus raíces. Los que tienen sus papeles de ciudadanos van y vienen constantemente a San Juan Guelavía, sobre todo, en las mayordomías y festividades culturales anuales, participan en ellas e, incluso, solicitan ser mayordomos, lo que les exige regresar con mayor frecuencia puesto que deben organizar el compromiso.

Figura 6. Mayordomos de la fiesta anual en San Juan Guelavía



Las prácticas culturales de mayordomía son realizadas por la religión católica. Los que deciden retomarlas son apoyados por sus familiares más cercanos, quienes realizan los preparativos para que un tiempo antes del compromiso, los futuros mayordomos regresen a cumplir con el cargo que ellos mismos solicitaron, siendo esto parte del prestigio y la resignificación cultural que se va adquiriendo en la comunidad. Este proceso de resignificación es complejo, como lo señala Martínez Casas (2007):

Llamo resignificación al proceso complejo, tenso y conflictivo que presentan los migrantes para experimentar su cultura indígena, campesina y corporativizada, tanto en el contexto urbano como en su comunidad de origen con la cual mantienen fuertes vínculos materiales y simbólicos (pág. 20).

En el caso del señor conocido como el *tisok* (nombre y apodo no reales), ha sido uno de los que regresaron a obtener el prestigio de ser mayordomo y puede notarse su gusto por hacerlo aunque radique en los Estados Unidos; además, sus hijos han nacido ahí, pero él los lleva a la comunidad para mostrarles su lugar de origen que hace extensivo a los hijos aunque no hayan nacido en el país.

Así, el *tisok* es visto ahora como otro que ha cumplido con la comunidad pese a no radicar más en ella. No obstante, existen quienes van y vienen solo en calidad de visitas a su tierra natal por sus familiares o incluso para rendir honores a quienes ya no están con nosotros. Aquellos que por alguna razón no lograron obtener la ciudadanía o que quizá no les interesó hacerlo, como al Sr. Gabriel, reproducen sus prácticas culturales desde el extranjero, para lo cual solicitan con un buen tiempo de margen, algunos objetos más representativos de la tradición, para poder desarrollar la mayordomía desde el extranjero, resignificándose como *biny ditsaa* en el espacio y en el tiempo en que se encuentran, tal como se observa en la imagen que se presenta a continuación.

Figura 7. Reproducción de la mayordomía en los Estados Unidos



No todos van con la intención de quedarse, pero muchos tuvieron la oportunidad de adquirir la ciudadanía y lo hicieron, así que cuando regresar a la comunidad se sabe que solo vienen de visita porque sus raíces como *biny ditsaa* los atrae, pero solo están de paso. Cuando son vistos en el pueblo, inmediatamente son identificados por sus contemporáneos, nombrados por su apodo que es por medio del cual se les recuerda, siendo esto parte de la identidad de los *biny ditsaa*.

4.3.5 ¿De dónde soy yo entonces? Identidades diversas. Los constantes movimientos de los diferentes grupos étnicos, la migración que propició salidas a otros contextos por distintos motivos como el económico, la escolarización, el trabajo, han generado el encuentro y unión entre personas de diferentes grupos indígenas, por lo cual, las nuevas generaciones de guelavienses son una mezcla de culturas que se van adaptando y resignificando de acuerdo al contexto donde se desenvuelven. Al referirse a la noción de resignificación, Martínez Casas señala (2007):

Resignificar no implica un cambio cultural (aculturación) sino la adquisición de un conjunto de competencias sociales que amplía el espectro de

significaciones posibles de la cultura indígena en el medio urbano y en las regiones rurales en función de los contextos interactivos en los que [...] se mueven (pág. 20).

En este proceso de resignificación identitaria y cultural se encuentran inmersos dos habitantes de San Juan Guelavía que fueron entrevistados para esta investigación. Se trata de Dorian y Yair, quienes son hijos de un matrimonio entre una *biny ditsaa* (valles centrales de Oaxaca) y un *bene xidtza´a* (Región Choapam, Oaxaca), de abuelo paterno *ayuuk*, abuela paterna *bene xidtza´a* y de abuelos maternos *biny ditsaa*. A su corta edad, cuando escuchan a sus padres mencionar su lugar de origen y la cultura a la que pertenecen, se cuestionan sobre ellos, su propio lugar de origen y su cultura debido a la mezcla de culturas de sus padres y abuelos. En una de las entrevistas ambos plantean (2018):

¿Nosotros entonces qué somos? Si nuestros papas son *biny ditsaa* y *bene xidtza´a*, mi mamá del valle, mi papa de Choapam, y no vivimos ni en el pueblo de mi mamá ni en el de mi papá, entonces ¿qué somos? y ¿de dónde somos?

Figura 8. Dorian y Yair, mezcla de culturas



Resulta complejo definir las nuevas identidades de las generaciones más jóvenes como en el caso de Dorian y Yair, al tener antecesores de diferentes culturas y comunidades y, sobre todo, porque la familia ha decidido radicar cerca de la ciudad de Oaxaca por razones de trabajo. No obstante, se identifican con ambas regiones y, por ende, con aspectos de cada comunidad. Sin embargo, tienen mayores influencias de la región del Valle, por estar más cerca de la población de la madre, es decir, la cultura con mayor peso en cuanto a las prácticas culturales es la de los *biny ditsaa*. Martínez Casas (2007) al respecto señala:

Los miembros más jóvenes de la comunidad tienden a adaptar, por un lado, la cultura de sus padres, y por otro, a apropiarse de la nueva cultura, creando un modelo de conocimiento alternativo en el cual se expresan las tensiones producidas por la tendencia de los padres a mantener su propio sistema de valores y creencias (en este caso indígena) especialmente en el ámbito doméstico y por la necesidad que se presenta en los hijos para innovar y apropiarse del nuevo contexto cultural (pág. 42).

Así como en el caso de Dorian y Yair existen muchos niños y jóvenes. Quizá algunos ni se lo cuestionen, pero en la comunidad puede notarse esta mezcla de culturas, de *biny ditsaa* con los *ayuuk*, los *bene xon*, los *ñu savi*, entre otros, además de personas de otros estados o incluso de otros países. Sin embargo, es en la cultura *biny ditsaa* donde Dorian y Yair se están desarrollando al grado de adoptar elementos de ella. Así, en el caso de Dorian, ha sido bautizado de acuerdo a la religión católica y lo están involucrando en las prácticas culturales de la mayoría, incluso, empieza a aprender algunas palabras del *ditsaa*, entremezcladas con lo que ha aprendido en el mundo urbano. No obstante, lo anterior significa que “ya no se trata únicamente de compartir con el grupo social inmediato un código lingüístico, se trata de aprender un nuevo código con las herramientas que da el primero” (Martínez Casas , 2007, pág. 43).

Figura 9. Resignificaciones



En el caso de Yair, al igual que Dorian empieza a aprender algunas palabras del *ditsaa* y su pasión por el fútbol, deporte muy característico en los varones, lo inserta más en las interacciones con niños y adultos de la comunidad. Por lo anterior, Yair ha adquirido su propio apodo: “Messi” por sus habilidades en el juego. Además, menciona que quiere ser bautizado para poder tener padrinos como los niños de esta comunidad, así como su hermano, porque le gusta la fiesta que ahí se realiza. En el apartado siguiente hablaremos un poco sobre los apodos en los *biny ditsaa*.

4.4. Los apodos en los *biny ditsaa*: como parte de la identidad. *Rul butey* (boca de botella), *gamish* (camisa), *zapatito*, *ña-ña*, *Sasu*, *Dad Chalan* (Don Chalan), *pantalión*, *chicu guroo* (Francisco el grande), *cuch bind* (cuche pinto), corazón puro, *Rufo*, *Nillo*, *Cam*, *Perrito*, *Zorrito*, *Manior*, *taka-taka*, *shumbrel bichi* (sombrero chiquito), *Santa clos*, *Cach* (cacho) pato real, *bidy ngord* (pollo de engorda) Alma Potosí, la coyota, la campeona, *Tev* (chueca) *Ros ngul* (Rosa machona), *Messi*, *lito*, *meque*, *coyote seco*, *Sandoval*, la pintada, hombre verde, son algunos de los múltiples apodos que caracterizan y distinguen a la gente de San Juan Guelavía, que grandes y pequeños, y en algunos casos también las mujeres, poseen.

Estos apodos pueden surgir ya sea en la niñez, adolescencia o juventud, y le dan un toquecito más a la identidad de la gente de la comunidad, siendo muy común que cuando llegan a

buscar a alguien se le pregunte: “Pero ¿cómo le dicen?, ¿no le dijo cuál es su apodo? Porque aquí se conocen más por apodo, así es más fácil encontrarlos” (Sra. Anita 2017).

Los apodos son casi para toda la población y son aprobados por las mismas personas desde el momento en que se los atribuyen puesto que, por lo regular, se establecen en presencia de los mismos individuos. A menos que el individuo ponga objeción, el apodo se establece como tal. Al respecto, Ramírez (2014) plantea:

Son las más capaces de descodificar con precisión el significado, los sentidos y las intenciones de estos apelativos según la situación comunicativa, el contexto y otras variantes pragmáticas, además de las puramente semánticas y prosódicas. Estos apelativos son, junto a otros de carácter similar, discursos sintéticos hermanados bajo el hiperónimo de sobrenombres (pág. 51).

Los apodos tienen una carga de significados atribuidos no por mera coincidencia sino como una forma de identificarse en la interacción con sus iguales, de sentir pertenencia, de ser parte del grupo, sin embargo, en algunas ocasiones pueden ser poco gratos para quien lo posee por haber surgido a partir de situaciones devaluatorias. Pero si se van legitimando por el mismo afectado y por la comunidad, pierden el peso negativo. En palabras de Ramírez (2014) “El apodo o el sobrenombre, por lo tanto, constituye otra forma de identificar, nombrar, renombrar o renombrarse que aporta valores, positivos o negativos, a quienes sobrenombra.” (pág. 53). De este modo, llega a naturalizarse y aceptarse como parte de una identificación en la comunidad. Por tanto como señala Vergara Figueroa (1977):

La identidad subjetiva, individual, sólo existe como “concreción” de la identidad social. No estamos, repetimos, porque la acción colectiva sea única, sino que se realiza con la participación activa del sujeto, en “ir y venir” que no obvia la existencia de conflictos: los apodos lo testifican (pág. 119).

La identidad es cambiante, además, porque en cada espacio y tiempo nuestras interacciones y roles son distintos, es en esas interacciones donde vamos adoptando ciertas formas de

expresarnos, actuar y pensar, lo que es parte de nuestra conformación como individuos, como lo son los apodos.

4.4.1. ¿Cómo se adquiere el apodo? Pueden surgir en un partido de futbol, por algún chiste en ese momento, alguna buena jugada o, por el contrario, por alguna mala jugada. También, por sus habilidades, como en el caso de Rufo, por ser un buen corredor o, en el caso de Messi, por tener muy buenas habilidades y destrezas para jugar. Asimismo, en algún baile cuando se les pasan las copas y empiezan a llorar, por ejemplo, Javi lluron, (Javier llorón); en un evento social, etcétera, siempre en el espacio de interacción social, puede ser creado de manera personal pero siempre en el momento de estar interactuando con otros, haciendo difusión de ello hasta establecerse como el apodo de la persona. De esta manera, la persona no se siente violentada si lo aprueba, puesto que surgió en la interacción con los demás. Así lo analiza García (2000)

En su afán de identificar y designar inequívocamente a alguien, el apodo suele proceder de un destacado aspecto físico o moral, de una anécdota, de una profesión poco abundante, que alguien anónimo impone a otro, extendiéndose al resto de la comunidad; diferenciándose así del nombre de pila, pues éste está impuesto por la familia con el objeto de identificar a la persona; la autoría del apodo, en cambio, es más difícil de establecer (pág. 80).

Estos apodos además pueden surgir por las características físicas de las personas, por ejemplo: *bidy ngord* (pollo de engorda) por ser una persona rolliza, *tev* (chueca) por la forma de caminar de lado, o por sus acciones como es el caso de la campeona, a quien le gustaba ir a la radio a cantar; la coyota, por el gusto de montar en los jaripeos o, también, por la fama del marido, como es el caso de *Ros mor*, la mujer llamada Rosa quien recibe de apellido el apodo de su marido *Mor* (moro), porque su color de piel es muy morena. Por ello como señala Vergara Figueroa (1977):

El apodo mayoritariamente pertenece a una producción más colectiva, exterior: es el grupo que nomina, sanciona y adjudica. Su construcción

generalmente es individual, alguien interpreta un acto, gesto, rasgo, etcétera, y lo *significa*. Este signo es propuesto, informalmente, al grupo quien lo asume o lo rechaza u olvida, que es la forma más común de rechazo. En última instancia, es el grupo quien le da existencia al apodo, lo extiende en el tiempo y en el espacio social, lo circula y lo usa (pág. 116).

Los apodos han existido en cada una de las generaciones que se han retomado en esta investigación y siguen apareciendo en las generaciones más jóvenes propiciando el fortalecimiento identitario en la comunidad de los *biny ditsaa*, de San Juan Guelavía.

Reflexiones finales

Al iniciar esta investigación, existían prejuicios que por momentos dificultaron el proceso, sobre todo por pertenecer a la cultura *biny ditsaa*, puesto que, al ser parte de esta, daba por hecho muchas situaciones, naturalizándolas con expresiones como: “la gente de aquí no le interesa superarse”, “no valoran los aspectos culturales”, “son muy egoístas” sin analizar que detrás de sus actitudes y comportamientos, había una razón y un proceso subjetivo que los orillaron a ser y actuar de cierta manera. Existía un velo que me impedía ver más allá de los comportamientos de los *biny ditsaa*. Trabajar con el tema de las culturas indígenas hoy en día implica un reto, el giro que se ha dado a la perspectiva epistemológica de estos grupos ha generado conflictos subjetivos y dilemas sobre su condición.

Ante ello se requiere de un proceso de reconfiguración tanto personal y social, entendiendo, que después de siglos de sumisión y dominación ahora son tomados en cuenta legislativamente y que su cultura, al igual que cualquier otra tiene valor y reconocimiento, aunque en la práctica se enfrenten a procesos de discriminación o de inclusión, que ya sea que les permita involucrarse o por el contrario matizar aún más su situación de desventaja.

Sea cual sea el panorama, la realidad es que ahora surge en muchos la necesidad de seguir transmitiendo o reaprendiendo, de generación en generación sus conocimientos, enfrentándose a los cambios y necesidades del tiempo y espacio que les ha tocado vivir.

En el inicio de esta investigación se plantearon las siguientes interrogantes que guiaron este proceso: ¿De qué manera la imposición de la lengua y la cultura dominantes impactaron en la conformación de subjetividades, en distintas generaciones de habitantes de San Juan Guelavía?, ¿cómo han experimentado los habitantes de San Juan Guelavía los encuentros y desencuentros con la cultura *biny sit* (gente de lejos o de fuera) a partir de los años 30 del siglo XX y hasta el presente?, ¿qué significa ser *biny ditsaa* para los habitantes de San Juan Guelavía en el presente siglo, entre las interacciones con los *biny sit* en el contexto nacional? Siendo claves para analizar que la lengua y cultura nacional si bien fue impuesta en un primer momento, después surgió como una necesidad básica de sobrevivencia ya que por medio del aprendizaje de estas podrían obtener empleos y un mejor estatus de vida, en algunos casos, estableciendo jerarquías sociales dentro de la misma cultura.

No obstante, pese a la gran influencia de la cultura dominante, durante los años 30, las costumbres, prácticas y lengua, aun se mantienen en la comunidad, siendo la lengua la que está dejando de transmitirse, sin embargo, en la actualidad, recobra una nueva perspectiva al grado de que ser *biny ditsaa*, puede incluso ser un elogio y un orgullo, ya que su riqueza cultural ahora es reconocida. Si bien de los años 30 a los 90, la negación de la pertenencia a un grupo indígena era la mejor opción, en la actualidad, la situación ha cambiado, puesto que ahora se enfatiza la pertenencia a un grupo cultural, por quienes han encontrado una forma de vida distinta al adscribirse a una cultura indígena.

Mi lugar en el mundo de la investigación con los *biny ditsaa*: Como investigadora de mi propia cultura, me enfrenté a situaciones en ocasiones incómodas, subjetivas, de encuentros y desencuentros identitarios, pero sobre todo de reflexión, puesto que, trabajé con seres humanos, que me permitieron ir eliminando la mirada prejuiciosa con la cual inicié, dando por hecho que las personas de la cultura *biny ditsaa* no tenían interés por su propia cultura y por ello estaban dejando de transmitirla. El acercamiento con los interlocutores no fue fácil, porque al iniciar la relación con los más ancianos, el aspecto emocional se impuso, fue necesario eliminar el binomio delimitado de investigador-interlocutor. El acercamiento con las personas de mayor edad, y sobre todo si existía una relación familiar cercana, provocó que primero se lograra un ambiente de confianza en donde, el interlocutor adquiriera el papel

más allá de un simple informante, moviendo incluso esquemas personales, puesto que, al ser escuchados y tomados en cuenta, se sentían aun de utilidad, extendiéndose en sus pláticas aportando mayor información.

Es decir, la investigación no consiste en mirar al interlocutor como un simple fin, sino como un medio para llegar a un objetivo, en el que se vuelve pieza clave en el proceso. Fue por ello que se realizaron varias visitas previas, amistosas, de pláticas informales para llegar a la entrevista y al diálogo formal, en donde, el interlocutor nos permitiera incluso grabar la información y hablarnos en confianza. En algunos casos la negación de la información se obtenía en un primer momento, puesto que los interlocutores mencionaban, que, cuando éste tipo de investigaciones se realizaban, había de por medio una ganancia monetaria y que la información tenía su precio, pero después de la insistencia y planteamiento de la investigación se logró desarrollar un diálogo y obtener información sobre el tema.

Las interacciones fueron más difíciles, cuando se trataba de familiares, ya que esto propiciaba en algunos momentos conflictos identitarios subjetivos, que a la par de la investigación generaban reconfiguraciones constantes, que me permitieron comprender mejor la vida de cada uno de los informantes. Por lo tanto, uno de los retos, como investigador de su propio contexto, consiste en no naturalizar los hechos y lograr prescindir del velo que impide mirar desde otro enfoque la realidad social de su espacio.

A pesar del esfuerzo, mirar a mi comunidad con otros ojos, se fue dando de manera paulatina hasta lograr comprender, a partir de sus historias de vida, que al igual que yo, cada uno tiene un trayecto que lo ha reconfigurado, transformando su identidad. Es por ello que, hablar de cultura, subjetividades y reconfiguración cultural, es un tema que requiere de análisis desde diferentes espacios y no caer en generalizaciones de lo culturalmente correcto, puesto que ante la diversidad en la que hoy nos encontramos, nos obliga a abrir paso a una pluralidad de perspectivas para entender y dialogar en este mundo tan complejo.

¿Qué puedo decir de los *biny ditsaa*? Ante las múltiples interrogantes acerca del proceso de resignificación cultural de los *biny ditsaa*, como de la idea distinta de lo que significa

pertenecer a la comunidad de San Juan Guelavía, es necesario enfatizar que cada generación se apropia de los elementos que su tiempo y espacio le brindan para adaptarse o resignificarse, ante lo cual los cambios son inevitables.

De este modo, ahora puedo plantear que en la comunidad de San Juan Guelavía no existen fracturas en la identidad y en las prácticas culturales de los *biny ditsaa*, sino diferentes formas de resignificación cultural, ya sea por sus ideas, por su forma de pensar y adquirir conocimiento pero, sobre todo, por una historia de vida que está detrás de cada uno de los individuos, lo que propicia que se tengan distintas formas de desarrollar las prácticas culturales, ya que al inicio de la investigación, consideraba que estas prácticas eran exclusivas del grupo mayoritario de la comunidad. No obstante, esas distintas formas de resignificación han propiciado conflictos internos que los conflictúan.

Con relación a lo anterior, los hechos históricos, políticos y la influencia religiosa son las que más pesan en los conflictos de la comunidad, es decir, algunos acontecimientos provocan la división de la población, por ejemplo, en la actualidad por la diferencia de ideas con respecto a los docentes y sus luchas sindicales, los mantiene en riñas incluso entre familiares. Esta situación ha desequilibrado fuertemente la organización de la población, generando conflictos que la autoridad no ha podido resolver, por lo que podemos analizar que las culturas no son armónicas, internamente se desarrollan en medio de situaciones que los desequilibran como grupo, impulsado en ocasiones por intereses externos.

Desde mi perspectiva, identifico que las influencias de carácter político y gubernamental, están contribuyendo a la indiferencia a la atención a los problemas de San Juan Guelavía, la visión colonizadora está presente y sigue dañando a la comunidad. Pese a la fuerza de las prácticas culturales y al papel que cada uno logra desempeñar, las autoridades se ocupan de asuntos impuestos por las autoridades institucionales superiores y poco se toma en cuenta lo que en la realidad requieren los *biny ditsaa*.

Las distintas formas de resignificación, se concretan en cada grupo dentro de la misma comunidad, cada cual, delimitando normas y reglas para su organización, por lo que quienes

deseen pertenecer a ella deben seguirlas sin que esto condicione su identidad *biny ditsaa*. No por el hecho de no hablar la lengua *ditsaa* o por desarrollar prácticas distintas dejan de pertenecer a la comunidad. Es necesario, además, enfatizar que pertenecer a un grupo distinto a la mayoría, no significa que no desarrollen prácticas culturales.

Cada grupo realiza sus fiestas, sus reuniones, sus pláticas, sus convivencias, con variaciones y adaptaciones, sin dejar de pertenecer a la cultura de San Juan Guelavía. No obstante, las diferentes formas de resignificación, propician un hacer juntos en función de sus creencias, en busca de un prestigio en el grupo en el cual se ha insertado, lo que le permitirá, incluso, la participación en la toma de decisiones. Ser *biny ditsaa* no implica seguir al pie de la letra parámetros y normas universales sino, por el contrario, cada quien busca su lugar en el mundo motivado por intereses sociales e ideológicos propios de su cultura.

Sin embargo, dentro de la cultura *biny ditsaa*, se reproducen prácticas colonizadoras, cuando cada grupo quiere defender las propias como correctas, sus creencias e ideologías contrarias arrastran la herencia colonial de la imposición, del mirar al otro diferente, como otro irracional y desigual. La alteridad y la diferencia intolerantes, son factores que han propiciado la desestabilización en la comunidad, puesto que, al no comprender, que pueden tenerse diversas formas de pensar y de sentirse *biny ditsaa*, se genera la separación y confrontación en algunos ámbitos, aunque en otros se entrelazan, existiendo la interdependencia al convivir en la misma comunidad.

Las instituciones ajenas han jugado un papel determinante en la situación que se vive en San Juan Guelavía, al establecerse la imposición de parámetros y cánones universales, en contra de la forma de organización de la misma comunidad, violentando sus ejercicios mediante las relaciones de poder en donde este se concentra en una élite social y económica. Lo anterior sigue sucediendo, cuando son los representantes de las instituciones quienes llegan a plantear lo que en la comunidad debe hacerse y no la misma población la que decide a partir de sus necesidades.

Los partidos políticos han llegado a lesionar los intereses de las comunidades, utilizándolos para beneficios propios, rebasando toda autoridad comunitaria. Es así los programas que han

surgido para las comunidades indígenas han sido planteados desde fuera, a partir de supuestos que definen los ajenos desde una perspectiva distinta.

Resumiendo, puedo plantear que cada cultura dentro de sí misma incluye diferentes visiones. Si seguimos atrapados en la herencia colonial, continuaremos reproduciendo actitudes de superioridad de unos sobre otros, es decir, relaciones de poder basadas en el esquema de dominio y subordinación cuando, en realidad, todos siguen siendo *biny ditsaa*.

En las diferentes generaciones aquí analizadas pueden observarse problemáticas que de una u otra manera han propiciado diversas formas de resignificarse, sometimientos, exclusión, desigualdades, diferenciación por roles y formas distintas de ver la vida, manteniéndose en un contexto de constantes cambios. Algunas de estas situaciones se han generado por problemas sociales violentos, como es el caso de los que nacieron en los años 30, otros guiados por las promesas de la modernidad, como los que nacieron en los años 50-60, en la tercera generación, por la reivindicación y fortalecimiento culturales en medio de la globalización y la cuarta, en un ambiente donde se vive una diversidad muy amplia y la cultura debe tomar otra dinámica, puesto que ahora la pregunta es ¿y yo que soy entonces?

Sin embargo, las situaciones problemáticas no han mejorado con una legislación de la diversidad, puesto que va más allá de solo un concepto, es una práctica que aún no se concreta porque no se ha comprendido su trasfondo. Aun nos mantenemos bajo la herencia colonial de la superioridad de unos sobre otros, las fuertes y difíciles experiencias de la gente de San Juan Guelavía siguen presentes en las subjetividades violentadas y trastocadas. Por tanto, considero que, a pesar de todo el análisis realizado en esta investigación, sigue siendo necesario tomar en cuenta lo que la teoría decolonial plantea, pero sin dejar de analizar si sus planteamientos son pertinentes, puesto que aun la diversidad se limita a un concepto como un bálsamo tranquilizante, tal como lo señala Skliar (2000, pag. 150).

El texto de Skliar me ha dado luz para repensar este concepto de diversidad, para seguir en el análisis de la misma y no limitar la idea a partir al simple reconocimiento de todas las formas existentes de cultura, tradiciones y costumbres, o que se muestran desde el folklor,

sino desde el sentido que cada forma de vida y cada cultura tiene. Ya que pareciera que mientras más legislaciones se aprueban, más formas de desigualdad surgen a la par porque aparecen nuevas formas de mirar al otro desde un centro. Sousa plantea que el malestar que vivimos debe ser motivador para pensar en propuestas, Skliar menciona que no solo deben ser propuestas desde una mirada limitada y universal de la diversidad de la actualidad. Estas reflexiones muestran el camino que deseo retomar y profundizar en futuras investigaciones. El análisis de la información, sobre la situación que vivieron los grupos indígenas, nos lleva a comprender, más allá de entender, la situación, que ha llevado a los *biny ditsaa* a enfrentarse a constantes cambios, por lo tanto, las historias de vida de cada interlocutor han marcado subjetividades individuales y sociales desde el lugar que les tocó vivir, buscando sus propias estrategias de sobrevivencia ante una diversidad de formas de reconfiguración como *biny ditsaa* para integrarse, en un mundo distinto al suyo.

El papel como docente Bilingüe Intercultural. Hoy en día por lo tanto como docente del nivel de educación indígena considero que, a partir de la contextualización, entendida esta como la situación que se vive en las comunidades, es necesario desarrollar proyectos en donde la escuela y la misma comunidad respondan a las necesidades de los alumnos y de la misma comunidad, para que los alumnos al tiempo que se les proporciona conocimientos generales estos se contextualicen con los conocimientos locales que les permitan moverse y defenderse fuera de sus lugares de origen.

Esto significa dejar a un lado las conceptualizaciones de bueno y malo o de mejor y los peor, sino de lo pertinente y necesario para los espacios escolares en donde nos movemos, no significa apartar a los alumnos y a la población de lo ajeno, puesto que en la actualidad sería muy ambicioso e incluso imposible pensar en una descolonización porque estamos inmersos en una época tecnológica que si no aprendemos a utilizarla nos mantiene rezagados.

Es necesario entonces saber lidiar con lo propio y ajeno entrelazando los conocimientos para lograr propuestas y proyectos para nuestro futuro, apropiándose de redes de significado que dan sentido a las interacciones y prácticas culturales y sociales.

Es por ello que, como docente, a partir de esta investigación considero que la educación en las escuelas debe retomar las necesidades de las poblaciones, no solo legislando la atención a la diversidad, porque no es suficiente para el fortalecimiento y respeto de las culturas étnicas. La educación escolarizada debe estar en sintonía con la socialización primaria, para retomar lo propio, sin excluir temas universales o de contextos diversos, pero sin tratar de homogeneizar a la población como siempre ha sido la perspectiva universal de un sector elitista. Es así que la educación se ha encargado de imponer su ideología mediante lo políticamente correcto, sin tomar en cuenta la forma de creación, reproducción y adquisición de conocimientos y saberes de los *biny ditsaa*.

Se requiere de una educación contextualizada, pero con esto quiero enfatizar que no me refiero solo al contexto cultural, sino al espacio, tiempo, condiciones materiales y simbólicas, así como a las posibilidades reales de la comunidad; es necesario conocer la cultura y los problemas reales para buscar alternativas.

Por ello hablar de culturas originarias o auténticas es una ilusión que nos impide comprender que las culturas son cambiantes y dinámicas y que constantemente atraviesan procesos de reconfiguración y conflicto dadas sus necesidades. Descolonizar no es la solución para el reconocimiento, se vive una época en la que sentirse parte de una cultura indígena ya no es motivo de inferioridad, pero tampoco de cambiar los papeles, aun vivimos en un proceso de jerarquización en donde pese al reconocimiento legislativo, las practicas aun distan mucho del discurso, puesto que, con la nueva perspectiva hacia los grupos indígenas, existen quienes se aprovechan de la situación bajo la bandera de ser indígena con fines de lucro.

La situación en el aula en cuanto a los hablantes de lenguas indígenas, aún no tiene gran impacto, por lo que se requiere de propuestas que permitan desde las necesidades de los alumnos implementar las lenguas indígenas como lenguas nacionales para su reaprendizaje como cualquier lengua extranjera, puesto que como parte de la riqueza de nuestros pueblos es un elemento cultural.

La lengua indígena se encuentra en periodo de transición de suma importancia, de dilemas en cuanto a su importancia y realidad, por ello como docente después de los resultados obtenidos en la investigación, pretendo desde el aula desarrollar proyectos de reaprendizaje a partir de la transmisión de los conocimientos en *ditsaa* en función de las necesidades e intereses de los alumnos.

Ahora llega el momento de colocar un punto final a este trabajo y de tomar un tiempo para enaltecer los aprendizajes realizados hasta este momento. Pero no para dar por terminada la tarea sino para hacer un alto que permita un nuevo impulso, un nuevo aire que reavive las preocupaciones y planteamientos que me interpelan desde mi propia identidad como miembro de la comunidad y de la cultura *biny ditsaa*.

Por lo tanto, el trabajo no puede darse por terminado puesto que dan paso a nuevas investigaciones en los diferentes ámbitos sociales desde la perspectiva de las necesidades de las comunidades silenciadas por siglos.

Referencias

- Alcázar Godoy, Jorge (2014). Ley Agraria de 1915 y Ley Agraria vigente: modelos paralelos de tenencia de la tierra.
http://www.pa.gob.mx/publica/rev_58/analisis/ley%20agraria%20de%201915%20y%20ley%20Jorge%20Alcazar%20Godoy.pdf.
- Aquino Moreschi, A. (2013). La subjetividad a debate . *sociológica* , 259-278.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico*. Obtenido de El espacio biográfico:
http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/ejes/desaparecidos_arfuch.pdf
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico*. Buenos Aires, Argetina: Fondo de cultura económica. Obtenido de El espacio biográfico:
http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/ejes/desaparecidos_arfuch.pdf
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía, exploraciones en los límites*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Bertely Busquets, M. (s.f.). *Coloquio, Educación, producción y difusión de conocimiento*. Obtenido de Coloquio, Educación, producción y difusión de conocimiento:
<https://vimeo.com/72869922>
- Bertely Busquets, M. (s.f.). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. Obtenido de Panorama histórico de la educación para los indígenas en México: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Boivin, M., Ana , R., & Arribas Victoria. (1998). *Constructores de Otridad. Una introducción a la antropología social y cultural*.
- Bonfil Batalla, G. (1992). *Pensar nuestra cultura*. México : Alianza Editorial.
- Bonfil Batalla, G. (2004). *Patrimonio cultural inmaterial, Pensar nuestra cultura*. Obtenido de Patrimonio cultural inmaterial, pensar nuestra cultura:
http://www.ilam.org/ILAMDOC/sobi/Guillermo%20Bonfil_Pensarnuestracultura-Pat.pdf
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Briuoli, N. M. (2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. *HAOL*.
- Bruner, J. (2000). La construcción narrativa de la realidad. En J. Bruner, *La educación puerta de la cultura* (págs. 149-168). España.
- Burgos , E. (1985). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. México: Siglo XXI. Obtenido de Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia.

- Busquets Bertely, M., Dietz, G., & Díaz Tepepa, M. (2013). *Historia de la Educación Indígena en la configuración del Estado Nacional y la ciudadanía en México*. México: Comie.
- Calsamiglia Blancafort , H., & Túson Valls , A. (1999). *Las cosas del decir* . Barcelona: Ariel S.A.
- Castro Gómez, S. (23,24,25 de septiembre de 2013). *3° congreso uruguayo de filosofía. 1° encuentro del pensamiento crítico y filosófico de nuestra america* . Obtenido de 3° congreso uruguayo de filosofía. 1° encuentro del pensamiento crítico y filosófico de nuestra america: <https://www.youtube.com/watch?v=YafDpoumWa8>
- Castro-Gómez , S., & Grosfoguel , R. (2007). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Catherine, W. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel , *El giro decolonial* (pág. 308). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Chanfrault-Duchet, M. F. (1998). El sistema interaccional del relato de vida. En m. M. Trad. Jimenez, *Sociétés* (págs. 26-31).
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la Escuela, Indígenas y Procesos de Escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Czarny, G. (julio de 2010). “*Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional*,. Obtenido de “*Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional*,: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777549.pdf>
- D. Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En S. Castro-Gómez, & R. Crosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pág. 308). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- De la Peña, G. (1998). *Territorio Ciudadanía étnica en la nación globalizada*. Paris, Francia : IHEAL.CNRS.
- De la Peña, G. (2002). *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América latina*.
- Díaz Couder, E., Gigante, E., & Ornelas , G. (2015). *Diversidad, Ciudadanía y Educación*. México: UPN.
- Dietz, G., & Mateos Cortes, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP. Obtenido de GOOGLE.
- Dosee, F. (2007). *El arte de la biografía*. México: UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA.
- Dussel, E. (09 de octubre de 2011). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. Obtenido de Europa, modernidad y eurocentrismo: <https://marxismocritico.com/2011/10/09/europa-modernidad-y-eurocentrismo/>.

- Espinoza, M. (2013). *Procesos de la pérdida de la lengua náhuatl en la comunidad de San Jerónimo Amanalco: un estudio de caso (Tesis de licenciatura)*. México: UPN.
- Esquivias, A. (2018 de noviembre de 2014). *El papel de la religion en la sociedad* .
Obtenido de El papel de la religion en la sociedad:
<https://antoniovillalobos.wordpress.com/2014/11/18/el-papel-de-la-religion-en-la-sociedad/>
- Estermann, J. (08 de Septiembre de 2014). *colonialidad, descolonización e interculturalidad*. Obtenido de Colonialidad, descolonizaion e interculturalidad:
<https://polis.revues.org/10164>
- Fe, G. d. (2003). sociología fenomenológica y etnometodología. En S. Giner, *Teoría sociológica moderna*. España: Ariel.
- Ferraroti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. revista de ciencias sociales*.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1998). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología, Vol. 50, N° 3*, 3-20.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar* . Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires : paidós.
- García Aranda, M. (2000). *El apodo en Villacañas (Toledo):Historias de un pueblo*.
Obtenido de El apodo en Villacañas (Toledo):Historias de un pueblo:
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6269/1/ELUA_14_04.pdf
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes , Desiguales y Desconectados, mapas de la Intercultutralidad*. Barcelona: GEDISA.
- García Marti, J. M. (s.f.). *Los conceptos de bilingüismo y diglosia*. Obtenido de Los conceptos de bilingüismo y diglosia:
http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih_13_3_063.pdf
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de la s culturas* . Barcelona: gedisa.
- Giddens, A. (1998). *Sociología*. Obtenido de Sociología:
<https://sociologiadelasaludusal.files.wordpress.com/2015/03/anthony-giddens-cultura-sociedad-e-individuo.pdf>
- Gigante, E. (2003). Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. un recuento comparativo de políticas educativas. En cedelio, *inclusión y diversidad, discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pág. 420). oaxaca: upe-ieepo.

- Gigante, E., & Díaz Couder, E. (2015). Educación y Diversidad: Concepciones, Políticas y Prácticas. En E. Díaz Couder, E. Gigante, & G. E. Ornelas, *Diversidad, Ciudadanía y Educación, Sujetos y contextos* (pág. 200). México: UPN.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Conaculta-Iteso.
- Gómez Quintero, J. (Junio de 2010). *La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina*. Obtenido de La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3642109.pdf>
- Gómez, M. (2015). ¿Hacia una ciudadanía pluricultural?. Desafío educativo. En E. Díaz Couder, E. Gigante, & G. Ornelas, *Diversidad, ciudadanía y educación*. (pág. 200). México: UPN.
- Hamel, R. E., Lastra de Suarez, Y., & Hector, M. C. (1988). *X Congreso Mundial de Sociología*. Obtenido de X Congreso Mundial de Sociología: <http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1988e%20Desplazamiento%20y%20resistencia%20de%20la%20lengua%20otomi%20-%20el%20conflicto%20linguistico%20en%20las%20practicas%20discurso.pdf>
- Hammersley, P. A. (1994). ¿Qué es la etnografía? En H. M. Paul, *Etnografía: métodos de investigación* (pág. 352). Barcelona: PAIDOS.
- Hernández, O. D. (2004). La subjetividad y la complejidad.-Procesos de construcción y transformación individual y social. En Problemas sociales de la complejidad. *CLACSO*.
- Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura Comunitaria y Escuela Intercultural*. México: SEP.
- Jimenez Naranjo, Y. (2011). Exclusión, Asimilación, Exclusión, Pluralismo Cultural y "Modernización" en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *Revista de investigación educativa CPU-E*.
- Jordá Hernández, J. (2003). *Ser maestro bilingüe en Siljaa'. Lengua e identidad*. México : UPN.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave Tojolabal*. México: Miguel Angel Porrúa.
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Exconomía, sociedad y territorio*, 295-310.
- lineamientos en el subcampo de las practicas culturales*. (marzo de 2014). Obtenido de lineamientos en el subcampo de las practicas culturales: http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/adjuntos_paginas_2014/lineamientos_practicas_culturales_12_de_diciembre_.pdf

- López-Hurtado Quiroz, L. E. (2007). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En E. Prats, *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pág. 308). Bogotá: siglo del hombre editores.
- Martínez Casas, R. (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México: La casa chata.
- Martínez, J. M. (2010). *Ivestigación Etnográfica*.
- Mendoza Gonzalez, B. Z. (2009). La historia de Marta. Vida de una mujer indígena por los largos caminos de la mixteca a California. Por París Pombo. *Región y sociedad*, 8.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pág. 308). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Murillo Garza, A., Martínez Puga, J., Rodríguez Sánchez, J. L., Pérez Lopez, J., & Torres Grimaldo, O. U. (s.f.). *Moisés Sáenz Garza, Transformador de la Realidad educativa en México*. Obtenido de Moisés Sáenz Garza, Transformador de la Realidad educativa en México:
<http://www.reibci.org/publicados/2014/septiembre/3300124.pdf>
- Paris Pombo, M. D. (s.f.). *Relatos de vida de mujeres indígenas en Estados Unidos: subjetividades, género y etnicidad*. Obtenido de Relatos de vida de mujeres indígenas en Estados Unidos: subjetividades, género y etnicidad:
<https://alhim.revues.org/2362>
- Parker Gumucio, C. (2006). La religión y el despertar de los pueblos indígenas en América Latina. *Redalyc*, 81-90.
- Pereda Alfonso, A. E. (s.f.).
- Perez Ruíz, M. L. (2007). *Metropolitanismo, globalización y migración indígena en las ciudades de México*. Obtenido de Metropolitanismo, globalización y migración indígena en las ciudades de México:
<http://cebem.org/cmsfiles/archivos/metropolitanismo-globalizacion-indigena-mexico.pdf>
- Pierre, C. (s.f.). Constructores de la Otredad. Una introducción a la antropología social y cultural.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método Biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. España: CIS.

- Quijano , A. (30 de junio de 2015). *La colonialidad/descolonialidad del poder*. Obtenido de La colonialidad/descolonialidad del poder: conferencia.
<https://www.youtube.com/watch?v=UhQU4HtGDpY>
- Quijano Obregon , A. (2007). Colonialidad del poder y clasificacoi3n social. En S. Castro-Gomez , & R. Grosfoguel , *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epist3mica m3s all3 del capitalismo global* (p3g. 308). Bogot3: Siglo del hombre editores.
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utop3a en America latina*. Lima: Sociedad y politica, ediciones.
- Ram3rez , M. J. (2014). *El uso social de los apodos como discurso*. Obtenido de El uso social de los apodos como discurso:
<https://journals.aau.dk/index.php/sd/article/viewFile/884/709>
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Colombia: Norma.
- Reynoso Jaime, I. (Mayo-agosto de 2013). *Manuel Gamio y las bases de la pol3tica indigenista en M3xico*. Obtenido de Manuel Gamio y las bases de la pol3tica indigenista en M3xico:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632013000200017
- Ritzer, G. (1998). *Teor3a Sociologica*. Mexico: McGRAW-HILL.
- Rodrigo Ariadna, A., & Paula, L. C. (2012). *Ciudadanos Inesperados. Espacios de Formaci3n de la Ciudadan3a ayer y hoy*. M3xico: COLMEX-CINVESTAV.
- Ruiz Silva, A. (2004). *Texto, testimonio y metatexto : el an3lisis de contenido en la investigaci3n en*. B3gota: UPN.
- Secretaria de cultura recreacion y deporte . (MARZO de 2014). *Lineamientos en el subcampo de las pr3cticas culturales*. Obtenido de Lineamientos en el subcampo de las pr3cticas culturales:
http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/adjuntos_paginas_2014/lineamientos_practicas_culturales_12_de_diciembre_.pdf
- Serra, C. (2003). Etnograf3a escolar, Etnograf3a de la Educaci3n. *Revista de Educaci3n numero 334*, 165-176.
- Sigu3n, M., & Mackey, W. (1986). *Educaci3n y bilingüismo*. Espa3a: Santillana.
- Sigüenza Orozco, S. (2015). El Sistema Educativo Estatal y Los Primeros A3os de la Federalizaci3n Educativa en la Sierra Norte de Oaxaca (1920-1942). *Relaciones estudios de historia y sociedad*, 368.
- Sigüenza Orozco, S., & Fabian, G. (2013). Historia de la educaci3n ind3gena en la configuraci3n del estado nacionaly la ciudadania en mexico. En m. Bertely

- Busquets, G. Dietz, & m. g. Díaz Tepepa, *multiculturalismo y educación* (pág. 512). Mexico: anuies-comie.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Mino y Dávila.
- Soriano Ayala, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La muralla.
- Tubino, F. (2011). *Del Interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Seminario del CA. Diversidad, Ciudadanía y Educación*. México: UPN.
- Vergara Figueroa, C. A. (1977). *Apodos, la reconstrucción de identidades*. México: INAH.
- Walsh, C. (2008). Diversidad e interculturalidad. En W. Villa Amaya, & A. Grueso Bonilla, *Diversidad e Interculturalidad y construcción de ciudad*. Colombia: UPN BOGOTA.

ANEXOS

Guía de ejes o temas de análisis

Generaciones	Contexto lingüístico	Saberes y prácticas culturales que se transmiten.
<p>1° años 30 y 40 2° años 50, 60 y 70 3° años 80 y 90 4° 2000 en adelante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo ha sido en cada nacidos? • Lengua materna (<i>ditsaa</i> o español) y segunda lengua (español-<i>ditsaa</i>. • Personas que su lengua materna es el <i>ditsaa</i> • Personas que dominan ambas lenguas • Personas que ya solo hablan español. • Como y porque se fue introduciendo • Quienes la fueron introduciendo • Como se fueron apropiando del español. • En que espacios se fueron apropiando del español • En que nacidos puede notarse más la influencia del español y en qué contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuáles son los saberes culturales que se van transmitiendo en cada nacidos en San Juan Guelavía. • Cómo se han ido transmitiendo • Quienes la transmiten • Cómo se desarrollan esos saberes culturales • Qué es lo que se transmite. • Como se manifiestan esos saberes culturales de una nacidos a otra. • En que han consistido esos cambios. • Como se han ido apropiando de esos cambios • De donde provienen las influencias para dichos cambios o quienes lo propician.

		<ul style="list-style-type: none"> • Quienes se consideran <i>biny ditsaa</i> y quienes ya no • Significado de ser <i>biny ditsaa</i>
--	--	---

Guía de entrevista

Propósito de la entrevista

Investigar y analizar desde el enfoque biográfico como se ha dado el proceso cultural y lingüístico en distintas generaciones de habitantes de la comunidad de San Juan Guelavía a partir de los años 30 hasta la actualidad propiciando la resignificación de subjetividades como *biny ditsaa*.

Temas:

- 1) Datos generales de los interlocutores
 - a) Sociodemográficos: nombre completo, lugar y fecha de nacimiento, estado civil, edad, ocupación, perfil académico.
 - b) Datos e historia sobre su vida personal, familiar, social, actividades que les gusta realizar, son originarios o no de la comunidad.
- 2) Contrato de la entrevista entre el interlocutor y el investigador.
- 3) Relato biográfico:
 - a) Lengua materna
 - b) Cómo y cuándo adquirió el *ditsaa*
 - c) Cómo ha estado presente el *ditsaa* durante su vida
 - d) Como ha sido la presencia del *ditsaa* en cada una de las generaciones
 - e) Hablantes monolingües del *ditsaa*, hablantes bilingües español-*ditsaa*, hablantes

monolingües del español.

- f) La importancia del *ditsaa* en cada etapa según el año de nacimiento del interlocutor
 - g) En que espacios aún permanece fuerte la presencia del *ditsaa* y quienes lo hablan.
 - h) Como se ha dado la transmisión en generación del *ditsaa*
 - i) Cuáles son los saberes culturales de la comunidad
 - j) En qué medida son importantes esos saberes culturales en las personas de generación y como los viven.
 - k) Que roles juegan en sus saberes culturales, cada una de las generaciones.
 - l) Como se involucran esos saberes culturales y qué significado tiene para ellos.
 - m) Como se han ido transmitiendo estos saberes culturales y porqué.
 - n) Cuál es el sentido y que significado le atribuyen a la transmisión de esos saberes y porque la lengua ya no.
 - o) Qué papel juega en cada una de las personas de cada época el *ditsaa* y qué importancia tiene los saberes culturales de la comunidad en la actualidad.
 - p) ¿Cuáles y cómo desarrollan sus prácticas culturales?
 - q) Como se han ido introduciendo elementos culturales de otra u otras culturas
 - r) Como se van configurando como individuos dentro de su cultura.
 - s) Qué subjetividades se ponen en juego
 - t) Cuál es el rol de las mujeres y hombres en distintas generaciones en este proceso.
 - u) Qué importancia se les da a los interlocutores en este proceso.
 - v) Qué importancia tiene la edad de hombres y mujeres en este proceso.
 - w) Construcción de sí mismo de los protagonistas de los relatos biográficos y que influencias ha tenido su cultura y los medios en los que se desenvuelve.
 - x) Conclusión del relato biográfico (apertura a un segundo encuentro)
- 4) Evaluación: Que perspectiva se tiene de la cultura y la lengua en la actualidad, desde las diferentes generaciones.
- a) Podrá realizarse algún trabajo en favor de la lengua
 - b) Que actividades pueden realizarse en beneficio de la cultura *biny ditsaa*
 - c) Cómo participar en beneficio de la comunidad.
 - d) Que aprendizajes adquirí en esta investigación.

Resignificación artesanal: La feria del carrizo



Artesanías de carrizo de San Juan Guelavía



Convite, fiesta patronal San Juan Guelavía



Señor portando impermeable de tule elaborado por el mismo



Fachada del mercado de San Juan Guelavía

