



Reeducarnos con los
conocimientos comunitarios
en tiempos de COVID-19

*Re-educate ourselves with
community knowledge in times
of COVID-19*

Teresa Soriano

Posgrado en Pedagogía

Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM



Niñas y niños disfrutando jugar mientras la pandemia nos invade.

Palabras clave:

Educación, Comunidades, COVID-19.

Resumen:

El siguiente ensayo nos permite analizar la forma en que se está viviendo la nueva enfermedad COVID-19 en las comunidades indígenas, en particular con la educación de niños y jóvenes. En especial, refiere a la comunidad chatina de San Miguel Panixtlahuaca, Oaxaca, cuyos habitantes han señalado las dificultades para enfrentar y sobrellevar la situación. Las comunidades chatinas se han posicionado por una alternativa para el futuro de sus

hijos, a raíz de la estrategia de la educación a distancia por parte del gobierno, que no ha sido operable ni ha tenido un impacto favorable, debido a que las políticas educativas no han tomado en cuenta las condiciones particulares de los pueblos indígenas.

Por ello, se ha optado por darle importancia a lo que se aprende en la comunidad, en los cargos, en la familia, en las actividades del campo, lo que les otorga un estatus acorde con su identidad cultural comunitaria. Por lo tanto, en este periodo tan difícil, la educación de los pueblos indígenas, y los chatinos en particular, encuentra su efervescencia en la vida comunitaria de sus estudiantes. Se considera a esta crisis una oportunidad de las comunidades chatinas para establecer un nuevo modelo educativo, al visibilizar sus conocimientos y posicionarlos de manera horizontal, mediante el cual se puedan establecer diálogos con otros conocimientos y se genere un diálogo de saberes.

Key words:

Education, Communities, COVID-19.

Abstract:

The following essay allows us to analyze the way in which the new disease COVID-19 is being lived in indigenous communities in relation to the education of children and young people. In particular, it refers to the Chatino community of San Miguel Panixtlahuaca, Oaxaca, whose inhabitants have pointed out the difficulties in facing and coping with the situation. The Chatino communities have positioned themselves for an alternative for the future of their children as a result of the government's strategy of distance education that has not been operable nor has it had a favorable impact. This has been due to the fact that educational policies have not taken into account the particular conditions of indigenous peoples.

For this reason, it has been chosen to give importance to what is learned in the community, in positions, in the family, in the activities of the field, which gives them a status according to their community cultural identity. Therefore, in these very difficult periods, the education of the indigenous peoples and Chatins in particular, finds its effervescence in the community life of its students. This crisis is considered an opportunity for the Chatino communities to establish a new educational model by making their knowledge visible and positioning them horizontally, through which dialogues with other knowledge can be established and an exchange of knowledge is generated.

Introducción

En estos tiempos tan difíciles, la humanidad se encuentra envuelta en miedo, confusión y desinformación a causa de la nueva enfermedad infecciosa, COVID-19, producida por el nuevo virus, SARS-Cov-2. Tanto el virus como la enfermedad que provoca eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019 (Saquí, 2020).

En un par de meses, el virus causante de COVID-19 se propagó con gran rapidez y se convirtió en una pandemia que hoy en día afecta a muchos países; si bien la mayoría de la población es susceptible a esta enfermedad, el riesgo de presentar síntomas peligrosos es mayor en quienes padecen enfermedades cardíacas o pulmonares, obesidad extrema, diabetes, y más aún en adultos mayores, o de cualquier edad, con un sistema inmunitario debilitado. De acuerdo con cifras de la Organización de las Naciones Unidas (2010:8), entre las enfermedades con niveles alarmantes se encuentra la diabetes tipo 2, con una prevalencia de 50% entre los adultos indígenas, por lo que se han alcanzado proporciones epidémicas, al punto de poner en riesgo la existencia de las comunidades; además, hay otras enfermedades entre esta población, como las cardiovasculares; o las de tipo infeccioso, como el VIH/SIDA, el paludismo, la tuberculosis; o por deficiencia alimentaria, como la desnutrición. Ante tal panorama, surge la pregunta, ¿cómo sobrelleva la comunidad chatina de Oaxaca la pandemia por COVID-19?

Los últimos días han sido un dilema para la región chatina, pues hasta hace unos meses era poco creíble la llegada de COVID-19. Las personas comentaban incluso “no llega hasta acá, si viene de tan lejos”. Sin embargo, el 21 de mayo del año pasado se informó que en una de estas comunidades, Santos Reyes Nopala, había surgido el primer caso



Bloques de ciudadanos juntos con la autoridad revisando la entrada.

confirmado por las autoridades sanitarias del Sistema Nacional de Salud; el 31 de mayo se anunció que en Santa Catarina Juquila ya se había detectado el primer caso, el más cercano a la comunidad de San Miguel Panixtlahuaca, contexto de este trabajo.

Las primeras 24 horas fueron alarmantes, las autoridades municipales de San Miguel Panixtlahuaca y de municipios aledaños reforzaron su filtro de entradas y salidas a la población, como medida para salvaguardar la salud de sus habitantes. Sin embargo, esto resultó inútil por la intensa movilidad que prevalece en la zona, generada en su mayoría por el tránsito de paisanos migrantes que iniciaron su retorno, tanto los que trabajan en Estados Unidos, como en diferentes entidades de la república mexicana, debido a la inestabilidad laboral, familiar y económica, pues como afirman algunas personas mayores: “no es lo mismo vivir fuera de tu pueblo sin trabajo, como quiera acá aunque sea tortilla con sal, no se muere de hambre, en cambio allá, hasta para ir al baño se paga...”

Esta circunstancia y la falta de precaución y cuidados en la población llevaron a la autoridad municipal a declarar que sería difícil tener un control total; además, muchas personas seguían acudiendo a otros municipios, o localidades cercanas, para retirar el dinero enviado por sus familiares que aún permanecen en Estados Unidos. Cabe aclarar que el ingreso por remesas para el estado de Oaxaca registró un incremento de 21.3 % más que en 2019¹. Tales condiciones impedirían contener el arribo y la propagación de la enfermedad a San Miguel Panixtlahuaca y llevarían a un mayor número de contagios.

Por lo tanto, la principal medida ideada

por las autoridades ha sido difundir información acerca de la enfermedad a toda la población, pero eso también ha generado preocupación entre ésta, porque la única manera de saber cómo se transmite el virus y su avance en las comunidades es mediante los medios masivos de comunicación, y el servicio proporcionado por las empresas proveedoras es ineficaz; en específico, los afecta seriamente la falta de servicio de telefonía móvil (Telcel©) y la deficiente señal de televisión abierta; desde hace tres años, la empresa telefónica ha prestado un servicio deficiente y actuado de manera irresponsable con la población, al punto de dejarla incomunicada desde el sismo de septiembre de 2017; ni siquiera las autoridades municipales han logrado hacer nada respecto del pésimo servicio. Las personas con recursos económicos han contratado el servicio de internet, para poder comunicarse con sus familiares y tener información actualizada sobre el COVID-19; lamentablemente, hay muchas familias de escasos recursos que no pueden hacer uso de este medio.

En situación similar se encuentra el servicio de señal de televisión abierta. Desde hace más de 10 años, la población no cuenta con éste; por lo que muchas familias han recurrido a servicios de paga (SKY y Ve TV), para tener acceso a la información; pero, de nuevo, no todos cuentan con recursos económicos; por ello habría que preguntarse, ¿cómo se intenta dar seguimiento al ciclo escolar desde la plataforma “Aprende en casa”, instrumentada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), si se desconoce la situación real de las comunidades chatinas? ¿Cuál sería la alternativa de atención para los niños y las niñas de las comunidades indígenas?

¹En el primer trimestre de 2020, la entidad recibió 479.2 mdd, 21.3% más que el año pasado; las regiones de la Mixteca, Valles Centrales y Sierra Sur concentran la captación de dólares (El Universal, 5 de mayo de 2020).

La educación chatina en tiempos de **COVID-19**

*Niños esperando su turno para
aprender con su maestro en casa.*

El 16 de marzo de 2020 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el acuerdo 02/03/20 que estipuló los siguientes términos:

ARTÍCULO PRIMERO. Se suspenden las clases del periodo comprendido del 23 de marzo al 30 de mayo de 2020 en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, a excepción del Instituto Politécnico Nacional, como medida preventiva para mitigar y disminuir la curva de contagios de la COVID-19 en el territorio nacional.

La crisis del coronavirus en México continuó su expansión desde el primer informe de Esteban Moctezuma, anterior Secretario de Educación Pública, en el que anunció el adelanto del periodo vacacional hasta el 19 de abril, fecha tentativa en que se retornaría a las aulas; sin embargo, la reanudación del ciclo escolar se aplazó hasta el jueves 30 de abril, debido a que el brote había superado los mil casos positivos y se declaró el estado de emergencia sanitaria.

Al mismo tiempo, la SEP instauró el sistema de educación a distancia, ya que los estudiantes no podrían asistir a clases, pero sí continuar con sus estudios desde el hogar. Con ese fin, se estableció un convenio con Canal Once y con Ingenio TV para que las clases se interrumpieran lo menos posible, desde el 23 de marzo hasta el 3 de abril. Después empezó el periodo vacacional de Semana Santa (6-17 de abril); habría que analizar si dicha determinación fue operable para las comunidades indígenas y, en particular, para la región chatina.

Era esencial conocer la opinión de los chatinos respecto al sistema mencionado y cuál alternativa educativa consideraban más viable en estos tiempos de COVID-19. Para el estudio se incluyó el uso de las redes sociales, en particular, de la aplicación WhatsApp, por ser el medio más flexible y de mayor empleo. Se invitó a 30 personas de la población de distintas ocupaciones: docentes bilingües, investigadores, padres de familia y autoridades municipales, a fin de saber qué pensaban de las

diversas propuestas de las autoridades federales para atender a los niños confinados en casa, entre éstas, la plataforma “Aprende en casa”, ¿qué ventajas y desventajas tiene esa nueva propuesta hacia la educación de los niños indígenas?, ¿cuál sería la alternativa propuesta desde, con y para la comunidad?

De los comentarios señalados por las personas invitadas al diálogo para este texto, el primero hizo referencia a la pregunta “Los medios digitales ¿para qué?”, sobre la cual se llegó al consenso de aceptar todo lo nuevo que promoviera un uso didáctico dirigido a los niños, siempre que fuera adecuado a los contextos de su implementación. En el caso de la región chatina, los participantes comentaron que la plataforma digital “Aprende en casa” no fue operable en los tiempos propuestos; tampoco tuvo impacto en las comunidades o regiones por varias razones: la principal, porque la mayoría de padres de familia no tienen señal de telefonía móvil en su comunidad; otros más no cuentan con celulares inteligentes con aplicaciones (App); o bien, tienen móviles sencillos que sólo utilizan para lo básico (llamar a sus familiares); algunos más sí poseen celulares con aplicaciones, pero carecen de recursos para las recargas, o desconocen el manejo y uso de éstos, incluso las madres de familia jóvenes. La mayoría de las madres de mayor edad no saben leer ni escribir, en consecuencia, no pueden orientar a sus hijos en las tareas escolares o realizar trabajos desde una App.

Por otro lado, en estas comunidades se mantiene el uso de la lengua materna, el chatino, pese a que en la escuela se restringía su uso. En la actualidad, la lengua ha recuperado su importancia en la familia y en la comunidad, sin la intervención de otros factores o instituciones (escuela); por ende, algunas personas reconocidas de la comunidad cuestionan que el Estado no tome en cuenta la diversidad lingüística de la nación, e instaure un sistema totalmente homogéneo para el aprendizaje en casa, que privilegia la educación

castellanizadora y no propone alternativas para las comunidades sin acceso a internet. A muchos les preocupa un futuro tecnológico homogéneo, en el que el Estado desatienda el financiamiento a las escuelas, se instrumente la internet como único medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuya consecuencia directa sea la privatización de la educación en las comunidades chatinas.

Algunos maestros comentaron que las plataformas digitales pueden ser un material de apoyo a los docentes, pero no favorecen la formación de los niños; por ejemplo, en el caso de un grupo de 22 alumnos, sólo tres tuvieron acceso a esta plataforma y opinaron que fue aburrido, porque las tareas en clases virtuales no son lo mismo; además, los docentes señalan que las condiciones de esta era digital son arduas para los padres de familia, ya que no están familiarizados con los aspectos educativos ni todos pueden estar pendientes de la televisión; de modo que los mentores optaron por enviar tareas para hacer en casa, pero indicaron que sólo 30% de los alumnos las concluyeron, en tanto que el porcentaje restante ni siquiera pudo mantener comunicación con sus profesores.

Como no existía un ambiente seguro y libre de contagios para los niños, el jueves 30 de abril de 2020, la Secretaría de Educación Pública oficializó el acuerdo 04/09/20 por el que se extendió el periodo de suspensión escolar hasta el 30 de mayo de 2020, junto con la jornada de sana distancia, que concluiría el 31 de mayo, para dar inicio a la “nueva normalidad”.

El 13 de mayo, Esteban Moctezuma Barragán, ex titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), había dado a conocer el protocolo de regreso a clases en la “nueva normalidad”, en el que incluyó a 269 “municipios de la esperanza” (pertenecientes a 15 entidades federativas),

llamados así porque en ninguno de éstos se había registrado algún caso de contagio, por lo tanto, a partir del 18 de mayo, estarían en condiciones de reactivar actividades comerciales y de regresar a clases presenciales; entre éstos se encontraban las comunidades chatinas, pero en dos de ellas se presentarían los primeros contagios confirmados, semanas después.

Los gobiernos estatales de Coahuila, Chihuahua, Baja California, Baja California Sur, Puebla, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León y Tamaulipas, dieron marcha atrás y confirmaron no estar en condiciones de retornar a clases, por lo que sus “municipios de la esperanza” tampoco lo hicieron. El gobierno de Oaxaca se mantuvo a la expectativa, analizó la situación y al final reconoció que tampoco existían condiciones; tal determinación alarmó a los padres de familia de San Miguel Panixtlahuaca, quienes se cuestionaron: “¿Qué sigue ahora? ¿Cuál es la alternativa educativa en nuestras comunidades chatinas?”

Como no había condiciones para que los alumnos siguieran las etapas de atención escolar, señaladas por los programas oficiales, se indagó sobre posibles soluciones, sin encontrar respuesta. Los entrevistados señalaron que las comunidades han estado ausentes o excluidos en su totalidad de la atención de las autoridades, lo que acentúa aún más la desigualdad educativa hacia las comunidades indígenas.

Las ideologías dominantes, usadas por el sistema educativo para formar a la población indígena, han aumentado los problemas de pérdida de identidad en las comunidades chatinas, aunado al deterioro del territorio, como elemento de vida y razón de ser de dicho grupo, por lo que Argueta (2011) afirma que en esas poblaciones se está viviendo un



“proceso de desvalorización de los propios conocimientos, de erosión cultural, de pérdida de las lenguas indígenas como reservorios de conceptos y conocimientos sobre el mundo, de desinterés en continuar la tradición, de distorsión, cambio y transnacionalización de saberes” (p. 22).

Al respecto, muchos padres dudan de que la formación escolar garantice un buen porvenir, pues indican que la escuela sólo se queda en el plano de enseñar a leer, escribir y hacer operaciones básicas. En cambio, lo que aprenden en la comunidad les sirve para ser responsables con los cargos y servicios que ofrecen a la misma: desde ser topiles o mayordomos, hasta una encomienda comunal, lo que les otorga estatus, identidad cultural y comunitaria. Es posible afirmar que la cultura es como una flor abierta hacia los cambios externos, que algunas veces no favorecen el desarrollo, crecimiento y fortalecimiento del individuo como sujeto social. En cambio, en estos tiempos que permanece cerrada, se fortalecen los lazos familiares y comunitarios, la lengua chatina recobra sus espacios de usos y la praxis cultural fortalece la identidad de sus niños y jóvenes.



Aprender a hacer cosas a temprana edad.



Fundamentos para un diálogo de saberes

Desde mi identidad chatina, considero que es momento de convertir esta crisis en una oportunidad para visibilizar nuestros conocimientos y colocarlos en paridad con otros conocimientos para generar un diálogo de saberes. Olivé (2009) ha propuesto la edificación de una sociedad plural, fundada en el diálogo de saberes como estrategia incluyente, participativa y de empoderamiento de las poblaciones indígenas. Desde el mismo enfoque, otros autores sustentan la idea de la pluralidad de conocimientos (Leff, 2009; Olivé, 2009; Argueta, 2010), donde la complementariedad los sitúa en niveles de igualdad y equilibrio, para lograr la ruptura del monoculturalismo, en el que no hay cabida para la diversidad de pensamiento y la reconstrucción de una multiplicidad de conocimientos generados en el quehacer histórico de toda cultura. Esto conduce al rompimiento de la colonialidad del saber (Quijano, 2000; Walsh, 2005; Leff, 2009), contrapuesta al reconocimiento de una sociedad pluralista (Olivé 2009), con objeto de contrarrestar la posición absolutista del conocimiento y el relativismo cultural. En consecuencia, se propone “establecer un diálogo intercultural en situaciones de igualdad, garantizando la justicia sobre la base del respeto a las diferencias, a las identidades coexistentes y al pensamiento construido y recreado en las culturas mesoamericanas” (Francisco, 2015, p. 40). Al respecto, Argueta (2010) afirma que

el diálogo de saberes presupone el interés de los sujetos sociales en una interacción comunicativa e implica, por tanto, una disposición para escuchar y para actualizarse. No se trataría de incluir o vencer mediante la violencia de cualquier tipo de aceptación, una valoración y un conocimiento ajeno, sino de un intercambio de conocimientos, apreciaciones y valores en donde operan fuerzas racionales para la interacción comunicativa. (p. 44).

Este diálogo responde a una lógica de convivencia que, a su vez, construye una ecología de saberes, siguiendo la propuesta de De Sousa (2010b). Para hablar desde la perspectiva de la ecología

de saberes, se debe partir de una visión crítica sobre el carácter de superioridad que se daba y se sigue dando a los conocimientos europeos. Durante siglos imperó la llamada colonialidad del saber (Lander, 2000) en el sistema-mundo. En contraste, los conocimientos comunitarios de los indígenas fueron excluidos, silenciados, omitidos e ignorados, como lo señalan Castro-Gómez y Grosfoguel (2007): “Desde la Ilustración, en el siglo XVIII, este silenciamiento fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, premoderna y pre-científica del conocimiento humano” (p. 20). Hoy en día, las nuevas dinámicas de la globalización continúan preservando esta colonización de saberes, en especial, en América Latina; además, implica una relación de dominación/sumisión que imprime a la relación intercultural, por un lado, las condiciones económicas, sociales, políticas y legales; por el otro, las disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales, pero complementarios, que se reiteran y refuerzan día con día, en el marco de sujetos dominados y sujetos sumisos (Gasché, 2008).

Por ende, en un contexto tan diverso, como el del México actual, es urgente y esencial descolonizar el saber desde el diálogo con y entre las culturas, así como articularlo con la llamada convivencia intercultural. Para ello, es necesario entender a Walsh (2007), quien plantea que la interculturalidad:

Señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de “otro” no implica un conocimiento, una práctica, un poder o un paradigma más, sino un pensamiento, una práctica, un poder y un paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y a la vez desafiándolas radicalmente (p. 12).

En consecuencia, la interculturalidad plantea un enfoque crítico y busca descolonizar y, a su vez,



Los maestros mantienen comunicación con los padres de familia para la educación de los alumnos.

convertirse en un medio habilitante del diálogo de saberes, así como en una herramienta para situar conocimientos fuera de la lógica colonizadora y en un instrumento emancipador en diversos niveles y áreas de la vida (Crespo y Vila, 2014).

En tanto que De Sousa (2009, citado en Valladares y Olivé, 2015) propone

ejercer una resistencia epistemológica a través de lo que denomina cosmopolitismo subalterno, una forma de reflexión (y acción) centrada en combatir el sufrimiento de los segmentos de la población más vulnerables y tradicionalmente excluidos, mediante dos ideas fundamentales: a) la convicción de que la diversidad del mundo es inagotable; y b) el reconocimiento de que tal diversidad de saberes en el orbe carece de la adecuada epistemología para comprenderlo y requiere del desarrollo de lo que este autor llama epistemologías del sur. (p. 65)².

Asimismo, Crespo y Vila (2014) afirman que

la ecología de saberes es la propuesta que surge de los pueblos del Sur, ancestrales desde los pueblos ancestrales y tradicionales de América Latina, desde el propio concepto del Buen Vivir o del Buen Conocer, sin negar la existencia y validez de los pensamientos externos, en este caso occidentales o científicos, sino planteando la necesidad de conjugarlos y crear diálogos con otros saberes y conocimientos diversos que confluyen en nuestras sociedades. (p. 22).

A su vez, esto favorece las prácticas descolonizadoras de las comunidades. En tal sentido, Acosta (2011, citado en Crespo, 2014) señala que la ecología de

saberes es un “diálogo permanente y constructivo de saberes y conocimientos ancestrales con lo más avanzado del pensamiento universal, en un proceso de continuada descolonización de la sociedad” (p. 29).

De ahí deriva la estrategia central, la cual busca sostener un diálogo para construir una ecología de saberes de gran amplitud, que permita contraponerse a la lógica de la monocultura del saber científico, donde este pueda dialogar con todos los saberes: el laico, el popular, el del campesino, el de los indígenas, el de las poblaciones urbanas marginales, y, por supuesto, con el saber tradicional. De acuerdo con De Sousa (2010): “La ecología de los saberes propone que no hay ignorancia ni saber en general o en abstracto, pues toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular, en un diálogo de saberes y conocimientos, incluidos los científicos” (citado en Ayestarán, Márquez-Fernández, 2011, p. 13).

La propuesta del pensamiento decolonial ofrece la posibilidad de considerar la epistemología “otra” surgida desde los pueblos originarios, de tomar en cuenta la importancia que tiene desarrollar y reconocer la aportación de los saberes y conocimientos desarrollados en las culturas (Francisco, 2015); asimismo, su eje central, que es la descolonización en la forma de transmitir el conocimiento, da lugar a la historicidad de las subjetividades que portan los individuos como parte de su identidad (Walsh, 2005).

²“Las epistemologías del sur son el reclamo de nuevas relaciones en los procesos de producción, y en la valorización de conocimientos científicos y no científicos. Para desarrollar las epistemologías del sur se tiene que reconocer al menos:

1. Que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo, esto es, que la transformación del mundo puede también ocurrir por vías, modos, métodos impensables para la tradición occidental eurocéntrica.
2. Que la diversidad del mundo es infinita, esto es, que existen diferentes modos legítimos de generar, acceder, distribuir y aprovechar los conocimientos.
3. Que esta gran diversidad del mundo, que puede ser y debe ser activada, así como transformada teóricamente y prácticamente de muchas maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general. Es decir, que hay que buscar formas plurales de conocimiento que superen los universalismos y los absolutismos”. (De Sousa, 2011, p. 16; citado en Valladares y Olivé, 2015).

Hacia una alternativa educativa comunitaria

Voces y Saberes. Año 1 núm. 01 marzo-junio 2021

En este tiempo de gran complejidad, la educación de los estudiantes chatinos y de otros pueblos indígenas encuentra su efervescencia en la vida comunitaria; en el sentido de que los padres de familia consideran valiosos los conocimientos, saberes y creencias de la cultura chatina para el desarrollo personal, social y espiritual de los niños y las niñas de su comunidad; lo que destierra la idea equívoca de que la educación sólo se da en el ámbito escolar y se hace a un lado el contexto comunal. El hecho de que los niños no estén ahora en las aulas no significa que no estén aprendiendo; por el contrario, se están adquiriendo conocimientos para la vida en la familia, de los que la escuela nos ha alejado; a la vez, los padres han comprendido la importancia de revalorar y reeducar a sus hijos desde lo propio, por lo que están aprovechando la oportunidad de enseñarles los saberes y conocimientos heredados por los abuelos, que son los cimientos de su identidad.

En este proceso, se han notado algunos cambios favorables en la comunidad, entre los que destacan la revaloración y la importancia del territorio, como ente de identidad, y el cuidado de la madre tierra, como proveedora de los

alimentos. En la actualidad, 70% de la población volvió a darle vida a los campos de cultivo; los niños están inmersos en el trabajo del hogar y al mismo tiempo son parte fundamental de la vida comunal: apoyan en la siembra y los cuidados de la milpa, en el cuidado de los hermanos menores, en la venta de productos que elabora la familia; prevalece y se visualiza un reencuentro con los orígenes.

En este rescate, los conocimientos comunitarios tienen un rol fundamental como elementos que se deben visibilizar para reeducarnos con lo nuestro. Por ello, Francisco (2015, citado en Soriano, 2017) afirma que dichos conocimientos

Son construcciones sociales producidas en un espacio concreto por la experiencia individual y colectiva de quienes le dan significado y valor. A través de proceso histórico evolucionan y se adecuan a las necesidades y transformaciones que los propios actores sociales realizan con su mundo natural, mezclados con las condiciones históricas que van forjando en las manifestaciones como individuos pertenecientes a una determinada cultura. (p. 41).

En un estudio anterior (Soriano, 2017), se puntualiza que los conocimientos comunitarios chatinos permiten visibilizar la cultura

Los docentes conscientes que aprender en casa no es la mejor opción, por ello, decidieron hacer su propia escuela en su casa.





Jóvenes participando con la comunidad en tiempos de pandemia.

mediante tres ejes amplios, expresados desde la cosmovisión y lengua chatina, que son: *NdyaA nyanE tan'H* (creo en), que se refiere a que existe una creencia hacia alguien o algo simbólico; *JlyoH tan'H* (sé-hacer), que tiene una estrecha relación desde el saber y el saber-hacer; *Ts'wiA lyonE, o Ts'wiA lyoE boaA* (conozco o conocemos), que son construcciones sociales producidas desde la comunalidad, con elementos culturales, filosóficos y acordes con las necesidades del grupo, que les dan valor y significado y son aprendidos, compartidos, transmitidos y reproducidos desde la experiencia individual y colectiva.

De lo anterior emana que los conocimientos desarrollados en los pueblos mesoamericanos van más allá del saber, porque se tiene la capacidad de trascender los aprendizajes socializados de una generación a otra; los sujetos hacen suyo el conocimiento capaz de compartirse y lo transforman en la práctica cotidiana que establecen en su mundo natural y social (Francisco, 2015). Es importante observar que los conocimientos comunitarios, como prácticas sociales, no se pueden explicar sin el territorio, sin la Madre Tierra, porque en el caso chatino, todo proviene de este lugar. El conocimiento debe ser desde el corazón, debe ocupar todas las facetas del ser humano, es decir, el conocimiento propio que surge de las prácticas sociales que se realizan dentro de la cultura, de prácticas generadas

por la cosmovisión de los pueblos indígenas en su vivencia con la comunalidad.

La comunalidad es el elemento que define la immanencia de la comunidad, en otras palabras, el principio que explica a su sociedad. Díaz (2001) sostiene que “las sociedades indígenas no deben entenderse como algo opuesto, sino diferente a la sociedad occidental” (p. 367). Mientras que para Martínez (2003), la comunalidad representa “el pensamiento y la acción de la vida comunitaria” y la define como “una ideología emanada de acciones que portan los pueblos indígenas que les ha permitido enfrentar y resolver infinidad de retos y problemas a lo largo de la historia” (p. 23). En tanto que Regino (2000, citado en Aquino, 2010) la explica como “la actitud humana hacia lo común” y “la raíz, el pensamiento, la acción y el horizonte de los pueblos indígenas” (pp. 12-14).

En concordancia con Díaz (2002), es posible afirmar que, en las comunidades de Oaxaca, dichos conocimientos tienen bases desde la comunalidad y se expresan en una forma específica de organización social y política heredada por los ancestros, y fundada en la concepción del poder como servicio; la propiedad comunal como ente del disfrute colectivo; el trabajo colectivo como eje de crecimiento comunitario; y el sistema de cargos, como un espacio de formación permanente para ejercer el servicio público (López y Barajas, 2013).

Conclusión

Los chatinos son poseedores de una mentalidad multidimensional y constructores de una infinidad de conocimientos útiles en la vida, que se deben conservar. Desde una mirada sobrenatural, podemos conocer el mundo simbólico, mágico y sagrado; las herramientas de la cotidianidad se relacionan con los elementos de la naturaleza como la tierra, los ríos, los cerros; o con otros espacios, como los lugares de trabajo, de convivencia, de descanso, donde se conoce la complejidad del mundo; asimismo, la transmisión oral en lengua materna ha sido el vínculo de comunicación por excelencia en la preservación de la cultura, de valores, creencias, saberes y conocimientos a las nuevas generaciones.

Es esencial rescatar los conocimientos comunitarios e incorporarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en caso contrario, no será posible planear nada; se debe partir desde lo propio, desde el ejercicio de la lengua materna, ya que esto potencia los aprendizajes y posibilita el fortalecimiento de la identidad del niño y del docente.

Este trabajo intenta abrir paso a la participación de la comunidad y los docentes para que integren sus conocimientos en el aula, a partir de los referentes particulares de una educación bilingüe intercultural, y establezcan un diálogo de saberes con respeto hacia lo propio y lo ajeno; donde ninguno aventaje al otro, sino que haya flexibilidad y complementariedad entre ambos; donde se promueva la tolerancia a la alteridad, la capacidad de diálogo y la convivencia entre culturas distintas, desde una educación multicultural inspirada en el modelo pluralista, cuyo fin sea preservar la diversidad; donde se entienda que las diferencias son valiosas para el bienestar de la sociedad. Como señala Stickel (1987, citado en García, Pulido y Montes, 1999):

El pluralismo ha de reunir cuatro condiciones: 1) existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad; 2) interacción inter intragrupos; 3) los grupos que existen deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas, y educativas; y 4) la sociedad debe valorar la diversidad cultural. (p. 55).

Por ello, es urgente que los profesores analicen y reflexionen a partir de sus propias experiencias y realicen acciones para abrir alternativas y enfrentar la situación actual que se vive, pues además están siendo excluidos del cambio hacia la revolución digital; es momento de que insistan y sigan aprendiendo de su cultura ancestral, desde sus casas y comunidades, el aprendizaje es interminable y aún hay mucho por conocer. Reencontrarnos con los saberes ancestrales y considerar esta crisis una oportunidad de reeducarnos desde lo propio, permitirá seguir tejiendo redes e impulsar una soberanía comunitaria autónoma. 

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- Acosta, A. y Pérez, M. L. (2009). Hacia la diversidad de epistemologías: sobre las culturas locales, sus sistemas de conocimiento y el diálogo intercultural de saberes. Simposio. *El debate actual sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales*, coordinado por Gilberto Giménez y Héctor Vázquez, ICA, Ciudad de México.
- Ante pandemia, migrantes oaxaqueños en EU envían 479.2 mdp en remesas. (5 de mayo, 2020). *El Universal*. Disponible en <https://oaxaca.eluniversal.com.mx/sociedad/05-05-2020/ante-pandemia-migrantes-oaxaqueños-en-eu-envían-4792-mdp-en-remesas-21-mas-que>.
- Argueta, A. (2011). El diálogo de saberes, una utopía realista. En A. Argueta, E. M. Corona y P. Hersch (Coords.). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. Cuernavaca: UNAM, CRIM; Puebla, Universidad Iberoamericana.
- Argueta, A. (2013). Conocimientos tradicionales y diálogo de saberes para vivir bien. En C. Campo y M. I. Rivadeneira (Eds.). *El diálogo de saberes ancestrales en los Estados plurinacionales, Quito: Coordinación de Saberes Ancestrales* (pp. 63-83). Quito: Gobierno de Ecuador.
- Aquino, M. A. (enero-junio, 2013). La comunalidad como epistemología del Sur. Aportes y retos. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales* (34), 7-20.
- Ayestarán, I., Márquez-Fernández, A. B. (julio-septiembre, 2011). Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. En Homenaje a la obra de Boaventura de Sousa Santos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 7-15.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez (Comp.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Crespo, J. M. y Vila, D. (2014). *Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares: El buen conocer y el diálogo de saberes dentro del proyecto buen conocer: FLOK SOCIETY*. Recuperado de <http://flokociety.org/docs/Espanol/5/5.3.pdf>
- Díaz, G. F. y Rendón, J. J. (2011). *La flor comunal, explicación para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios*. Oaxaca: CNEII.
- Fornet-Betancourt, R. (2003). *Interculturalidad: asignatura pendiente de la filosofía latinoamericana. Para una revisión crítica de la filosofía latinoamericana reciente*. Recuperado de www.afyl.org/Fornet.pdf
- Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde la perspectiva latinoamericana. *Solar* (3) 3: 23-40. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091201.pdf>
- Francisco, E. (2015). *Los conocimientos comunitarios del pueblo Ayuuk y los contenidos escolares: elementos para la construcción de una didáctica decolonial*. Col. Investigación posgrado en pedagogía UNAM. México: Díaz de Santos.
- García, F. J., Pulido, R. A. y Montes, A. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación, Educación Bilingüe Intercultural*, 13. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a09.htm>.
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, 111-134.

- Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865>
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En J. Gasché, M. Bertely y R. Podesta (Eds.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 297-366). Ecuador: Abya-Yala.
- Gasché, J. (2003). Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. *¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?* Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/741.pdf>
- Lander, E. (Comp.). (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Clacso.
- López, N. y Barajas, B. (2013). *Identidad y desarrollo: el caso de la Subregión Alta Mixe de Oaxaca. Península*, 8(2), 9-37. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662013000200001&lng=es&tlng=es.
- Maldonado, B. (2004). "Comunalidad y educación en Oaxaca". En L. Meyer y B. Maldonado (Comps.). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 24-42). Oaxaca: IEEPO.
- Martínez, J. (2010). Autonomía y autodeterminación: pasado y futuro de y para nuestros pueblos. Comunalidad y Autonomía. En *Eso que Llaman Comunalidad*. Oaxaca: Culturas Populares, CONACULTA/Secretaría de Cultura/Gobierno de Oaxaca/Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, AC.
- Meyer, L. y Maldonado, B. (Coords.). (2011). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*. Oaxaca: CSEIIO.
- Olivé, L. (1997). Pluralismo epistemológico: más sobre racionalidad, verdad y consenso. En A. Velasco (Comp.). *Racionalidad y cambio científico* (43-55). México: Paidós-UNAM.
- Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós.
- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. México: Programa Nación multicultural, UNAM.
- Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. Biblioteca CLACSO. Recuperado de <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/04olive.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (2010). *La situación de los pueblos indígenas del mundo*. Recuperado de http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/pdf/documentos_interes/130520_situacion_pueblos_ind_mundo.pdf
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Lima: CIES.
- Regino, A. (enero, 2003). Diversidad indígena y autonomía multicultural en la construcción de un mundo justo y digno. [Ponencia] E el Foro Social Mundial, Porto Alegre, Brasil.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipadora*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM/Unidad de Posgrado.
- Santos, B. (2007). *La reinención del Estado y el Estado plurinacional*. Bolivia: CENDA, CEJIS, CEDIB.
- Santos, B. (2010a). *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. (2010b). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Santos, C. y Correa, S. (2000). *Cuando de jugar se trata. Juegos Infantiles*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Saqué, J. (2020). *Covid 19*. Recuperado de <https://prezi.com/p/ednblbkveo6g/covid-19/>
- Soriano, T. (2018). *Los conocimientos comunitarios cha'F tnyanA: implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños de KichenA SkwiE*. Col. Los ciervos de Atenea. Querétaro: UAQ.

- Valladares, L. y Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales* 10(19), 61-101. Recuperado de <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/391/391>
- Villoro, L. (2004). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Documento base. Lima. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter63.PDF>
- Walsh, C. (mayo-agosto, 2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (48), 25-35. Recuperado de https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2004). Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En C. Walsh (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 13-35). Quito: UASB-Abya Yala.



Personas entrevistadas

1. Gloria García
2. Elena García
3. Bertha Aquino
4. Leticia Matus cuevas
5. Rosalva Sánchez
6. Ana Siria Cortes Reyes
7. María Ramírez
8. Eric Pérez Salinas
9. Luz Divina Soriano De los Santos
10. Natividad Hernández
11. Roselia Vásquez Zárate
12. Estela Domínguez
13. Abigail Hernández
14. Lucino Soriano Román
15. Rutilia Serrano
16. Julia Soriano
17. Sergio Salinas Carmona
18. Sergio Ramos Sosa
19. Lucía Hernández Rural
20. Ascensión Torres
21. Marta García
22. Raquel Ángel García
23. Laureano Ramos
24. Flora Soriano
25. Erika Aragón Salinas