

# ***“Ser yo y ser comunidad”: las fricciones generadas por la profesionalización en el territorio ñuu savi de la región mixe de Oaxaca***

AARÓN SANTIAGO LEÓN

***Resumen:*** Este texto reflexiona acerca de las fricciones que se producen en los ñuu savi a partir de su tránsito por la educación escolarizada y en sus diferentes rutas de profesionalización. De igual forma, examina la reconfiguración de la vida comunitaria ñuu savi por las diferentes formas de participación de los profesionistas. Las reflexiones se ponen en diálogo con un marco teórico que permite comprender cómo “el ser yo y ser comunidad” se adapta o adecua desde diferentes experiencias: en el alumbramiento, la educación formal, la profesionalización y la vida comunitaria. El diálogo entre la perspectiva teórica y la cosmovisión ñuu savi procura ser consciente de los conflictos, las contradicciones, las desigualdades y los diferentes modos de construcción de la identidad de los profesionistas en una cultura dinámica.

***Palabras clave:*** territorio, comunalidad, ser yo y ser comunidad, educación en comunalidad, alumbramiento.

La exploración sobre la reconfiguración del “ser yo y ser comunidad” se enfoca en las fricciones entre lo comunal, representado por los aprendizajes en la vida cotidiana de una comunidad, y lo global, personificado por la educación escolar y la profesionalización. En este sentido, este texto se centra en la experiencia de los profesionistas y la cosmovisión ñuu savi de La Mixtequita, perteneciente al municipio de San Juan Mazatlán, localizado en la parte baja de la región mixe de Oaxaca. El estudio se construye desde la escucha, es decir, mediante una investigación etnográfica para comprender qué significa ser profesionista para el ñuu savi; se construye desde la noción propia de la escucha (*kunini yo*: abrir el interior).

Esto significa que, además de utilizar algunas técnicas e instrumentos etnográficos, se integran nociones propias de la cosmovisión ñuu savi para recuperar la información y construir el conocimiento, como las pláticas abiertas, la observación y la participación a través de la reciprocidad y el servicio comunitario.

La perspectiva teórica del presente proyecto se construye con nociones sobre educación en el territorio ñuu savi (alumbrar: *kutu-va yo*), ser yo y ser comunidad, y la educación formal. El texto se estructura en tres apartados: ser yo y ser comunidad en el territorio ñuu savi, en el territorio comunal y en la educación en comunalidad. Las teorías se relacionan desde una lógica de horizontalidad para comprender la forma en que se reconfigura la identidad ñuu savi a través de diferentes rutas de profesionalización y, a su vez, explorar la construcción de los aprendizajes desde experiencias comunitarias y la educación formal.

De particular relevancia son las nociones sobre las culturas indígenas, que no siempre representan el ser y hacer de los pueblos. En algunos casos, se hace referencia a una cultura estática e idealizada y, en otros, se usa el castellano como la única lengua para representarla. Como punto de partida, es importante resaltar que las lenguas indígenas no son solo un recurso de comunicación oral, sino que integran las cosmovisiones de los pueblos. Por ende, la traducción o interpretación desde una postura académica no siempre logra plasmar la cosmovisión de los pueblos, ya que conlleva una amputación lingüística y cultural (Torres y Ccasa, 2008). En este sentido, se pueden estar usando las mismas palabras como conceptos, pero es muy probable que simbólicamente estemos entendiendo cosas diferentes e incluso contradictorias (Robles y Cardoso, 2007).

El marco interpretativo utilizado en el presente estudio está centrado en el ser yo y ser comunidad, desde donde se examinan las fricciones entre dos escenarios: la educación comunitaria que fomenta la cultura y la cosmovisión ñuu savi y la educación formal (representada por la escolarización y la profesionalización). También se sitúan las reconfiguraciones del ser yo y ser comunidad en las diferentes rutas de profesionalización, así como en el retorno y la extensión del territorio.

## “SER YO Y SER COMUNIDAD” EN EL TERRITORIO ÑUU SAVI

Antes de abordar las perspectivas sobre el territorio comunal, es importante situar la noción de territorio desde la cosmovisión ñuu savi de La Mixtequita, Oaxaca. En *tu'un savi* se usa la palabra *ñu'un ñuu yo* para hacer referencia al territorio. En su concepción contextual, significa “la tierra de nuestra comunidad”, e incluye espacios para habitar (*ñu'un kunté yo*), para las actividades de sostenimiento familiar (*ñu'un satiñu yo*) y sitios para el agradecimiento (*ñu'un kua'a ta'vi yo*). Sin embargo, no se restringe a estos espacios, ya que también incluye el *hacer* —comunitario y familiar— y el *estar*. El hacer comunitario está relacionado con el servicio, las asambleas, el tequio y las fiestas. El hacer familiar se refiere a las formas de relacionarse con otras familias y con la naturaleza, los rituales, las celebraciones y costumbres, la alimentación y el cuidado del cuerpo, prácticas que pueden reproducirse simbólicamente en otros lugares. Por lo tanto, el territorio está unido a los ñuu savi. Es decir, podemos llevar el territorio con nosotros, y así fungir como una extensión del mismo.

El estar se refiere a la forma de conducirse en el territorio y está guiada por la lógica del *kunté va'a yo*, que propiamente significa vivir sin problemas, sin pleitos, o vivir en paz. Estar en el territorio implica respetar la gobernanza comunitaria, regida por las actas de asamblea y por el buen juicio de las autoridades en turno, cumplir con el *ku nee tiiñu* (tener trabajo o vivir en el trabajo) —lo que en otros contextos se concibe como cargos y se ha aceptado como su símil en el contexto *ñuu savi*—, participar de los tequios y las asambleas y responder a las diversas injusticias que afectan a la comunidad. El estar en las diferentes actividades y servicios es observado por la comunidad, y se ponen a consideración los sentimientos y pensamientos que guían la conducta de la persona, que bien pueden ser respetados, cuestionados o rechazados.

Ahora bien, el ser yo y ser comunidad se configura de forma dinámica por la cosmovisión, la lengua, la memoria histórica, la ascendencia familiar, los conocimientos y saberes, y es fundamental para hacer y estar en el territorio. En este sentido, el ser yo y ser comunidad, en muchos ámbitos de la vida comunitaria, puede ser un elemento de cohesión o fricción.

Es importante notar que el territorio está al centro de la vida comunitaria, por lo que es relevante el estar del ser yo y ser comunidad. Este

imaginario de transitar de la cosmovisión al territorio se configura también dinámicamente desde el nacimiento hasta la muerte, y es determinante para ser aceptado, respetado, castigado o desterrado, aunque algunas familias en desacuerdo con estos valores han tomado la decisión de retirarse de la comunidad.

Por otro lado, el territorio para los ñuu savi no es hermético, ya que a lo largo del tiempo se han aceptado e integrado tradiciones, comidas, vestimentas, herramientas y tecnologías de otras culturas. En ciertos casos, adquieren usos y significados contextuales, y en otros son una calca de la cultura occidental. Aunado a ello, lo que mantiene con vida (*ñu'un téku*: tierra viva) y en resistencia al territorio (*sa'a ndakuí ini yo*: tener un interior fuerte) son los cargos, las asambleas, el tequio (*saa tiiñu*: hacer trabajo) y las fiestas. Sin embargo, la noción de vida, metafóricamente, es una especie de actividad eléctrica del corazón con ritmos irregulares, derivado de factores externos e internos.

Esta integración y aceptación de elementos hace que el territorio esté en constante reconstrucción (*saama na kivi*: el tiempo cambia o los días cambian). En consecuencia, hay ciertos usos y costumbres que desaparecen y son suplidos por otros, mientras que otros se reconfiguran y unos más persisten. En este *cambio de tiempo*, la cosmovisión también cambia. Por ejemplo, la defensa del espacio aéreo y el subsuelo, como parte del territorio, surge en oposición a los discursos y las pretensiones del estado. Además, en la actualidad la tierra no se vende a foráneos, principalmente a mestizos (*st'la* o *sto'o*), porque se tiene la noción de que estos son aliados del estado y pueden modificar de forma radical la vida comunitaria.

Desde esta noción, desterritorializarse no solo significa cambiar de lugar o residencia (voluntaria o forzada), sino que conlleva un cambio de cosmovisión que puede afectar la autonomía de la comunidad; así, uno puede desterritorializarse estando dentro de la comunidad. Esto es, nuestras prácticas y nuestros pensamientos pueden provocar distanciamiento con el territorio, al no respetar el principio del *kunté va'a yo* que sostiene el trabajo, las asambleas, el tequio, los acuerdos y las normas de convivencia, o al reproducir cualquier tipo de injusticia dentro de la comunidad.

En suma, para los ñuu savi la noción de territorio incluye el espacio físico y simbólico donde se configura el ser yo y ser comunidad, que al hacer y estar permite determinadas relaciones de cohesión o fricción.

## TERRITORIO COMUNAL

Para explicar la noción de territorio comunal, retomo las reflexiones de Floriberto Díaz Gómez, Jaime Martínez Luna, Juan José Rendón Monzón y Benjamín Maldonado-Alvarado, fundadores de la palabra *comunalidad*; también cito a otros pensadores que han aportado reflexiones relevantes sobre el tema, como Sofía Robles y Rafael Cardoso. Aclaro, tal como lo hacen los mismos teóricos, que la comunalidad no es un concepto, ni mucho menos una idea, sino una forma de vida y razón de ser. Con esta lógica, se busca utilizar la comunalidad para situar la cosmovisión que guía la educación en los pueblos indígenas.

La palabra *comunalidad*, entendida como la vivencia y el modo de ser de los pueblos indígenas, se empezó a usar de forma separada a finales de los años setenta del siglo XX por Floriberto Díaz Gómez, ayuuik de Santa María Tlahuitoltepec, y Jaime Martínez Luna, zapoteco de Guelatao de Juárez. El surgimiento de la palabra fue resultado de un proceso de vinculación intercomunitaria, en específico con la conformación del Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes (Codremi) y la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (Odre-Nasij) (Guerrero, 2013).

La comunalidad es relevante para entender la noción de territorio desde las cosmovisiones indígenas —en específico la ñuu savi—, ya que esta expresa la vivencia y el modo de ser de los pueblos indígenas, así como la forma en que han resistido al individualismo a lo largo de los siglos. Integra elementos centrales en constante movimiento —territorio, tequio, poder, fiestas comunitarias y la asamblea—, atravesados por elementos culturales como la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos y las tecnologías, entre otros (Maldonado-Alvarado, 2005; Martínez, 2010). También resulta útil, porque al igual que la noción del *kunté va'ayo*, incluye todo lo que se hace, dice, crea y piensa en una comunidad; es decir, el conjunto de formas de organización, cargos y

funciones, normas de convivencia, creaciones materiales e intelectuales, así como actividades económicas, políticas, organizativas, ceremoniales o de cualquier otra índole (Rendón, 2003). Sin embargo, tal como lo menciona Rendón, la comunalidad no es igual para todos los pueblos indígenas, ya que, por el contrario, tiene múltiples y variadas manifestaciones. Puede decirse que hay ciertas particularidades de cada pueblo respecto a cómo, cuándo y en cuáles circunstancias se realizan diferentes actividades. También estas formas de vida comunitaria no siempre son armónicas, sino que se construyen entre tensiones, conflictos y contradicciones. De esta manera, procuro poner en diálogo la comunalidad con la noción ñuu savi de territorio.

Sofía Robles Hernández y Rafael Cardoso Jiménez (2007), quienes compilaron las reflexiones del antropólogo Floriberto Díaz, explican que el territorio forma parte de los elementos que definen la comunalidad: la tierra, el consenso en asamblea, el servicio gratuito, el trabajo colectivo, y los ritos y las ceremonias. Así, la noción de tierra desde la cosmovisión ayuujk es concebida como madre y territorio. La tierra es una madre, que nos pare, alimenta y recoge en sus entrañas. Nosotros entramos en relación con ella de dos formas: a través del trabajo (territorio) y por medio de los ritos y ceremonias comunitarias (madre). Esta relación no se da de una manera separada, se da por lo general en un solo momento y espacio, en un sentido de igualdad con los demás seres vivos. En esa misma lógica de reconocer la tierra como madre y territorio, Ibarra y Carrasco (2021) explican el territorio desde la autonomía del pueblo ayuujk de San Pedro y San Pablo Ayutla, como el sustrato material y simbólico que cobija la vida comunitaria y permite el crecimiento de la comunidad. Su centralidad se despliega en la vida cotidiana y en la ritual, ambas ancladas en una fuerte religiosidad.

Estas reflexiones realizadas desde el territorio ayuujk resaltan la forma de trabajar de una persona para el bien de la comunidad, dándole respeto frente a los demás comuneros. Este trabajo colectivo o tequio tiene diversas variaciones: el trabajo físico para realizar obras públicas, el trabajo a nivel familiar (mano vuelta, ayuda mutua), atender a los invitados en una fiesta, el apoyo entre comunidades, y el trabajo intelectual, que consiste en poner al servicio los conocimientos adquiridos en las escuelas (Robles y Cardoso, 2007).

A partir de un contexto similar al ayuujk, Jaime Martínez Luna (2010) agrega que el territorio comunal es la base de la autodeterminación y reproducción física y social del pueblo zapoteca de la Sierra Juárez. Desde esta perspectiva, la autodeterminación territorial tiene tres dimensiones: la propiedad pertenece a la comunidad, puede usarse en términos familiares y todo se arregla en el interior del pueblo. Por esto mismo, la autodeterminación es posible siempre y cuando se cuente con el consenso de la comunidad, se participe mediante trabajo y no se tenga injerencia del estado. Por ende, el territorio es para los zapotecas la fuente misma de su realización cotidiana, la expresión profunda de su visión del mundo y la madre de la comunidad. En esta misma perspectiva, Ana Lilia Esquivel Ayala (2013) agrega que el territorio comunal es la base de la reproducción física y social —constituido por bienes naturales y sagrados— para el buen desarrollo de la cultura comunitaria.

Juan José Rendón (2003) explica que el territorio comunal es entendido como el espacio físico donde se asienta y vive la comunidad, así como su forma de organización. El espacio físico comprende los suelos, los bosques, las aguas y todos los recursos que son aprovechados, conservados y desarrollados por la comunidad, ya sea de manera directa o indirecta, así como las construcciones, los sitios ceremoniales y sagrados, y las zonas arqueológicas que pueden ser aprovechadas por el turismo. En tanto que la organización comunal es la lengua, las prácticas religiosas, el detallado conocimiento de las características del entorno geográfico, de las propiedades, los objetos de trabajo y el comportamiento de las plantas y animales (Rendón, 2003).

Por otro lado, el territorio comunal se distingue por el tipo de propiedad. En estos casos, este no está dado por el gobierno en propiedad individual, sino por la asamblea a través de sus autoridades agrarias. Se reduce el individualismo que se asocia con la acumulación de propiedades privadas, ya que las tierras —habitables y para el cultivo— se otorgan a las familias y se les reconoce como poseedoras legítimas; pero, cuando estas incumplen sus deberes comunitarios, la asamblea de comuneros puede desposeerlas.

Otra característica del territorio comunal es la importancia de lo sagrado y lo sobrenatural. Este último ocupa el territorio natural, y esta convivencia se construye por una relación tripartita entre

humanos–naturaleza–sobrenaturales, en un trato de igualdad, respeto y reciprocidad; y, para convivir con los sobrenaturales, se les pide permiso a través de rituales a través de los cuales se dan ofrendas (Maldonado–Alvarado, 2005). Este aspecto de la cosmovisión reduce la idea de la tierra como propiedad personal o privada.

La importancia de la naturaleza y lo sobrenatural en el territorio común tiende a chocar con la cosmovisión eurocéntrica dominada por el capitalismo neoliberal. En esta línea, Arturo Guerrero Osorio (2013), para explicar la comunalidad, utiliza la metáfora de una espiral situada en la corriente del capitalismo. Lo que le da forma al remolino son dos fuerzas en tensión: la intervención de la sociedad económica y la resistencia y/o aceptación de la misma por parte del pueblo. El autor plantea que este remolino se realiza en tres dimensiones: la raíz, el acuerdo y el ejercicio. La raíz de la comunalidad nace en la madre tierra, y es lo que sostiene el horizonte en el que la gente orienta su vida. El acuerdo es el orden y los modos de organización decididos por todos. El ejercicio es la realización natural de las personas y los seres en un *nosotros*. Los pilares de esa raíz en movimiento son: el territorio (habitar), la autoridad (decidir), el trabajo (crear) y la fiesta (gozar). Así, el territorio se crea en el ejercicio de hacernos nosotros y cuando se defiende colectivamente la raíz del mundo. La tierra se cultiva como territorio, al ser habitado de manera peculiar y distinta por mujeres y hombres, y al realizar el nosotros en la oralidad, el trabajo y la fiesta, según las reglas y los modos propios. Además de concebirla como naturaleza viva, el territorio también es el lugar sedimentado de vida y muerte, como huella actual de lo pasado y lugar de la historia presente, un lugar para recordar y reinventar el presente desde la noción del nosotros. En suma, el territorio es el giro de ese remolino en una corriente de agua rápida.

En este marco, se nota cómo el territorio comunal se ha ido conceptualizando desde varias perspectivas como algo diverso y dinámico: la tierra como territorio y madre (Robles y Cardoso, 2007), el territorio como base de la autodeterminación y la reproducción física y social (Martínez Luna, 2010), el espacio físico donde se asienta y vive la comunidad y su forma de organización (Rendón, 2003), por el tipo de propiedad agraria y por la expresión sobrenatural que hay en él (Maldonado–Alvarado, 2005), y

el territorio como movimiento que se crea al hacernos nosotros y cuando la defendemos colectivamente (Guerrero, 2013).

A partir de estas perspectivas, me interesa resaltar que, si bien la noción de territorio desde la comunalidad cobija lo que se hace y vive en el pueblo ñuu savi, esta se entreteje con cierta particularidad. En su cosmovisión, el territorio es el centro de la vida comunitaria. Podemos imaginarlo de manera metafórica como una especie de puerta giratoria con múltiples hojas, que conecta nuestro nacimiento con nuestra muerte, y permite nuestra residencia en este mundo temporalmente; así, se puede entender que, mientras algunos vamos entrando, otros van saliendo. Al estar y hacer en el territorio, heredamos una forma de conducirnos, concebida como *kunté va'ayo*, que se adecua a lo largo de la vida y que, por ende, influye en el ser yo y ser comunidad.

Esta puerta giratoria también permite la entrada y la salida de otras formas de entender el mundo a través de la comercialización, la provisión de bienes y servicios, la relación política con el estado, el contacto con las religiones y, sobre todo, la escolarización. Algunas de estas nociones siguen el giro de la puerta y se van, pero otras se quedan y, en muchos casos, crean fricciones en el territorio. De esta manera, el ser yo y ser comunidad es el responsable de aquello que entra y transita, o se adecua a la vida comunitaria. También es responsable de lo que trae de fuera, refiriéndonos a los modos de actuar y pensar. En este sentido, el movimiento puede ser armónico o discrepante, dependiendo de las fuerzas de fricción o cohesión que entren en contacto.

Desde la cosmovisión ñuu savi, el caminar de la comunidad en el territorio (el giro de la puerta) se percibe de manera cíclica y genera adecuaciones en la vida cotidiana (Guerrero, 2013), lo que en otros contextos podría entenderse como desarrollo cultural. Estas adecuaciones a las expresiones culturales se producen en un escenario de conflictos, tensiones y acuerdos, y en algunos casos puntuales se podría hablar de violencia simbólica, como es el desplazamiento lingüístico del *tu'un savi* por el español.

Dentro de esta figura retórica del territorio también existe una relación con un pueblo invisible que habita la naturaleza (*ñu'un tyuku*), el cual podría concebirse desde la noción mestiza como espíritus de la naturaleza.

Este pueblo habita las montañas, los peñascos, las cuevas, los ríos, los arroyos, los manantiales, y cuida las plantas, los animales y todo lo que en ella existe. Esta relación hace del territorio un lugar sagrado; es decir, lo sagrado no es el lugar, sino la relación que se establece con el lugar. Por ende, cuando no se respeta o no se pide permiso para entrar en la naturaleza, los habitantes de este pueblo pueden enfermarnos, incluso enviarnos la muerte a través del *espanto*, que viene por una impresión muy fuerte, sobre todo por el miedo. Dentro de esta misma cosmovisión, toda la tierra que está bajo este universo también está habitado por ese pueblo invisible. Así, el ñuu savi que lleva arraigado esta noción, al habitar en otro lugar, sea dentro del país o en el extranjero, establece una relación sagrada con los espíritus que habitan en ese territorio. Por ejemplo, al entrar a los campos agrícolas estadounidenses, el ñuu savi pide permiso y se encomienda para que no le pase nada y su jornada sea productiva. Es así como la noción de lo sagrado también se extiende a las nuevas residencias, sean temporales o permanentes.

Ahora bien, la comunalidad acentúa el rasgo distintivo de la tenencia comunal (con título a nombre de la comunidad), empero, esta también se vive en propiedades ejidales (ejidatarios son “poseionarios” de propiedades del estado), como es el caso del pueblo ñuu savi de La Mixtequita, resultado de las políticas de ordenamiento territorial e intervención del estado en el Istmo de Tehuantepec y la zona baja de la Sierra Norte de Oaxaca entre 1930 y 1992. En la actualidad, las tierras —habitables y para cultivos y otras formas de sustento— están bajo la responsabilidad y el cuidado de la Comisaría de Bienes Ejidales, integrada por habitantes de la misma comunidad. Asimismo, la autodeterminación del pueblo ñuu savi está en constante conflicto y anuencia por lo complicada relación entre las políticas del estado y el sistema normativo interno. Aunado a ello, quienes determinan el precio de los productos agrícolas y pecuarios son los intermediarios externos. Así, la autodeterminación ñuu savi puede concebirse de manera metafórica como un muro de contención de madera que detiene algo de la corrupción y la ineficiencia de la cultura dominante, pero no logra una filtración completa.

Por último, la noción de trabajo en el territorio, de Robles Hernández y Cardoso Jiménez (2007), ayuda a entender el deseo de la comunidad ñuu savi de que sus profesionistas pongan al servicio del colectivo sus

conocimientos y experiencias mediante diferentes cargos. También se espera que estos compartan lo aprendido en otros ámbitos de la vida comunitaria, como las fiestas, el tequio y otras actividades. La formación profesional para los ñuu savi tiene un propósito comunal, sin embargo, no siempre se cumple porque cada profesionista entiende y da un significado diferente al ser yo y ser comunidad.

Es fundamental reconocer que la noción de territorio comunal, así como la de comunalidad, se configura en función de la cosmovisión de cada pueblo y también de quién lo observa o lo antropologiza<sup>1</sup> (Martínez, 2009). De ahí el interés por entender cómo la educación formal —como algo externo a la cultura ñuu savi que entró y se quedó en el territorio— reconfigura el ser yo y ser comunidad.

## EDUCACIÓN EN COMUNALIDAD

Este apartado tiene como propósito explorar la noción de educación desde la cosmovisión ñuu savi, pero antes me interesa situar las percepciones de la educación formal para los pueblos indígenas, entendidas como “educación indígena”, “comunitaria” e “intercultural” que, si bien son complementarias, se construyeron a través de la historia sobre diferentes escenarios y discursos, pero, sobre todo, por su marcada diferencia con la noción ñuu savi de educación. Así pues, aquí no se analiza si una es mejor que otra, sino que se resalta su relevancia para comprender de mejor manera aquello que podría fortalecerse de la educación formal con la noción ñuu savi de alumbramiento.

La educación indígena tiene como referente iniciativas, programas, proyectos y políticas públicas enfocadas a un tipo de atención diferenciada para los pueblos originarios de México desde las décadas de los sesenta con la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, y a finales de los setenta a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Esta educación se anuncia como intercultural, comunitaria, respetuosa de la diversidad e incluyente. Sin embargo, a partir de una

1. Jaime Martínez Luna utiliza la palabra antropologización para referirse a la tendencia de los antropólogos de partir de rasgos particulares para explicar la vida de cada pueblo y que, en cierto modo, hace más complejo el entendimiento de lo que somos y podemos proponer al mundo.

evaluación que la misma DGEI impulsó en 2011 para evaluar las políticas públicas de los dos años anteriores, se encontró que en gran medida las prácticas escolares y extraescolares fueron cuestionadas por las propias comunidades que han vivido y padecido los problemas que generan las políticas de estado, que deciden qué es apropiado enseñar y cómo hacerlo, manteniendo una distancia muy notoria entre la implementación de estas políticas y las formas propias de entender el mundo de los pueblos indígenas (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016; Escalón, 2017)

La educación comunitaria tiene sus antecedentes en los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire, quien considera que la educación debe llevarse a cabo desde el interior de los sectores comunitarios en una relación comprometida del profesor con la comunidad y su contexto (Pérez y Sánchez, 2005). La estrategia metodológica implica que profesores y alumnos problematicen una situación concreta y objetiva para que, al captarla de manera crítica, actúen sobre ella. En este proceso, el pensamiento, el lenguaje y el contexto se interrelacionan de forma permanente, porque el pensamiento es ante todo colectivo (Ruiz y Quiroz, 2014). La educación comunitaria propuesta por Freire contrasta con lo que denomina *educación bancaria*, en donde el docente *deposita* conocimientos en sus estudiantes, sin reflexión crítica (Freire, 1997).

En México, la educación comunitaria tiene sus orígenes en la escuela rural mexicana, con el normalista Rafael Ramírez Castañeda y los cursos comunitarios implementados en 1973 por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) para ofrecer educación primaria a niños que habitaban comunidades rurales donde aún no existían escuelas regulares. El propósito era garantizar saberes y conocimientos prácticos que permitieran mejorar las condiciones de vida de las comunidades a través de la enseñanza de la lectura, la escritura y las operaciones fundamentales. La estrategia incluye la participación de las comunidades y la integración cultural a través de la enseñanza bilingüe y la alfabetización (Rockwell, 1997; Ruiz y Quiroz, 2014).

En Oaxaca, la educación comunitaria surge después de 1994, con el levantamiento zapatista, y en 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que tiene como objetivo impulsar, coordinar y evaluar que el respeto a la diversidad cultural y lingüística esté presente

en las políticas y propuestas educativas para todos los niveles y las modalidades de estudio. Los aspectos coincidentes de la CGEIB con la educación comunitaria oaxaqueña son: la articulación de los conocimientos escolares con los conocimientos locales; la investigación como eje pedagógico; la filosofía comunal como horizonte; la participación comunitaria en los procesos de aprendizaje; el uso de la lengua originaria; y un currículo adecuado a la realidad de las comunidades (Maldonado-Alvarado, 2015)

En lo que respecta a la educación intercultural en México, Dietz (2014) distingue tres periodos principales: indigenismo clásico (1930-1980), donde la SEP y el Instituto Nacional Indigenista impulsaron políticas y estrategias para conseguir la homogeneidad étnica —“mexicanizar al indio”— a través de promotores indígenas y bilingües; el periodo de movilización étnica y multiculturalismos indígena, durante los años ochenta y noventa del siglo pasado, marcado por las políticas impulsadas por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para resolver los fracasos del indigenismo a través del programa alternativo “educación bilingüe y bicultural”, y en contraposición a estas políticas por las exigencias del levantamiento zapatista de 1994, y el periodo del interculturalismo oficial, con la creación de la CGEIB, que rediseña los programas educativos ofrecidos para los pueblos indígenas mediante la estrategia de “educación bilingüe e intercultural”. En este sentido, la educación intercultural responde a la realidad de una sociedad pluricultural y compleja, caracterizada por fortalecer la diversidad cultural y garantizar la convivencia entre culturas. Sin embargo, los esfuerzos hasta ahora realizados se enfrentan a una fuerte resistencia de parte de la sociedad mestiza, que sigue percibiendo a las lenguas indígenas como “dialectos” inferiores, y a la etnicidad indígena como una amenaza para la cultura nacional, percepción que reproducen un gran número de directivos y docentes (Dietz, 2014; Maldonado-Alvarado, 2016).

En fechas recientes, la educación en comunalidad tiene como propósito dar respuesta a las demandas sociales, las cuales parten de requerimientos individuales, pero en relación con las necesidades de los otros (Ramírez, 2017). Implica la satisfacción de las necesidades personales, familiares y comunitarias a través del tequio. Así, se forma a los miembros de la comunidad en un escenario dentro del cual el bienestar individual es importante, en tanto impacta en el bienestar del colectivo (Martínez, 2004).

Por ende, la comunidad no solo es un recurso al que se hace referencia para favorecer los aprendizajes, sino que es el marco dentro del cual se llevan a cabo estos aprendizajes (Ramírez, 2017).

Como alternativa a estos diversos conceptos asociados con la educación en comunidades indígenas, examino la relación entre el ser yo y ser comunidad y lo que llamo *alumbramiento* (proyectar luz sobre el camino), para referirse a la educación en la comunidad ñuu savi, en diálogo con la forma de estar y hacer con la familia, la comunidad y el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza). También procuro reconocer el camino que sigue el ser yo y ser comunidad para transitar de forma honrosa en el territorio. Para aproximarnos a su comprensión, es necesario partir de que el alumbramiento es parte del ser y hacer comunidad; no sigue un proceso como el de la educación formal. Es decir, no se insista en que el padre sea quien se encargue de la educación de sus hijos, porque, desde la noción ñuu savi, este puede ofrecer ciertas experiencias y conocimientos útiles para la vida en el territorio, pero en ningún momento se mira como docente. Tampoco se insista en contenidos y tiempos escolares, ya que en este contexto nadie nos dice: “Hoy te voy a enseñar a sembrar”, simplemente llega la temporada de siembra y todos sabemos lo que se tiene que hacer. Así que no es sencillo comparar el alumbramiento y la educación formal.

Es importante explicar por qué no uso los términos educación indígena, comunitaria o intercultural, que se han utilizado para referirse a la educación en pueblos indígenas de México. Si bien hay esfuerzos de la CGEIB y la Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca por transformar la educación formal que se brinda a los pueblos ñuu savi de la región mixe, se hacen sobre la misma noción funcionalista, con ciertas adecuaciones curriculares, en donde se puede observar que la educación indígena o comunitaria incorpora a sus contenidos la lengua indígena como una asignatura, o como parte de las actividades escolares. Además, la SEP procura que haya presencia de docentes indígenas, pero en la mayoría de los casos la pertenencia indígena de los profesores no se corresponde con la comunidad, y en muchos ni hablan el mismo idioma. Esta educación indígena o comunitaria se sigue realizando en un contexto de encierro y de manera antropocéntrica. Esto quiere decir que a las adaptaciones al modelo educativo tradicional de la SEP y la CGEIB para los pueblos ñuu savi de manera confusa se le refiere como educación

indígena, y erróneamente se cree que dicha educación corresponde o es propia de los pueblos indígenas. En suma, se insta a que no se mire como si la educación ñuu savi y la educación formal fueran dos variedades de granos o plantas; por ello, utilizo la noción de alumbrar o amanecer para hacer referencia a la primera, la cual se enfoca en cómo nos construimos como comunidad.

La noción de educación desde la cosmovisión ñuu savi se entiende como *kutu'va* (alumbrar el camino o amanecer para hacer el bien) y está asociada a la atención cuidadosa que se le brinda a las experiencias y los conocimientos del otro, así como a los cambios que se producen en la naturaleza. También se usa la palabra *skua'a* (ligada a la palabra pintar o rayar), pero esta se emplea para referirse a la presencia e interacción del ser yo y ser comunidad con el profesor y el pizarrón dentro de las escuelas. En esta lógica, se amanece con las personas (padres, hermanos, amigos o habitantes de la comunidad), la naturaleza (plantas y animales) y el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza).

Desde esta noción, nadie es dueño de sus experiencias y conocimientos, por ello, todo lo que se recibe se devuelve a la comunidad, en un sentido de gratitud. Los que nacemos en el territorio recibimos de la familia y la comunidad la lengua, las costumbres y creencias, las experiencias y los conocimientos, entre otros elementos que nos permitirán transitar en el territorio, y que a la vez tendremos que compartir con quienes llegan después de nosotros. Además, tendremos que trabajar de forma ardua (servicio y cargos) para hacer del territorio un lugar habitable para el presente y el futuro. Es así como el alumbramiento comienza y se renueva en el territorio a través del trabajo para el sostenimiento familiar y la vida comunitaria, atravesados por la lengua (sea *tu'un savi* o español) y los sentidos.

En el alumbramiento, el territorio está al centro; no es el “ser yo y ser comunidad” ni quienes alumbran el camino (familia e integrantes de la comunidad), ya que los dos son habitantes temporales, pero el territorio permanece. Lo más importante es lo que el ser yo y ser comunidad hace para estar en el territorio y preservarlo para otras generaciones. En este sentido, el alumbramiento es observado por la familia y la comunidad para que las experiencias y los conocimientos se transfieran de manera adecuada y persistan hacia otras generaciones. La palabra en *tu'un savi*,

que se traduce como *observar* en español, se refiere a la atención que se da a los pensamientos y las reacciones emocionales que guían la conducta del ser yo y ser comunidad, y que se reflejan en sus acciones. Si se observa que el otro se conduce con apatía, se toma como evidencia de que no se afectará por las necesidades y los problemas familiares y comunitarios.

El alumbramiento está profundamente interconectado con el contexto sociocultural y la naturaleza donde se construye la vida comunitaria; es decir, el amanecer está influenciado por las interacciones con el otro, las costumbres y creencias y el ecosistema donde habita la comunidad, así como por las actividades agrícolas y pecuarias que se realizan en ese entorno. Así, la relación del ser yo y ser comunidad con un ecosistema de selva húmeda no es igual a la relación con un bosque de coníferas de la región mixteca; los saberes, los conocimientos, las experiencias, los valores, las creencias y las prácticas coexisten en un entramado particular con cada entorno natural. Además, la forma de nombrar la diversidad biológica es diferente de otras culturas y comunidades.

Por otro lado, se procura que la relación que se construye entre el ser yo y ser comunidad y el entorno natural (en caso de la Mixtequita, con la selva húmeda) sea siempre positiva. Ejemplo de ello es que las tierras cultivadas se dejan *descansar* por uno o dos años, o se resguardan las franjas montañosas para preservar los ríos, arroyos y manantiales. De la misma manera, la relación del ser yo y ser comunidad con el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza) se da por una lógica de respeto y de forma racionada; es decir, se toma de la naturaleza lo necesario para sustentar la vida: se atrapan los peces que se necesitan para alimentar a la familia, y se evita el exceso. Sin embargo, hay que reconocer que varias prácticas, basadas en diversos intereses, han pasado por la puerta giratoria, que incitan a transformar la naturaleza en un recurso explotable, comercial e intercambiable.

En este contexto particular, el camino del alumbramiento que sigue el ser yo y ser comunidad empieza en la familia (en la casa) y continúa en la comunidad, principalmente con el *nee tiiñu* (tener trabajo o vivir en el trabajo). Este proceso genera cambios en el ser yo y ser comunidad, que en ocasiones implica avenencia o fricciones que se reflejan en la vida comunitaria. En este camino, lo que se observa son los vicios y la afición

que guían los pensamientos y el corazón. Si lo que guía el servicio es la avaricia, el ser yo y ser comunidad no puede recibir cargos de mayor responsabilidad porque puede hacerle mucho daño a la comunidad, así que se le mantiene o regresa al principio del camino.

A la vez que se experimenta dentro del ámbito familiar y comunitario, el alumbramiento también sigue un movimiento cíclico marcado por el comportamiento del tiempo y por las actividades agrícolas y pecuarias. El agrícola se divide en dos temporadas: temporal (primavera-verano) y tapachol (otoño-invierno), en las que se producen maíz y frijol, en especial para el autoconsumo. Las actividades pecuarias están relacionadas con la crianza de gallinas, guajolotes y borregos, y se destaca el ganado bovino como la especie de mayor importancia por su relevancia comercial. En la mayoría de estos ámbitos, el alumbramiento se da en situaciones de sufrimiento y resignación, ya que implica levantarse temprano, sobrellevar las inclemencias del tiempo y trabajar en circunstancias de riesgo. Sumado a ello, los modos de producción comercial que nunca salieron por la puerta giratoria homogenizan la actividad agrícola campesina a través de la producción intensiva de variedades híbridas y “mejoradas”, con una fuerte tendencia hacia el uso de agroquímicos y tecnologías de producción. La adopción de estas prácticas agrícolas que dañan a la madre tierra inevitablemente afecta la vida comunitaria y el territorio, porque se pone en riesgo su continuidad hacia otras generaciones, y tampoco son compatibles con la cosmovisión ñuu savi, que procura siempre una relación positiva con la naturaleza.

Bajo esta noción, el alumbramiento acontece en situaciones de necesidad personal, familiar y comunitaria, relacionada con el cuidado del cuerpo (fisiológica y espiritualmente) y la pertenencia familiar (proveer de alimentos y recursos para el sostenimiento) y comunitaria (tequios, asambleas, cargos, fiestas). Asimismo, las necesidades se atienden de manera sensata, esto es, se respetan los tiempos y las situaciones de los demás. Por otro lado, las necesidades se diferencian de los deseos, porque estos últimos aparecen una vez que se atiende la carencia o la circunstancia, por ello no todos tienen la oportunidad de escolarizarse y profesionalizarse.

El alumbramiento sucede en diferentes momentos de la vida: en compañía de la familia, en el trabajo comunitario, en relación con la naturaleza y la relación sagrada con el *ñu'un tyuku*, y se renueva de forma progresiva.

Sin embargo, algunos amaneceres empiezan más temprano que otros; por ejemplo, muchos niños pasan de niños (*luli*) a hombres pequeños (*tee luli*) por la urgencia paterna de apoyar en el sostén de la familia. En consecuencia, apresuran su alba, repitiendo lo que ven en el otro, pero con el tiempo y la continua repetición lo interiorizan y de forma gradual despierta su capacidad creativa.

Ahora bien, ¿cómo se individualiza la noción del ser yo y ser comunidad por la escolarización? Antes de dar una posible respuesta, me gustaría recurrir a una metáfora, tal como lo hacemos entre los ñuu savi, para hablar sobre el mundo que habitamos. Un tigrillo (leopardo tigre), felino que habita la selva húmeda de la región mixe, tiene varias guaridas dentro de su hábitat, y esto lo sabemos porque es libre; pero, si lo pusiéramos en cautiverio, ¿qué podríamos saber de él, más que su comportamiento en un espacio de encierro. Ahora bien, la individualización del ser yo y ser comunidad se da por dos situaciones: la fricción que producen las escuelas de la SEP dentro del territorio por todo aquello que traen de fuera, y la falacia de inclusión que proponen las escuelas indígenas con el simple hecho de ofertar clases de la lengua originaria y poner un docente indígena, aunque es probable que sea de otra etnia.

En este sentido, el diálogo teórico se limita a un análisis dentro de las paredes de la escuela, un espacio de encierro. Con esta delimitación, es imposible que los docentes, directivos y actores educativos entiendan la noción ñuu savi de concebir el mundo o el camino que se sigue para estar y hacer en el territorio. En consecuencia, las influencias de la educación formal reconfiguran al ser yo y ser comunidad y, a su vez, al dispersarse por el territorio reconfiguran la noción del *kunté va'ayo* (vivir en paz, vivir sin problemas).

Derivado del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el propósito de la educación básica y media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen de forma activa en la vida social, económica y política de México (UNAM, 2016). Esta política educativa, al colocar a la persona como centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad mexicana, fricciona con la cosmovisión ñuu savi por ser antropocéntrica, y porque, desde la noción ñuu savi, el centro de la vida es el territorio, mientras

**TABLA 3.1 REFERENTES Y ÁMBITOS DEL ALUMBRAMIENTO**

Referentes del alumbramiento	Ámbitos del alumbramiento
Personal	Cuidado del cuerpo (fisiológica y espiritual)
Familiar	Pertenencia (proveer de alimentos y recursos para el sostén)
Comunitario	Trabajo (cargos y servicios)
Naturaleza	Construcción de una relación positiva con la naturaleza y todo lo que habita en ella
Pueblo invisible que habita la naturaleza (espíritus de la naturaleza)	Construcción de una relación sagrada con este pueblo

que la persona es solo un residente temporal, quien respeta y consagra todo lo que habita en él (familia, comunidad, naturaleza, espíritus de la naturaleza). En palabras de Martínez Luna (2004), la naturaleza es quien engendra al hombre, por lo que el ser humano no puede ser poseedor ni tener poder sobre ella.

Desde la noción del *kunté va'ayo*, los valores y principios se construyen y adecuan alrededor del territorio. Así, en el alumbramiento, la luz se proyecta sobre el camino que ha de recorrer el ñuu savi, no sobre su persona. Ese camino está orientado para establecer una relación positiva con la naturaleza y de servicio con la comunidad, tal como se muestra en la tabla 3.1.

La educación formal, al situar a la persona, en este caso al ñuu savi, como centro del proceso educativo, fractura la noción del ser yo y ser comunidad, porque la atención formativa se centra en la persona y descuida sus relaciones con todo aquello que habita el territorio. Este proceso de individualización cisura los elementos de colectividad (cargos, servicios, asambleas, fiestas), así como la noción de que el ser yo y ser comunidad está interconectado con la naturaleza y el pueblo invisible que habita en ella. Quizá lo más grave es que simbólicamente se le da el poder al individuo para convertir la naturaleza en un producto comercial y explotable (Martínez, 2004).

Por otro lado, las metodologías de enseñanza que implementa la educación formal en contextos indígenas, de manera paradójica fortalecen la castellanización de los estudiantes y colocan a la lengua indígena en un segundo plano, y en algunos casos la invisibilizan (Jiménez-Naranjo

y Mendoza-Zuany, 2016). Esta desvaloración de la lengua indígena, en particular del *tu-un savi*, sin duda fricciona con la cosmovisión ñuu savi, ya que, al ocultarla, se niega su relevancia en la construcción del ser yo y ser comunidad, sobre todo porque el *tu'un savi* se caracteriza por humanizar el lenguaje; es decir, se confiere un carácter humano a todo aquello que habita en el territorio. En la cosmovisión ñuu savi se considera que el cuerpo es una extensión de la casa y la naturaleza. Así, las tierras de cultivo (*ñu'un tanyo*), por ejemplo, están relacionadas con la idea de que lo que se siembra es el sudor, o que el agua *ndute* (hace, convierte o transforma a la persona), por lo que adquiere un carácter sagrado. Esto contrasta con la noción de que el agua es un recurso abiótico —sin vida—, como se concibe en la educación formal.

Una lengua ajena —el español— que se repite con asiduidad en un ambiente de aprendizaje delimitado (las escuelas formales), la cual viaja a través de los estudiantes hacia sus familias y comunidad, gradualmente domina al *tu-un savi* y resignifica el modo de ser y estar en el territorio. En consecuencia, el español, con todo y su subyacente cosmovisión eurocéntrica, amolda las intenciones formativas del alumbramiento, ya que los docentes y directivos les asignan mayor relevancia a los contenidos escritos en esa lengua que a la oralidad de las experiencias, conocimientos y saberes propios de la cosmovisión ñuu savi. En este camino de la escolarización y la profesionalización, que por lo regular dura alrededor de veinte años, la noción de alumbramiento o amanecer en el territorio va quedando supeditado a la comprensión del mundo que habitamos desde las enseñanzas en español.

De igual forma, la comunicación lingüística del *tu'un savi*, a través de metáforas para alumbrar el camino del ser yo y ser comunidad dentro del territorio, es fundamental, ya que se tiene la creencia de que todos los consejos, las recomendaciones o las sugerencias se guardan de mejor manera en el corazón al *escuchar imaginando*. Esta noción de escuchar con la imaginación tiene como propósito persuadirnos de actuar de cierto modo, y también nos ayuda a presagiar escenarios favorables, cuestionables y adversos para nuestras vidas. Así, las figuras retóricas están presentes en todos los ámbitos de la vida ñuu savi. En particular, cuando las autoridades comunitarias ajustician a alguna persona, ya que estos no se dirigen de manera directa a él como el sujeto que cometió el delito,

sino que comparan la acción cometida en términos de otro caso previo; es decir, se le rememora el hecho que provocó que otro ñuu savi fuera expulsado de la comunidad o castigado de cierta forma.

Negar o invisibilizar el *tu'un savi* dentro de las instituciones educativas, y colocar otra forma de pensamiento, fractura la cosmovisión ñuu savi, aunque no la desaparecen en su totalidad. Según Abdeljalil Akkari (2018), eso porque el fin esperado es la confusión identitaria y la agonía cultural continua para poder reproducir el modelo de sociedad dominante. En este sentido, las escuelas introducen en el territorio costumbres, elementos culturales y prácticas que de manera paulatina los miembros de la comunidad aceptan y reproducen para beneficio y permanencia del sistema educativo.

Otro factor relevante para este análisis es la sorprendente resistencia de los docentes en este programa por poner en práctica el método bilingüe intercultural. Como documentaron Yolanda Jiménez-Naranjo y Rosa Mendoza-Zuany (2016), al evaluar las políticas públicas implementadas por la DGEI, muchos de ellos consideran que las metodologías de enseñanza indígena son algo negativo para los estudiantes, así como de segunda clase. Esta exclusión de la lengua y cultura por parte de los propios docentes indígenas ocasiona que también los estudiantes oculten o nieguen los marcadores de su identidad étnica. Por otra parte, al provenir de otras comunidades y no dominar la lengua del estudiantado, los profesores perpetúan una apariencia de inclusión de lo indígena (Maldonado-Alvarado, 2005), que termina por desplazar la cosmovisión propia y legitima la educación eurocéntrica. En términos ideales, el sistema indígena-bilingüe forma a estudiantes desde una perspectiva indígena, pero en los hechos se realiza sobre la base de contenidos y finalidades educativas occidentales (Martí y Dietz, 2014; Santiago, 2019).

Al excluir la lengua, la cultura, los conocimientos y saberes del pueblo ñuu savi de los ambientes de aprendizaje formales, la escuela también niega el sentimiento de colectividad que lleva consigo el estudiante. Desde la cosmovisión ñuu savi, simbólicamente el estudiante siempre va acompañado. Esta compañía le da al ñuu savi cierta seguridad para hablar en *tu'un savi*, para estar solo en un lugar desconocido y transitar con libertad por el territorio. Sin embargo, al dejar fuera al “ser comunidad”, se individualiza su formación y se le desabriga de esa orla protectora. En

consecuencia, al enfrentarse a los prejuicios de que lo indígena es cosa del pasado y representa una identidad indeseable (Durin y García, 2011), se crea en el ñuu savi un sentimiento de inferioridad que lo obliga a ocultar, negar o desvalorizar la cosmovisión propia.

Por último, se reconoce el camino que recorren los ñuu savi para ingresar a la universidad, como otro aspecto de la escolarización que individualiza la noción del ser yo y ser comunidad, así como los nuevos lugares de residencia. Los ñuu savi que migran y se asientan en otro lugar, sea urbano o rural, modifican también sus entornos y prácticas de socialización (Chávez, 2010; González, 2020). En concreto, valerse por sí mismos en circunstancias desfavorables contrasta con la noción ñuu savi de reciprocidad y ayuda mutua (*tyndé ta'a yo*, empujarnos juntos). Por ejemplo, si alguien se enferma dentro de su territorio ñuu savi, los familiares y allegados comparten el dolor del enfermo y lo ayudan a recuperarse, compartiendo alimentos con él y quedándose durante periodos prolongados, situación que no se da en contextos “occidentales”. Sumado a ello, el profesionista ñuu savi al migrar se enfrenta a la imposibilidad de estar y hacer físicamente en el territorio de su comunidad, cuestión que lo coloca en conflicto, debido a que estas formas de hacer presencia legitiman la cercanía y disponibilidad de servicio del ñuu savi con la comunidad y la asamblea, tal como Daisy Magaña Mejía (2019) documentó con los profesionistas p'urhépecha. En este sentido, debido a la distancia física que le impide involucrarse en las actividades comunitarias, de forma paulatina asimilan la dinámica de su nuevo lugar de residencia.

En resumen, son múltiples factores de la educación formal que contribuyen a la individualización del ser yo y ser comunidad: la colocación de la persona como centro del proceso de enseñanza–aprendizaje; la preferencia dada al uso del español y la omisión de las metáforas como parte de la comunicación lingüística del *tu'un savi*; la desvalorización de la lengua y cultura propia por parte de los docentes indígenas; la no inclusión física y simbólica de la comunidad dentro del proceso formativo de los estudiantes; la falta de acceso a la educación superior dentro de su comunidad y, por ende, tener que separarse físicamente del territorio; y la promoción de costumbres, elementos culturales y prácticas occidentales desde la escuela dentro del territorio ñuu savi. De esta manera, la educación indígena, comunitaria, intercultural o formal es un fenómeno social

que se tiene que analizar y reflexionar desde las cosmovisiones propias para darle sentido y razón de ser dentro de los pueblos y las comunidades indígenas (Martínez Luna, 2004; Solano Alpízar, 2014).

## REFLEXIONES FINALES

A la fecha, el estudio doctoral me ha permitido identificar tres temas de interés en relación con estos ejes conceptuales. En primer lugar, para los ñuu savi la noción de territorio incluye el espacio físico y simbólico donde se configura el ser yo y ser comunidad. Esta configuración se adecua entre conflictos, tensiones, contradicciones y acuerdos. Un segundo hallazgo preliminar es que el territorio está unido a los ñuu savi de tal forma que, quienes se encuentran físicamente distantes de la comunidad pueden fungir como una extensión del mismo al preservar y reproducir algunas costumbres y tradiciones. Por último, desde la noción del alumbramiento, la prioridad es el cuidado del territorio, el cual se logra educando bien al ser yo y ser comunidad para asegurar su permanencia. Ejemplo de ello es la forma en que los padres —en el ocaso de su vida— eligen a los herederos de las tierras familiares, que por lo general se procura que sea un hijo que las vaya a cuidar, trabajar y preservar.

Por otro lado, para recabar datos confiables en un contexto donde el investigador forma parte de la comunidad, se requiere ser respetuoso de las formas propias de ser y hacer comunidad, mantener el trato interpersonal con la comunidad y las autoridades a pesar del grado académico, colaborar en las diferentes actividades (fiestas, tequios, faenas, entre otras), compartiendo en cada una de ellas lo que se “sabe hacer” desde la profesión, además del trabajo físico que todos los ciudadanos están obligados a realizar. El mismo trato se requiere con los interlocutores para que puedan compartir situaciones específicas de sus vidas. En esta misma lógica, lo más importante —y que ha resultado un reto para este trabajo— es construir un diálogo entre la forma propia de comprender el mundo desde la cosmovisión ñuu savi y lo que se discute en la academia como marco teórico o diseño metodológico.

En conclusión, la noción ñuu savi del alumbramiento o el amanecer sirve como marco de referencia para examinar y reflexionar las fricciones que se generan en el ser yo y ser comunidad por la escolarización y la

profesionalización. Por ende, la escucha, las pláticas abiertas, la participación a través de la reciprocidad y el servicio comunitario siguen siendo el camino para la construcción del conocimiento.

## REFERENCIAS

- Aguilar, E. (18 de mayo, 2018). Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía. *Nexos*. <https://cultura.nexos.com.mx/nosotros-sin-mexico-naciones-indigenas-y-autonomia/>
- Akkari, A. (agosto, 2018). La educación equilibrada e inclusiva y la diversidad: de un “problema” por resolver a una oportunidad para reimaginar la educación inclusiva. En URSULA, *Guía global de ética, principios, políticas y prácticas en la educación equilibrada e inclusiva* (pp. 1–16). Education Relief Foundation.
- Albornoz, F. (2012). ¿Educar para colonizar o descolonizar para educar? En *Memoria del XVIII Foro de Estudiantes Latinoamericanos de Antropología y Arqueología* (pp. 229–340). Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10785>
- Barabas, A. (2004). La construcción de etnoterritorios en las culturas indígenas de Oaxaca. *Desacatos*, No.14, 145–168.
- Barragán, B. (2016). Políticas educativas y escolarización: subjetividades alternas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No.48, 171–182.
- Chávez González, M. (2010). *Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas nahuas y tenek en la ciudad de San Luis Potosí*. (Tesis de doctorado). CIESAS. <http://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/1991>
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3–26.
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista de Investigación Educativa*, No.18, 161–172.
- Dietz, G., y Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP.

- Dietz, G., y Mateos, S. (25 de febrero de 2019). Las universidades interculturales en México: logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163–190. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31658531008/html/index.html>
- Durin, S., y Tello, D. (2011). Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey. En J.J. Olvera y B.D. Vásquez (Coords.), *Procesos comunicativos en la migración: de la escuela a la feria popular* (pp. 59–84). Colegio de la Frontera Norte; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Ellis, C., Adams, T., y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, No.14, 249–273.
- Escalón Portilla, E. (2017). Educación Indígena en México, entre el rezago y la exclusión. *Periódico Universo*, núm. 632.
- Esquivel Ayala, A.L. (abril, 2013). La comunalidad como forma de vida y resistencia. *Ecoportal* [en línea]. [https://www.ecoport.net/temas-especiales/pueblos-indigenas/la\\_comunalidad\\_como\\_forma\\_de\\_vida\\_y\\_resistencia/](https://www.ecoport.net/temas-especiales/pueblos-indigenas/la_comunalidad_como_forma_de_vida_y_resistencia/)
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- García Soto, R. (2020). ¿Qué pasa cuando dejamos de observar y nos ponemos a participar? Reflexiones en torno a la “observación-participante” desde una investigación comprometida. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz (Coords.), *Investigación en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. CLACSO.
- González Apodaca, E. (2020). Rutas y significados de la profesionalización indígenas. Experiencias de profesionistas Ayuujk en la educación superior. *Didac*, No.76, 32–39.
- Guerrero Osorio, A. (2013). La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral. I. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 38–56.
- Hevia, F. (1 octubre, 2004). La buena etnografía. *Bricolage*. <https://revistabricolage.wordpress.com/2004/10/01/la-buena-etnografia/>
- Ibarra, M., y Carrasco, D. (2021). La comunalidad como práctica de autonomía indígena: aproximaciones desde una experiencia mixe (Oaxaca,

- México). *Perifèria. Revista de recerca i formació en antropologia*, 26(1), 78–104, <https://doi.org./10.5565/rev/periferia.815>
- Jiménez–Naranjo, Y., y Mendoza–Zuany, R.G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 60–72.
- Magaña Mejía, D. (2018). *El profesionalista p'urhépecha: tensiones en sus procesos educativos*. (Modalidad: sesión de debate). *Memorias del Congreso Internacional de Pedagogía*, La Habana, Cuba.
- Magaña Mejía, D. (2019). *Tensiones entre la formación escolar y la educación p'urhépecha a través de sus profesionistas*. (Tesis de doctorado). UNAM.
- Maldonado–Alvarado, B. (2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*. CEA–UIIA.
- Maldonado–Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 47–59.
- Martí I Puig, y Dietz, G. (Coords.) (2014). *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales*. Ediciones Belletera.
- Martínez Luna, J. (2004). *Comunalidad y desarrollo. Culturas populares e indígenas* [en línea]. <https://redalforja.org.gt/mediateca/wp-content/uploads/2018/05/Comunalidad-y-desarrollo.pdf>
- Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Culturas Populares–Conaculta; Secretaría de Cultura del Gobierno de Oaxaca; Fundación Harp Helú.
- Mateos, S., Dietz, G., y Mendoza, G. (2016) ¿Saberes–haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 809–835.
- Mato, D. (Coord.) (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. UNESCO–IESALC.
- Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latica. Contextos y experiencias*. Universidad Nacional Tres de Febrero.

- Mato, D (2017). *Educación superior y pueblos indígenas y pueblos afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Pérez, E., y Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317-329.
- Pérez Ríos, E. (2022). Hacia una etnografía comunal: experiencias desde Oaxaca, México. *Tabula Rasa*, No.43, 29-50. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.02>
- Pineau, P. (marzo, 2021). Escolarización y subjetividad moderna. *Cátedra Sociología de las Instituciones- Comisión 2 Profesorado en Tecnología Colegio Superior No. 1 de Rawson*. <https://docer.com.ar/doc/nxinsss>
- Prada, R. (2017). Territorialidad. *Voluntad de potencia*. <https://voluntaddepotencia.wordpress.com/2017/02/20/territorialidad/>
- Ramírez, A. (septiembre, 2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79-94.
- Rea, A. (2013). *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. (Tesis de doctorado). CIESAS.
- Rendón Monzón, J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*. Conaculta.
- Robles, H., y Cardoso, R. (Coord.) (2007). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe Ayuujksënää-yën - ayuujkwënääy - ayuujk mëk-äjten*. UNAM.
- Rockwell, E. (1997). Cursos comunitarios: una primera alternativa para el medio rural. *Red Académica*, No.34, 1-16.
- Ruiz, A., y Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca-México. *POLIS. Revista Latinoamericana*, 13(38), 225-241. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30531773011>
- Sánchez-Parga, J. (2013). *Qué significa ser indígena para el indígena. Más allá de la comunidad y la lengua*. Universidad Politécnica Salesiana.

- Santana, Y. (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. *Identidad y profesionalización. Antropológica/Año*, 35(39), 171-188.
- Santiago, A. (2019). *Estudio sobre las dificultades en la integración y permanencia de los alumnos de nuevo ingreso en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. (Tesis de Maestría). Universidad Marista, México.
- Solano, H. (2012). Friction: etnografiando lo global en las montañas de Indonesia. *Boletín de Antropología* (Universidad de Antioquia), 27(44), 340-344.
- Solano Alpízar, J. (noviembre, 2014). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Educare*, No.19, 117-119.
- Torres, M., y Ccasa, V. (2008). Aprendiendo a leer y escribir desde el saber andino. En UNESCO (Coord.), *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. UNESCO.
- UNAM (2016). El modelo educativo en México: el planteamiento pedagógico de la reforma educativa. *Perfiles Educativos*, 38(154), 216-225.