

De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca

From Rural Education to Rural Community Education: Reflections Upon the Municipality of San Jeronimo Coatlan, Oaxaca

Edgar Pérez Ríos

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS DEL CINVESTAV, MÉXICO
edgarperezrios@gmail.com

Érica Yuliana Cárdenas Vera

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN, UNAM, MÉXICO
erika_peniel@hotmail.com

RESUMEN

Se reflexiona sobre la importancia de transitar de una educación rural oficial a la educación rural comunitaria, esta última basada de manera central en el vínculo escuela-comunidad. Para este estudio se articularon los resultados preliminares de dos investigaciones más amplias realizadas en el Municipio zapoteco de San Jerónimo Coatlán, en la Sierra Sur de Oaxaca, por medio del uso de la etnografía educativa (Rockwell, 1991 y Piña, 1997) e implementación de talleres enmarcados bajo una metodología comunal (Pérez, 2018b). Las reflexiones que sustentan el artículo son resultado de nuestro trabajo de campo (realizado entre marzo de 2018 y junio de 2019), y se dirigen hacia la construcción y compartencia de conocimientos en torno a la territorialidad y la vida comunitaria. Asimismo, se presentan las reflexiones centradas en mostrar uno de los retos emergentes frente a la educación y la escuela rural en este municipio, que consiste en fortalecer los sistemas epistemológicos propios con base en los proyectos comunitarios locales, de manera que la educación y la escuela se transformen efectivamente en espacios de diálogo entre lo nacional y lo local.

Palabras clave: educación rural, educación comunitaria, pueblos indígenas, etnografía, Oaxaca.

ABSTRACT

This article reflects upon the importance of moving from an official rural education to rural community education, the latter based mainly on the school-community link. For this study the preliminary results of two more extensive investigations carried out in the Zapotec Municipality of San Jeronimo Coatlan, in the Southern Sierra Madre of Oaxaca, were articulated through the use of educational ethnography (Rockwell, 1991, and Piña, 1997) and implementation of workshops framed under a communal methodology (Pérez, 2018b). The reflections that support the article are the result of our fieldwork (carried out between March 2018 and June 2019), and are directed towards the construction and sharing of knowledge about territoriality and community life. Likewise, the reflections centered on showing one of the emerging challenges facing education and rural school in this municipality are presented, which consists in strengthening the epistemological systems based on local community projects, so that education and school effectively become spaces for dialogue between the national and the local.

Key words: rural education, community education, native peoples, ethnography, Oaxaca

INTRODUCCIÓN

El estado de Oaxaca, ubicado en el sur de México, es un contexto fértil en experiencias educativas comunitarias, lo que se refleja en distintos niveles educativos tales como los bachilleratos integrales comunitarios (Maldonado, 2010; González, 2014), en las secundarias comunitarias bilingües (Maldonado, 2010, 2016; Briseño, 2018; Jiménez Naranjo y Kreisel, 2018), incluso en nivel superior, como es el caso de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Universidad Intercultural *Ayuukj* (Maldonado, 2010). Esta educación comunitaria se entiende como propuestas innovadoras de articulación de conocimientos locales y regionales, cuyo eje pedagógico es la investigación, la cual incluye la participación de distintos miembros de la comunidad, bajo un uso extensivo de la lengua originaria y un currículo apegado a la realidad inmediata de los actores, además del acompañamiento permanente del maestro, quien se involucra en las dinámicas comunitarias (Maldonado, 2016).

Estas propuestas educativas surgen, entre otras razones, ante “la mala calidad de la educación, el uso de modelos pedagógicos inapropiados, la indiferencia ante maestros burocratizados y la exclusión del saber comunitario” (Maldonado, 2010, p. 168), situación que se ha superado paulatinamente por medio de las experiencias ya mencionadas, que surgen a partir del trabajo pionero de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), creada en 1974. También dentro de la Dirección de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) existen proyectos dirigidos por maestros indígenas e investigadores académicos, como en el caso de los *ikoots*,¹ de San Mateo del Mar, cuya meta es trascender la perspectiva intercultural² promovida por el Estado, la cual, la mayoría de las veces, se limita sólo al uso de la lengua originaria como puente para acceder a los contenidos nacionales,

¹ Los *ikoots* (huaves) de San Mateo del Mar, cuya lengua materna es el *ombeayüits*, asentados en la región del Istmo, constituyen uno de los 16 pueblos originarios de Oaxaca.

² La perspectiva intercultural en México ha pasado por diversos cambios, en los cuales nos detendremos, dado los muchos estudios existentes al respecto (Ver, por ejemplo: Bertely, 1998; Jiménez, 2005; Mateos, 2010; Dietz y Mateos, 2013). Bástenos aquí señalar que la educación intercultural se reduce a un “deseo de instaurar un monoculturalismo dominante, discriminatorio e inferiorizante, difundido e impartido por medio de la castellanización y la cultura occidental” (IEAL, 2009, p. 6).

de manera que ahora están trabajando un proyecto de educación comunitaria como estrategia para el fortalecimiento sociocultural y lingüístico, con base en la pesca como actividad productiva principal (Pérez Ríos, 2018a).

Sin embargo estas experiencias aún son escasas, por ejemplo sólo existen 10 secundarias comunitarias ubicadas en distintas regiones del estado (Briseño, 2018, p. 13), por lo tanto, a la par de este modelo, la mayoría de las escuelas de los niveles básico y medio superior de Oaxaca se constituyen bajo un enfoque oficial, como las escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe),³ escuelas primarias rurales, telesecundarias, telebachilleratos y otros modelos rurales cuyo enfoque dista de los objetivos de la educación comunitaria mencionada.

Las escuelas primarias rurales siguen un currículo estandarizado, que muchas veces no toma en cuenta el contexto sociocultural y lingüístico de los alumnos ni sus estrategias de aprendizaje, que se derivan de dicho contexto, pues como señalan Civera y Costa (2018), la escuela rural fue vista y diseñada desde un marco comparativo en relación con el ámbito urbano, y nació con evidentes desventajas. Lo mismo sucede con las telesecundarias, incluso en el caso del bachillerato de San Jerónimo Coatlán, los contenidos distan mucho de las realidades inmediatas de los jóvenes, al grado que, en muchas ocasiones, existe una confrontación entre los saberes comunitarios de las localidades y los saberes científicos, de modo que éstos se privilegian en detrimento de aquéllos. Esto no significa que los maestros reproduzcan el currículo sin cuestionarlo pero, en general, tienen que obedecer a lo que dictan sus planes y programas de estudio.

Debido a lo anterior, el objetivo del presente artículo es reflexionar en torno a la pertinencia de reconfigurar la actual escuela rural, de modo que se torne en comunitaria. Para esto, comenzaremos describiendo nuestras perspectivas teóricas con base en el llamado giro decolonial y las epistemologías del sur; posteriormente, describire-

³ El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) es un organismo público descentralizado creado en 1971 que cuenta con la facultad de brindar servicios de educación comunitaria en el nivel básico (preescolar, primario y secundario) en localidades rurales, indígenas y migrantes con menos de 500 habitantes, por lo que se trata de un programa educativo compensatorio para las comunidades rurales más apartadas y dispersas de México (Conafe, 2016).

mos nuestro enfoque metodológico, que se sustenta en la etnografía educativa. Partimos de un contexto específico, que es el Municipio zapoteco de San Jerónimo Coatlán, en la Sierra Sur de Oaxaca y sus distintas escuelas rurales, las cuales pertenecen a la educación oficial, aunque en la práctica los maestros intentan articularla a la vida local, como lo dejan ver algunos resultados preliminares. Otros resultados que hemos identificado muestran el reto emergente de vinculación escuela-comunidad, pues la transmisión de saberes comunitarios en la actual era digital es algo que no está garantizado, por lo que se convierte en un objetivo necesario de la educación rural en los pueblos originarios.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Nuestra principal perspectiva teórica se enmarca dentro del giro decolonial como forma de pensamiento otro o pensamientos otros, creada por diversos intelectuales latinoamericanos tales como Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Arturo Escobar, entre otros (véase Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), cuyo objetivo radica en visibilizar formas otras de conocimiento y pensamientos que por siglos han sido silenciados por el sistema eurocéntrico colonial. Así, la colonialidad alude al hecho de que, desde diversas aristas, el sistema-mundo (Wallerstein, 2005) sistemáticamente ha venido despojando a los pueblos originarios de sus culturas, sus lenguas, tradiciones, territorios, derechos, conocimientos y demás elementos inmanentes a dichos pueblos, utilizando la educación para imponer una “monocultura del saber” (Santos, 2010), que se caracteriza por ser lineal, fragmentada, clasificada y globalizada, apoyada en criterios capitalistas, lo que deriva en lo que Díaz Polanco (2006) llama etnofagia, es decir, la absorción de la diversidad cultural por una cultura dominante.

El presente estudio se enmarca en dicho pensamiento decolonial, pues se intenta discutir la pertinencia de hacer de la escuela rural oaxaqueña un espacio donde, además de abordar los contenidos curriculares nacionales, también se propenda a fortalecer los sistemas epistemológicos propios, es decir, las epistemologías del Sur, como señala Santos (2009), que buscan una copresencia o comple-

mentariedad por medio de lo diverso e incluye prácticas reflexivas para aceptar y transformar las maneras en que se direcciona y representa la realidad de forma individual como social, dando cabida a ejercicios más concretos como la defensa del territorio, la revitalización cultural y lingüística, el fortalecimiento de los llamados saberes comunitarios, etcétera.

Como miembros de la comunidad que nos ocupa, consideramos que la decolonialidad es un reclamo urgente de nuestros pueblos originarios, sobre todo enfocado hacia la conservación y fortalecimiento de los sistemas epistemológicos propios, la defensa del territorio y la revitalización cultural y lingüística. Ahora bien, como señalan Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) la decolonialidad no es un ejercicio exclusivo de los teóricos que acuñaron dicho concepto, sino que ésta se practica desde diferentes flancos y de múltiples maneras. Así, la comunalidad (Martínez Luna, 2010) es uno de esos frentes desde el cual se llevan a cabo prácticas decoloniales que intentan hacer visibles y proyectar otras formas de relacionarnos con la madre tierra, con nuestros semejantes, con otros seres vivos; es decir, implica otras formas de vida basadas en la vida comunitaria, situación de donde emerge la educación comunitaria oaxaqueña.

Cabe destacar que la comunalidad oaxaqueña es un concepto acuñado por intelectuales indígenas de Oaxaca tales como Jaime Martínez Luna, de origen zapoteco y Floriberto Díaz Robles, originario del pueblo mixe. Este último autor señala que los principios fundamentales de la comunalidad son:

- La Tierra, como Madre y como territorio.
- El consenso en Asamblea para la toma de decisiones.
- El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad.
- El trabajo colectivo, como un acto de recreación.
- Los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal (Díaz, 2007, p. 40).

Rendón (2002) ha propuesto una sistematización de dichos principios mediante lo que llama flor comunal, ejercicio que ha sido retomado en el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO, IEEPO, 2012) y el Documento Base de la Educación

de los Pueblos Originarios de Oaxaca (IEEPO, 2011), impulsados por maestros del medio indígena, como el caso de la ENBIO, desde donde se han retomado explícitamente dichos planteamiento en la formación de maestros indígenas. Del mismo modo, en las escuelas de la Dirección de Educación Indígena en Oaxaca se está trabajando con base en ambos documentos, a través de proyectos locales vinculados a la vida comunitaria. Pero como hemos insistido, es pertinente seguir desarrollando experiencias de educación comunitaria a fin de fortalecer los sistemas epistemológicos propios de los pueblos originarios de este estado. Así, la experiencia de San Jerónimo Coatlán surge tomando en consideración las perspectivas teóricas y las experiencias de educación comunitaria hasta ahora expuestas, las cuales se orientan, en suma, hacia una descolonización del saber (Santos, 2010).

ENFOQUE METODOLÓGICO

El presente estudio da cuenta de resultados preliminares derivados de dos investigaciones más amplias que, desde 2018, se realizan en el Municipio de San Jerónimo Coatlán, en la Sierra Sur zapoteca del estado de Oaxaca. Una de ellas analiza, desde un enfoque antropológico, el contexto etnohistórico de configuración territorial del Municipio y sus implicaciones para la educación, mientras que la otra, desde una mirada pedagógica, analiza el actual papel de las escuelas dentro de los procesos comunitarios y está centrada, en particular, en las 15 escuelas comunitarias del Conafe (ECC), las cuales tienen mayor presencia que las escuelas rurales federales en el municipio, de las cuales existen seis.

El enfoque general del estudio se sustenta en la etnografía educativa que, como bien lo indica Piña (1997), consiste en comprender diversas situaciones cotidianas y sociales inscritas en espacios como la escuela, que propician la construcción de una unidad de análisis para obtener un significado frente al contexto, al sistema simbólico, las formas culturales y el equilibrio y articulación entre lo subjetivo y las nociones teóricas en la investigación. Desde este entendido, los investigadores tienen la tarea de lograr un encuentro con dichos significados, adentrándose en la experiencia de lo

cotidiano o, en términos de Piña (1997), encargándose del estudio de la socialidad que, en última instancia, se constituye por aquellas cosas pequeñas que, por ser familiares, muchas veces se desechan o se consideran intrascendentes.

De acuerdo con lo anterior, Rockwell (2009) menciona como principal tarea de la etnografía la de documentar lo no documentado, con el objetivo de producir textos que analicen y describan las situaciones estudiadas, lo cual requiere de una estancia prolongada y directa en el lugar donde se investiga, actividad que retribuye una mejor comprensión de los significados que los sujetos confieren a sus acciones, pero es importante tener en cuenta que todo esto es también con el objetivo de producir conocimiento (Rockwell, 2009).

Este acercamiento etnográfico lo hemos fortalecido mediante lo que Pérez Ríos (2018b) ha denominado lenguaje comunal, es decir, mediante un acercamiento metodológico enfocado en la co-construcción y compartencia de conocimientos con otros miembros de la comunidad. Con la co-construcción de conocimientos con otros miembros de la comunidad nos referimos a un proceso reflexivo donde discutimos de manera colegiada algún tema en particular, en algún espacio determinado. Para ello hemos recurrido, principalmente, a la historia oral, pues hasta ahora la oralidad ha sido la principal vía para la transmisión intergeneracional de conocimientos.

Siguiendo la propuesta de Pérez Ríos (2018b), el tema que aquí nos ocupa y los resultados que más adelante se discuten son producto no sólo de una reflexión académica, sino también de diversas reflexiones colectivas en distintos espacios, con distintos miembros de la comunidad en cuestión. Esta forma de co-construcción de conocimientos se está trabajando en el marco de nuestras investigaciones a través de un taller comunitario denominado “Voces de Nuestros Cerros”, que se realizan en el marco del trabajo de campo y gira en torno a temas como la historia local, la revitalización lingüística y la educación territorial, de tal forma que dicho taller trasciende como herramienta metodológica, para convertirse en una forma de descolonización del saber (Santos, 2010), con la participación de jóvenes y adultos de la comunidad.

Respecto a la compartencia⁴ del conocimiento, hemos utilizado distintos escenarios, tanto comunitarios como académicos, pues desde la perspectiva del lenguaje comunal se considera que los conocimientos son comunales y todos podemos participar en su construcción. Además, consideramos también que el diálogo de saberes (Castro-Gómez, 2007) entre academia y comunidad es una vía legítima no sólo para la construcción de los conocimientos sino también para su fortalecimiento.

HISTORIA DE LAS ESCUELAS RURALES EN EL MUNICIPIO DE SAN JERÓNIMO COATLÁN, OAXACA

El segundo censo de población en México, en 1900, ofrece algunos datos de interés para el tema aquí abordado, pues en dicho documento se menciona que la mayor parte de la población del Municipio de San Jerónimo Coatlán vivía dispersa en rancherías, ya que de los 706 habitantes que registró el censo, sólo 184 vivían en la Cabecera Municipal (San Jerónimo Coatlán), mientras que los otros 522 vivían dispersos en rancherías (DGE, 1906). Esto resulta relevante porque los pobladores de las rancherías no tuvieron una escuela rural federal sino hasta la década de los sesenta, como se verá más adelante. Además, todo parece señalar que, para entonces, se trataba de una sociedad prácticamente desescolarizada, pues en 1900 sólo existía una escuela en todo el territorio, ubicada en San Jerónimo Coatlán, donde asistía un total de 35 niños, de los casi 200 en edad escolar que había en todo el territorio (Rojas, 1962), mientras que el resto de la población no asistía a la escuela; así pues, la mayor parte de la población no sólo no sabía leer ni escribir en español, sino que no hablaba este idioma, sino el *di'z'z'ke'* o zapoteco coateco, la lengua materna, como sostienen los abuelos que viven en el municipio.

Para 1940, la población del Municipio se había modificado de manera considerable, pues recién se había fundado Soledad Piedra Larga y San Cristóbal Honduras, además de la anexión de Santo Domingo Coatlán, las tres como Agencias Municipales. De esta forma, hacia 1940, la población del Municipio quedó dividida de

⁴ Martínez (2010) propone el concepto de compartencia, en contraste con competencia, entendiendo ésta como una lógica económica capitalista, mientras aquella responde a una naturaleza colectiva. Para nuestro tema, los saberes son colectivos y la compartencia es la forma como se socializan.

la siguiente manera: San Jerónimo Coatlán: 378 habitantes; Santo Domingo Coatlán: 186 habitantes; San Cristóbal Honduras: 549 habitantes y Soledad Piedra Larga: 601 habitantes, resultando una población total de 1 714 individuos (Rojas, 1962).

En el mismo año, las cuatro comunidades contaban con una escuela cada una, aunque su funcionamiento e impacto eran distintos. Por ejemplo, los comuneros de San Jerónimo Coatlán y Santo Domingo Coatlán, a quienes les tocó ir a la escuela rural en aquellos tiempos, tienen, en general, malos recuerdos de la escuela; al respecto el señor G. L., nacido en 1940 en San Jerónimo Coatlán, asegura que sufría castigos físicos severos por hablar su lengua originaria. Recordemos que entonces estaba en auge la famosa escuela rural mexicana, surgida en la década de los veinte, cuyo proyecto de homogeneización cultural era explícito y, en efecto, confirió a la escuela el papel de reproductor de la cultura nacional en aras de conformar un “alma nacional” uniforme en favor del “progreso y el desarrollo”, como explícitamente pretendían las autoridades en aquel tiempo (Loyo, 1996), pese a que en aquella época 60% de la población oaxaqueña era hablante monolingüe de alguna lengua originaria (INEGI, 2004).

Por su parte, en Soledad Piedra Larga, pueblo fundado hacia 1930, la escuela rural no llegó sino hasta la década de los sesenta, por lo que entre 1930 y 1960 funcionó una escuela rudimentaria gestionada por la propia comunidad, atendida por un maestro municipal pagado por la gente del lugar. Aquí cabe resaltar que, aunque las escuelas rudimentarias de 1911 ya habían desaparecido en esa misma década (Pérez Ríos, 2014), en la práctica siguieron operando, tal como se aprecia en Soledad Piedra Larga, donde los comuneros que estudiaron en esos años recuerdan que el maestro les enseñaba solamente a leer y escribir en español, así como a realizar las operaciones matemáticas básicas, además de que sólo podían estudiar hasta el cuarto año, y más tarde era necesario acudir a una escuela rural para concluir los estudios, situación que desde la instauración de las escuelas rudimentarias ya era muy cuestionada (Pani, 1912). No obstante, como vemos, se prolongó hasta 1960 en comunidades aisladas como Piedra Larga.⁵

⁵ Cabe señalar que las escuelas rudimentarias fueron oficiales sólo en la década de 1910 y se encargaban de enseñar a leer, escribir y de las operaciones matemáticas básicas. En cambio, las escuelas rurales contaban con un currículo más organizado que incluía diversas materias y que, además, era gradual (para más detalles véase Pérez Ríos, 2014).

El caso de Soledad Piedra Larga es interesante no sólo porque albergó una escuela rudimentaria hasta ya entrada la segunda mitad del siglo XX, sino porque conservaba una forma de vida tradicional en las serranías, donde aún se habitaron cuevas hasta la década de los setenta y los ochenta, como recuerda la señora S. R., nacida en Soledad Piedra Larga en 1962. Esta situación es relevante porque, al parecer, nunca se le confirió a la escuela un papel protagónico en la vida comunitaria. De esta forma, la mayoría de los pobladores que estudiaron en la escuela de Piedra Larga entre 1930 y 1960 mencionan que sólo concluyeron el segundo o tercer año de estudios, mientras que unos pocos, como el señor A. J., nacido en 1955, concluyeron la primera yendo a estudiar al pueblo de Santos Reyes Nopala, ubicado en la región chatina de Oaxaca, mientras que la mayor parte no asistió a la escuela y, por tanto, constituyó una población analfabeta hasta la primera década del año 2000, cuando, mediante el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA),⁶ muchos adultos estudiaron la primaria y otros al menos aprendieron a leer y a escribir.

En 1976, un grupo de comuneros de Soledad Piedra Larga, aunque asentados en sus rancherías, se organiza para fundar una nueva comunidad, a la cual llamarían Las Palmas, que se concreta en 1984 (Periódico Oficial, 1984). Llama la atención que lo primero que construyen en el nuevo poblado fue justamente una escuela primaria rural, que aunque comenzó funcionando con un maestro municipal en 1976, un año después ya contaba con un maestro rural federal; así lo recuerda el señor F. R., uno de los líderes del movimiento fundacional de Las Palmas.

En distintas entrevistas realizadas en trabajo de campo hemos identificado que el papel de los maestros rurales durante el periodo fundacional fue diverso, ya que los comuneros de Las Palmas cuentan que hubo maestros que no permanecían más de un mes en la comunidad, debido a los constantes enfrentamientos entre los comuneros que se habían quedado en Soledad Piedra Larga y los de Las Palmas; algunos otros no sólo permanecieron más de un ciclo es-

⁶ A finales de 1990 y comienzos de 2000 el INEA cobró relevancia en el Municipio de San Jerónimo Coatlán; en las mismas fechas se expandió el servicio educativo de Conafe, por lo que la situación en cuanto a alfabetización se regularizó.

colar, sino que también colaboraron con la redacción de solicitudes y papeleo propios del movimiento. Incluso se cuenta de un maestro que, tras vivir de cerca el conflicto, entregó el sello de la escuela a la supervisión escolar mediante un escrito falsificado, donde se decía que los comuneros declinaban tener una escuela rural; sin embargo, el comité de padres de familia en turno averiguó dicha situación y acudió a la supervisión para que les devolviesen la escuela.

Durante la década de los noventa el clima hostil fue mermando paulatinamente. La población asentada en Las Palmas comenzaba a incrementar a paso lento, de modo que para 1990 era de cerca de 150 personas, pasando, según el INEGI, a 465 en 2000. En esta década, la escuela seguía cobrando relevancia social, ya que muchos comuneros avecinados en sus rancherías afirman haberse mudado a la comunidad con la intención de que sus hijos pudieran asistir a la escuela. En tanto, algunas familias que siguieron viviendo en rancherías y que tenían hijos en edad escolar recurrieron al Conafe, con la intención de solicitar escuelas comunitarias en sus propias rancherías. Así, para la década de los noventa llegaron a funcionar al menos siete escuelas primarias del Conafe.

Retomando nuestros datos de campo, observamos que una de las principales razones por las que las familias seguían viviendo en sus rancherías tiene que ver con la producción del café, pues al ser una región cafetalera, desde la década de los sesenta se dedicaron a su cultivo. En las décadas de los ochenta y los noventa la producción de café vivió sus mejores años, ya que tanto la calidad del producto como el precio en que se vendía dejaban buenos dividendos entre los productores. Sin embargo, a raíz del huracán Paulina, en 1997, que devastó gran parte de la Costa y Sierra Sur de Oaxaca, varios plantíos de cafetal fueron dañados, y comenzaron a llegar las plagas, de manera que la producción cafetalera decayó drásticamente, obligando a muchas familias a dejar sus rancherías y a avecinarse en la comunidad. Así, muchas de las escuelas comunitarias del Conafe quedaron abandonadas, sin que hasta la fecha se haya retomado el caso por parte del Conafe (figura 1).

Desde 1977, en Las Palmas tienen una escuela primaria rural federal, de modo que los adultos nacidos a partir de entonces –incluido uno de los autores de este artículo– han pasado por sus au-

las. Las primeras generaciones recuerdan que la escuela comenzó siendo unitaria, para más tarde ser una organización incompleta (dos maestros, luego tres). Actualmente, la escuela cuenta con organización completa con seis maestros, un director y una población estudiantil de casi 100 niños. Esto también se debe al incremento poblacional de Las Palmas, que pasó de 300 habitantes en 2000, a cerca de 850 en 2018, de acuerdo con el padrón de comuneros de Las Palmas. Debido a esto, la comunidad cuenta asimismo con telesecundaria –servicio que también hemos observado en trabajo de campo, que se ofrece en San Jerónimo Coatlán, Soledad Piedra Larga, Santo Domingo Coatlán y San Cristóbal Honduras.

■ FIGURA 1.

Una escuela comunitaria del Conafe abandonada. Ranchería “El Porvenir”



Fuente: imagen de archivo de campo.

LAS ESCUELAS Y MAESTROS RURALES DE HOY

En la actualidad existen seis comunidades principales en el Municipio, a saber: San Jerónimo Coatlán, Soledad Piedra Larga, Santo Domingo Coatlán, San Cristóbal Honduras, Las Palmas y El Progreso. De acuerdo con nuestros registros de campo, todas ellas cuentan con preescolar y primaria rural; en Las Palmas, además, hay una primaria de Conafe. Salvo El Progreso, las demás cuentan con telesecundaria. En cuanto a bachillerato, sólo la Cabecera Municipal tiene un Instituto de Estudios de Bachillerato de Oaxaca (IEBO).

Además de estas comunidades, existen algunas rancherías de menor tamaño donde se cuenta con servicios educativos del Conafe, éstas son: El Progreso, Luz de Luna, Río Piedra, El Mirador, Bugambilias, Buena Vista, Tierra Blanca, Cerro Sol, Río Víbora, La Juquilita, San Lucas, Llano León y Junta de los Ríos; aunque en la década de los noventa y quizá del 2000, también estaba La Escalera, El Porvenir y El Rosario. De tal suerte que todas las comunidades están prácticamente cubiertas por el servicio educativo federal.

Unos de los primeros espacios observados al iniciar el trabajo de campo, en marzo de 2018, fueron las escuelas primarias rurales de Las Palmas, Piedra Larga y Progreso, además del IEBO del San Jerónimo Coatlán; este último, como escenario donde se desarrollaron algunas sesiones del Taller “Voces de Nuestro Cerro”, en septiembre de 2018. La introducción a estos espacios permitió tener un acercamiento a la cotidianidad de la escuela, participar en eventos como sus clausuras de curso y en algunas reuniones coordinadas por sus comités, lo que nos permitió ver que, aunque las comunidades han logrado hacer de las escuelas algo socialmente relevante e involucrarse en las dinámicas escolares, algunas veces por iniciativa propia y otras a instancias de los maestros, en realidad esta participación no ha logrado trastocar el currículo escolar ni las estrategias pedagógicas o didácticas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

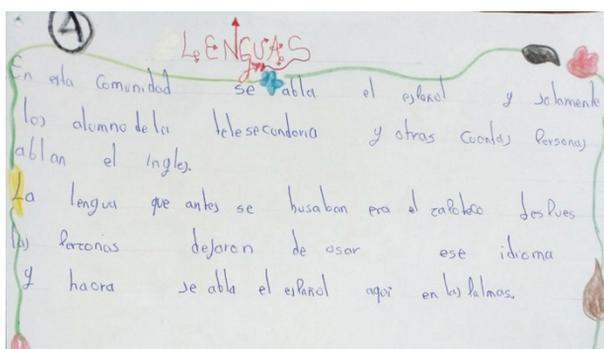
Así, durante el periodo de observación, no se identificó una relación más de fondo escuela-comunidad, en la cual la escuela rural asuma un papel explícito de fortalecimiento comunitario; su vínculo se reduce a ejercicios como la realización de quermeses o torneos de básquetbol a fin de obtener fondos económicos para alguna cuestión escolar; organización de comités para regular los tequios de limpieza del espacio escolar o, en el caso de Conafe, para dar de comer y hospedar a los maestros (Líderes para la Educación Comunitaria, LEC). En otras palabras, los propios comuneros utilizan la experiencia escolar como algo socialmente relevante, pero no al revés, la escuela no busca transformarse mediante la interacción con la comunidad. Es decir, las escuelas que hemos observado no atienden, por ejemplo, la lengua zapoteca o los elementos de la comunalidad ya señalados, esto es el territorio, las fiestas o los sistemas de cargos mediante las Asambleas.

Lo anterior podría deberse a que muchos maestros con los que hemos platicado desconocen el origen étnico del Municipio y sus comunidades⁷ y, por tanto, consideran que no es un pueblo originario en el que haya que trabajar en algún aspecto específico de la comunalidad. Otros maestros, aunque también desconocen este origen, asumen que la comunidad tiene sus propios conocimientos comunitarios y alientan a sus alumnos a investigar al respecto. Por ejemplo, en la comunidad de Las Palmas, en el ciclo escolar 2017-2018, el maestro de sexto grado pidió a sus alumnos que realizaran una monografía de la comunidad donde incluyeran las leyendas, la gastronomía, las fiestas e incluso la lengua originaria, etcétera (figura 2).

En cuanto a las ECC, en el ciclo escolar 2006-2007, uno de los jóvenes LEC construyó junto con sus alumnos una especie de enciclopedia medicinal integrada con distintas plantas medicinales de la comunidad, donde incluyeron datos como nombre de la planta y receta médica. Incluso, como lo describe Y. A., originaria de la comunidad de Las Palmas, quien prestó sus servicios educativos como LEC en una comunidad hablante de chatino, trabajó diversas estrategias con sus alumnos en aras de preservar y revitalizar la lengua originaria, además de que ella misma se interesó en conocer el idioma.

■ FIGURA 2.

Trabajo escolar de una niña de Las Palmas, donde se aborda el asunto de la lengua originaria



Fuente: imagen de archivo de campo.

⁷ Cabe mencionar que en todas las comunidades del Municipio de San Jerónimo Coatlán la lengua originaria dejó de usarse por lo menos hacia la década de los ochenta, por lo que los niños, jóvenes y la mayoría de los adultos ya no hablan el *di'zhke'*.

No obstante, también identificamos que estas prácticas de vinculación con las comunidades se dan de manera esporádica a iniciativa de los maestros, pero no son prácticas que se den de manera sistemática porque, como hemos insistido, el currículo escolar no atiende la diversidad sociocultural y lingüística de los pueblos originarios.

Respecto a las telesecundarias, se han documentado casos exitosos donde la tele se vincula con la comunidad a través de sus egresados, como en el caso de una telesecundaria en el Municipio de Cuetzalan, Puebla (Morales, 2015), quienes han logrado concretar proyectos de vida en relación con actividades productivas en su propia comunidad. En el caso de las comunidades del Municipio de San Jerónimo Coatlán, como en Las Palmas, hombres y mujeres egresados de la telesecundaria participan en la vida comunitaria mediante el servicio en los distintos comités de la localidad, y a la fecha hay 10 comités divididos de la siguiente manera: cuatro comités de escuelas (preescolar, primaria y telesecundaria y de la escuela del Conafe), comité de festejos, de aprovechamiento forestal, del centro de salud, de la iglesia, del agua potable y de la tienda comunitaria.

Como es patente, pese a que sí existe un vínculo, éste es construido mayoritariamente por la propia comunidad. Son los comuneros los que se acercan a los maestros en espacios extraescolares, ya para invitarlos a ser padrinos de sus hijos cuando egresan de la escuela, ya como invitados a un cumpleaños o bautizo. En el caso de los LEC del Conafe, se observa un vínculo más fuerte con la comunidad debido a que ellos mismos provienen también de alguna similar, de manera que también se les ve en las fiestas patronales, en los tequios o incluso en el trabajo, como sucedía con un LEC de la rancharía El Porvenir, quien rotaba su trabajo entre el aula y los cafetales; pero estos esfuerzos aislados tendrían que trascender a otros sistemáticos que fortalezcan aún más la relación escuela-comunidad.

HACIA UNA EDUCACIÓN RURAL COMUNITARIA

Con lo que hasta aquí hemos expuesto se observa que, tanto los maestros como la comunidad han sido agentes de la educación, ya que, a través de sus prácticas, han logrado resignificar el sentido de la escuela. Pero muchas de estas prácticas, como el esfuerzo de los

LEC por revitalizar un idioma o recuperar los saberes sobre plantas medicinales, han permanecido aisladas y, por tanto, con escasa proyección, de ahí la pertinencia de documentarlas. Se observa también un intento implícito por parte de las comunidades por cambiar el paradigma escolar, lo cual expresan cuando aseguran que en la actualidad las personas de la comunidad que acceden a estudios superiores se alejan de ésta, por lo que piensan que la escuela de hoy en día tiene esos efectos negativos:

Sería bueno que todos los que estudian la universidad se metieran más en los asuntos del pueblo... si algo le falta a nuestra comunidad son personas preparadas, con pensamiento crítico, que faciliten la construcción de un nuevo paradigma social; es verdad que en los últimos años otros más han logrado graduarse en alguna profesión, pero desafortunadamente no se han podido integrar de manera satisfactoria en los asuntos inherentes al desarrollo de nuestro pueblo donde, por extraño que parezca, los profesionistas son poco valorados y hasta relegados, un tanto por la desidia personal de no querer participar en asuntos públicos, y también porque no existen condiciones para hacerlo (Testimonio de un comunero, citado en Pérez, 2018b, p.161).

Durante una de las etapas en trabajo de campo, entre marzo y septiembre de 2018, escuchamos a varios comuneros decir que la escuela aleja a los niños de la vida comunitaria e incluso familiar, pues aseguran que los niños ponen como excusa sus tareas escolares para no ayudar en las actividades que tradicionalmente se realizan a esa edad, como ir por la leña, desgranar el maíz, dar comida a los animales o lavar el maíz para hacer nixtamal. En el caso de los jóvenes que estudian telesecundaria o bachillerato sucede algo similar, pues arguyen tener “muchas tareas”, por lo que se pasan buena parte de la tarde en el Internet, ya sea en los cyber-café o desde sus teléfonos celulares. Una comunera de Piedra Larga lo expresa de la siguiente manera:

Ahora que hay los celulares, los jóvenes ya no ponen atención en la Asamblea porque están en el *Face*. Hasta en la escuela están en el celular y los maestros no dicen nada. Antes, cuando no había eso,

era más fácil que las chamacas estuvieran haciendo quehacer (testimonio de doña T. P., 2018).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ingresaron a las comunidades más grandes del Municipio aproximadamente en 2015 y, hoy en día, cada comunidad cuenta con al menos tres o cuatro negocios donde se alquila Internet por hora, día, semana o mes. Este nuevo fenómeno ha modificado muchas de las dinámicas comunitarias, pues como señalan los comuneros, los niños y jóvenes permanecen mucho tiempo en línea, descuidando sus deberes domésticos o en el campo. Además de esto, se observa un distanciamiento generacional cada vez más marcado, de modo tal que hasta se puede hablar de espacios casi exclusivos para viejos y para jóvenes. Incluso en las asambleas comunitarias se ha tocado el tema,⁸ pero lo cierto es que los jóvenes, con mucha razón, piensan que no pueden estar privados de estas dinámicas comunicacionales, que están presentes casi en todo el mundo. Sin duda el tema de las nuevas tecnologías y su impacto constituye una discusión importante que merece otro estudio, pues es posible advertir factores positivos y negativos, por lo tanto, el tema se profundizará en otra ocasión.

Por otra parte, algo que a nuestro parecer es preocupante y que deriva de la situación antes señalada tiene que ver con una interrupción de distintos conocimientos comunitarios. Por ejemplo, según cuentan los adultos y abuelos, los conocimientos se fueron transmitiendo de generación en generación, para lo cual se tenían tiempos y espacios determinados. Así, un niño de diez años sabía cosas relacionadas con el entorno del hogar: cómo identificar que la gallina ya puso un huevo, conocía algunas historias locales o lograba reconocer plantas buenas y malas. A los 15 años ya conocía el nombre de los cerros, los caminos, las propiedades de ciertas plantas, el ciclo agrícola, entre otros, y a los 18 años ya estaba formado para la vida comunitaria, social y ritual, pues a esa edad se conocía el pro-

⁸ En junio de 2018, en una Asamblea se tocó la posibilidad de instalar una torre de telefonía celular que brindara cobertura en algunas comunidades de San Jerónimo Coatlán (ya que éstas no cuentan con dicho servicio); sin embargo, tras no llegar a ningún acuerdo, el proyecto quedó inhabilitado.

cedimiento de los distintos rituales agrícolas, fúnebres, etc., lo cual se iba profundizando con el tiempo. Sin embargo, en la actualidad existe un desfase en la transmisión de dichos conocimientos:

Cuando yo era niño, desde chiquito me llevaban a conocer el cerro. Íbamos a la milpa y a cazar venados. A nosotros nos enseñaron cómo pedirle permiso al guardamonte para cazar venados y también nos enseñaron nuestros papás a pedir la bendición de los elotes. La juventud de ahora ya ni pide permiso al guardamonte y ni saben cómo se bendicen los primeros elotes (testimonio del señor Z. P., de 80 años de edad).

El testimonio del señor Z. P. atiende una de las problemáticas más urgentes que hoy día afrontan las comunidades del Municipio de San Jerónimo Coatlán, la cual tiene que ver con una suerte de desprendimiento de los sistemas epistemológicos propios, con base en el territorio simbólico o sagrado (Barabás, 2004), en el entendido de que:

los sistemas indígenas de conocimiento están enraizados profundamente en la tierra, en la comunidad de relaciones totales, en los lugares concretos construidos social y culturalmente durante siglos o milenios. Lugares que tienen nombres y memorias antiguas, paisajes de diálogos relacionales milenarios, de co-desarrollo de todos los organismos animales y vegetales, de todas las aguas, rocas, vientos y estrellas, y de todos los entes simbólicos tangibles e intangibles que otorgan orden o provocan desequilibrio en la vida o en la muerte (Varese, 2011, P. 119)

Así, los niños y jóvenes, en general, y aun muchos adultos tienden a desconocer el papel simbólico y sagrado del territorio, lo cual ha derivado en la explotación indiscriminada de los bosques mediante actividades económicas forestales, que constituyen la principal actividad económica en el Municipio, situación que se analiza a profundidad en Pérez Ríos (2019a). Esto se explica tomando en cuenta que, antes, los cerros eran considerados lugares sagrados, protegidos por entidades sagradas como los guardamontes, encargados de regular la conducta entre los hombres y la tierra (Pérez Ríos,

2019b), pero con el cambio en la cosmovisión actual, el territorio resulta desprotegido, y queda a merced de intereses del sistema económico capitalista.

Motivados por esta situación, en julio de 2018, en colaboración con las autoridades municipales de Las Palmas, diseñamos un taller comunitario temático denominado “Voces de Nuestros Cerros”, donde pretendemos la co-construcción de conocimientos entre jóvenes y adultos de la comunidad con respecto a una serie de temáticas dentro de los llamados saberes comunitarios, tales como historia oral, toponimia, ritualidad y revitalización del zapoteco, los cuales no se abordan en ninguna de las escuelas de la comunidad. Así, en julio de 2018, se llevó a cabo el primer taller denominado “Conociendo nuestra historia, fortaleciendo nuestra identidad”, donde vimos el recorrido histórico que han transitado nuestras antiguas generaciones hasta la actualidad.

En dicha actividad se abordó un tema relacionado con el proceso fundacional de la comunidad de Las Palmas; los integrantes del taller formulamos una guía de entrevista con los temas de nuestro interés, de modo que tuvimos la oportunidad de conocer la historia en voces de sus protagonistas, pues uno de ellos, el señor F. R., fungió como dirigente para realizar las gestiones necesarias frente al gobierno del estado, además de desempeñarse como representante municipal en los primeros años de la fundación. Empleamos la entrevista, la cual hace parte de un lenguaje académico y los hicimos dialogar con el lenguaje comunal mediante la transmisión oral de saberes entre dos generaciones: los abuelos y los jóvenes asistentes al taller, quienes tenían entre 15 y 25 años, momento en que tradicionalmente se considera que los miembros de la comunidad están aptos para involucrarse en asuntos de carácter comunal.

Nuestro primer taller temático se desarrolló en la comunidad de Las Palmas, en julio de 2018, y tuvo una duración de un mes. Además del proceso fundacional, se abordó el origen de piedras prehispánicas que se encuentran en distintos puntos del territorio, conocidas localmente como guardamontes, o *gué sant* (piedra santa) en la lengua *di'zhke'*. La mayoría de los jóvenes desconocen el origen sagrado de los guardamontes, aunque sus padres no. Vemos entonces que el desfase en la transmisión de conocimientos es un

fenómeno que se puede identificar con facilidad a partir de la última generación, con la llegada de nuevas dinámicas, no sólo en cuanto a tecnología, sino en las propias actividades económicas, pasando de una perspectiva sagrada del territorio a una mirada comercial en el aprovechamiento del bosque.

Un segundo taller se realizó en septiembre de 2018, en San Jerónimo Coatlán, dedicado al análisis de “El lienzo de San Jerónimo Coatlán”. En este espacio tuvimos la posibilidad de hacer dialogar los conocimientos comunitarios con aquellos conocimientos construidos en el medio académico. ¿De qué manera? Un investigador de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), que realizó en 2016 una paleografía del lienzo (Rosas, 2016); fue invitado junto a sus colaboradores a San Jerónimo Coatlán para una asamblea con autoridades municipales y comuneros; ahí se discutieron los resultados de su investigación.

El evento dio pie a un debate muy enriquecedor en términos académicos y comunitarios. En el ámbito académico, el investigador brindó algunos elementos históricos y lingüísticos asociados al lienzo, mientras que los comuneros se centraron en aspectos territoriales y políticos del mismo documento, con lo que se ampliaron los conocimientos sobre el lienzo desde una doble perspectiva epistémica que, en última instancia, consiste en asumir esas otras lógicas de conocer la vida cotidiana, cultural y social propia de la comunidad, rompiendo, de alguna manera, el carácter colonial del saber.

Lo cierto es que estas actividades que hemos emprendido, y que de alguna manera también son esfuerzos aislados, son pertinentes para que trasciendan a un plano más formal y sistemático, ya que, como hemos señalado, éstos no se abordan en las escuelas, pues quizá incluso los maestros los desconocen; por tanto, es viable y pertinente transformar la escuela rural (primaria, telesecundaria y bachillerato) mediante el involucramiento de los comuneros, quienes poseen un conocimiento comunitario de larga tradición y quienes, mediante el Taller “Voces de Nuestros Cerros”, han mostrado y hecho explícita su disposición a participar y ser agentes de la educación. No obstante, la estructura de la escuela rural es aún rígida y no permite una vinculación efectiva con la comunidad en los términos que hemos insistido a lo largo de este trabajo.

El papel activo de la comunidad en la escuela podría ser una vía para revitalizar y fortalecer los conocimientos comunitarios, la memoria histórica de los pueblos y las propias lenguas originarias, lo que a su vez demanda superar la perspectiva del aula en tanto cuatro paredes, y abrirla al mundo comunal, pero también yendo a los cerros sagrados, donde brota el conocimiento ancestral de los pueblos originarios, donde emerge una epistemología propia. Por el momento, es necesario hacer visible la emergencia de una educación comunitaria de los pueblos originarios, la necesidad que lo motiva y lo limitada que resulta la educación rural ante dicho objetivo. Aunado a ello, es importante atender los usos de las TIC en las comunidades, de manera que pasen de ser un obstáculo para la continuidad de conocimientos en torno a la territorialidad simbólica, a una posibilidad para el fortalecimiento de dichos conocimientos, tal como sucede, por ejemplo, con el activismo digital en lenguas indígenas.

REFLEXIONES FINALES

Como se ha mostrado desde las secundarias comunitarias, los bachilleratos integrales comunitarios o el Taller “Voces de Nuestros Cerros”, en Oaxaca, desde la educación comunitaria es posible fortalecer las expresiones culturales de los pueblos originarios y la defensa de los territorios. En la actualidad existen escuelas normales formadoras de maestros que se orientan desde esta perspectiva; tal es el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), que tiende a “una educación que visualiza más que la sola diversidad y diálogo cultural, las formas de vida y organización social dada al interior de cada comunidad, incluyendo aquellos componentes comunes entre sí y particulares que las establecen” (Cárdenas, 2019, p. 123). Sin embargo, los maestros egresados de dicha Normal sólo atienden a las escuelas pertenecientes a la Dirección de Educación Indígena y no a las escuelas rurales en general, por lo que las escuelas del municipio de San Jerónimo Coatlán no cuentan con maestros egresados de la ENBIO.

Temas emergentes como la defensa del territorio también se atienden desde la educación comunitaria, por lo que la implementación de este modelo en los pueblos originarios de forma general es

hasta una necesidad. Hay que recordar que distintas leyes y acuerdos nacionales e internacionales (como el Acuerdo 169 de la OIT o la Ley de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes del estado de Oaxaca) (Dietz y Mateos, 2013) señalan la educación propia como un derecho de las comunidades originarias, derecho que no sólo debe ser respetado, sino también alentado, sobre todo cuando es demandado por las comunidades.

La escuela rural mexicana, que emergió de la sangre derramada de muchos indígenas que lucharon en la Revolución Mexicana de 1910, aún no ha saldado su deuda para con estos pueblos. Al contrario, se erigió como un monumento a la homogeneización y a la idea vasconcelista de una raza cósmica, que los pueblos originarios no representaban. Un abuelo que vive en San Jerónimo Coatlán dice: “Venían maestros federales, pero no duraban... por lo lejos, yo creo. Entonces sí hablábamos la idioma, pero más después los maestros nos quitaron la idioma, pues. Los maestros mismos nos lo quitaron. ¿Sabe por qué? Por lo que se turbe la lengua para hablar”.

Esta sustitución lingüística –a nuestro parecer, lengüicidio– sucedió en gran parte del país y, peor aún, sigue presente en los pueblos originarios, como recién lo observó Emiliana Cruz (2019) en el contexto de su comunidad, en la región chatina. De ahí la necesidad de reconfigurar el papel de las escuelas comunitarias, de las telesecundarias y los bachilleratos insertos en los pueblos originarios, transformándolos en espacios comunitarios, donde los conocimientos de los pueblos tengan la misma apertura que los conocimientos científicos.

La educación rural comunitaria a la que hemos hecho alusión no es otra cosa que retomar las experiencias de la educación comunitaria y trasladarlas al ámbito de la educación rural. Desde luego, esto también implica una reconfiguración del maestro y de su formación profesional, y aun del Sistema Educativo Mexicano; sin embargo, ése es un gran reto que sigue pendiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barabás, A. (2004). La construcción de etnoterritorios en las culturas indígenas de Oaxaca, *Desacatos*, (14), 145-168.

- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (pp. 74-110). México: COMIE.
- Briseño, J. (2018). *Cultura escolar comunitaria. Prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca*. (Tesis de doctorado). México: DIE-CINVESTAV.
- Cárdenas, E. Y. (2019). *Saber y práctica pedagógica de los maestros: representaciones desde una Escuela Normal Bilingüe Intercultural*. (Tesis de Maestría). México: FES-Aragón, UNAM.
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (comps.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.
- Civera, A., y Costa, A. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y memoria de la educación*, (7), 9-45.
- Conafe (2016). *Manual de organización general del Consejo Nacional de Fomento Educativo*. México: Conafe. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/31ee49a5-10f4-4264-9cb4-730691f53d0f/manual_organizacion_conafe.pdf
- Cruz, E. (2019). Linguistic Diversity in Mexico: The Gaps of “Multicultural” Celebration. *Lassa Forum*, (50), 12-14.
- DGE (1906). *División territorial de la República mexicana formada con los datos del Censo de 1900*. México: INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825010018> el 10 de enero de 2019.
- Díaz, F. (2007). Comunalidad. Energía viva del pensamiento mixe. En S. Robles, y R. Cardoso (comps.), *Floriberto Díaz. Escrito* (pp. 34-51). México: UNAM.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio a la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.

- Dietz, G., y Mateos, L. S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).
- Estado de Oaxaca, Congreso del Estado de Oaxaca (1989). *Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca*. Oaxaca, México. Recuperado de <https://www.osfeoaxaca.gob.mx/documentos/marcolegal/estatal/19LeyDerechosPueblos.pdf>
- González, E. (2014). Identidad etno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un Bachillerato Comunitario *Ayuujk*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1141-1173.
- IEAL (2009). *Educación multilingüe e intercultural en América Latina. Análisis de caso de México, Guatemala, Colombia, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay y Noruega*. San José, Costa Rica: Education International Latin America Regional Office.
- IEEPO (2011). *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca*. México: IEEPO. Recuperado de <https://luzfeltux321.files.wordpress.com/2012/04/documento-base.pdf>
- IEEPO (2012). *Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca*. México: IEEPO. Recuperado de <http://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/94/CuadernilloPTEO.pdf>
- INEGI (2004). *La población hablante de lengua indígena de Oaxaca*. México: INEGI. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825497675/702825497675_5.pdf
- Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, España.
- Jiménez, Y., y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 30(2), 223-246.
- Loyo, E. (1996). La empresa redentora. La casa del estudiante indígena. *Historia mexicana*, XLVI(1), 99-131.
- Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, y Países Bajos: Universidad de Leiden.

- Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, XIV(1), 47-59.
- Martínez, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca, México: Conaculta/Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca.
- Mateos, L. S. (2010). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación, y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, España.
- Morales, M. (2015). El logro de las metas y la consolidación de proyectos de vida de los y las jóvenes egresados/as de la Telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *Bajo el volcán*, 15(22), 179-208.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2014). *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Lima, Perú: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Pani, A. (1912). *La instrucción rudimentaria en la república*. México: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- Pérez, E. (2014). *A un siglo de distancia (1911-2011): semejanzas y diferencias de la educación micro-rural en México*. México: UPN.
- Pérez, E. (2018a). Educación comunitaria: prospectiva de la educación indígena en San Mateo del Mar, Oaxaca, México. *Revista Téfnos*, 16(1), 89-108.
- Pérez, E. (2018b). El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial. *Avá. Revista de antropología*, (33), 141-164.
- Pérez, E. (2019a). De pinos y motosierras: revisión crítica al aprovechamiento forestal comunal en San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Polis. Revista Latinoamericana*, (52), 92-105.
- Pérez, E. (2019b). *Gué sant*. Continuidad religiosa prehispánica entre los zapotecos del Sur. *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, (29), 193-214.
- Periódico Oficial de Oaxaca (1984). *Decreto 139 de la Quincuagésima Primera Legislatura del Estado*, Tomo LXVI, Alcance al núm. 12.
- Piña, J. M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles educativos*, 19(78), 1-22.
- Rendón, J. J. (2002). *La flor comunal*. Oaxaca: CMPIO.

- Rockwell, E. (1991). Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. *Perspectivas*, 21(2), 171-181.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, B. (1962). *Miahuatlán, un pueblo de México. Monografía del Distrito de Miahuatlán, Oaxaca, II*. Oaxaca, México: Papeles de Oaxaca.
- Rosas, R. (2016) Quiegoqui. *Un estado mene'zaa de la Sierra Sur de Oaxaca. Territorio, política y sociedad en el siglo XVI*. (Tesis de licenciatura). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO/Siglo XXI.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce/Extensión universitaria.
- Varesse, S. (2011). El dilema antropocéntrico. Notas sobre la economía política de la naturaleza en la cultura indígena. *Quaderns de L'Institut Català d'Antropologia*, (27), 97-122.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundos. Una introducción*. México: Siglo XXI Editores.