

## Lengua y saberes: reflexiones desde la visión indígena

Gervasio Montero Gutenberg<sup>1</sup>

### RESUMEN

Este artículo aborda reflexiones sobre la lengua y los saberes indígenas, en particular, desde la perspectiva de la cultura ikoots y de la lengua ombeayiüts. Hablar desde la lengua y los saberes indígenas, es evidenciar una pluralidad epistémica sobre la forma de ver y concebir el mundo. La lengua y cultura son dos entes indisociables que apuntalan y dimensionan el ser y relacionarse con el cosmos y que va configurando la visión y las formas de aprender, enseñar, hacer y convivir en la vida cultural y social. Las palabras desde la lengua indígena suelen ser “polisintéticas”, por ende, no se atrapa a la realidad en el concepto mismo, sino que, sólo se intenta aproximarse a ella mediante la interpretación. Por eso, en el contexto escolar existe tensiones en la interpretación de sentido y significado de los saberes indígenas y los saberes escolares lo que hacen complejo su atención y abordaje en el aula.

PALABRAS CLAVE: Saberes. Lengua indígena. Educación comunitaria. Cultura ikoots.

## Ombeayeran akiüüb andüyeran: poch imiün wüx ajawüw tanomb kambaj

### LEAW AKIJMIÜN NAJIÜT KAM

Aaga najiüt kam andeak andüy wüx ngineay andüyeran imiün wüx leaw nandearak, imiün wüx ombeayeran, atnej andeaküw teat, müm ikoots. Wüx mandeak imiün wüx ngineay andeakndeak noik noik kambaj, tengial majakicheran ngineay andeak makiiüraab nangaj iüt, nangaj oik, mbasakats, nangaj ndeik, nangaj ijchiür, meawan leaw ajlüy wüx iüt monapoots. Kos aaga ombeayeran makiiüb ngineay andüyeran ajükich ngomeaag noiknej andüyeran ajlüy. Aaga ombeayeran makiiüb andüyeran meawan noiknej netam majüyw kos nejiw tengial mawüniw tiiüd majükichaw ngineay ajaraw, ndoj ombasaran, andüyeran, akiaacheran tiül noiknoik kambaj. Meawan poch nandearak wüx ombeayiüts ajiür xiyay mimbaj nej, xiyay andiüm mandeak, wüx mamongocheran andüy wüx ombeay moel ambiülüüch, lamatiüb andüy palwüx. Atkiay, niüng akiaacheyej namixnine ngomajiür angochay leaw andüy ikoots makiiüb leaw akijmiün tiül minawiig moel, imiün wüx ndoj langomakiaacheran leaw ajaw, andüy ikoots.

NETAM POCH: Andüyeran. Ombeayeran. Akiaacheran tiül kambaj. Kambaj ikoots.

<sup>1</sup> Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, Oaxaca, México. E- mail: [monteroikoots@gmail.com](mailto:monteroikoots@gmail.com).

# Language and knowledge: reflections from the indigenous vision

## ABSTRACT

This article is about language and indigenous knowledge reflection, particularly from the perspective of the ikoots culture and the ombeayiüts language. Speaking in the native language and about the indigenous knowledge shows the epistemological diversity on how we see and conceive the world. Language and culture are two inseparable entities that strengthen and size how we are and connect with the cosmos shaping our visions and ways of learning, teaching, doing and coexisting in social and cultural life. The words in the native language are usually “polisynthetic”, therefore, we can only get close to the meaning of that word by making an interpretation. That is why, in the classroom there are differences in the interpretation and meaning of the indigenous knowledge and the school knowledge making it complex to study the first one in the classroom.

Key words: Knowledge. Indigenous language. Community education. Ikoots culture.

## Introducción

Desde el ámbito comunitario, la educación se entiende como un proceso colectivo y con una connotación de sentido y significado desarrollado a través de prácticas culturales y lingüísticas. Como señala Díaz-Guerrero (2003), la cultura indígena permite a las personas, grupos y comunidades establecer relaciones interpersonales y entre comunidades, aprender, mantener y transmitir el conocimiento, nombrar las cosas y darles un significado específico, relacionarse con la naturaleza, con sus recursos, con el juego y el trabajo, imaginar, crear y proyectar.

Sin embargo, las formas de vida de los pueblos indígenas han sido vistas como decadente y sin ninguna relevancia. No es nada nuevo, desde la invasión, los elementos culturales y lingüísticos de las poblaciones indígenas fueron relegados y/o sobrepuestos con la visión eurocéntrica. Como plantea Lander:

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América, comienza no sólo la organización colonial del mundo sino (simultáneamente) la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo -todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados- en una gran narrativa universal (LANDER, 1993, p. 6).

A pesar de los siglos y décadas enfrentadas, la sabiduría indígena aún se mantienen vivas con todo y los procesos de hibridación y sincretismo cultural y lingüístico. Las mismas comunidades han sabido “convivir” entre lo propio con lo ajeno, es decir, apropiarse de nuevos elementos porque la hibridación, también es parte de la realidad, así como el diálogo de saberes, entre el pasado y el presente, entre lo ancestral y lo contemporáneo y por lo cual, construye una ecología de saberes (DE SOUSA, 2010).

Una aliada importante de la cosmogonía indígena es la lengua, donde las palabras forman el canal que condensa el poder pensar-decir-hacer a través de la acción de hablar-decir-producir palabras donde se configuran los significados desde su mundo, desde su pensamiento y cosmovisión. El lenguaje se ha convertido en saberes y sabidurías en cada disposición de códigos, pero “no se trata de saberes estáticos, sino de saberes que se construyen según las modificaciones del contexto. [...] el conocimiento indígena es holístico, subjetivo y experiencial (QUILAQUEO, 2007, p.227). Por lo tanto, podemos decir, que son los saberes y la lengua los que conforman la relación con la naturaleza, con la cueva, con el río, con el mar, con la tierra como los grandes sabios portadores de conocimientos. De acuerdo con Friedberg (1999) el saber indígena se constituye por las concepciones que cada grupo humano tiene del mundo, según las modificaciones del contexto (cit. en Quilaqueo, 2007). Dichos saberes y conocimientos se construyen colectivamente a partir de la apropiación de los recursos del entorno y no pueden separarse del productor (ALPUCHE, 2008, p.78).

Al respecto, en 2004, en la II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, se enfatizaron los siguientes argumentos sobre los saberes y conocimientos indígenas:

- El conocimiento indígena es un conjunto integrado de saberes y vivencias de las culturas fundamentadas en nuestras experiencias, praxis milenaria y su proceso de interacción permanente hombre-naturaleza y la divinidad.
- Las sabidurías ancestrales y el conocimiento colectivo tienen un vínculo imprescindible con las tierras y territorios, y la existencia como pueblos indígenas.
- Los conocimientos indígenas deben ser revitalizados, fortalecidos y aplicados.

- Los conocimientos indígenas son colectivos y comunitarios, por lo tanto, deben ser respetados por los gobiernos y otros actores externos.
- Los conocimientos indígenas están centrados en la madre naturaleza o la pachamama.
- Los conocimientos indígenas son inviolables, inalienables e imprescriptibles y son de carácter intergeneracional.

A partir de los saberes, encontramos formas diversas para convivir con el mundo, la vida, con la naturaleza y los otros seres espirituales o cosmogónicos. El *iit monapoots* o la naturaleza, no se concibe como un ser aislado de las personas, más bien, se vive en una relación cíclica y de interdependencia. Se establece así una relación de correspondencia y de comunidad donde la premisa fundamental es la reciprocidad, el respeto y el equilibrio. De ahí que podemos decir como afirma Barandiaran y Vazquez (2013, p. 7), los saberes se pueden entender como la pachamama del conocimiento porque “los conocimientos y saberes ancestrales, tradicionales y populares no son solo saberes del pasado, son prácticas vivas de los diversos pueblos y nacionalidades de nuestro país”.

Abonando en esta discusión, han emergido los postulados decoloniales, con el fin de rehacer la historia desde la diversidad y pluralidad de experiencias y justamente “[...] desde los saberes de pueblos que han sido subordinados y subalternizados históricamente por la colonialidad del poder y del saber” (GIMENO, 2012, p. 36). Estas características hacen que estos saberes estén lejos de presentar las propiedades inherentes de los saberes escolares.

Por lo que, estas líneas de compartencia se centran en las reflexiones sobre la concepción de saberes desde la cosmogonía *ikoots* ‘huave’ a través de su interpretación a partir la lengua *ombeayüits*. El texto comienza con el contexto de la cultura *ikoots* y la metodología de indagación. Después se continúa con la percepción de los saberes indígenas y la educación escolar. Luego se aborda sobre la lengua y los saberes, donde se expone que para los *ikoots* el saber o la sabiduría se agrupan en cuatro tipos: *ajawaran* ‘visiones, miradas, observaciones’ *ayaagaran ombasaran* ‘sentir su cuerpo’, *ndoj ombasaran* ‘terminar/finalizar su cuerpo’ y *andiyeran* ‘sabidurías’. Asimismo, en este mismo apartado también se enfatiza sobre elementos como: avanzar al pasado, regresando al futuro donde se muestra que la percepción del futuro no siempre es lo que aún no sucede o lo que está por suceder. Asimismo, se acentúa sobre regar o alimentar y desgranar la sabiduría, la importancia y la búsqueda de algo o alguien a partir del *omeaatsaran* ‘interior/corazón’, del mismo modo, se hace referencia a la percepción cíclica del

ser *nüx* ‘mujer’ o *nench* ‘hombre’. En el penúltimo apartado se muestra cuatro aspectos que contribuyen a las formas de vida comunitaria y finalmente, se cierra el texto con las conclusiones.

## 1. Contexto y metodología

Como señala Geertz (1988, p. 33) “el lugar de estudio no es el objeto de estudio”, pero sí es el escenario o contexto donde se lleva a cabo el trabajo de investigación. En este caso, se hace referencia de la cultura *ikoots* o más conocidos como *huaves*. Los ikoots habitan la parte sureste del istmo de Tehuantepec, en el estado de Oaxaca, México (obsérvese la Figura 1). Las principales comunidades ikoots son: San Francisco del Mar, San Dionisio del Mar, San Mateo del Mar y Santa María del Mar. De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, existes dos variantes lingüísticas de la lengua: huave del este y huave del oeste. Sin embargo, los propios habitantes consideran la existencia de cuatro variantes, definidos por las comunidades de procedencia (MONTERO GUTENBERG, 2017). Para este estudio, se centra en la comunidad de San Mateo del Mar que se autodefinen como *ikoots* ‘nosotros’ y a la lengua que hablan como *ombeayüits* ‘nuestra lengua, nuestra voz, nuestra boca’.

Figura 1 – Ubicación de los pueblos ikoots



Fuente: Retomado de <https://arqueologiamexicana.mx/lenguas-indigenas/huaves>.

Para el acercamiento al contexto y la indagación de la temática, se desarrolló desde la perspectiva de la etnografía, entendida como una “concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (GUBER, 2001, p.13), donde sólo los agentes o sujetos colaboradores, pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran (GUBER, 2001).

## **2. Saberes indígenas y educación escolar**

En toda cultura existe una concepción de sujeto, y en la cultura escolar, puede permear un sistema distinto, bajo una cierta figura de mundo (VILLORO, 1993). En el pueblo nahua, por ejemplo, la formación humana “es un acto de transformación de los rostros forjados por las palabras” (VALLE, 2011, p.1). Como se ha señalado, los saberes indígenas son, en efecto, saberes sociales transmitidos oralmente en las comunidades. Sin embargo, cuando se los quiere llevar a otro escenario como el escolar, donde las formas de vida, de organización, de pensamiento y de aprendizaje, son otras. El modelo escolar es vertical, jerárquico, descontextualizado, por ello, mantiene una relación problemática con la realidad de la cultura vivida, y una relación no menos problemática con la atención y abordaje de los saberes comunitarios. Se trata de tomar en serio los efectos que puede tener todo cambio en el sistema de transmisión de saberes sobre su propio contenido. La transmisión de saberes indígenas tiene su legado fuera de la escuela, esto ha hecho que, en el espacio escolar ha sido un reto para quienes lo han intentado o lo están llevando a cabo.

Entonces surgen las interrogantes ¿a qué tensiones está sometida la escuela cuando se trata de adaptarla a las realidades locales lingüísticas y culturales? ¿Cuáles son los desafíos de la “escolarización” de los saberes que poseen las comunidades indígenas? ¿Hasta dónde las lenguas y culturas indígenas son accesibles en la forma escolar? Con lo anterior podemos empezar diciendo que, el aprendizaje escolar necesita cierto número de especificidades que delinear los lindes de la forma escolar. Al quererse retomar los saberes en el ámbito escolar, necesitan ser compatibles con la perspectiva escolar “los saberes deben responder a un cierto número de criterios: deben ser *enseñables*, por lo tanto, susceptibles de ser transmitidos, ser programables y poder soportar, sin ser desnaturalizados, apegarse a las reglas de la progresividad” (SALAÜN,

2018, p. 78). Si se pretende fortalecer este tipo de saberes mediante la educación escolar es necesario, además de registrarlos, “crear” las condiciones culturales, económicas, sociales y estructurales para que el profesorado, junto con el alumnado, puedan practicarlos dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, como afirma Ramírez y Arcila (2013), la escuela como institución ha sido y sigue siendo el escenario para la clasificación, la retención, la separación, la limitación y la memorización de contenidos.

Aunque desde la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en el año 1978, la educación indígena se institucionalizó en México, posteriormente el paradigma educativo de la educación intercultural bilingüe, han logrado importantes logros en tanto uso y fortalecimiento de la lengua y la cultura indígena en el espacio educativo, no obstante, la interculturalidad en ocasiones solo ha quedado en mecanismos asistencialistas (SARTORELLO, 2009), o bien únicamente de forma funcional y asimétrica (WALSH, 2005 ) o como afirma Martínez Novo (2004), existe tensiones en cómo los actores externos han entendido la educación intercultural y cómo la han entendido las propias personas indígenas. Por eso, sigue en debate una educación pertinente para los pueblos, ya que, los discursos lingüísticos, pedagógicos, epistémicos y políticos siguen siendo ajenos y distintos (JIMÉNEZ NARANJO, 2009). Es así como la presencia de la institución escolar en las comunidades, no ha logrado mejorar las relaciones asimétricas tanto educativas, ideológicas, epistémicas y políticas aún presentes (WALSH, 2005; DE SOUSA, 2009)

Sin embargo, también existe propuestas que apuntalan hacia una educación comunitaria donde se prioriza la lengua y la cultura indígena en el ámbito escolar, como son las experiencias de escuelas secundarias comunitarias en el Estado de Oaxaca (MEYER, 2010; MALDONADO, 2011; JIMÉNEZ-NARANJO, 2009). Por ello, es menester hablar de cómo los saberes indígenas se materializan y dimensionan en su campo morfológico, sintáctico, semántico y pragmático a través de la lengua, donde se ve reflejado su sentido y significado y que muchas o la mayoría de las veces no convergen con las percepciones de la educación escolar, o bien, perfilan diferentes connotaciones. En este proceso, el pensamiento, la lengua, el contexto y la cultura se interrelacionan de forma permanente y dinámica a la vez, porque el pensamiento es ante todo un acto colectivo (FREIRE 2007). Pero sin dejar de lado que si bien es cierto debe fomentarse el diálogo de saberes, sin embargo, hay que considerar “que el conocimiento de la escuela es otro y

que pertenece a una visión de mundo diferente al de la cosmovisión andina, y que el trato entre ambas debe tener como referencia la equivalencia y no la jerarquía” (RENGIFO, 2003, p.113).

### 3. La lengua y los saberes

La lengua, como ente social y cultural donde converge la visión y sabiduría de las comunidades indígenas, ya que, en ella se materializa la cosmogonía y los elementos culturales que configuran aspectos de la vida comunitaria. Los saberes cobran sentido a través del contexto donde se desarrollan y que muchas veces, dichos sentidos no son considerados desde la escuela, o bien, son interpretados de forma diversa, errónea o con otro sentido y significado.

Para los ikoots y desde la lengua *ombeayiüts*, los saberes se entienden desde el *ajawaran* ‘visiones, miradas’, *andüyeran* ‘sabidurías’, así también con el *ndoj ombasaran* ‘terminar de formarse el cuerpo’, es decir, lo que hace referencia al ‘aprendizaje’ que se relaciona más a las actividades cotidianas comunitarias, los escolares también entran en este tipo. Asimismo, existe el *ayaagaran ombasaran* ‘sentir su cuerpo’ que corresponde al saber de ubicación, asentamiento, lugar, que es un saber relacionado también a la perspectiva del conocer. Se puede ver sintetizado los tipos de saberes ikoots en el Cuadro 1.

Cuadro 1 – Tipos de saberes desde la percepción de los ikoots

Saber ikoots	Ejemplos	Traducción literal	Interpretación libre
1. <b>Ajawaran</b>	a. <i>Sajaw kwane miniüt</i>	Veo/miro qué tu sol	Sé cómo te llamas
	b. <i>Sajaw ngiane akül iniüing</i>	Veo/miro donde vive tu casa	Sé dónde queda tu casa.
	c. <i>Aliiin ram sajaw</i>	Aún claro veo/miro	Aún veo/miro bien.
2. <b>Ayaagaran ombasaran</b> Aprender, saber hacer	a. <i>Sayaag ombas nej iniüing</i>	Siento su cuerpo ella tu casa	Sé dónde queda tu casa.
	b. <i>Sayaag ombas nej aaga nüx kiaj</i>	Siento su cuerpo la muchacha esa	Conozco a esa muchacha
	c. <i>Sayaag ombas mikambaj moel.</i>	Siento su cuerpo su pueblo ajeno/extraño	Conozco pueblos ajenos (ciudades).
3. <b>Ndoj ombasaran</b>	a. <i>Ndoj ximbas sandok</i>	Termina mi cuerpo pesco	Sé pescar
	b. <i>Ndoj ximbas sateow nawüig</i>	Termina mi cuerpo leo papel	Sé leer



	c. <i>Ndoj ximbax sandeak ombeay moel</i>	Termina mi cuerpo hablo su boca ajeno/extraño	Sé hablar español
4. Andüyeran	a. <i>Najneaj andüy teat naxey kiaj</i>	Muy bien sabe señor ese	Ese señor cura muy bien (tiene muy buena sabiduría).
	b. <i>Sandüy nüt najngow küt</i>	Sé comer caldo de pescado	Como caldo de pescado.
	c. <i>Lasamb sandüy latiük.</i>	Ya veo/miro Tehuantepec	Ya me voy para/hacia Tehuantepec

Fuente. Elaboración y construcción propia.

Como vemos, el saber o la sabiduría no se restringe al acto de apropiación de destrezas y habilidades, sino que, incluye muchos más aspectos culturales y lingüísticos y sobretodo, cosmogónicos. Como muestra el cuadro, para los ikoots existen por lo menos cuatro grandes grupos que hacen alusión al saber. Para la lengua ombeayiüts, el verbo conocer no existe como tal, sino a cambio, se hace uso de los primeros dos tipos de saberes *ajawaran* o *ayaagaran ombasaran*.

El primer tipo de saber, hace referencia al *ajawaran*, advierte sobre un saber que va directamente con el acto o la acción de ver y mirar. Podemos decir como un saber macro, que se puede hacer a simple vista y que todos los sujetos pueden hacer, por ejemplo: *sajaw ngiane akül iniüing* ‘sé dónde queda tu casa’ hace alusión que una persona puede ver dónde queda o ver donde está algo o alguien, las referencias son genéricas. A diferencia con el segundo grupo, *ayaagaran ombasaran*, implica otros saberes. De entrada, está compuesta por dos palabras: *ayaagaran* ‘sentir’ y *ombasaran* ‘cuerpo’ y por lo tanto hace alusión a *sentir el cuerpo* de algo o alguien. Es decir, este saber ya implica, vélgase la redundancia, saber o tener contacto con ese algo o alguien, donde ya no solamente se ha visto donde queda, sino se ha sentido su cuerpo, se ha visitado, se ha platicado, se ha tocado, palpado, se ha entrado, ha existido un acercamiento y se sabe acerca de, se puede dar muchas más referencias de ese algo o de ese alguien.

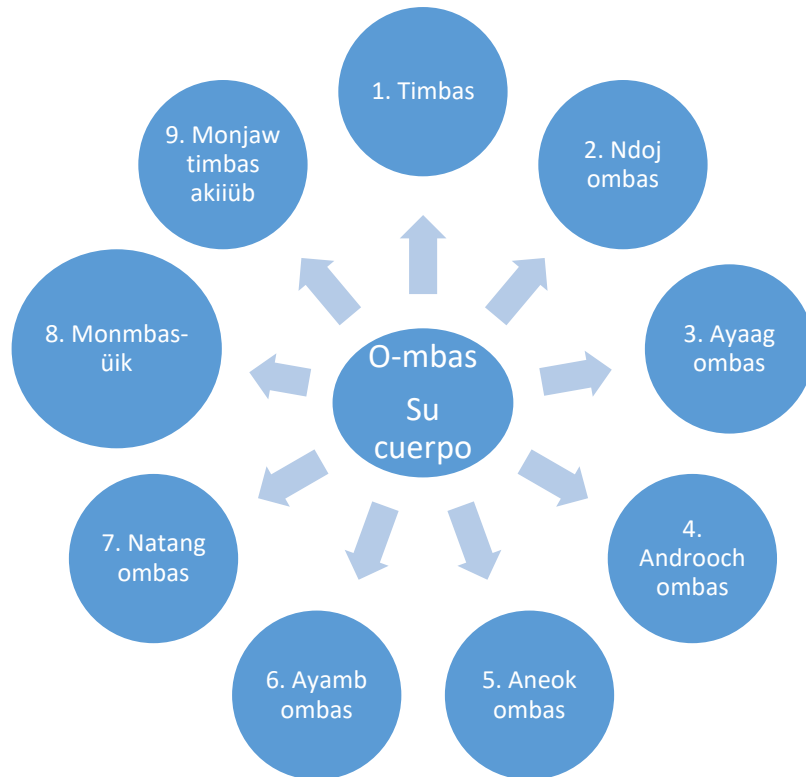
El tercer grupo, *ndoj ombasaran* ‘termina cuerpo’, compuesta también de dos palabras: *ndoj*<sup>2</sup> ‘terminar’ y *ombasaran* ‘cuerpo’. Este saber hace mención que ya se terminó de formarse el cuerpo, es decir, que ya está completo o lo que se le puede denominar como ‘ya aprendió’ ya

<sup>2</sup> En otros contextos *ndoj* tendría la connotación de adverbio de tiempo ‘después, luego’, por ejemplo: *xike tambas saniüing ndoj ndixkiniüt tambas sajür teants* ‘yo fui a mi casa, después, por la tarde fui a cuidar chivos’.

que, el ente ya puede realizar la actividad donde se terminó de formarse o completarse su cuerpo o su saber, o de lo que estaba aprendiendo. Esto nos indica que debe de formarse el cuerpo en cada actividad que se realice, de lo contrario no habrá saber y por lo tanto, no existe aprendizaje. Esto indica que la escuela, debe aprender a proporcionar insumos para terminar de formar el cuerpo de los educandos, para cada contenido educativo o para cada actividad. Esto también nos refleja la diferencia del logro de aprendizaje en el ámbito escolar y en la vida comunitaria, muestra una división de saberes, como menciona Mato (2008, p. 102) “uno poseedor de verdades ‘universales’ y el otro sólo de verdades ‘locales’ tan antigua como el credo en la superioridad de la ‘civilización occidental’”.

Algo también importante de resaltar, es lo relacionado con la carga cultural que tiene la palabra *ombas* ‘su cuerpo’, porque, también hace referencia a otros elementos, ya que, su estructura semántica cultural, acentúa varias percepciones, algunos se mencionan a continuación. La connotación de *ombas* ‘su cuerpo’, también hace referencia al nahual, tono y color.

Figura 2 – Derivaciones de *-mbas* ‘cuerpo’.



Fuente. Elaboración y construcción propia.

1. ‘Cara, frente de, debajo de, en el techo (interior)’.
2. ‘Terminó su cuerpo, sabe su cuerpo, saber, habilidad o conocimiento para hacer algo’.
3. ‘Siente su cuerpo (a algo o alguien)’.
4. ‘Destruye, elimina su cuerpo’.
5. ‘Evasivo su cuerpo. Que le tiene miedo a alguien’.
6. ‘Busca su cuerpo. Buscar a alguien o hace alusión a alguien peleonero’.
7. ‘Mayor, casi maduro su cuerpo’.
8. ‘Los que se transforman, los que pueden ver su nahual’.
9. ‘Los que pueden mirar/observar/ver el rostro/cara de su compañero o a su nahual’.

Finalmente, el cuarto grupo refiere a *andüyeran* ‘sabiduría’. Esta sabiduría está relacionada a las personas que tiene el don de curar desde la cosmovisión ikoots como los *mondiiy niünd andeowaran* ‘sabios de las enfermedades’. Este es el saber que quizá encierra mayormente la cosmogonía ikoots más allá de lo natural y de lo perceptivo visual, ya que, lo espiritual es fundamental en esta categoría. Esto lleva a decir que solo un grupo selectivo de personas son poseedores de esta sabiduría, y su mantenimiento o desarrollo intergeneracional no depende de la transmisión directa, porque, influye otros aspectos culturales, espirituales como los sueños. Por lo tanto, esta perspectiva de saber, definitivamente no es para ser retomado en la escuela, su esencia radica directamente en la vida comunitaria. Aunque actualmente, también a los ikoots que han cursado estudios desde media superior hasta niveles más altos se les denomina también como *mondiiy*, solo agregándole el sustantivo *nawiig* ‘papel/libro’ (aunque este término lleva a otra connotación como se verá más adelante), es decir, como *mondiiy nawiig* ‘sabios del papel/libro’.

Sin embargo, dentro de esta categoría también existe la connotación de sabiduría relacionada como lo que muestra el inciso b, a tener sabiduría sobre una comida o un alimento en general, es decir, que ya se tiene el conocimiento de lo rico o sabroso que es y que ha convencido al paladar, en otra palabra, un alimento que nos ha convencido para volver a probarlo. Otro aspecto es sobre *direccionalidad* como se señala en el cuadro en el inciso c.

1. 4. c. *Lasamb sandiiy latiük* ‘Ya me voy para/hacia Tehuantepec’

En este contexto *sandiiy* refiere a direccionalidad y ubicación espacial. Indica que existe una sabiduría para ubicarse en el tiempo y espacio y no perderse en el *tiiüd* ‘camino’.

Como se muestra, el saber indígena lleva consigo toda una gama de elementos y que esto se va definiendo de acuerdo a la cultura y lengua específica. Como define la UNESCO (2012):

Los saberes locales e indígenas designan a los conjuntos acumulativos y complejos de saber, saber hacer, prácticas y representaciones que son perpetuados y desarrollados por personas que tengan una larga historia de interacción con su ambiente natural. Estos sistemas cognitivos forman parte de un conjunto que incluye el idioma, el apego al lugar de origen, la espiritualidad y la visión del mundo (Cit. por Salaün, 2018, p.73).

Dichos saberes se transmiten de forma oral, pero como hemos señalado, algunos son transmitidos de generación en generación, otros son muy especializados únicamente lo poseen los que tienen el don, como los *mondiiy xiüt* ‘sabios de la vena’ o los que curan o predicen a partir de sentir o tocar la vena. En los siguiente subapartados se analiza algunos procesos que son más comunes al ámbito educativo, pero que, desde la perspectiva comunitaria y de la connotación lingüística, lleva a interpretar desde otro lugar y contexto.

### **3.1 Avanzar al pasado, regresando al futuro**

Podemos decir que en la actualidad, cada vez se va haciendo más grande la distancia o la brecha entre lo que “la modernidad” establece o pretende desarrollar, con la visión de los pueblos indígenas, ya que, como establece Gavilán Pinto (2012), la esencia del pensamiento moderno es lineal. Mientras que la percepción indígena es de manera en espiral. Las conchas del mar tienen dibujos en espiral, las maderas, el viento, los remolinos. La vida es una curva en espiral y la muerte el término de un ciclo para pasar a otro superior de la misma espiral.

La forma en espiral permite generar y compartir conocimientos y experiencias colectivamente, y en cada contexto tanto los individuos como el colectivo se desarrollan simultáneamente. En un modelo en espiral, el conocimiento, la sabiduría y los procesos históricos pueden comenzar en cualquier punto de la espiral y nunca tendrán un fin porque son ciclos de vida donde la muerte es sólo una dimensión más del círculo (GAVILÁN PINTO, 2012) donde se llega al *awüney* ‘convertirse, hacerse’ en aire, espacio, viento, arena, mar, etc.

Para las comunidades originarias, el mundo se concibe como una totalidad viva, nada está separado del todo. Los eventos naturales y humanos solo se entienden conectados con los demás

elementos de la misma naturaleza. El *iüt monapoots* ‘la naturaleza’ como señora del tiempo y del espacio integrada por los cerros y montañas, el sol, las estrellas, las piedras, el agua, los seres vivos, animales y plantas tienen vida material y espiritual que dan sentido al *monapaküy* ‘bienestar’, como dice Quintín Lame (2004, p.155), el ser humano “tiene cuerpo común con los minerales, la vida con las plantas”.

La *ñuque mapu* para los mapuches, la *pachamama* para los andinos e *iüt monapoots* para los ikoots es el tiempo y el espacio. El hombre no está solo en la tierra, sino es a la vez complementario de otros elementos. El tiempo es solo una relacionalidad cósmica y siempre presente en el espacio. El futuro no es algo que está por venir ni el pasado algo que se fue. Los mapuches, al igual que muchos pueblos de México entre ellos los *ikoots*, dicen que el tiempo viene. Por ello, el modelo de pensamiento y acción en espiral es de colectivo, y permite conectar el presente con el pasado y en el caso de los pueblos originarios permite comprender la factibilidad de construir futuro volviendo al pasado. Por eso, desde la concepción de los ikoots se dice: *estamos avanzando al pasado y regresando al futuro*. Esta afirmación tiene que ver con la concepción de futuro. Por ejemplo:

## 2. a. *Aliükmiün* “viene aún”

Ese *aliükmiün* describe tanto a lo que viene frente a nosotros, es decir, algo que no ha pasado. Pero también, para decir que alguien o algo viene atrás, lo que lleva a interpretar que la concepción de futuro no es aquella que viene de frente, o lo que aún no pasa, sino que, también puede ser lo que sabemos y hemos visto que vendrá atrás. De esta manera, el tiempo en el mundo indígena no es unidireccional de pasado a futuro, sino que bidireccional como es el caso de los ikoots. El futuro puede estar atrás y el pasado adelante o viceversa. El hombre indígena vive el presente en una realidad de continuo movimiento cíclico de la naturaleza y de su cultura y esto va conformando su realidad cosmogónica.

En el mundo y percepción indígena todo está interconectado, *ajiür angochay* ‘tiene encuentros, conexiones, relaciones’, nada está separado del todo. Las comunidades, saben interpretar los mensajes de la naturaleza, conocen el sentido de los vientos, de las nubes, de las mareas, el comportamiento de las aguas de los ríos, lagos y del mar. Todos los elementos son

importantes en la visión comunitaria porque cumplen una función primordial, ayudar a terminar de conformar el cuerpo de las personas, es decir, colaborar en su aprendizaje.

### 3.2 Regar y desgranar los saberes

Como se ha señalado, los saberes se manifiestan de diversas formas y maneras. Mientras que la escuela, también se encierra en su forma de organización, el aprendizaje de contenidos aislados de diferentes asignaturas. Otro elemento importante en el ámbito escolar es lo relacionado a la lectura y escritura, como dos procesos y habilidades que se preponderan desde los primeros grados de la educación básica. No obstante, esto también es de gran relevancia para la cultura ikoots y la lengua ombeayiüts. Primeramente, la lectura hace referencia con la palabra *sa-teow* ‘leo’, pero existe tres escenarios que ejemplifican la importancia del concepto, como se muestra a continuación:

3.

a. *Sateow nop nawiiig* ‘leo un libro’

b. *Sateow noik nine xiül* ‘riego una planta pequeña’

c. *Sateow xitomiün* ‘cuento mi dinero’

Como se puede observar, existe tres contextos de uso de la raíz *-teow* ‘leer, regar, contar’. Sin embargo, también muestra que desde la cosmogonía ikoots tiene mayor peso el inciso b., es decir, *regar*. Para los ikoots el acto de leer no solamente es la codificación y decodificación de los elementos gráficos registrados en un papel o sobre una superficie, sino, implica regar, darle vida a la sabiduría o a lo que podemos entender como *alimentar el saber o el conocimiento*. No es solamente agarrar el cuaderno o el libro y empezar a codificar rayas o garabatos (FERREIRO, 2004) sino, para el niño ikoots necesita ir regando, alimentando el saber poco a poco cual, si fuera una planta, con el paso de tiempo irá creciendo y surgiendo nuevas hojas, nuevas ramas y así sucesivamente, hasta llegar a conformarse en el ser que es, es decir, conformar su cuerpo, una vez que se haya ramificado.

Ahora bien, al objeto que se lee, en este caso el *nawiig* ‘papel, libro’ deriva de la raíz – *wiig* ‘desgranar’. Ello nos indica que podemos tener la palabra *ne-wiig* ‘el que desgrana’, entonces podemos inferir que, en la escuela, el acto que realizan los educandos de leer un libro, significa que tiene que desgranar, desmenuzar los registros gráficos, es decir, desgranar la mazorca para obtener las semillas (maíz) o lo que es lo mismo, desgranar el texto, la palabra para poder entender cada grafía, cada letra. Y esto lleva a entender también que, al que se le conoce como el estudiante o el alumno *nekiajchay*, en su descomposición morfológica, se puede entender como *ne-kiach-ay* (el que-enseñar-así mismo), hace alusión a, *el que se enseña*, a saber, desde esta concepción se entiende que el estudiante o alumno no se trata de un sujeto pasivo, depositario del conocimiento o que espera a que le enseñen, sino, es él quien asume la acción de enseñarse a sí mismo.

Entonces el niño y la niña ikoots necesita *enseñarse a sí mismo(a) a desgranar el texto, las palabras* para poder llegar a la sabiduría o el conocimiento y así llegar a ser *nendiïy*. Esto también aplica para todas las edades, en cualquier actividad u oficio.

### 3.3 La búsqueda con el interior/corazón

Cuando se reflexiona que, para la sabiduría indígena *o-meaats* ‘interior, corazón’, es el centro, el equilibrio, la armonía, el punto donde se converge dando sentido al *ombas okas o mbasakats* ‘cuerpo de la estrella, o más allá de ello como el espacio, el universo’ comprendemos lo que la metáfora inmersa en el concepto nos indica, saber es encontrarse en equilibrio con el universo y tener armonía en el interior, en el corazón y hallar el orden y el equilibrio de las cosas. Caso contrario, cuando no se sabe o no se recuerda algo *ngonaxom ximeaats* ‘no encuentro mi interior, mi corazón’, es decir, se tiene el corazón extraviado, o bien *ngoleam ximeaats* ‘no viene a mi interior, a mi corazón’. Otro ejemplo importante es el término “pensar” que en lengua náhuatl se traduce como “existir” o “estar en existencia” mientras para el pueblo ikoots no existe tal verbo, pero si una relación como *iyam imeaats* ‘busca tu interior, tu corazón’, que lo lleva a relacionarse a la existencia misma. Por tal razón, el *o-meaats* ‘su interior/su corazón’ hace alusión a diversos aspectos antropomórficos de la cosmogonía ikoots, como los que se aluden:

Cuadro 2 – Diversos usos de *o-meaats* ‘su interior/corazón’

Ombeayiüts	Traducción literal	Interpretación libre
------------	--------------------	----------------------

<b>Ayamb o-meaats</b>	Busca su interior/corazón.	Pensativo, reflexionando, recordando.
<b>Axom o-meaats</b>	Encuentra su interior/corazón.	Es listo (inteligente), activo.
<b>Ndron o-meaats</b>	Gasta, pierde, extravía su interior/corazón.	Loco, atontado, perturbado.
<b>Amix o-meaats</b>	Empequeñece su corazón’.	Triste, afligido, desolado.
<b>Achiw o-meaats</b>	Doblega, tuerce su interior/corazón.	Triste, pensativo, indeciso.
<b>Ayak wüx o-meaats</b>	Pone sobre su interior/corazón.	Lo recuerda, lo retiene, tiene buena memoria.
<b>Alwüx o-meaats</b>	Está sobre su interior/corazón.	No lo olvida, lo tiene presente.
<b>Apak o-meaats</b>	Despierta, es fuerte su interior/corazón.	Está alegre, contento, feliz.
<b>Üüch o-meaats</b>	Comparte, da, entrega su interior/corazón.	Perseverancia, constancia.
<b>Atün o-meaats</b>	Pide, solicita su interior/corazón.	Escuchar, conocer lo que siente o piensa..
<b>Leaaw o-meaats</b>	Cuando sale o despliega su corazón.	Lo recuerda.
<b>Amb wüx o-meaats</b>	Va, acude sobre su interior/corazón.	Lo recuerda mucho.
<b>Apaj o-meaats</b>	Llama, grita, invoca su interior/corazón.	Lo tranquiliza, lo cura después de algún espanto.
<b>Ajwik o-meaats</b>	Salta, brinca su interior/corazón’.	Fenece, muere.
<b>Ayaag o-meaats</b>	Siente, intuye su interior/corazón.	Presiente, predice, intuye.
<b>Nemeech o-meaats</b>	Maldad, satanás su interior/corazón.	Maldoso, bravura, rencoroso.
<b>Adam o-meaats</b>	Aumenta, crece su interior/corazón.	Caprichoso, testarudez.
<b>Ajküy o-meaats</b>	Se enoja su interior/corazón.	Enojo, furia, alteración.
<b>O-meaats iüt</b>	El interior/corazón de la tierra.	Abono, fertilidad.
<b>Ajiünts o-meaats</b>	Llora su interior/corazón.	Angustiado, desesperado, impotente, exaltado.
<b>Mi-müm o-meaatsaran</b>	Su mamá del interior/corazón’.	La matriz, el útero.

Fuente: Elaboración propia.

Entonces en el proceso de buscar el interior/corazón *iyam imeaats*, el *ndoj ombasaran* el sujeto ikoots tiene que pasar por lapsos de búsqueda, por eso, como hemos señalado, en lugar de *pensar*, más bien el y la ikoots *busca su corazón*, y cuando lo encuentra entonces se dice *landoj ombas* ‘terminó su cuerpo’, es decir, ‘ya sabe o ya aprendió’ a realizar la actividad, la acción en



donde se encuentra. Mientras el interior o el corazón siga perdido no habrá sabiduría. Esto nos lleva a decir que, en la cultura ikoots, se pone mayor énfasis en el interior, o lo que se ha llamado como el corazón, más que en la mente, por ello, las soluciones se buscan en el interior y no en la mente. Esto no quiere decir que estén disociados, sino más bien, nace de uno para complementarse con el otro, a esto se llamaría la 'plasticidad lógica' en dos niveles: como el 'razonar con el corazón', y como el 'sentir con la razón'. Se dice en aymara 'voy a pensar con el corazón'; y en otros momentos se dice 'voy a ver con el corazón' (MAMANI, 2011, p. 68), o del sentido-pensamiento (PIÑACUÉ, 2014).

Por ello, la cosmovisión y sabiduría comunitaria indígena está estrechamente interrelacionada con el mundo natural, social y espiritual, donde cuerpo y "alma" se entretrejen, por eso, como sucede con los tseltales de Oxchuc, donde:

El «*ch'ulel*» también se relaciona con la inteligencia, con la capacidad de pensar y de actuar y sentir-escuchar. De este modo, el concepto de «*ch'ulel*» está aunado a la designación del «*ch'ul*» sagrado, que forma parte del cuerpo del ser humano, que no se puede ver a previa vista porque se encuentra coexistiendo en la materia corporal que tiene relación entre el «*balumilal*» (tierra) y el cosmos; solo quienes tienen «*stalel*» pueden llegar a verlas y establecer comunicación a través del «*waich*» (sueños), como en el caso de los «*tam aletik*» (comadronas), y los llamados «*poxtaywanejtik*» (curanderos). La persona normal no puede conocer fácilmente su «*ch'ulel*»; necesita la ayuda del padre, de los especialistas y de la partera. En el nacimiento, la partera se da cuenta del tipo de «*ch'ulel*» y de las características y el poder de este en el recién nacido, por la forma de nacer; pueden mencionar que viene acompañado o trae adornos, que el cuerpo del bebé está adornado. Manejan los dos términos: «*jich stalel*», porque tienen un «*stalel*», es decir, traen características especiales de su «*ch'ulel*»; cuando dicen «*ay xch'ulel*» es porque tiene un «*stalel*», un arte o don excepcional. (PEÑA, VERA & SANTIZ, 2018, p.153).

### **3.4 La percepción cíclica del ser nüx/nench**

El proceso de maduración, enseñanza y crecimiento en las comunidades originarias se desarrolla de forma cíclica, nutrida por la cosmovisión de cada pueblo y está basada en muchas veces, bajo un lenguaje metafórico, como dice León, la enseñanza se basa en "dar sabiduría a los rostros", "hacer tomar una cara", una personalidad (1958, p.70), "labrar y tallar como piedras preciosas" a los hombres para que florezcan "como rosas", salgan "como plumas ricas sirviendo a nuestro señor", y lleguen a "meter la mano en sus cofres de riqueza infinita" (SAHAGÚN, 1956, p. 214-216).

Desde la concepción ikoots, el hombre y la mujer tienen que llegar a *mesoogeyej* ‘vestirse, formarse’ o *merangayej nüx/nench* ‘convertirse, hacerse mujer/hombre’ después de pasar por todo un proceso de maduración, de acuerdo a los elementos que van adquiriendo y aprendiendo en la vida social-comunitaria, para así, “hacer valer lo dulce de la palabra que valen lo que las piedras preciosas, lo que las turquesas finas” (LEÓN, 1961, p.151-152). Para esto, deben de transitar por el camino del lenguaje ‘*mitiüüd ombeayeran/andearakaran*’, por ejemplo, desde la concepción ikoots, dirigirse hacia la “verdad”, como una conjunción de la palabra ‘derecho, rectitud, firmeza y dirección’ conceptualizado como *naleaing* para poder ser un hombre, una mujer de buen corazón.

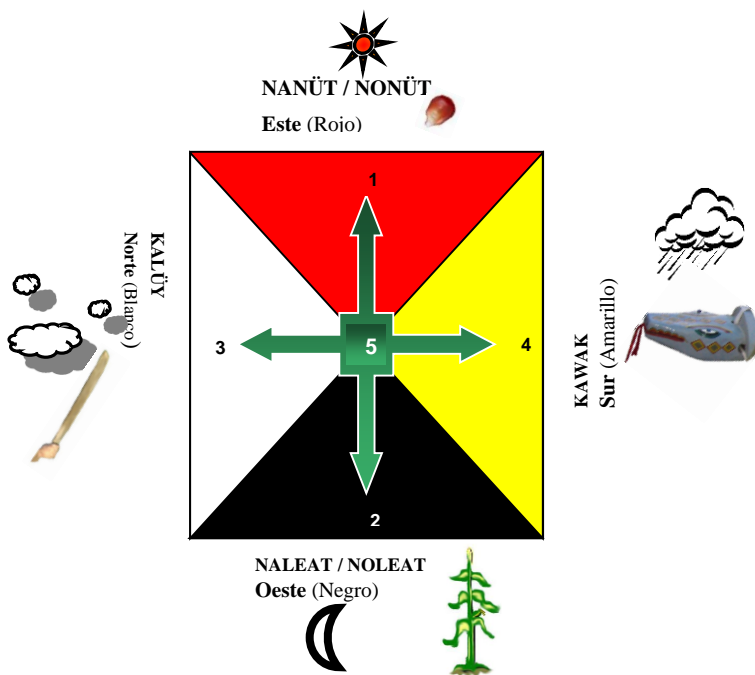
El camino de la maduración está mediatizado por los factores culturales y lingüísticos, por ello, los tzeltales (Peña, M., Vera, J., & Santiz, J., 2018) comienzan con: *ch'in alal* ‘bebé’, transita a *kerem* ‘niño’, de *winik* ‘hombre’ a *mamal* ‘viejo’, de *ach'ix* ‘muchacha’ a *ants* ‘mujer’, hasta *me'el* ‘madre y/o vieja’. Mientras que, desde la cosmovisión ikoots, el proceso de crecimiento tiene que ver con un proceso de maduración: *wikiaw* ‘nace’, *naliw* ‘tierno, bebé’, *nalong/ngonaw matang* ‘no ha madurado’, *latang* ‘ya creció, ya casi madura’, *lamojloj/latangüy* ‘ya está blando, a punto de madurar’, *lajün/lamarang nench, nüx* ‘ya maduró/ya se hizo hombre, mujer’, *lamong/lataxey-latajtaj* ‘ya se pasó, ya está viejo’, *lajtex/lataxeyay-latajtajüy* ‘ya se pudrió, ya está muy viejo’, *lakweajchaw/landeow* ‘ya se deshizo/ya murió’. Como vemos, es un proceso cíclico que se sigue, y en cada uno de los momentos abarca una filosofía de vida, de tal manera, mientras más momentos se transcurre, también se acumula experiencia y sabiduría. Por ello, como dice Colin (2002), en la tradición nahua, el nacimiento de un niño se comparaba con una pluma rica, porque las plumas de las aves era un atributo que portaba la divinidad.

#### **4. *Tiiüd* ‘caminos’ en la configuración de la visión comunitaria**

Para entretejer el *tiiüd* ‘camino’, los pueblos parten de su cosmogonía y filosofía de vida. Tejen sus enseñanzas y sus aprendizajes en la vida misma, en el *mandel* ‘servilleta’, en el *ndok* ‘atarraya/red’, en el *nchep* ‘canasto’, *tongolaag* ‘canasta’, en el *iüm nit* ‘casa de palma’, donde se entrecruzan, no solamente *las* ‘mecates/lazos’, *jarünch* ‘hilos’, *iüm xiül* ‘varas’ sino el sentido y el significado de su cosmovisión, porque, se entreteje la unión y la fuerza.

Es así como como los ikoots, se relacionan con el cosmos a partir del encuentro con los elementos tanto naturales como espirituales que configuran el ser (*niix-nench/naxey-najtaj*), de tal manera que podemos aludir a la importancia de los puntos cardinales (obsérvese la figura 3), donde se vería reflejada la sabiduría: *sandiïy noniüt* ‘sé el Este’, es decir, hace referencia a ‘voy hacia el Este’, *sandiïy noleat* ‘sé el Oeste’, *sandiïy kaliïy* ‘sé el Norte’ y *sandiïy kawak* ‘sé el sur’, de tal manera que el sujeto ikoots tiene la sabiduría o el conocimiento de cada punto, de cada dirección o proyección, porque, de lo contrario *apndrom mitiïïd nej* ‘perderá su camino’.

Figura 3 – Elemento de la cosmogonía ikoots



Fuente: Retomado de Canales (2009).

Como señala Canales (2009), en la vida cotidiana del ser ikoots se concibe que en cada uno de los puntos cardinales se encuentra un ser divino, una deidad, quien cuida el cosmos, el *iiüt monapoots*. También son cuatro los guardianes, nahuales poderosos, quienes cuidan las entradas a los pueblos *ikoots*. Los abuelos dicen, que bajo *tempoots* ‘iglesia católica’ se encuentran cuatro nahuales, como pilares, escogidos para sostener el lugar sagrado.

De tal manera que la sabiduría comunitaria se ve materializada y convexa con diferentes elementos que lo llevan a ser ubicua en todo momento y en cualquier contexto, donde entra en juego el *andüyeran* ‘sabiduría’, *monapaküïy* ‘bienestar, fuerza’, *omeaatsaran* ‘interior, corazón’, *ajlüyeran* ‘existencia’, *monkanchiïün* ‘conjunto, unión’ todos dimensionados a través del

*ombeayiüts* ‘nuestra lengua, nuestra voz, nuestra boca, nuestra orilla, nuestra puerta’. Por ende, podemos anunciar en términos genéricos (sin pretender que sean los únicos) cuatro aspectos de donde se enraíza la vida y educación comunitaria donde convergen los elementos ya aludidos:

### 1. *Angochay owixeran, omeaatsaran* ‘Conjunción de manos, interiores-corazones’

Es un elemento indispensable en la vida comunitaria, porque nos muestra o nos indica que todo está entrelazado como una red, como un tejido, interrelacionado entre todo, lo que da sentido la existencia: *nangaj iün*, *nangaj ncherrek* ‘sagrado viento del norte, sagrado viento del sur’, *monapaküy* ‘bienestar, vida’, *nangaj iüt* ‘sagrada tierra’ y *nangaj yow* ‘sagrado agua’, de tal manera que se conjuntan para conformar el existir en la tierra, es decir, que el ser humano no existe por sí mismo, en la individualidad sino, gracias a la relación que prevalece con dichos elementos y que gracias a ellos, el hombre y la mujer tiene su esencia en su andar, en su aprendizaje a través de *ombas nej* ‘su cuerpo, su nahual’. Como dice Piñacué:

En este sentido se realiza la *colectividad*, fundada por la experiencia del territorio-creencia-saber, siendo esta concepción principio del conocimiento colectivo, es decir, que el conocimiento no parte de un *yo-individual*, sino de un *yo-colectivo* que obedece a la autoridad colectiva que opera en el territorio (PIÑACUÉ, 2014, p. 165).

### 2. *Monmbeolüy* ‘La correspondencia/ayuda mutua’

Este proceso se entiende en correspondencia de lo que uno es en el *iüt monapoots* ‘naturaleza’ con *mbasakats* ‘cielo, espacio, universo’ con su actuar, donde las deidades le asignan un rol como hombre o mujer, ya que, nos dice que hay un vínculo entre lo que tenemos en la tierra como lo que se considera, la vida en el cosmos, y que para él y la *ikoots* se complementa con el *monmbasüik* ‘los que transforman su cuerpo/los que se transforman’ y con el *ombasaran* ‘cuerpo/nahual’. Las situaciones que prevalecen en el cosmos, en *mbasakats* también ocurre en nuestra realidad, afecta a los hombres, a los animales, plantas y al agua. De tal manera que, integran el ciclo sobre la concepción originaria de crecimiento, desarrollo y enseñanza. Como dice Huanacuni (2015, p. 163) “al final todo en la vida se expresa en una reciprocidad dinámica permanente. Entonces en la educación comunitaria, la enseñanza no puede estar aislada de la naturaleza, sino más bien debe enseñar a comprender y respetar las leyes naturales”.

### 3. *Meawan ajiür akiiüb* ‘Todos tienen su complemento/la complementariedad’

Este elemento nos lleva a entender un poco más lo que hemos señalado en los dos anteriores. Como ya sabemos, para las comunidades indígenas, ningún ser, ninguna acción existe por sí misma, sola en el mundo, sino que está articulada con otros entes y otras acciones. Ya que, todo está conexo con todos, comprendemos que somos partes de un todo, de un colectivo. Para formar ese todo cósmico y que las cosas funcionen, debemos encontrar aquellas partes que nos encajan, nuestros complementos. Por ejemplo, el día tiene a la noche, la claridad se complementa con la oscuridad, hembra y macho son complementarios, cielo y tierra también. La dualidad complementaria está presente en todo. Por eso existe para los ikoots:

4.

- a. *Teat iünd* ‘señor viento del norte’  
*Miim ncherrek* ‘señora viento del sur’
- b. *Teat nüit* ‘señor/papá sol’  
*Miim kaaw* ‘señora/mamá luna’
- c. *Kalüy ndeik* ‘mar del norte/mar muerto’  
*Kawak ndeik* ‘mar del sur/océano pacífico’
- d. *Monapaküy* ‘bienestar, fuerza’  
*Monandeow* ‘enfermedad, muerte, debilidad’

Lo anterior se complementa con el pronombre dual que existe en ombeayiüts:

5.

- a) *Xikona* ‘nosotros’ (ellos y yo, excluyente)
- b) *Ikootsa* ‘nosotros’ (todos, inclusivo)
- c) *Ikore* ‘nosotros’ (tú y yo, dual)

Para la cultura ikoots, la dualidad y la complementariedad entre entes es importante. Porque es una forma de organización y vivencia, donde todos son complementos, pero a la vez, pieza fundamental en la construcción de la vida y la sabiduría.

#### 4. *Mongochay ombas* ‘Encuentro de cuerpos/Reciprocidad’

En la percepción de los ikoots, se entiende que todos debemos retribuir, dar y devolver, a la tierra, al cielo, al mar, a los animales y plantas, a las montañas y a los ríos, a nuestros hermanos, a nuestros padres, nuestras deidades, a nosotros mismos. La reciprocidad se practica en todos los niveles y momentos de la vida y del aprendizaje. A cada acto le corresponde una acción complementaria. En el trayecto de la maduración, todo se complementa con las orientaciones de los padres, abuelos, familiares y toda la comunidad, donde es importante el *matüneran imeaats* ‘que se pida, solicita tu tu interior/corazón’ en otras palabras, se orienta para el camino correcto ‘*najneaj tiiüd*’ cuando él o la ikoots se desvía del camino o del *naleaing tiiüd* ‘camino recto, camino verdadero’.

Por tal razón, la visión y percepción de los saberes desde la lengua, tiene matices epistémicos diversificados y conjuntan elementos culturales, sociales y comunitarios y, como dice Quilaqueo:

[...] desde la perspectiva indígena se observa que en el discurso, sobre saberes y conocimientos propios, se articula una visión coincidente de su realidad social construida de objetos y hechos socio-históricos. Al mismo tiempo, se advierte que recurren a saberes y conocimientos respecto de la historia de la formación de los saberes ancestrales, haciendo uso de la lengua vernácula, para comprender y explicar los sistemas de conocimientos que utilizan, o al menos algunos de sus aspectos principales (QUILAQUEO, 2007, p.227).

### **A manera de conclusión**

Al igual que los hablantes de lenguas en peligro de extinción, los poseedores de saberes son, en una mayoría de comunidades indígenas, escasos para que sea difícil disociar su persona de los saberes y conocimientos que en lo sucesivo son los únicos que tienen o tendrán la sabiduría y capacidad para transmitirlos.

Por ende, el espacio escolar debe privilegiar el diálogo de saberes donde prime la diversidad epistémica, y como dice Leff (2004), esto lleva a que, en la práctica, replantear el quehacer educativo de las escuelas y de parte de los docentes, la creación de nuevos saberes pedagógicos. Para así, impulsar un diálogo simétrico, con espacios propios de desarrollo, donde se debe tener en claro que, en muchas ocasiones los saberes y conocimientos indígenas y escolares no tendrían formas de vincularse o relacionarse, sino fomentarlas y fortalecerlas de

manera separada para mantener y privilegiar el sentido y significado de cada uno, es decir, manteniendo los escenarios, contextos de procedencia y producción. Ya que, no se trata únicamente de una traducción de uno a otro, porque los saberes tienen matices y se basan en racionalidades diversificadas o lo que es lo mismo decir, se interpretan, se conciben y se entienden de maneras muy diferentes.

Por tal razón, es necesario desarrollar tanto la lengua como los saberes. No se debe de silenciar a las lenguas indígenas, porque esto significa que:

Una lengua entra en estado de anemia, preludio de muerte, a través de sus largos silencios en el tiempo y en el espacio. El primer gran silencio suele ser el silencio intergeneracional, entre padres e hijos [...]. El silencio también puede ser 'gramatical'. Los hablantes conocen y usan todavía una cantidad relativamente importante de palabras, pero no saben relacionarlas con otras ni usarlas conforme a la estructura de la lengua. Son ladrillos que no llegan a organizarse y estructurarse en forma de casa [...]. Las palabras –y las frases– han dejado de significar cultura, vida política, religión, y son sustituidas por otros términos que responden mejor, se piensa a los usos necesarios de la vida moderna [...]. Hay diversos grados en este silencio, pero cada uno de ellos es una “voz”- un “silencio”- de alerta (UNESCO, 2002, p.38).

Sino que, hay que avivarlas, hacerlas hablar y sigan floreciéndose en el horizonte, perfumando cada odisea de hogares y en cada nacimiento y maduración de almas, de tal forma que el pregonar de llantos y cánticos sea en una lengua indígena, porque en muchas de ellas, se encierra *meawan* ‘el todo’, la integralidad de *ajaraw*, *ayaag ombasaran*, *ndoj ombasaran* y *andüyeran*, visiones-miradas, aprendizajes, enseñanzas y sabidurías, que van mostrando el sentido y significado de la concepción indígena y comunitaria de las cosas. Porque, los saberes y conocimientos indígenas deben ser entendidos no como parte del pasado, sino como una realidad existente, diversificada y compleja de la “modernidad”, y hacer frente el capitalismo cognitivo que ha generado un “epistemicidio” (DE SOUSA, 2010).

## Referencias

ALPUCHE, Óscar. *El cuezcomate de Morelos simbolismo de una troje tradicional*. Ciudad de México: Juan Pablos, 2008.

BARANDIARAN, Xabier; VAZQUEZ, Daniel. Informe de investigación y planificación. Sumak Yachay: Devenir Sociedad del Conocimiento. Común y Abierto. Designing the FLOK Society. p. 1-23. Quito: IAEN, 2013.

CANALES GIJON, Constantino. *Narrativa ikoots: medio para fomentar la lecto-escritura desde*

*el taller de lengua materna en el bachillerato Asunción Ixtaltepec módulo San Mateo del Mar.* Tesis (Licenciatura en Educación Media Superior) - Escuela Normal Superior, México: ENS, 2009.

COLIN, Araceli. La crianza del niño en la cosmovisión nahua. Conferencia impartida en la Facultad de Psicología, U.A.Q. p. 1-25. Querétaro: UAQ, 2002.

CUMBRE CONTINENTAL DE LOS PUEBLOS Y NACIONALIDADES INDÍGENAS DE ABYAYALA (2004). *Tema 4: Conocimientos indígenas y propiedad intelectual.* Quito, Ecuador. Recuperado de <http://www.cumbreindigenabyayala.org/ponencias/tema4.html>

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. *Descolonizar el Saber, Reinventar el poder.* Montevideo: Ediciones Trilce, 2009.

\_\_\_\_\_. *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal.* Buenos Aires: CLACSO/Prometeo Libros, 2010.

DÍAZ GUERRERO, Rogelio. *Bajo las garras de la Cultura.* México: Trillas, 2003.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetización. Teoría y Práctica.* México: Siglo XXI, 2004.

FREIRE, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo XXI, 1999.

FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.* México: Siglo XXI, 2007.

GAVILÁN PINTO, Victor. *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos Indígenas.* Santiago de Chile: Ebook producción, 2012.

GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa, 1988.

GIMENO, Juan Carlos. Conversaciones sobre/desde la “decolonialidad”. En: *Viento sur.* España: VS, n. 122, p. 34-45, 2012. Disponible en: [https://www.vientosur.info/IMG/pdf/Vs122\\_JC\\_Gimeno\\_Conversacionessobrededesdescolonialidad.pdf](https://www.vientosur.info/IMG/pdf/Vs122_JC_Gimeno_Conversacionessobrededesdescolonialidad.pdf). Acceso en: 15 febrero, 2020.

GUBER, Rosana. *Etnografía. Método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Norma, 2001.

HUANACUNI, Fernando. Educación comunitaria. *Integra Educativa.* La Paz, IICAB, v. 7, n. 4, p. 159-168, 2015.

JIMENEZ, Yolanda. *Cultura comunitaria y escuela intercultural.* México: CGEIB, 2009.

\_\_\_\_\_. Desafíos Conceptuales del Currículum Intercultural con Perspectiva Comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* México, RMIE, v.17, n. 52, p. 167-189, 2012.

LANDER, Edgardo. *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico.* Buenos Aires: CLACSO, 1993.



LEÓN PORTILLA, Miguel. *Siete ensayos sobre cultura náhuatl*. México: UNAM, 1958.

\_\_\_\_\_. *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.

MALDONADO, Benjamín. *Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca*. Oaxaca: CSEIIO, 2011.

MAMANI, Pablo. Qamir qamaña: dureza de “estar estando” y dulzura de “ser siendo”. En FARAH, Ivonne; VASAPOLLO, Luciano (Coords.). *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES- UMSA, 2011.

MARTÍNEZ NOVO, Carmen. Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi, 1970-2004. *Ecuador Debate*, n. 63, p. 235-268, 2004.

MATO, Daniel. No hay saber ‘universal’, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*. México, v. 18, n. 35, p. 101-116, 2008.

MEYER, Lois. Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la “comunalidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. v. 4, n. 1, p. 83-103, 2010.

MONTERO GUTENBERG, Gervasio. *Enseñanza y variación dialectal de la lengua ombeayiüts*. Tesis (Doctorado en Pedagogía). Universidad Nacional Autónoma de México, México: UNAM, 2017.

PEÑA, Martha; VERA, José Ángel; SANTIZ, Jesús Edén. Niñez y crianza en una zona rural tseltal en Altos de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Colombia, CEANJ-UM, v.16, n. 1, p. 149-162, 2018.

PÉREZ, Enrique; SÁNCHEZ, José. La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. Cabimas, UNERMB, V. 9, n. 2, p. 317-329, 2005.

PIÑACUÉ, Juan Carlos. Pensamiento indígena, tensiones y academia. *Tabula Rasa*. Bogotá, UCMC, n. 20, p. 161-192, 2014.

QUILAQUEO, Daniel. Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. En: *Educar*. Barcelona: UAB, n. 29, p. 223-239, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100015>. Disponible en: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100015&lng=es&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100015&lng=es&tlng=es). Acceso en: 20 mayo, 2020.

QUINTÍN LAME, Manuel. *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Popayán: Universidad del Cauca, 2004.

RAMÍREZ, Camilo Andrés; ARCILA, William Orlando. Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*. Colombia, ULS, v.16, n. 3, p. 411-429, 2013.

RENGIFO, Grimaldo. *La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación cultural andina*. Lima, Perú: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC), 2003.

SAHAGÚN, Bernardino. *Historia general de las cosas de Nueva España. 4 tomos*. México: Porrúa (1956).

SALAÜN, Marie. ¿La cultura indígena se disuelve en la forma escolar? Reflexiones a partir de experiencias pedagógicas en Hawái y Nueva Caledonia. En: BARONNET, Bruno; ORTÍZ LOVILLO, Ma. del Pilar (Coords.). *¿Descolonizar la escuela? Estrategias indígenas en el Pacífico insular*. Buenos Aires: Elaleph.com S.R.L, 2018.

SARTORELLO, Stefano. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Santiago de Chile, UCCH, v. 3, n. 2, p. 77-90, 2009.

UNESCO. *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Serie sobre la Diversidad Cultural N° 1 y 2. Documento preparado por la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo sostenible*. Johannesburgo, 26 de agosto-4 de septiembre, 2002.

VALLE, Ana María. Rostro y percepción, un hablar poético. O reflexiones sobre ixcuitianite, palabra náhuatl de significa “educación”. Memoria Congreso Nacional de Investigación Educativa. p. 1-8. México: COMIE, 2011.

VILLORO, Luis. De la función simbólica del mundo indígena. En ZEA, Leopoldo. (comp.), *Fuentes de la cultura latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. (Colección Tierra firme)

WALSH, Caterine. *La interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de Educación/UNICEF, 2005.

Submetido em 18 de junho de 2020.

Aceito em 14 de setembro de 2020.

Publicado em 18 de setembro de 2020.