

Estrategias de decolonización del conocimiento escolar en contextos de la cultura ayuuk

Enrique Francisco Antonio¹

Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer.

Paulo Freire

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de un trabajo etnográfico, centrados en la reivindicación epistémica de los saberes y conocimientos comunitarios del pueblo Ayuuk (mixe); particularmente aquellos gestados en las comunidades de Jok Nëë (San Juanito) y Kots Koom, (San Juan Cotzocón), donde son socializados entre las personas ayuuk en el estado de Oaxaca, país México. Aquí se muestran algunas estrategias de descolonización del conocimiento escolar que pueden posibilitar otro tipo de preparación para niños y niñas ayuuk. Para construir este trabajo, se realizaron observaciones participantes de la comunidad, de escuelas y en particular de aula. Se efectuaron entrevistas interactivas a habitantes del pueblo ayuuk y a profesores en servicio de escuelas bilingües e interculturales de la región, con la finalidad de comprender sus prácticas de formación cotidianas y desde aquí generar diferentes propuestas de formación académica. El análisis etnográfico de los datos, evidencia la existencia de un conjunto de tensiones en torno a la forma en que se fomenta la diversidad cultural; estas tensiones condicionan, por un lado, cumplir con el plan de estudios y el programa oficial, y por el otro, el fomento de una pertinencia académica a favor de la cultura ayuuk. Todo esto en el marco de propiciar espacios de descolonización del pensamiento, que promuevan mayores oportunidades de participación de los niños con un sentido más crítico, sobre su proceso formativo.

Palabras clave: Decolonización, Interculturalidad, Epistemología, Saberes comunitarios.

¹ Profesor - investigador de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, México, y de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. UNAM. Miembro del Pueblo Mixe (ayuuk). E-mail: franciscomixe@hotmail.com.

Estratégias de descolonização do conhecimento escolar em contextos da cultura ayuuk

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de um trabalho etnográfico, focado na reivindicação epistêmica do conhecimento e conhecimento comunitário do povo Ayuuk (Mixe); particularmente aqueles nascidos nas comunidades de Jok Nëë (San Juanito) e Kots Koom, (San Juan Cotzocón), onde são socializados entre o povo Ayuuk no estado de Oaxaca. País México. Aqui estão algumas estratégias de descolonização do conhecimento escolar que podem possibilitar outro tipo de preparação para meninos e meninas Ayuuk. Para a construção deste trabalho, foram feitas observações participantes da comunidade, escolas e em particular da sala de aula. Foram realizadas entrevistas interativas com moradores do povo Ayuuk e com professores a serviço de escolas bilíngues e interculturais da região, a fim de compreender suas práticas formativas cotidianas e a partir daí gerar diferentes propostas de formação acadêmica. A análise etnográfica dos dados mostra a existência de um conjunto de tensões em torno da forma como a diversidade cultural é promovida; Estas tensões condicionam, por um lado, o cumprimento do plano de estudos e do programa oficial e, por outro, a promoção da relevância acadêmica a favor da cultura Ayuuk. Tudo isto no âmbito da promoção de espaços de descolonização do pensamento, que promovam maiores oportunidades de participação das crianças com sentido mais crítico, no seu processo de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Descolonização, Interculturalidade, Epistemologia, Conhecimento comunitário.

Introducción

En el presente trabajo, se parte del reconocimiento de la pluralidad de saberes (Boaventura, 2006, Olivé, 2010), y de que cada tipo de conocimiento tiene significado de pertenencia desde el lugar donde se gesta. Ningún conocimiento puede dar explicación a todas las intervenciones posibles en el mundo, todos ellos son incompletos en diferentes modos. Una sola lógica de pensamiento no puede erigirse como única en legitimar determinado conocimiento cuando se está excluyendo la visión de los otros.

Sin embargo, la idea gestada desde el pensamiento occidental, trajo consigo el advenimiento de la universalidad de los conocimientos gestados desde una sola mirada de la realidad, dejando inadvertidas las múltiples experiencias desarrolladas en las diferentes culturas, y la reducción de la diversidad de realidades a una idea de cultura homogénea.

Así los conocimientos generados en los pueblos mesoamericanos, han desarrollado diversos símbolos y referentes para interactuar con su mundo natural y social a lo largo de su devenir histórico; no obstante, han sido invisibilizados por los conocimientos occidentales, que se encargaron de ocultarlos y relegarlos como simples saberes empíricos, negándoles de esta

manera, la posibilidad de desarrollo e interacción con los llamados conocimientos occidentales, y su capacidad epistemológica, por no encontrarse dentro de los parámetros de validez llamada “científica”. Es decir, no gozan del estatus de ciencia desde el mundo académico del pensamiento colonial.

Mostramos así, la existencia de otras formas de construir el conocimiento a partir de los espacios cotidianos de la cultura mesoamericana, en su proceso de constitución como pueblo milenario. Se trata de manifestaciones que tienen lugar en acciones y espacios concretos, como son la naturaleza y la conformación cultural.

1. El pensamiento decolonial vs. el conocimiento comunitario

Para dar cuenta de los debates que existen en torno a la descolonización del pensamiento occidental, es nodal hacer un rastreo histórico para ubicar el surgimiento de la perspectiva planteada desde América Latina, y centrar posteriormente nuestra atención en la colonialidad del saber materializado a través de la institución escolar. Interesa destacar las posibilidades de establecer un diálogo de saberes sin caer en la imposición de una sola forma de percibir la realidad cotidiana en las pertenecientes a los pueblos mesoamericanos.

La idea fundamental es empezar a descolonizar el pensamiento que se ha introyectado en el sistema educativo mediante sus mecanismos de enseñanza y aprendizaje, desde formas de socialización utilizadas para imponer una sola visión de la realidad, relegando a un segundo plano aquellas generadas por los propios educandos, como es el caso de la educación destinada a las culturas mesoamericanas. La propuesta del pensamiento decolonial como posibilidad para considerar la resignificación de otras epistemologías como la surgida de los pueblos originarios. Aquí se hace necesario destacar la importancia que tiene desarrollar y reconocer la aportación de los saberes y conocimientos generados en las culturas mesoamericanas, para la construcción de una pedagogía decolonial que posibilite un diálogo de saberes en situación de complementariedad entre lo propio y lo ajeno en el espacio escolar.

El reconocimiento de la producción de conocimientos gestados en los diferentes espacios sociales y culturales, es una de las discusiones teóricas que tienen lugar hoy día; la

pretensión es dar paso a otras formas de entender y construir el conocimiento desde los sujetos subalternos.²

Ya se comienza a dar razón de que hay otros pueblos fuera de Europa, pero también es cierto que ven a esos pueblos y a los continentes en donde habitan como “objetos”, no como sujetos, y en cierta medida, los dejan fuera de la historia (Mignolo, 2005:17), sobre todo en aquella que se ha construido desde la mirada del otro (del colonizador), y no sólo en América Latina, sino también en el viejo mundo.

La línea de pensamiento denominada *poscolonial* inició en la India, buscando repensar la imagen de sí que se han formado los pueblos coloniales. Representados por un grupo de historiadores del sur de la India, a finales de los años setenta, denominado de Estudios Subalternos, manifestaron un especial interés por reconstruir la historiografía de ese país, despojada de las herencias teóricas y culturales del colonialismo.

Uno de los representantes de los Estudios Subalternos es Saurabh Dube (2001). En su libro *Sujetos subalternos*, señala que el propósito del grupo de trabajo conformado alrededor del Ranajit Guha (historiador de la India), era llegar a una nueva agenda para la historiografía de la India, donde se reconociera la centralidad de los grupos subordinados –protagonistas legítimos pero desheredados – en la hechura del pasado, y con ello se corrigiera el desequilibrio elitista de gran parte de lo que se escribía al respecto (Dube, 2001:39).

De acuerdo con el análisis de Dube (2001), el proyecto de estudios de la subalternidad significaba la búsqueda de la liberación epistemológica de la propia historia -en tanto disciplina y conocimiento- respecto de su subordinación al colonialismo. Sus investigaciones se orientaron a la construcción de una nueva historiografía poscolonial, capaz de replantear el conocimiento de fenómenos y problemas, como las insurrecciones campesinas, el nacionalismo, la formación de la nación, su relación con los campesinos, y la conformación del Estado Nacional.

La centralidad de los estudios subalternos permitió desmitificar el imaginario colonialista europeo al mostrar que los discursos sobre el “otro”, estaban bajo la lógica de integración homogénea de las representaciones europeas, donde los sujetos colonizados eran vistos como objetos que se podían moldear.

² Término que hace referencia a los grupos subordinados, respecto a las formas de dominación de los estados coloniales europeos. Acuñado por un grupo de historiadores del sur de Asia, quienes pretendían una nueva agenda para la historiografía de la India, aglutinados bajo la denominación de Subaltern Studies. Vid. Saurabh Dube. *Sujetos subalternos* (2001).

La tendencia de los estudios subalternos encontró en Estados Unidos un espacio de discusión teórica a comienzos de la década de los noventa, encabezados por un grupo de intelectuales afines a las ciencias sociales y con raíces latinoamericanas, quienes se aglutinaron en una asociación denominada “The Latin American Subaltern Studies Group”.

Desde la perspectiva de los estudios de los grupos subalternos en Latinoamérica, encontramos a Walter D. Mignolo como uno de los principales representantes de la corriente teórica postcolonial, quien acuñó el término de *Post-occidentalismo*, noción que expresa e interpela el sentido específico de la herencia colonial de América Latina y tiene un lugar “natural” en la trayectoria del pensamiento latinoamericano. “Post-occidentalismo” sería la “palabra clave para articular el discurso de descolonización intelectual desde los legados del pensamiento en Latinoamérica”, por lo cual su ingreso en el escenario del debate poscolonial significaría, más que una simple recepción regional del mismo, la invitación a la fiesta de alguien olvidado (Pajuelo, 2001:1).

Desde el punto de vista de Mignolo (2005), la perspectiva decolonial surge de la “herida colonial”, el sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos. Señala que, a pesar de ya no pertenecer a la dominación colonial abierta del modelo español o británico, la lógica de la colonialidad sigue vigente en la idea del mundo que se ha construido a través de la modernidad/colonialidad (Mignolo, 2005:20).

Para Mignolo (2005), la colonialidad consiste en develar la lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación; una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común (32); es decir, la lógica del dominio, de la injusticia histórica.

La nueva perspectiva posoccidental, representada en América Latina por Dussel (1996), Castro-Gómez (1998), Quijano (2000), Lander (2000), Mignolo (2002) Escobar (2003), Walsh (2005), plantea la “regionalización” del postcolonialismo en territorios de los legados coloniales hispánicos. La noción propuesta del post-occidentalismo, sería la más adecuada para nombrar la postcolonialidad latinoamericana, además de ser la contraparte de la colonización del saber impuesta por el eurocentrismo. La búsqueda de nuevas perspectivas de entender la historicidad de Latinoamérica, encuentra sus raíces en la cuestión de las manifestaciones locales que tienen lugar en los territorios poscoloniales.

Para Castro Gómez (1998), lo que se busca no es “descolonizar la totalidad”, pues se entiende que la globalización conlleva la opacidad del pensamiento y la acción, sino de elaborar

resistencias locales frente a la colonización del mundo de la vida, frente a la territorialización de una racionalidad cosificante, cuya lógica escapa definitivamente a nuestro control. Por esa razón, la relevancia de la teoría posoccidental, radica en contribuir a deslegitimar aquellos paradigmas universalizantes definidos por la modernidad, en donde las prácticas colonialistas europeas aparecían como elementos exteriores y, por ello mismo, irrelevantes a los procesos modernos de constitución del saber.

Castro Gómez (2007), señala que la teoría postcolonial pretende romper con el eurocentrismo epistemológico que ha contribuido a legitimar el proyecto colonial de la modernidad, buscando crear espacios de resistencia frente a la colonización mundial de las propias comunidades. La alternativa propuesta por esta corriente de pensamiento, es la descolonización del conocimiento, que debe emerger de las formas de saber que han sido negadas y desprestigiadas por la modernidad del saber (pensamiento occidental).

Aquellos conocimientos mesoamericanos que han estado presentes a lo largo de la dominación colonial, se han preservado, transmitido y recreado por medio del lenguaje oral, a pesar de los proyectos coloniales respecto del conocimiento homogéneo impuesto a través de diferentes mecanismos. Se trata, desde la perspectiva de Mignolo (2002), de traducir la experiencia colonial y postcolonial de exterioridad en una idea y, a partir de ahí, mostrar la experiencia que subyace a la idea moderna y postmoderna de totalidad. Así, la colonialidad del poder y del saber son mecanismos que deben ponerse de relieve. Los proyectos que lo hagan, serán proyectos descolonizadores, proyectos de descolonización del conocimiento, principalmente en las escuelas.

Para Roberto Follari (2007), se trata de descomponer la imagen de sí mismos que los países centrales habrían impuesto a los coloniales: pensamiento binario, bipolar, que no reconoce diferencias ni matices, y compete a los propios dominados asumir la liquidación de la diferencia como recurso de su propio pensamiento.

Lo que se plantea en este sentido, es promover la reflexión sobre la geopolítica del conocimiento para entender las fisuras epistémicas coloniales. Mignolo (2002) visualiza que dentro de los proyectos de descolonización, existen dos momentos: uno, poner de relieve la colonialidad debajo de la modernidad del saber. Otro, construir un saber que proviene de experiencias coloniales (como la esclavitud en las plantaciones del Caribe a partir del siglo XVI, o de las poblaciones indígenas en diversas partes de la América continental, así como también de historias similares en Asia y en África).

El proyecto tiene dos grandes tareas. Por un lado, se plantea que se encargue de describir y analizar la configuración colonial del saber, y por otro -que considero fundamental-, en términos de Mignolo (2003:210), es incrustar nuestra propia producción y transformación de conocimientos en la lucha epistémica que la geopolítica del conocimiento presupone. No se trata de asumir una postura desde la resistencia postcolonial, sino aportar desde la propia voz de los actores subalternos como portadores de la historia local del conocimiento.

2. Metodología

Para la realización de este trabajo, se procuró contestar la pregunta: ¿cómo promover prácticas de decolonización en el aula ayuuk? Se recuperó la perspectiva interpretativa de corte cualitativo (Erickson, 2002), la cual permite aprehender en profundidad el problema de investigación que convoca a los actores a ver reflejadas sus prácticas cotidianas con miras a resignificar o revalorar su quehacer cotidiano. De manera concreta, una aproximación etnográfica es una perspectiva de investigación que permite realizar una descripción densa (Geertz, 2005.) de lo que acontece al interior de las comunidades representantes de los pueblos mesoamericanos y sus escuelas llamadas bilingües interculturales. Consecuentemente, retomar los principios de una descripción densa, hacen posible alcanzar una mayor comprensión de los procesos educativos cotidianos.

La ventaja de los estudios de corte etnográfico radica que éstos permiten estudiar desde dentro el quehacer cotidiano de las instituciones educativas, como las familias, escuelas y comunidades que se dan en la cotidianidad de sus prácticas (Erickson, 2004). En consecuencia, una perspectiva metodológica centrada en una vertiente etnográfica, posibilita advertir de manera significativa la comprensión de las prácticas formativas cotidianas que se dan en las regiones ayuuk³.

Así, mismo, este trabajo se apoyó con elementos de la investigación acción⁴, un tipo de intervención propuesta por Ander Egg, (2012) que permitió construir supuestos sobre

³ Los ayuuk está integrada por 19 municipios, al noroeste del estado de Oaxaca, en la parte alta de la llamada Sierra Mixe y parte del Istmo de Tehuantepec, en un área compacta formada por los municipios de Santa María Tlahuitoltepec, Ayutla, Asunción Cacalotepec, Santa María Tepantlali, Tepuxtepec, Totontepec, Tamazulapam del Espíritu Santo, San José Chinantequilla y Mixistlán (zona alta); Ocotepic, Atitlán, Alotepec, Juquila Mixes Camotlán, Zacatepec, Cotzocon, Puxmetacan, Quetzaltepec e Ixcuintepec (zona media) y San Juan Mazatlán y San Juan Guichicovi (zona baja).

⁴ Investigación acción participativa, busca obtener resultados confiables y útiles para mejorar las prácticas cotidianas de las escuelas, basando la investigación en la participación de los propios implicados como docentes

decolonización a partir de la discusión con profesores de la Escuela Primaria Bilingüe “Josefa Ortiz de Domínguez”, ubicada en la región ayuuk⁵. Para llevar a cabo el proyecto, se seleccionó un grupo de primaria de 5° y 6°, debido a que presentaba una composición académica particularmente heterogénea, en comparación a otros grupos. Al momento de realizar la investigación, el grupo seleccionado estaba compuesto por 24 estudiantes (14 mujeres y 10 hombres).

Mediante la observación participante, acompañamos a varios docentes a lo largo de un ciclo escolar en sus clases cotidianas, y realizamos un total de 15 observaciones de aula, las cuales sirvieron como plataforma para construir esta fase de decolonización del pensamiento de las niñas y niños ayuuk.

La utilización de un diario de campo, fue el dispositivo principal para documentar los datos significativos que se iban observando en la cotidianidad para responder a nuestros objetivos de identificar ideas que ayudaran a revalorar los procesos de formación de los niños, e hiciera posible construir prácticas de descolonización en el desenvolvimiento habitual del aula. El trabajo de campo se realizó en el ciclo escolar del periodo académico 2010-2011 y las notas de campo resultantes de las observaciones participantes de aula, fueron transcritas durante el siguiente semestre. Adicionalmente, se incluyó en la producción de datos la realización de una entrevista activa de cierre, una vez finalizados los acompañamientos de aula, con el objeto de poder aclarar inquietudes y discutir algunos puntos relevantes para la investigación vinculada con los procesos de descolonización, pero, ante todo, para poder consensuar y negociar colaborativamente los resultados obtenidos.

El análisis de los datos se realizó siguiendo los postulados de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967); se procuró no forzar los datos, sino más bien partir de aquellos datos observados y que los propios docentes y alumnos posibilitaban en su accionar cotidiano, con miras a postular estrategias que permitieran construir un trabajo más productivo en el aula, recuperando lo propio desde un punto de vista más productivo académicamente (Woods, 1995). Para establecer las categorías identificadas teóricamente y emergentes, lo primero fue construir una unidad hermenéutica con la totalidad de las transcripciones de las sesiones etnográficas realizadas, y a partir de ello se construyó el texto final.

y estudiantes. Así, se trata de que los grupos de docentes que colaboran en una institución escolar pasen de ser “objeto” de estudio a “sujeto” protagonista de la tarea investigativa. (Ander Egg, 2012.)

⁵ La cultura ayuuk, se encuentra en las montañas y cuenta con diferentes tipos de vegetación, en un lugar con clima frío, nublado, donde habitualmente las épocas de calor caen en el mes de abril, mayo y junio. Con frecuencia, en la temporada de lluvias hace calor, y viceversa

Los resultados que aquí se presentan, guardan también una relación más estrecha con los conocimientos obtenidos durante la experiencia como docente, de las observaciones provenientes de la investigación teórica y de campo empleadas como unidades de análisis, ya que contribuyen a caracterizar de mejor manera las estrategias didácticas que pueden contribuir a esta labor de descolonización del conocimiento escolar. Se tuvieron presentes las prácticas académicas observadas en la cotidianidad del aula y las tensiones formativas que éstas enfrentan, con una composición de alto sentido participativo para los alumnos.

3. Estrategias de descolonización del conocimiento escolar

1.- *Partir de la lógica de construcción del conocimiento en las niñas y niños ayuuk.* La idea fue recuperar sus propias experiencias de aprendizaje sobre su mundo cotidiano, y tratarlas bajo la lógica de establecer momentos de reflexión, de construcción y reconstrucción de los conocimientos propios generados en su vida comunitaria. Es decir, en un primer momento se les pidió que plasmaran por medio del dibujo y en forma escrita, todo lo relacionado con los aprendizajes adquiridos en su mundo cotidiano, como referente inmediato de sus conocimientos, con la intención de que ellos mismos valoraran la importancia de éstos para su formación.

A partir de ese proceso de objetivación del conocimiento, exteriorizaron la importancia de los aprendizajes que han ido adquiriendo a lo largo de sus vidas, bajo una lógica de integralidad del conocimiento. En sus dibujos, con frecuencia muestran las relaciones que guardan los elementos de la vida comunitaria, el paisaje, los seres vivos, las actividades frecuentes, en contraposición al conocimiento occidental, donde todo se fragmenta para ser aprendido y con frecuencia poco se vuelve a integrar para una mayor comprensión del mismo.

En los trabajos realizados, se mostraron puntos de coincidencia respecto al conocimiento de lugares comunes, de referentes de aprendizaje, como es el Mëjnëë.

El docente debe aprender que los niños en las escuelas, poseen un cúmulo de conocimientos y que su papel, de entrada, es enterarse acerca de lo que saben, con miras ampliarlos o profundizarlos, pero no reiterarlos o repetirlos.

2.- *La socialización del conocimiento.* Las niñas y niños ayuuk, compartieron de forma grupal sus saberes respecto a su mundo cotidiano de manera oral. Los educandos intercambiaron sus conocimientos sobre lo que plasmaron a través de las imágenes y escritos.

En la vida comunitaria, se acostumbra que todo conocimiento es para compartir, para intercambiar experiencias, complementar saberes, y aprender más de los demás. En la vida comunitaria se busca darles sentido a los aprendizajes y se les muestra que el conocimiento es suyo.

Durante este momento de la socialización, los educandos participaron de manera activa, intercambiando y profundizando sus propios referentes de aprendizaje con respeto a lo que saben de su comunidad, así como de los seres vivos que les rodean y de las actividades que realizan con sus padres. Se creó un ambiente propicio para la generación de nuevos aprendizajes entre iguales; donde el papel del docente sólo cobró sentido para ampliar el conocimiento y aprender junto con sus alumnos respecto a los elementos que integran su contexto sociocultural.

El proceso de socialización logrado permitió que entre estudiantes y docentes intercambiaran opiniones, llevándoles a proponer las temáticas que se abordarían a lo largo del proceso educativo, es decir, fue posible identificar los conocimientos a trabajar en un mes, un semestre y un ciclo escolar. Se cuidó que la enseñanza no viniera únicamente del docente, como se plantea en la educación tradicional, pues el proceso de aprendizaje es un acto que no corresponde sólo a los profesores, sino también a las niñas y niños ayuuk.

En esta socialización del conocimiento, los propios educandos acordaron por dónde empezar a profundizar, a partir de sus propios referentes plasmados en sus dibujos y escritos. Los docentes fueron organizadores de las ideas de los alumnos para iniciar una serie de etapas de un proceso de indagación en su contexto sociocultural y natural, consistente en visitar lugares, entrevistar a informantes clave, solicitar que se les enseñe a realizar actividades concretas de la vida cultural, entre otros.

En síntesis, la lógica de construcción del pensamiento ayuuk se dio a partir de los aprendizajes que tienen las niñas y niños en la vida comunitaria. Las actividades de indagación sobre los conocimientos a profundizar a lo largo del ciclo escolar, se conjuntaron con las ideas generadas entre alumnos y docentes, y se sistematizó el camino a seguir en la recreación y construcción de nuevos aprendizajes.

A partir de su contexto inmediato, recuperaron y recrearon muchos de los saberes plasmados en sus dibujos. Desde el reconocimiento de los seres vivos que habitan a la orilla del *Mëjnëë*, así como aquellos que viven en su interior.

El aprendizaje situado y desarrollado por las niñas y niños ayuuk en su mundo cotidiano, favorece no sólo el afianzamiento de sus saberes y conocimientos respecto al mundo natural que les rodea, sino además fortalece su propia identidad como ayuuk jaay, dimensionando el

aprendizaje con sentido de pertenencia. Esto evita suponer desde el espacio áulico, conocimientos que muchas veces nunca se llegan a poner en práctica en la vida cotidiana de los educandos.

En esa etapa del trabajo pedagógico, los educandos expresaron sus conocimientos y compartieron entre ellos sus saberes respecto a la naturaleza donde se desarrollan. Aprendizaje contextual que muestra la posibilidad de poner en práctica los saberes y conocimientos que los educandos han generado en la interacción con su mundo natural.

Las reflexiones desarrolladas por los propios estudiantes, permite que entre ellos construyan nuevos aprendizajes, y un andamiaje entre iguales. Los docentes por su parte, más que ser la figura central que lo sabe todo, forman parte del entramado del conocimiento, con lo que se rompe la relación tradicional de enseñanza y aprendizaje (maestro-alumno). Se establece así, una relación de aprendizaje –aprendizaje, mediado por el contexto de los ayuuk jaay.

La función del aprendizaje situado, (Díaz Barriga, 2004) es que las niñas y niños ayuuk, desarrollen sus potencialidades de observación y articulación de los conocimientos del mundo cotidiano que les rodea en su entorno natural y cultural.

3.- *El conocimiento a profundidad de la vida comunitaria.* Juega un papel fundamental en esta nueva relación planteada entre la escuela y la comunidad. La escuela desde esta perspectiva se vuelve un espacio de organización de conocimientos naturales y muy cercanos para el aprendizaje de las niñas y niños ayuuk. El contexto natural y cultural a través de sus componentes y/o artefactos, es el medio de donde se obtienen los referentes para profundizar en el conocimiento propio.

La vida social comunitaria también cobra relevancia y sentido en la institución escolar cuando es incorporada a través de sus componentes, las acciones y las personas como parte de la construcción y transmisión de los conocimientos generados en la cultura de pertenencia. En esta búsqueda de nuevos aprendizajes, los educandos interactuaron con las personas de la comunidad que son portadoras de saberes y conocimientos sobre su entorno. De igual forma, exploraron aquellos espacios sociales y culturales que le dan sentido y vida a la comunidad.

Con este proceso de recreación y profundización de los conocimientos propios, se buscó afianzar la identidad de pertenencia, mediante la transmisión de la historia local en voz de las propias personas. Las niñas y niños contrastaron sus ideas con los ancianos de la comunidad, lo que les permitió ampliar sus conocimientos sobre la constitución del mundo de vida (antes y en la actualidad). Aquí se hace necesario evidenciar y concientizar respecto a aquellos espacios de colonización que existen en su comunidad y que no permiten revalorar lo propio.

Fotografía 1 – Entrevista a persona caracterizada de la comunidad ayuuk (mixe)



Fuente: Autor.

De acuerdo Díaz Barriga (2004), el conocimiento situado permite lograr un aprendizaje con sentido de pertenencia, nombrando al mundo a partir, en este caso, de la lengua ayuuk. Se buscó afianzar y fortalecer el lenguaje cotidiano de las niñas y niños a través del apoyo con materiales impresos en ayuuk, por lo que se les pidió que trabajaran con la escritura de este lenguaje, partiendo de los conocimientos generados en la interacción con el mundo natural y social de la comunidad. Con este tipo de prácticas académicas, se advierte que el conocimiento viene de abajo hacia arriba.

Fotografía 2 – Niños ayuuk (mixe), desarrollando la escritura ayuuk



Fuente: Autor.

4.- *Partir de lo propio para incorporar lo ajeno.* Es una situación de diálogo de saberes, por lo que se recurrió a las fuentes documentales sobre las temáticas abordadas desde lo propio,

que permitieran contrastar y enriquecer la visión de mundos, muchas veces distantes; es decir, confrontar conocimientos en situaciones de complementariedad y equilibrio, y no de subordinación de una sobre otra.

Bajo esta nueva lógica de descolonizar el pensamiento de los alumnos, se pretende partir de lo propio para incorporar lo ajeno, donde el medio por excelencia de socialización del conocimiento, en el caso concreto, es la lengua ayuuk, así como recurso de aprendizaje, de enseñanza y de reconstrucción de nuevos saberes. En un intento por cambiar las lógicas de construcción del conocimiento en el espacio áulico, las niñas y niños interactuaron con ambos bagajes en situaciones de complementariedad, teniendo siempre presente que su función también es prepararse para ingresar a las instituciones de educación con que cuenta el país.

5.- *Dialogar con dos formas de percibir un mismo fenómeno.* Por ejemplo, cuando se abordó la temática sobre los fenómenos naturales, como son los temblores (ujx), las niñas y niños manifestaron su visión sobre el fenómeno, no como un ente aislado producto de la naturaleza, sino como algo vivo que tiene poder y fuerza, y que sucede por la provocación de los seres humanos.

La búsqueda de un diálogo de saberes entre dos visiones de mundo sobre un mismo fenómeno u objeto de conocimiento, implica darle lugar epistémico a lo que ha sido desplazado por la ciencia occidental. Bajo esta nueva lógica de partir de lo propio, se pretende la identificación de aquellos conocimientos gestados en las culturas mesoamericanas, de los cuales son portadoras las personas de la comunidad.

La escuela puede ser así, un espacio que potencie los saberes y conocimientos que poseen los educandos, que les posibilite transitar con sentido de pertenencia cultural por los nuevos aprendizajes que van adquiriendo a lo largo de la escolaridad, afianzando su identidad cultural, pero al mismo tiempo, preparándolos para el ingreso a las universidades destacadas de nuestro país.

A manera de Conclusión

Denotar las relaciones asimétricas que han coexistido a lo largo de la invasión a Mesoamérica, permitiría comenzar a demandar un diálogo de saberes que plantee el reconocimiento de aquellos saberes autóctonos, tradicionales, o locales. Desde la perspectiva de Leff (2004:326) implica el disenso y la ruptura hacia la diversidad que rompe la hegemonía de una lógica unitaria, yendo más allá de una estrategia de inclusión y participación de visiones

alternativas y racionalidades diversas, cuyas diferencias serían zanjadas por una racionalidad comunicativa para hacerlas converger en un futuro común.

Este diálogo, no es un proceso armónico, donde la ideología dominante no cede a las nuevas miradas y la reapropiación de nuevos conocimientos; por el contrario, es un campo de debates, confrontación y disputa de sentidos, en el que se constituyen nuevas identidades desde las cuales se abre un espacio de comunicación entre comunidades y un intercambio de experiencias entre sociedades campesinas y grupos indígenas. (Leff, 2004:327).

En esta relación caracterizada como una cuestión intercultural, interactúan seres diferenciados, con identidades individuales y a la vez colectivas que los anteceden en los procesos de socialización que establecen. Se pretende que en el nuevo planteamiento epistémico y el reconocimiento de la racionalidad de saberes gestados desde las comunidades subordinadas (campesinos, indígenas), la escuela se convierta en un espacio que permita la apertura a este debate.

Esto permitiría resignificar las identidades, además de posesionarse de un diálogo de resistencia con la cultura dominante; puntualiza Leff (2004:350), el diálogo de saberes, es un diálogo con interlocutores que han perdido la memoria y la palabra, cuyos saberes tradicionales han sido sepultados por la modernidad impuesta.

Si bien es cierto que el pensamiento decolonial, a través de las estrategia antes propuestas, puede plantearse como un paradigma que cuestiona las formas de construcción del conocimiento impuesto desde la colonización de la llamada “América”, ésta aún se encuentra en el reconocimiento de las formas de poder colonial (como lo refiere Quijano), materializadas en las estructuras sociales del poder del Estado.

La contribución de Quijano (2000) fue exponer a la luz las formas de dominación, aspecto que ya las comunidades indígenas (en el caso mexicano se han comenzado a resignificar) han hecho ver mediante diversos movimientos reivindicadores, y particularmente con el levantamiento armado de 1994 del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, surgido en el sureste de la República Mexicana. Son movimientos por la igualdad de condiciones y el derecho a tener sus propias formas de entender su mundo. En este marco político, ya comienza a haber manifestaciones y demandas sociales en pro de la reivindicación y participación en la esfera pública de la nación. En el caso mexicano, se posibilitaron aperturas de diálogo y reconciliación, aunque no prosperaron mucho, sobre todo cuando no fue aprobada la ley propuesta por la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA), como parte de los acuerdos de San Andrés Larrainzar con el gobierno federal.

En este momento histórico, los estudios filosóficos a través de las instituciones formadoras de docentes como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), las Normales y universidades interculturales, empiezan a cuestionar las formas de transmisión que se han tejido alrededor de las instituciones escolares, donde se han legitimado conocimientos validados por un grupo de pensadores, que desplazaron los conocimientos encontrados durante la invasión. Hoy existe la denuncia epistémica, que concuerda en que a pesar de la pretensión de exterminio, muchos de estos conocimientos se mantienen vivos gracias a la socialización y a través de la transmisión oral.

El reconocimiento de las formas de organización y conocimientos gestados en las culturas mesoamericanas, permitiría a través de sus escuelas incorporar una ecología de saberes como la denomina De Sousa (2009), capaz de reconocer las manifestaciones de construcción del conocimiento originado en los diferentes espacios culturales que no encajan en la epistemología occidental.

Hoy, en el campo educativo se trata descolonizar las formas de transmisión del conocimiento, dando lugar a la historicidad de las subjetividades que portan los individuos como parte de su identidad (Walsh: 2005 y Castro Gómez: 2007). La ruptura con el saber eurocéntrico, conlleva también a cuestionar, la atomización del conocimiento, a través de las disciplinas que están cada vez más marcadas y empaquetadas en contenidos desarticulados. En contraparte, surge la propuesta del trabajo interdisciplinario, para articular los diferentes conocimientos socializados en los espacios institucionales. Pero esto no parece suficiente cuando se trata de trabajar los “otros” conocimientos (Walsh: 2005), surgidos y socializados en las culturas de Mesoamérica.

No basta con la interdisciplinariedad y la trasculturalidad. Se empiezan a escuchar voces de propuestas de una nueva manera de abordar la educación, que incorpore las formas de apropiación del conocimiento que tiene lugar en las culturas mesoamericanas, donde predomina una visión integral del mismo, que no necesariamente tiene que ver con la interdisciplinariedad, sino es una forma de aprendizaje más global que cobra sentido en el lugar en donde se produce y se recrea; es un todo que encierra no sólo a los conocimientos llamados disciplinares, sino aquellos vivenciales con sentido filosófico, donde los objetos no son únicamente cuestiones objetivas, sino también aquellos que no se perciben a simple vista, pero que ahí están, y tienen un significado moral/cultural para los individuos. Es decir, aquello que la ciencia ha desechado por no comprobarse objetivamente; aquello que podríamos decir que es la contraparte de la

Hybris del punto cero, al cual se refiere Castro Gómez (2007) como modelo epistémico inserto en la estructura triangular de la colonialidad: del poder, del ser, y del saber.

Este posible diálogo, nos parece aún lejos de concretarse, debido a las condiciones hegemónicas prevaletentes, sobre todo por la economía global que impera, así como por las políticas y lineamientos ejercidos en la esfera pública, que ponen condiciones no sólo en el ámbito político-social, sino en las diferentes esferas que la constituyen, como es la institución escolar. Se mantiene la colonialidad del saber, que Walsh (2005) ha caracterizado como la imposición del conocimiento como perspectiva única de aprendizaje, descartando e ignorado en consecuencia los conocimientos producidos por los grupos originarios de Mesoamérica, considerados subalternos.

El reconocimiento de la geopolítica del conocimiento, puede servir para ubicar las formas de dominación gestadas desde la estructura de los Estados Nacionales, pero a partir de ahí, se necesita contextualizar los conocimientos producidos en esos espacios que permitan buscar, como lo señaló Freire (1997), acciones pedagógicas a través de los actores involucrados en los procesos educativos para la recreación de nuevas posibilidades de descolonización del pensamiento.

La idea no es, como lo ha señalado Grosfoguel (2007), proponer un pensamiento decolonial fundamentalista, que lejos de contribuir a buscar opciones de equilibrio y reapropiación de lo ajeno para el beneficio de los pueblos indígenas, se encierre en su mundo cotidiano, en una especie de autoexclusión; por el contrario, se plantea hacer uso de lo externo para el beneficio de lo propio; por ejemplo, el uso de los medios de comunicación como mecanismos de socialización de los conocimientos producidos en diferentes contextos culturales.

Los medios de comunicación han estado al servicio del poder dominante; transmiten de manera intencional una forma de percibir la sociedad, en tanto patrones de conducta que influyen en el moldeamiento de la identidad de los seres humanos. Es necesario hacer uso de ellos para transmitir lo propio, utilizándolos como un espacio de diálogo de saberes con la pluralidad de culturas coexistentes en el mundo.

Referencias

Anderegg, E. (2012). *Repensando la investigación acción participativa*, Buenos Aires: Lumen Hvmánitas.

Argueta Villamar, Arturo (*et al.*), (Coords.). (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México: CRIM, UNAM.

Boaventura de Sousa, Santos. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

_____ (2009). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO, Siglo XXI.

_____ (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.

Castro Gómez, Santiago, y Grosfoguel, Ramón, (Ed). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre.

Díaz Barriga Arceo, Frida. (2016). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Dussel, Enrique (*et al.*). (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino"*. México: CREFAL, XXI.

Dube, S. (2001). *Sujetos subalternos*, México: Colegio de México.

Erickson, Frederick. (2010). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en Wittrock (Com.). *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona: Paidós.

Escobar, Arturo. (2003). *Mundos y conocimientos de otro. Tabula Raza. Bogotá, Colombia, N° 1, enero-diciembre*. 51-86.

Fornet – Betancourt, Raúl (2004). *Sobre El Concepto de interculturalidad*. México: CREFAL, CEAAL, CGEIB.

Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: XXI.

Geertz, Clifford. (2010). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Castro Gómez S. y Grosfoguel, R. (Coop.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.

Leff, Enrique (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación de la naturaleza*. México: Siglo XXI.

Maldonado, Benjamín (2002). *Autonomía y comunalidad india: enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca, Oax.: INAH y Secretaría de Asuntos Indígenas.

Mignolo, Walter (2003). *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

_____ (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Olivé, León. (1997). “*Pluralismo epistemológico: más sobre racionalidad, verdad y consenso*”, en: Velasco, Ambrosio (Comp.). *Racionalidad y cambio científico*. México: Paidós-UNAM.

Olivé León (et al.). (2009). *Pluralismo epistemológico*. Bolivia: CLACSO.

Rendón Monzón, Juan José. (2003). *La comunalidad. Modo de vida de los pueblos indios*. México: CONACULTA.

Walsh, Catherine (Ed.). (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.

Woods, Peter. (2009). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Submetido em 17 de setembro de 2020.

Aceito em 30 de maio de 2022.

Publicado 14 de outubro de 2022.