



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Argüello Parra, Andrés

Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas

Estudios Pedagógicos, vol. XLII, núm. 3, 2016, pp. 429-447

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173550019023>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

REVISIONES

Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas

Mixe pedagogy: contributions to a (decolonial)
philosophy of education proper from the Américas

Andrés Argüello Parra

Centro de Estudios Educativos Enrique Lacordaire, Universidad Santo Tomás, Tunja, Colombia
Telf.: (57) 310 553 65 76. Correo electrónico: mouneriano@yahoo.es

RESUMEN

En el marco de la consolidación progresiva de las pedagogías decoloniales, el artículo aborda las características sustantivas de la propuesta pedagógica mixe y sus contribuciones para definir una filosofía de la educación desde las Américas. Para tal fin se presenta, en primer lugar, un acercamiento teórico a la perspectiva decolonial como fundamento teórico en el cual se sustenta la argumentación. Posteriormente se expone, de manera general, la tradición educativa del pueblo *ayuuik* o mixe asentado en las sierras del Estado de Oaxaca, México, referido a la experiencia específica de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl, en la cual se apoya el presente análisis. Finalmente, se plantean los fundamentos de la pedagogía mixe desde el vínculo comunalidad-situacionalidad-práctica y su articulación con las categorías sustantivas de la educación recogidas en el concepto *wejën-kajën*. A modo de conclusión, se ilustran algunas líneas reflexivas que permiten comprender esta propuesta en tanto pedagogía decolonial latinoamericana.

Palabras clave: filosofía de la educación, colonialismo, educación humanista, diversidad, educación indígena.

ABSTRACT

As part of the ongoing consolidation of decolonial pedagogies, the article presents the substantive characteristics of the *mixe* pedagogical approach and its contributions to define a philosophy of education proper from the Américas. To do so, we first present a theoretical framework on the basis of decolonial approach as the key to understand the main categories of the article. Secondly, we present a brief contextualization in order to generally point out the educational tradition of the *Ayuujk*, *indigenous* people (or *Mixe*) settled in the mountains of Oaxaca, Mexico, devoted to the project of Intercultural Communal University of Cempoaltépetl where this article is founded. In a third stage, we address the corner stones of the *Mixe* pedagogy from the communality-situationality-practice link and its articulation with the substantive categories of education (*wejën-Kajën*). Finally, we conclude by illustrating some conceptual lines that allow us to comprehend this proposal as a Latin-American decolonial pedagogy.

Key words: philosophy of education, colonialism, humanist education, diversity, indigenous education.

1. INTRODUCCIÓN

En la crítica al orden social fundado en el dominio del capital y el análisis de los sujetos políticos ante la transformación histórica, la pensadora argentina Isabel Rauber expone las características de una “crisis sistémica”, típica de las sociedades contemporáneas, y la urgencia de asumir un cambio civilizatorio fundamental (Rauber, 2011, pp. 16-17). Se recoge así una recurrente construcción de saberes contemporáneos, aunados en el campo conceptual de las ciencias sociales y humanas, que destacan la revisión de los grandes paradigmas sobre los cuales se ha constituido la cultura occidental, particularmente, los modelos de educación, de comunidad y de vida.

En este horizonte epistémico de profundas implicaciones humanas, se ha ido consolidando la perspectiva decolonial en un intento por afrontar el mundo pluriversal y complejo desde miradas-otras que permitan apreciar la riqueza de la diversidad sociocultural, así como sus desafíos en la consolidación de las democracias basadas en la afirmación de identidades plurales e intervincladas.

Así, las pedagogías decoloniales se proponen como mediadoras del tiempo y de la historia dominantes en el sentido de tratar la relación sujeto-mundo no solo desde un enfoque culturalista o estrictamente antropológico, sino desde una insalvable dimensión cósmica que retoma la fuerza de las alter-racionalidades, modos de ser, de pensar y de vivir que constituyen apuestas educativas en tanto tarea social permanente y proyectos éticos integradores.

Ante este panorama, el presente artículo pretende identificar y describir algunas contribuciones para tejer cierta filosofía de la educación a partir de una experiencia particular de pedagogía decolonial: la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl. Es preciso aclarar que no es el propósito de este trabajo realizar un estudio histórico exhaustivo de las experiencias educativas de la cultura mixe ni un análisis especializado de las características, condiciones o aportes culturales de este pueblo indígena mesoamericano. Distintos expertos en estos campos de estudio, amplios conocedores del territorio oaxaqueño e incluso los mismos intelectuales indígenas han tratado ya fenómenos como la antropología cultural (Münch, 1996), el problema lingüístico, alfabetización, problemas sociales asociados a la migración, educación indígena (Acunzo, 1991; González, 2008) y otros elementos culturales como su profundo sentido religioso, festivo y su conformación mítica (Bautista, 2013).

Por lo tanto, la pretensión de este artículo es estrictamente analítico-descriptiva, partiendo de la categoría fundante de pedagogía decolonial en la experiencia universitaria comunal referida para trazar —no desarrollar— los principios de una filosofía de la educación desde las Américas. Para tal fin, el trabajo se estructura en cuatro momentos: en primer lugar se plantea el marco explicativo amplio que sustenta la construcción conceptual. En el segundo momento se presenta el marco empírico sobre el cual se basa el ejercicio investigativo que da lugar a la formulación de conceptos. Posteriormente, se ilustran los contenidos más destacados de la pedagogía mixe y, finalmente, se concluye con la identificación de ciertas directrices que, producto de la interacción del marco teórico decolonial y del plano empírico mixe, podrían estipularse como directrices para una filosofía de la educación autóctona, integrada a las emergencias epistémicas desde el llamado Gran Sur.

2. BASE TEÓRICA: LA OPCIÓN DECOLONIAL Y SU POSIBILIDAD PEDAGÓGICA

A partir del siglo XV, el mito de la modernidad europea representa la universalización de un modo específico de ser, de pensamiento y cultura donde la cosmovisión de la Europa occidental, forjada desde el legado greco-latino clásico y renacentista, se establece como referente arquetípico civilizatorio para los pueblos extendidos a través del Atlántico, en las Américas. Esta hegemonización del proyecto histórico de la modernidad implicará, a su tiempo, una manera singular de organización social y configuración política, según el modelo ciudadano de los Estados-nación y la democracia liberal-burguesa, así como el establecimiento de una economía determinada fundamentalmente por el capital financiero y el rendimiento mercantil.

No obstante, se habla de la opción decolonial más allá de un sentido post-imperial asociado a los colonialismos históricos. Si bien en ellos se condensan las formas típicas de dominación con base en un modo unificado de entender la realidad, la hegemonía del poder/saber/organización colonial-capitalista pervive por su carácter mimético: interviene en las distintas esferas de la vida humana y social como un dispositivo organizador o, en palabras de Quijano (1992), como “matriz colonial del poder”. Se trata, pues, de una “transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial” (Castro-Gómez y Grósfoguel, 2007, p. 13).

En el transcurrir del tercer milenio, la colonialidad global del poder, o *globocentrismo* (Coronil, 2011), abarca también el nivel de los diseños y prácticas educativas en la búsqueda de un sistema subsidiario que consolide los macro-objetivos de la economía, la política y la cultura transnacional. La educación se entiende así dirigida al afianzamiento de los ideales de la modernidad en perjuicio de la condición existencial compleja y multirreferencial de las sociedades contemporáneas. De esta forma, la anulación de la otredad aparece como una nota distintiva del proyecto modernidad/colonialidad pues “se declara no humano el contenido de otras culturas por ser diferentes de la propia” (Dussel, 2009, p. 58)¹.

Dicho de otro modo, el campo educativo se vuelve un territorio especialmente conquistado por la versión colonial de la modernidad y su ímpetu de unidad civilizacional con la pretensión de asegurar el establecimiento de sus valores legitimantes. Por eso, “en el fondo, lo que está siempre vigente en el pensamiento único y eurocéntrico sobre educación es la idea de modernidad como una forma estática y universal, presumidamente homogénea para la especie humana” (Sodré, 2012, p. 268).

No es el objeto de este breve marco teórico ponderar los legados de la modernidad ni comprimir el proceso gradual, persistente y multidimensional fraguado a lo largo de varios siglos de su occidentalización. Con su alusión se quiere, más bien, mencionar el panorama histórico y conceptual donde se inscriben las pedagogías decoloniales para detenerse en la exposición de una de ellas que, por su potencial teórico traducido en experiencia pedagógica concreta, puede servir a los intereses reflexivos de una filosofía de la educación

¹ El presupuesto teórico que interpreta el proyecto de globalización en términos de la universalización de la modernidad capitalista, sobre todo en su versión neoliberal, es tratado, principalmente, por la red de pensamiento modernidad/colonialidad. Una recopilación de sus principales exponentes puede verse en Lander, 2011.

“desde la otra orilla”, desde la entraña de los pueblos de las Américas más que desde la oficialidad transnacional de la educación corporativa.

Walsh propone un concepto integrador de pedagogía decolonial al definirla como sigue:

Proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, [que] suscita reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de- colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. (Walsh, 2013, p. 29).

Por ello, desde este punto de vista, la pedagogía se entiende como una práctica histórica en sentido amplio, una tarea social y proyecto ético que compromete, por supuesto, la acción de la escuela como mediadora cultural, pero que supera la escolarización como ejercicio hermético para asumir la interlocución con las necesidades, debates y urgencias de cada tiempo y lugar.

Como se ha indicado en otro lugar (Argüello, 2015), dicha dinámica se desarrolla desde cuatro categorías complementarias que enlazan el binomio decolonialidad-pedagogía sobre el principio de la acción educativa ordenada a la dislocación paradigmática de individuos y comunidades:

- a) Decolonización del saber. Asume la construcción de conocimientos en situación y no solo como estrategia geopolítica del poder (Walsh, 2003). De esta forma, exige revisitar los cánones epistemológicos de la modernidad, acendrados en el dualismo sujeto-objeto, sus pretensiones exclusivas de universalidad y validación, basadas en un predominio experimental o productivista, para atender las emergencias (epistémicas) del Sur Global, las *otras* formas de comprender y explicar la realidad.
- b) Decolonización del ser. Confronta la legitimación de subjetividades determinadas por la colonialidad global en términos de raza (blanca), nación (anglo/europeo), sexualidad (heterosexual), género (varón) y rol social (productor económico). Así, plantea la demarcación de las identidades desde la pluralidad constitutiva de las múltiples formas posibles de ser en las sociedades complejas.
- c) Decolonización de las prácticas socio-culturales. Emprende, como ejercicio del pensamiento crítico, la re-inscripción en lo público desde un nuevo sentido de participación impulsada por movimientos sociales emergentes y la “semiótica de la calle”, es decir, el potencial significativo del acontecimiento en la cotidianidad cultural, política y social.
- d) Decolonización del currículo. Integra la comprensión de la escuela como mediadora socio-cultural más allá de las funciones tradicionales de la transmisión y la reproducción del saber. Ello supone anticipar, en cierto sentido, la praxis de una sociedad multirreferencial, es decir, un modelo de organización curricular contra toda forma de dominación y una lectura ponderada de la herencia occidental junto con las emergencias históricas contemporáneas.

En este marco de comprensiones, el pensamiento de los pueblos originarios, anterior a los exponentes que fundaron la llamada “pedagogía moderna” en Europa y Norteamérica, desarrolló gran parte de las categorías centrales que después serían formalizadas en torno a ser humano, naturaleza, sociedad, cultura, en suma, los propósitos de toda acción educativa como praxis histórica intencionada, como proyecto ético y como ensamble de

civilizaciones. Sin embargo, inscritos en la diferencia colonial, los pensamientos ancestrales fueron valorados desde la exterioridad anglo-europea que albergó connotados filósofos exponentes de la “pre-civilización americana”.

Precisamente, esta tercerización de las culturas ancestrales por cuenta de un pretendido universalismo occidental es el justificante primario de la opción decolonial y de su estructuración pedagógica. Es necesario apreciar aquí el valor del *paradigma otro* del conocimiento, tal como lo explica Mignolo: “Un ‘paradigma otro’ es el nombre que conecta formas críticas de pensamiento ‘emergentes’ generadas por la expansión imperial/colonial desde el siglo XVI hasta hoy” (Mignolo, 2003, p. 20).

La impronta diferenciada de las cosmovisiones es el punto de partida para las transiciones paradigmáticas. Mientras la racionalidad moderna sostuvo la dualidad del conocimiento a partir del modelo cartesiano (*res cogitans-res extensa*), los pueblos originarios sostuvieron la unicidad del cosmos como fundamento de la totalidad, como bien se aprecia en la cultura de los mixes (Münch, 1996).

En consecuencia, dado que una de las características de la modernidad occidental hegemónica es el ocultamiento de las alternativas por cuanto disuaden el papel totalizante de la racionalidad monotópica, la tarea de ilustrar comprensivamente los pensamientos pedagógicos silenciados en el reverso de la misma se convierte en una de las proyecciones perentorias de las pedagogías emergentes justo en un panorama revitalizado de decolonialidad y complejización de las sociedades.

Para el caso particular de este estudio se recoge la propuesta educativa universitaria *ayuuik* o mixe como una pedagogía decolonial específica, en el marco de la educación intercultural de las comunidades mesoamericanas, capaz de enriquecer los debates sobre las cuestiones más coyunturales de la historia latinoamericana actual.

3. METODOLOGÍA

3.1. APROXIMACIÓN DE CONTEXTO: AYUUIK, UN PUEBLO ENTRE EL FRÍO, LA NIEBLA Y EL SOL

“*Ey ku miny ya Pojayuuik ka xpot t yat ku kukajpxy*”. Es el mensaje que recibe el desprevenido visitante que ingresa al distrito mixe de Tlahuitoltepec: “Bienvenido a esta tierra de frío, niebla y sol”. La región sierra norte del Estado de Oaxaca en México, donde se encuentra asentada la cabecera municipal de Santa María Tlahuitoltepec, se localiza a más de 3.000 msnm., altitud que determina las condiciones geoculturales de esta localidad, cuna del pueblo *ayuuik* o mixe, uno de los aún existentes pueblos originarios mesoamericanos.

Las comunidades mixe-zoque pertenecen a la denominada familia totozoqueana y habitan, principalmente, la región de las sierras del Estado de Oaxaca, situada al sur de México, hacia el Océano Pacífico. El casco urbano de Santa María Tlahuitoltepec cuenta con 3.452 habitantes, mientras el total de la entidad estatal que agrupa 35 municipios alberga 9.663, según cifras del Censo de Población y vivienda realizado en 2010 por el Instituto Nacional Mexicano de Estadística y Geografía (INEGI, 2010).

Especial mención merece la manera como este pueblo comprende el ámbito educativo. Es sabido que en el pensamiento de todos los pueblos indígenas existe determinada comprensión sobre el ideario de ser humano y de los demás seres vivos, así como de sociedad y naturaleza, sistematizada en una doctrina educativa singular y en un conjunto de

prácticas que le dan sustento. Sin embargo, a excepción de los valiosos corpus doctrinales, los grupos étnicos ancestrales no siempre logran trascender geolocalmente sus iniciativas pedagógicas propias, de modo que se extiendan institucional y organizacionalmente las cosmovisiones de formación, de vida, de escuela, en una palabra, de educación, tanto para las comunidades afines como para los sectores externos interesados en ellas.

Más inusual resulta aún evidenciar propuestas concretas de formalización pedagógica—decoloniales por su razón constitutiva— en el ámbito de la educación superior que, en el caso mexicano, aparecen circunscritas al programa federal de educación intercultural de la Secretaría de Educación Pública². Esta es una de las razones por las cuales se quiere resaltar aquí la apuesta pedagógica universitaria del pueblo mixe, por cuanto ha diseñado y ha puesto en marcha una alternativa de educación superior propia para responder a sus cosmovisiones y necesidades sin endilgarla fácilmente a los intereses oficiales del Estado.

La aspiración del pueblo mixe por una educación propia en todos los niveles aparece ya formulada a finales de la década de los ochenta, al poner en común las experiencias educativas en el medio indígena mesoamericano: “En nuestra propia comunidad podemos aspirar a tener una educación completa, desde preescolar hasta algunos estudios superiores. La condición es que asumamos críticamente nuestro papel y que haya comunicación e intercambio entre los maestros de los diversos niveles de estudio, y aprovechando al máximo la infraestructura de educación práctica que la misma comunidad ha levantado con su tequio” (Díaz et al., 2007, p. 314).

En efecto, el documento “Hacia una educación integral mixe” definido por sus autores como “la primera sistematización de una reflexión educativa”, recoge las categorías centrales para una praxis pedagógica específica, desde las iniciativas en educación básica que configuran una secundaria propia³ y el establecimiento del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA). De igual forma, debe mencionarse aquí el proyecto del Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM) que goza de amplio reconocimiento en la región y el país dentro de las experiencias de educación artística y la preservación de valores ancestrales por medio de la cultura local.

En el conjunto de esta tradición pedagógica se aprecia cómo el principio de secuenciación articulado con la búsqueda del aprendizaje-formación a lo largo de la vida personal y de la experiencia comunitaria definen un modo de educación (*wejën-kajën*) que, como se explicará más adelante, manifiesta el todo existencial en lo cotidiano, en la corresponsabilidad comunitaria y en la re-creación de la historia como tarea de individuos entrañablemente unidos a las raíces de su pueblo.

² El proyecto de las universidades interculturales, creadas a partir del año 2003 en México, responde a los objetivos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, como iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. Los dos propósitos fundamentales de la iniciativa son ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas y ofrecer una educación intercultural a toda la población, en todos los niveles educativos (Schmelkes, 2008). En la actualidad, la Subsecretaría de Educación Superior reconoce doce universidades interculturales establecidas en distintos Estados de la República.

³ Los proyectos educativos, en tanto iniciativa de la propia comunidad mixe, no son una formulación de último momento. La secundaria comunal “El sol de la montaña”, a fines de la década de los setenta, es un claro antecedente en este sentido. Ello da cuenta de la búsqueda de alternativas de educación *ayuuik* para partir de necesidades e intereses específicos procurando “una escuela adecuada a la realidad de la comunidad”, que haga explícita la relación entre vida de la comunidad y vida escolar (Díaz, 2007, p. 292).

3.2. RECUPERACIÓN DE DATOS E INFORMACIÓN DE CAMPO

Según se indicó en la introducción del artículo, no es la pretensión de este trabajo revisar cada una de las iniciativas pedagógicas mixes ni mucho menos plantear una evaluación de sus impactos en el contexto particular. Por el contrario, se parte de los postulados conceptuales básicos, comunes a distintas iniciativas pedagógicas de la comunidad, para releer, posteriormente, tales fundamentos desde su propia experiencia de universidad en tanto pedagogía decolonial.

Para cumplir este propósito se adoptaron dos formas simultáneas de acercamiento y comprensión de la realidad. El primer dispositivo de análisis fue la indagación documental a partir de las contribuciones biblio-hemerográficas de los intelectuales indígenas Xaab Nop Vargas, Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna, de origen zapoteco, entre otros. El segundo dispositivo fue la realización de un grupo focal con cuatro integrantes del consejo académico de la UNICEM⁴. En él se indagó por la naturaleza, fundamentación, propósito de formación, surgimiento, intencionalidad y desarrollo de la iniciativa universitaria comunal, desde un marco general de conceptos y de prácticas como proyecto propio de educación superior.

La propuesta de una universidad mixe se inscribe en la larga tradición de pensar, diseñar y ejercitar una educación desde la comunidad y para la comunidad. Justamente este ha sido el foco reflexivo de los autores que han trabajado la pedagogía mixe apoyados en las distintas iniciativas del nivel medio-superior y, sobre todo, desde un sentido de educación como realidad amplia, compleja e interrelacional (*wejën-kajën*).

Desde este horizonte, entre 2008 y 2012 se inician las discusiones para asumir un proyecto propio de educación superior, procurando atender siempre la lógica y necesidad de las comunidades antes que convertirse simplemente en objeto de la obligación del Estado para responder a través de políticas públicas a los mandatos de la educación indígena. Desde el antecedente de las universidades interculturales y sin pretender establecerse como una propuesta homogénea más, tras la debida coordinación con la autoridad municipal y el aval de la Asamblea General de Comuneros, el proyecto de la universidad mixe se inicia el 1 de octubre de 2012 con 32 estudiantes y dos programas profesionales: Licenciatura en Comunicación Comunal y Licenciatura en Desarrollo Comunal.

Toda la estructura de la UNICEM, pensada como un tequio —unidad del trabajo colaborativo mixe— cuenta con el compromiso pleno del Consejo Académico y el Consejo Comunitario de Asesores, personas de la comunidad reconocidas por su dedicación al trabajo educativo.

En tanto el sentido de educación como *wejën-kajën* no está centrado en la escuela ni en el profesor, sino que incorpora principalmente los valores de la comunidad, los programas implementados en el proyecto cuentan con una organización flexible por cuatrimestres y módulos, en lugar de asignaturas en sentido estricto, donde se procura dar un énfasis problémico a través de unidades-eje basados en la realidad comunitaria, sobre los cuales

⁴ El grupo focal se realizó en el marco de la visita de campo a la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM), en Tlahuitoltepec, Oaxaca, México, realizada el 20 de noviembre de 2014 como parte del proyecto de investigación “Pedagogías decoloniales en la Educación superior: Universidad, *pluriversidad* en las sociedades emergentes”. El autor del artículo agradece a los intelectuales indígenas Elena Martínez, Gilda Jiménez, Minerva Martínez y Julio César Gallardo, miembros del consejo académico, por su disponibilidad para atender la visita y por sus valiosos aportes durante la discusión del grupo focal.

se estructura, a su vez, cada módulo. De esta forma se realiza actividad “escolar” de dos semanas con estudiantes y dos semanas de *vinculación comunitaria* o trabajo en campo, en comunidades concretas, para comprender y tratar problemas específicos con respaldo de un plan de acompañamiento por parte del equipo académico.

En el mismo sentido, la investigación aplicada en la UNICEM se entiende como reflexión colectiva superando la epistemología dicotómica sujeto-objeto. Integrados a la realidad, los estudiantes-investigadores procuran resolver problemáticas locales, apropiando una perspectiva decolonial sustentada en categorías y lenguajes propios. El proceso humano y social de la investigación recoge el interés colectivo que involucra el conocimiento, las emociones, las limitaciones y prácticas comunitarias como ámbito privilegiado de una teorización local.

4. WEJËN-KAJËN: FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA MIXE COMO PROYECTO INTEGRADOR

A partir de la sumaria contextualización sobre el pueblo *ajuuik* y su apuesta por una educación comunal en todos los niveles, particularmente en la educación superior, se desarrollan en este apartado las categorías centrales que definen su pensamiento y praxis pedagógicos. Como se podrá apreciar a lo largo de esta presentación, puede decirse que la pedagogía mixe se estructura como proyecto ético comunitario integral porque expresa sustancialmente la cosmovisión integradora persona-mundo-cosmos-cultura, para afectar los modos de ser, de hacer, de pensar, de sentir y de relacionar.

De esta manera, según se ha indicado, la educación mixe es, ante todo, *wejën-kajën*; su fundamento se expresa en la conjunción de ambos verbos que indican la acción de “despertar-desenredar”: semántica nueva que expresa la educación en sentido amplio, no estrictamente en el plano escolar. La antropología pedagógica *ayuuik* no es antropocéntrica en el sentido dominante del pensamiento occidental —greco-romano, renacentista e ilustrado— donde prima una noción metafísica del individuo como ser personal. Por eso, la acción simultánea de “despertar-desenrollar” las disposiciones propias del ser humano exige también el desarrollo integrado de la comunidad y de todo su círculo relacional: “*Wejën kajën* está ligada íntimamente con el desenvolvimiento de la vida de la persona, la familia y el pueblo” (Vargas et al., 2008, p. 170).

A partir de ahí, el concepto mismo de educación debe ser reformulado allende la visión moderna dominante desde un sentido de trans-institucionalización que conecta la acción de una escuela pertinente a las necesidades comunitarias con las tareas específicas de las entidades sociales cotidianas:

La verdadera educación que desarrolla la comunidad, que es formal (no informal como la llaman los antropólogos y pedagogos), se recibe a través de los servicios públicos dentro de la comunidad, dentro del tequio, dentro de la ayuda mutua que se da entre familias, dentro del comportamiento que en general hacen de un ciudadano un ser respetuoso de las leyes internas de la comunidad. (Martínez, 2013, p. 90).

Desde tal horizonte de comprensión, es imposible confundir educación con escolarización, pues no se trata de “algo que se hace” por una etapa de la vida, como por requisito social o cultural, sino de un modo de generar humanidad, de construir mundo y

en él la existencia propia y ajena. Esta idea de educación, afín con el concepto temporal-genérico —no tecnocrático— de “educación a lo largo de la vida”, se entiende también como sistema ético justamente por su capacidad de envolver todas las esferas bio-socio-culturales del desarrollo vital a partir de la integración progresiva y permanente del sujeto en las distintas instancias comunitarias. Es el cultivo del ser y no solo del pensar, como preparación continua de la historia humana, basado en un marco específico de valoraciones y actuaciones: “*Wejën kajën* se inicia con el nacimiento del humano-pueblo en el seno de la familia, recibiendo los primeros contactos con la sociedad y termina con la propia transformación humana, la muerte (*wëmpejtën-tëkäjtsën*)” (Vargas et al., 2008, p. 170).

El *wejën-kajën* como modelo educativo mixe puede ser estructurado desde la triada *comunalidad-situacionalidad-práctica*. Cada una de las dimensiones, que no deben entenderse aisladas sino de modo interdependiente, contiene el potencial explicativo y transformador requerido para la generación del conocimiento en el marco de la coimplicación cósmico-societal y la constitución axiológica de los individuos.

EDUCACIÓN COMUNAL

Se considera el corazón de la apuesta ética y formativa (Figura 1) no únicamente *ayuuik*, sino de otros pueblos mesoamericanos contiguos, como el caso del pueblo zapoteco y tojolabal⁵. Sin duda, resulta una cosmovisión transformadora pues invierte la primacía del éxito individual para situar la atención en los problemas de la comunidad en lugar de los valores de la autopromoción que han definido la antropología moderna occidental.

Además de constituir una plataforma epistémica crucial, la comunalidad también se refiere a los “elementos internos de organización, suma de instituciones y de comportamientos” (Martínez, 2013, p. 130); es la unidad organizativa vinculante de personas y entidades naturales y socio-culturales, que cuenta con la especificidad dada por cada dinámica territorial. Desde cada realidad, la “ciudadanía comunal” implica tomar parte activa en el escenario de lo público, en la organización de la asamblea y en el trabajo propiamente comunitario para dar lugar a una forma de organización interna con innegable impacto en el articulado social, como es la tenencia y cuidado compartido de la tierra: “La tenencia comunal elabora una determinada organización social que es expresión política e ideológica, que no solo identifica a los miembros de la comunidad entre sí y frente a los del exterior, sino que es la fuerza misma de su resistencia ante las presiones del sistema en su conjunto” (Martínez, 2013, p. 129).

Pero en el pueblo mixe no solo existe esta connotación política identitaria, sino un sentido multidireccional y multirreferencial de la comunalidad a manera de complementariedad dialéctica que involucra la intensa conexión entre seres vivos y no-vivos, entre naturaleza, cultura, sociedad y planeta, como parte de un todo posibilitador de la existencia. De esta manera, comprende la organización del pueblo, los lugares de aprendizaje (familia-hogar, la comunidad misma y la escuela), los sistemas de relación y los contenidos de la cotidianidad.

⁵ El pueblo tojolabal concede una singular preponderancia al sujeto comunitario del “nosotros” en tanto intersubjetividad cohesionadora y plena de su fundamento pedagógico: “La educación es el mecanismo procesual de *nosotricación*, en el cual todos aprenden, todos comparten sus conocimientos y aportan su sabiduría [...]. El buen consenso es más importante que uno solo se luzca y los demás queden superados, vencidos, atrasados” (Lenkersdorf, 2009, p. 34).

Asimismo, el conjunto de estas configuraciones educativas recoge la expresión escolar mixe en sentido estricto donde en todo el entramado vital se apuesta por “convertir a la escuela en parte de la vida de nuestra comunidad, llegando a hacer realidad una educación que nos desarrolle armónicamente” (Díaz, 2007, p. 304). La escuela no se comprende, pues, como una institución social accesoria, ni siquiera como expresión del imperativo cultural de la formación humana, sino que se asume integrada al modo de construir sujeto desde la multiplicidad, la relación y la concomitancia histórica. Es escuela comunitaria basada en la relación y la complementariedad social.

EDUCACIÓN SITUACIONAL

La comunalidad se corresponde con el ejercicio de una educación situacional. La revisión de los postulados y de las experiencias pedagógicas mixes muestra esta conexión determinante de las dinámicas socio-históricas específicas con el mandato de hacer una educación *desde* la comunidad *para* la comunidad: “Es necesario que la escuela esté en relación estrecha con los problemas y aspiraciones comunitarias, provocando sin duda respuestas más satisfactorias” (Díaz, 2007, p. 299)⁶. De ahí la importancia de estrategias pedagógicas como la vinculación comunitaria implementadas en el proyecto de la UNICEM.

La dimensión situacional de la pedagogía plantea, entonces, la pregunta por los fines, esto es, descifrar verdaderamente a qué intereses e intencionalidades sirve la educación. La perspectiva *ayuujk* cuestiona la inevitable vinculación entre educación y trabajo según los estándares universales del capital⁷. Por eso, el carácter situacional de la educación está volcado a la realidad inmediata y vivencial de acuerdo con las necesidades prácticas y el sistema de valores de cada pueblo.

Sin pretender desconocer ingenuamente sus contribuciones, aflora la insuficiencia de los paradigmas universales de la modernidad, clasificados en el sentido vectorial de determinadas teleologías homogéneas, para comprender los relatos de lo local, la condición específica de los seres humanos como vivientes culturales: “No pretendemos reproducir valores que, aunque significativos, ya no participen o sean funcionales para la satisfacción de nuestras necesidades y problemas” (Martínez, 2013, p. 92). No basta, pues, asumir acríticamente la reproducción de valores dominantes sin apreciar el marco humano y vital en el cual se insertan.

Ante este panorama, “la realidad situacional debe ser el principio y fin del proceso educativo, ya sea como objeto de estudio o como sujeto de transformación, en donde el humano-pueblo pueda desenvolver todas sus dimensiones humanas” (Vargas et al.,

⁶ Este criterio se convierte en directriz de las distintas etapas de la escuela, con un énfasis peculiar en la proyección del nivel superior y su impacto directo en la anatomía de necesidades comunitarias: “Deseamos nuevas escuelas de nivel superior, pero que atiendan nuestras necesidades concretas. Creemos que a la fecha ninguna escuela primaria, secundaria o superior ha atendido nuestras necesidades. Por el contrario, las escuelas son instituciones que asfixian de recursos humanos a nuestros pueblos [...] quienes terminan como mano de obra especializada trabajando para la industria (en el mejor de los casos), o como mano de obra subutilizada” (Martínez, 2013, pp. 89-90).

⁷ En tal sentido, es recurrente el cuestionamiento de los autores zapotecos y mixes a una comprensión única de educación determinada por el trabajo para la renta y los modelos occidentalizados de realización según el “éxito individual”: “Existe mucha conciencia sobre la falta de una verdadera educación oficial comunal, es decir, aquella educación adecuada a las necesidades de la comunidad. Existe en cada pueblo un buen número de ciudadanos que no están de acuerdo con la educación escolar que se imparte, en general porque a nuestros hijos lo único que se les enseña es la expectativa de irse a las ciudades y conseguir allá mejores condiciones de vida” (Martínez, 2013, p. 90).

2008, p. 24). Se expresa así, sustantivamente, la conexión cotidiana con el acontecer, sus problematizaciones, la mirada mítico-ancestral, el cuidado simbólico, en un marco de *divergencia de pensamientos y convergencia de soluciones*, según el decir mixe. En síntesis, plantear la situacionalidad como correlato del carácter comunal es reconocer que el pilar del ejercicio educativo es la realidad social cotidiana, los hechos y fenómenos de la naturaleza, las inequívocas necesidades de la comunidad que, en su conjunto, confieren una noción de arraigo a la pedagogía como auténtico acto formativo integrador.

EDUCACIÓN PRÁCTICA

La dimensión práctica se considera complementaria de las precedentes en el sentido de establecer cómo se podría accionar el horizonte comprensivo de la comunalidad y la situacionalidad, en otras palabras, cuáles son las premisas programáticas para consolidar el proyecto ético de un aprendizaje vivencial-comunitario⁸.

Para tal fin, un primer criterio es la experimentación, que expresa el carácter vivencial e integrador de la educación, aprender-siendo y aprender-haciendo. En efecto, como ya se ha indicado, el desenvolvimiento de los espacios cotidianos, sociales, culturales, celebrativos, en general, cumple una función educadora en términos de educación práctica desde la primera infancia y a lo largo de la vida (*wejën-kajën*):

Hemos constatado que hacer-haciendo directamente, es la mejor manera de aprender, es decir, se potencia lo emocional-espiritual, logrando una activación neuronal temprana que estimula y facilita el estudio y el aprendizaje de otras actividades, que a su vez amplía el horizonte de creatividad e invención de los pequeños, en las actividades familiares y comunitarias. (Vargas et al., 2008, p. 167).

Otro criterio es la relación comunal/situacional con el conocimiento y la técnica adecuados a las realidades. Son distintos los pasajes que establecen la pertinencia del saber y la función mediacional de la técnica. En cuanto al primero, es apreciable la opción decidida por la generación del conocimiento comunal que parte de una crítica a la insuficiencia de la epistemología occidental transmitida en los modelos de escuela convencional:

El conocimiento que obtenemos desde las aulas excluye, niega, oculta el valor de nuestro modo de vida. En gran medida prevalece la razón de que nuestro ser padece un modo de vida que debe ser exterminado porque obstaculiza el ‘desarrollo’ de la nación. (Martínez, 2013, p. 20)⁹.

En la misma línea interpretativa, aún en la sobreabundancia mediática de las sociedades de la digitalización, no se pretende importar la producción científica y tecnológica simplemente como una necesidad externa o una moda pedagógica, sino de ponderarlas a la luz de los proyectos de la comunidad. Como ha comentado uno de sus exponentes:

⁸ El correlato del principio de pertinencia pedagógica es la *experiencia de campo*, el “conocimiento en acción”: “La demanda de nuestra comunidad es que la educación sea más práctica” (Díaz et al., 2007, p. 314).

⁹ La reclamación pedagógica de las comunidades ancestrales mixe-zapoteco coincide en plantear el imperativo de la pertinencia comunal por cuanto “los contenidos de la enseñanza no concuerdan con la vida y problemática diarias de la comunidad (Martínez, 2013, p. 311).

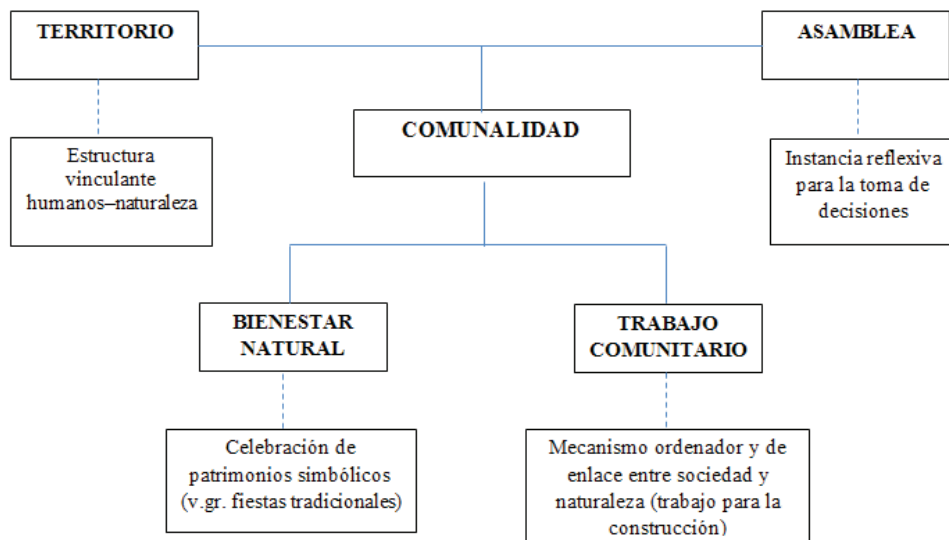
“la ciencia y la tecnología modernas deben reforzar las bases de nuestra vida y filosofía comunitarias” (Martínez, 2013, p. 298).

De igual forma, como consecuencia del modelo pedagógico formulado, la educación práctica destaca la ruptura con el clasismo didáctico. De aquí se deriva un criterio que convoca a la originalidad en modos, agentes y actos del conocimiento: “Los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje carecen de creatividad, lo que da por resultado que nuestra educación sea excesivamente verbal y a los alumnos solemos exigirles, directa o indirectamente, que memoricen” (Díaz et al., 2007, p. 311). Asimismo, un factor central es la desmitificación del maestro y de la gestión imperial de conocimientos:

La educación integral se propone también la superación del mito del maestro, que consiste en que los maestros reconozcamos la miseria de nuestra docencia y que tratemos a los alumnos como seres humanos, compartiendo con ellos conocimientos que nos toca ampliar, no ignorar ni destruir. Significa también que se deben eliminar las herramientas que permitan esa reproducción. (Díaz et al., 2007, p. 313).

En síntesis, todo el esquema de la educación integral comunitaria mixe está configurada para que el estudiante conozca e interprete su pasado colectivo y las condiciones actuales en que se encuentra la comunidad, a través de las ciencias sociales, y que al mismo tiempo sea capaz de comprender, analizar y resolver críticamente problemas económicos, políticos, sociales y culturales de la sociedad en general y de los pueblos indígenas en particular mediante el uso referenciado de mediaciones científicas y tecnológicas según la necesidad propia (Martínez, 2013).

Figura 1. Sistemática de la comunalidad



Fuente. Martínez (2013, p. 20)

Ahora bien, estas dimensiones del planteamiento socio-pedagógico se inscriben en el trípode fundacional de la filosofía y cosmogonía mixe, conceptos duales complementarios, típicos del idioma mixe, desde los cuales se estructura el pensamiento *ayuujk* y las interrelaciones multifuncionales de la comunalidad-situacionalidad-práctica en el marco de una progresiva teorización local.

En primer lugar, la categoría humano-pueblo (*wijy-kyejy*), dualidad de identidad y conciencia comunitaria, expresa la subjetividad capaz de sí y de otredad. No se refiere tanto al individuo garantista de la occidentalidad liberal, sino al sujeto

[...] envuelto en su cultura y prácticas comunitarias caracterizado en su personalidad, en sus actos y pensamientos [...] capaz de crear pensamientos, ideas, saberes y conocimientos con visiones comunales, realizando ejercicios de la mente para concretarlos en acciones que implicarán un beneficio tanto para él como para el pueblo. (Vargas et al., 2008, p. 164).

El concepto dual *wijy-kyejy* expresa el fundamento relacional de la integralidad, la íntima conexión de lo múltiple (individual) con lo situacional (comunitario): “El humano-pueblo es un ser integral con visión comunitaria, capaz de realizar diferentes actividades, solucionar problemas comunitarios y familiares, crear conocimientos y transmitirlos a las nuevas generaciones” (Vargas et al., 2008, p. 165).

El segundo bloque, tierra-vida (*najxiiny juky’äjtën*), expresa la naturaleza cósmica integradora de la existencia de todas las cosas, de los seres vivos e inanimados. Recoge el sentido de “ser y existir con vida en la tierra” (Vargas et al., 2008, p. 167).

De igual manera que el binomio humano-pueblo realiza la educación comunal al potenciar el cultivo del individuo en comunidad, la conexión tierra-vida es un manifiesto de totalidad por cuanto “la educación en comunidad se sustenta en estos principios que reflejan la concepción e interpretación de la vida relacionada con el ser humano, con el pueblo, con la naturaleza y con el cosmos, en una actitud de complementariedad dialéctica” (Vargas et al., 2008, p. 169). El principio del ser humano como una especie entre las especies, y no por encima de ellas, determina un modo de habitar el cosmos en perspectiva relacional: “Con esta dualidad, estamos significando que la vida humana solamente existe porque existe la tierra. La vida se sustenta en la tierra y sin ella no hay vida” (Vargas et al., 2008, p. 168).

El tercer binomio es trabajo-tequio (*tunk käjpmëëtunmujkën*), “trabajo común para el pueblo” (Vargas et al., 2008, p. 167). Este binomio destaca la interacción de la persona que actúa e interviene en su entorno desde un plano de subsidiariedad y complementariedad. El trabajo comunitario no tiene una apreciación de tipo económico-rendimentista, sino, ante todo, una acendrada connotación antropológica y social, el beneficio de la comunidad antes que del mero individuo. El papel del trabajo es unir el desarrollo de la persona, en sus potencialidades y talentos, con la transformación de la realidad concreta de una comunidad: “se une a la persona con la familia y la comunidad, en interacción recíproca y de transformación constante y permanente” (Vargas et al., 2008, p. 168).

No solo el individuo tiene el derecho al trabajo, como en el modelo liberal moderno, sino que la comunidad también invoca ese derecho y sus consecuencias. Existe, pues, una colectivización del derecho al trabajo porque en él se contiene una misión social compartida esencial para el cuidado de la vida y el mantenimiento de la existencia. Preservar la “casa común” es un mandato ético crucial para expresar el ensamble connatural del individuo con su escenario socio-vital:

Del trabajo en general hay que aportar una parte de esa fuerza al pueblo como un acto de corresponsabilidad, de reciprocidad; un acto de reconocimiento en el que el desarrollo humano pleno se alcanza viviendo, participando y aprendiendo de la vida en comunidad y que, entre todos tenemos que conservar y mejorar nuestra casa grande, el pueblo, como una obligación de esa conciencia comunitaria que la persona va internalizando en el transcurso de su vida. (Vargas et al., 2008, pp. 168-169).

Se aprecia, pues, una connotación del trabajo para el arraigo territorial, para el compromiso colectivo y la acción solidaria. Por ello, una de las expresiones más significativas de la educación práctica *ayuujk* es esta visión comunal del trabajo por cuanto “dignifica la vida, puesto que en él se fortalece el humano-pueblo como persona, respetándose su trabajo con los demás comuneros. Su trabajo lo realiza en diversos espacios (Vargas et al., 2008, p. 164).

Para expresarlo de una manera sucinta y programática, toda la sistemática de la comunalidad (Figura 1) volcada a la formulación pedagógica del *wejën kajën* se estructura, al menos, desde tres principios constitutivos: la tierra, posibilitadora de la vida; la comunidad, presupuesto de la equidad; y el trabajo, dispositivo de la relacionalidad. Por eso, la educación parte,

- a) Del amor a la tierra donde hemos nacido y que nos han heredado nuestros antepasados; b) De la vida en comunidad como forma manifiesta de nuestra igualdad social; c) Del tequio que nos garantiza armonizar nuestras fuerzas con las de la naturaleza y permite asegurar la construcción conjunta de nuestro futuro como individuos, como pueblo, como ciudadanos de un país y de un mundo civilizado. (Díaz et al., 2007, p. 312).

Al detenerse en estos postulados, llama la atención que la idea pedagógica de la “educación integral” no se formula aquí desde un enfoque occidentalizado cuyo soporte son las antropologías metafísicas del ser y el quehacer humano. La integralidad decolonial, por el contrario, reconociendo el desarrollo de la individualidad, enfatiza su conexión con las problemáticas más acuciantes de lo comunitario.

Resulta sobreabundante en las definiciones educativas contemporáneas encontrar alusiones a “formación integral”; sin embargo, de una u otra forma, el sentido con el que se refiere privilegia la integralidad más desde un modelo de parcelación de realidades constitutivamente múltiples, que no siempre se rearticulan en una nueva visión de totalidad. Lo *integral* es atender, si es que se así se hace, una comprensión fragmentada de la multiplicidad humana: lo emocional, lo físico, lo espiritual, lo cultural, etc.

La comprensión educativa mixe también alude sustancialmente al sentido de integralidad, pero no solo desde un intento de conocer realidades en tanto “componentes”, sino destacando el sentido de relación fundante entre los mismos. No es una “educación integral” solo desde la atención por la parte, sino desde el cuidado del vínculo. Más aún, no se trata solo de una relación de tipo ontológico sin más, sino de las vinculaciones de lo múltiple en la situacionalidad particular: “Al plantear la integralidad de la educación, estamos presuponiendo que la educación debe basarse en decisiones comunitarias, en la problemática de la gente y el trabajo como práctica colectiva” (Díaz et al., 2007, p. 312). Por ende, este sentido de la integralidad en la pedagogía tiene también una implicación histórica en razón de su capacidad en la afectación del presente y de preparar un porvenir viable según la propia axiología del pueblo y sus expectativas de humanidad: “La educación

integral es precisamente aquella que nos permite creación y recreación dentro de nuestra propia realidad, construyendo un futuro mejor para nuestros hijos; debe privilegiar la reflexión, el análisis, la investigación, el diálogo horizontal” (Díaz et al., 2007, p. 313).

5. CONCLUSIÓN: PEDAGOGÍAS DECOLONIALES EN LAS AMÉRICAS. UNA APUESTA FORMATIVA DESDE EL PENSAMIENTO MIXE

A partir del esbozo realizado sobre el pensamiento pedagógico *ayuuik*, basado en la experiencia de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl, se quiere plantear, a manera de conclusión, la posibilidad de aportar ciertas comprensiones filosóficas a los desarrollos de las pedagogías decoloniales en perspectiva latinoamericana. Dado que el esfuerzo de la filosofía de la educación no es en sí mismo prescriptivo, el propósito no es decir cómo esos conceptos se llevarían a cabo en la práctica pedagógica cotidiana, sino sugerir los términos de refundación de las pedagogías para que, en cada contexto y situación, se puedan asumir las implementaciones del caso desde las lecturas de realidad correspondientes.

En el caso particular, por tratarse de la sistematización de la experiencia formativa de un pueblo originario mesoamericano, un primer y significativo efecto es la valoración del pensamiento ancestral en su potencial autóctono para generar teoría y praxis pedagógica. Ello supone, en sintonía con los criterios definidores para la construcción de conocimiento *desde el Sur*, revisar el relacionamiento con los sectores étnicos y socio-culturales considerados “periféricos” o “emergentes”, los cuales ya no pueden circunscribirse a la lógica modernizante sujeto-objeto, sino reconocerse como activadores de un pluralismo democrático pleno para una interculturalidad dialógica no-corporativa, en el sentido comentado por Estermann (2006, p. 318): “El diálogo (o ‘polílogo’) intercultural, en el fondo, no es un debate entre ‘ideas’ y universos simbólicos, sino entre personas que viven dentro de estas ideas y universos”.

El respeto, la promoción y la autodeterminación de las racionalidades ancestrales es el presupuesto de una necesaria reforma societal que confronte la colonialidad del saber. Bien lo expresa Jaime Martínez, uno de los exponentes del pensamiento zapoteco:

A través de toda la historia hemos sido utilizados como simples productores de tributo, como simple mano de obra barata, como poseedores de recursos que supuestamente no sabemos aprovechar, como portadores de una cultura que más bien es tomada como folklore y no como auténtica forma de vida y de un pensamiento que puede servir a la sociedad entera. (Martínez, 2013, p. 84).

Definir, entonces, las contribuciones de las pedagogías ancestrales, más allá de su estricto impacto intra-étnico, es el primer eslabón de la validación epistémica decolonial que debe afectar la organización social y las relaciones culturales.

En tal horizonte comprensivo, una filosofía de la educación decolonial y transcultural se define por la resonancia práctica de procesos equidistantes en ideales de formación, esto es, por la estructura axiológica compartida desde referentes de vida más o menos afines (lecturas analógicas). Así, cuando se revisa la propuesta educativa de los distintos pueblos originarios de las Américas, desde los Inuit hasta los Mapuche, se pueden encontrar elementos comunes de especial interés para afrontar los desafíos del siglo que avanza: la

conexión vital con la tierra que desplaza el acento de la posesión a la inter-existencia; los valores éticos solidarios que priman sobre las visiones individualistas y de competitividad; el respeto y cultivo pleno por la ancestralidad, las tradiciones, las oralidades, que vivifican el nivel ético-mítico de los pueblos; las perspectivas económicas no centradas en la renta o la acumulación de bienes, sino en la equidad social fruto del trabajo cooperativo; la comprensión del pluralismo cultural como dimensión constitutiva de las sociedades y un amplio elenco de características que bien podrían mostrar cierta unidad de pensamiento en la cotidianidad de estos contextos.

Tomar la opción de visibilizar alguna de dichas experiencias, como la UNICEM en este caso, es focalizar el análisis para apreciar con mayor detalle ciertos componentes y —según se ha dicho— descubrir ahí no una pieza de museo que se admira impasiblemente, sino un sistema categorial vigente capaz de afectar las comprensiones educativas estipuladas como únicas o hegemónicas por la educación occidental contemporánea, basadas en la constitución del sujeto neoliberal y en la adopción del esquema factual de las transnacionales del mercado. Ciertamente, la crítica al proceso totalizador y unitario de la educación, elaborada desde una perspectiva indígena (Díaz et al., 2007), es un indicador, por analogía, de las múltiples formas de ejercitar las educaciones en el marco de sociedades megadiversas y multirreferenciales.

Considerado este punto de vista, la exposición de la experiencia mesoamericana mixe, desde una plataforma analógica de fundamentación y sentido, no juega el papel del objeto *distante* que, cuando mucho, se admira a lo lejos sin afectación, sino del sistema *equi-distante* que, rebasando las brechas geográficas, confronta y alienta. Así, cada pasaje de visibilización de las pedagogías de los pueblos originarios, de las comunidades afrodescendientes o de los colectivos culturales urbanos emergentes cumple el papel central de concretar las opciones históricas de las denominadas pedagogías decoloniales, para dar vigencia a un corpus teórico en permanente (re)construcción y, por ende, en continua renovación de sus prácticas dentro de los (nuevos) modelos societales del tercer milenio.

En la comprensión específica que se ha ilustrado en el presente trabajo, se ha de resaltar la contribución del proyecto pedagógico mixe en torno a la *comunitariedad integral* contra la hiperlatría del individuo dominante en los modelos socio-culturales derivados del capital transnacional (colonialidad global). El razonamiento económico basado en el mercado ha adoptado una serie de relaciones humanas y prácticas de vida conducentes a la monetarización de la existencia, tal como es analizado por Sandel:

En las últimas décadas, los mercados y el pensamiento orientado al mercado han invadido esferas de la vida tradicionalmente regidas por normas no mercantiles. Cada vez es más frecuente poner precios a bienes no económicos [...] los mercados dejan su impronta en las normas sociales. (Sandel, 2013, pp. 53.69).

El modelo de bienestar centrado en la renta y el progreso individual se ha ido constituyendo en fundamento de la educación y en razón privilegiada de su pertinencia en términos de eficacia laboral y productiva.

Justamente las pedagogías corporativas del mundo globalizado se convierten en las portavoces de ese modelo de unidimensionalización de la condición humana, adoptado comúnmente por las políticas educativas públicas de las naciones bajo la promesa del desarrollo, el progreso y la innovación (Sodré, 2012).

Al reflexionar sobre la civilización reinventada en el último peldaño de la modernidad, el escritor colombiano William Ospina conecta los fines prácticos de la educación con los propósitos de cierto modelo de sociedad que privilegia la competición y el éxito particular:

¿Cómo superar una época en que la educación corre el riesgo de ser sólo un negocio, donde la excelencia de la educación está concebida para perpetuar la desigualdad, donde la formación tiene un fin puramente laboral y además no lo cumple, donde los que estudian no necesariamente terminan siendo los más capaces de sobrevivir? ¿Cómo convertir la educación en un camino hacia la plenitud de los individuos y de las comunidades? (Ospina, 2012, p. 31).

Este cruce de interrogaciones, que manifiesta un entramado educativo de destacables consecuciones, pero también de enormes carencias, es el marco específico al cual aporta la tríada mixe comunalidad-situacionalidad-práctica en tanto expresión de la complejidad constituyente de la educación representada en la dinámica *wajen-käjen*.

Al tratar la dialéctica individuo-comunidad no como una dicotomía sino como complementariedad, se contribuye al diseño de proyectos educativos institucionales, a la formulación de políticas públicas en educación y a la comprensión de la dimensión social de la pedagogía desde el papel de las organizaciones civiles, en términos de co-construir —no simplemente importar o transvasar— finalidades pedagógicas que realmente consideren la experiencia humana comunitaria y la complejidad vinculante de los seres. Así como la situacionalidad exige que la educación atienda las realidades efectivas de la comunidad en lo científico-técnico, en la salud, en las condiciones de vida, también debe hacerlo en el favorecimiento social, en la salvaguarda jurídica plena, en la celebración cultural, en la promoción mítico-simbólica. En tal perspectiva, una educación que no atienda la realidad concreta y los problemas efectivos de la comunidad en sus distintas interconexiones, es cuando menos, una educación espuria.

Por ello, desde la comprensión mixe la antropología pedagógica se funda en el desarrollo de las condiciones humanas, pero no para la exaltación solipsista del individuo, sino para una realización progresiva conjunta de todos los seres. Es una antropología comunal, antro-po-cósmica, más que antropocéntrica y mecanicista.

Así, la comunalidad es presupuesto de la diversidad. Los aportes de la perspectiva mixe para una filosofía de la educación desde las Américas se sitúan fundamentalmente en el escrutinio del *por qué* y el *para qué* pedagógico a partir de un registro inductivo (lógica de lo local en referencia global) configurado en la anatomía del acontecer plural. El trabajo desde los “relatos basados-en-lugar” expresa singularmente el problema de la contradicción diacrónica con los metarrelatos del capitalismo moderno. Los enfoques no-eurocéntricos, pero en conversación con las dinámicas globales, fundamentan un modelo práctico de pluralismo que protege la diversidad como riqueza constitutiva del planeta y sus especies. En tal sentido, la diferencia no es una abstracción ontológica, sino la naturaleza radical de las identidades cruzadas o múltiples: “*diferencia* no es un rasgo esencialista de las culturas no conquistadas por la modernidad, sino más bien la articulación misma de las formas globales de poder con mundos basados-en-lugar” (Escobar, 2012, p. 67).

En este marco conceptual se instalan las pedagogías georreferenciadas que, como ocurre en la comprensión mixe, desde su original corpus axiológico, confrontan las dimensiones asimétricas de raza y etnia (actualización del binomio centro-periferia) como presupuesto de la dominación epistémica. Frente a la globalización corporativa, la visibilización y

resistencia de un mundo global-*otro*, situado en las antípodas del esquema eufemista del progreso, que emerge como *Sur global*, con sus antropologías, modelos de formación y de existencia, hace patente la des-hegemonización del conocimiento y de las subjetividades.

Por último, tal como queda evidenciado en el proceso de la UNICEM, un desafío crucial para asumir las transiciones epistémicas en la relación local-global desde un registro inductivo de la historia del presente, es reconocer el significado de constituir las demarcaciones de un paradigma conversacional como manifiesto sustantivo de las educaciones decoloniales. El antropólogo colombiano Arturo Escobar plantea al respecto que

[...] la colonialidad es el sitio de enunciación que revela y denuncia la ceguera de la narrativa de la modernidad desde la perspectiva de la modernidad misma, y es al mismo tiempo la plataforma de la pluriversalidad, de proyectos diversos provenientes de la experiencia de historias locales tocadas por la expansión occidental. (Escobar, 2012, p. 63).

El punto central será lograr que una educación acorde con las necesidades de cierta comunidad no se convierta en una ocasión de aislamiento histórico, lo cual exige afrontar cómo las pedagogías georreferenciadas, en tanto pedagogías decoloniales, pueden fundarse y desarrollarse desde un ámbito dialógico que asegure la pluralidad de finalidades en clave de civilización bio-centrada global. Así, pues, la alerta permanente será cómo lograr que la cosmovisión mixe u otra pedagogía ancestral no se pliegue sobre sí misma e imposibilite el nexo con su propia exterioridad, la de la modernidad/colonialidad occidental, manifestada en los conflictivos aunque necesarios vínculos con el Estado o la cultura dominante, en general.

Por eso, los valores ético-antropológicos de la pedagogía mixe como el arraigo, las pertenencias fundantes, la consolidación solidaria de la comunidad, son un desafío para la comprensión pedagógica en las sociedades emergentes. Por un lado, por el potencial axiológico que comunica a la sociedad un plan de ruta en tiempos de la decadencia moral planetaria (Redeker, 2014), pero también por la capacidad de establecer negociación de significados y alentar con ello un nuevo paradigma civilizatorio que no se quede en la transferencia de hegemonías o en la promulgación vindicativa. Este sería el aspecto crucial donde la pedagogía se enlaza con la ética justamente por su confluencia en la constitución de subjetividades que implican modos de ser en lo público, estructuras vinculantes con el cosmos y nuevas significaciones del ser personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acunzo, M. (1991). Educación e identidad étnica: el caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec (México). Quito: Abya-Yala.
- Argüello, A. (2015). Pedagogía decolonial: Trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Revista Correo del Maestro*, 19(226), 28-37.
- Bautista, J. (Coord.). (2013). Asunción Cacalotepec: Espiritualidad mixe en su territorio y tiempo sagrados. Oaxaca: Conaculta, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Coronil, F. (2011). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En E.

- Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 105-129): Buenos Aires: CICCUS.
- Díaz, F. (2007). Ideas para una educación integral mixe. En S. Robles y R. Cardoso (Comps.), Floriberto Díaz. Escrito. *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe* (pp. 291-305). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, F., Hernández, A., Cardoso A., & Jiménez, L. (2007). Hacia una educación integral mixe. En S. Robles y R. Cardoso (Comps.), Floriberto Díaz. Escrito. *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe* (pp. 306-314). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, E. (2009). El primer debate filosófico de la modernidad. En E. Dussel, E. Mendieta, y C. Bohórquez (Eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" 1300-2000* (pp. 56-66). México: Siglo XXI Editores.
- Escobar, A. (2012). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: ISEAT.
- González, E. (2008). Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe. México: UAM, Unidad Iztapalapa.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2010). *Censo de Población y vivienda*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>
- Lander, E. (Comp.). (2011). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CICCUS.
- Lenkersdorf, C. (2009). La filosofía tojolabal. En E. Dussel, E. Mendieta y C. Bohórquez (Eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" 1300-2000* (pp. 33-35). México: Siglo XXI Editores.
- Martínez, J. (2013). *Textos sobre el camino andado* (Tomo I). Oaxaca: CSEIIO.
- Mignolo, W. (2003). Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. En *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (pp. 19-60). Madrid: Akal.
- Münch, G. (1996). *Historia y cultura de los mixes*. México: IIA-UNAM.
- Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura*. Bogotá: Random House Mondadori.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Revista Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Rauber, I. (2011). *Dos pasos adelante, uno atrás. Lógicas de superación de la civilización regida por el capital*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Redeker, R. (2014). *Egobody. La fábrica del hombre nuevo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar. Los límites morales del mercado*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Schmelkes, S. (2008). *Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?* Informe del Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación/ Universidad Iberoamericana. Recuperado de http://www.colombiapirende.edu.co/html/mediateca/1607/articles174704_archivo1.pdf
- Sodré, M. (2012). *Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes.
- Vargas, X., Vargas, P., Vásquez, R., & Pérez, L. (Comps.). (2008). *Wejën-Kajën. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal*. Tlahuitoltepec: H. Ayuntamiento Único Constitucional de Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca.
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(4), 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500409>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Quito: Abya-Yala.