

Comunidades-comunalidades

Experiencias en México
con la educación intercultural
como demanda de los movimientos sociales
Memorias de-coloniales latinoamericanas*

*Patricia Medina Melgarejo***

*Severo López****

*Issac Ángeles*****

Resumen

La comprensión de las *comunidades en movimiento* desde la *comunalidad*, como proceso de larga trayectoria histórica de las sociedades amerindias, permite analizar su ejercicio político en la reconstitución étnica, por medio de movimientos sociales sustentados en la resignificación identitaria, a partir de las prácticas territoriales y de la educación intercultural-*de-colonial* como movimiento político-pedagógico, espacio de lucha-apropiación-construcción y resistencia, cuyas demandas transitan de la protesta-exigencia al ejercicio de ciudadanía activa. Se analizan las acciones educativas interculturales gestadas por los movimientos étnico-políticos en América Latina –Ecuador, Bolivia y Colombia– como espacios de inscripción histórica de las experiencias de comunalidad, así como en distintas escalas en el contexto mexicano, como, por ejemplo, el pueblo cuicateco, la creación de una Escuela Normal Bilingüe Intercultural (ENBIO) y las movilizaciones de la Asamblea Popular de los

* Trabajo colectivo producto de las temáticas de investigación del proyecto CONACYT/SEP/86108.

** Doctora en pedagogía por la UNAM y en antropología por la ENAH. Académica de la UPN y del posgrado de pedagogía UNAM; <patymedmx@yahoo.com.mx>.

*** Estudiante del posgrado en pedagogía de la UNAM; <severolopezcallejas@yahoo.com.mx>.

**** Estudiante del posgrado en educación de la UPN; <cuicachac@hotmail.com>.

Pueblos de Oaxaca (APPO). Asimismo, la reivindicación lingüística y cultural del pueblo hñähñu a través de una radiodifusora en el valle del Mezquital, Hidalgo, como espacio apropiado.

Palabras clave: comunidades en movimiento, educación intercultural, *communitas*-comunalidad, pueblos originarios-amerindios.

Abstract

The understanding of the communities in movement from the commonality as a process of long historical path of Amerindian societies, allows us to analyze the political exercise in ethnic reconstitution through social movements sustained in the redefinition of identity, from the territorial practices and intercultural-decolonial education as a political-pedagogical movement, space of fight-construction-appropriation and resistance, whose claims transit from the protest-demanding to the exercise of an active citizenship. We analyze the intercultural educational activities gestated from ethnic and political movements in Latin America, Ecuador, Bolivia and Colombia, as an area of historical inscription from the experiences of commonality, in different scales in the Mexican context, as the cuicatecan people, the creation of an ENBIO Normal-School and the APPO mobilizations. Also, the linguistic and cultural claims of the Hñähñu people through a radio in the Mezquital Valley, Hidalgo, as an appropriate space.

Keywords: moving communities, intercultural education, *communitas*-communalism, indigenous-Native American.

A primera vista, el mundo parece una multitud de soledades amuchadas, todos contra todos, sálvese quien pueda, pero el sentido común, el sentido comunitario, es un bichito duro de matar. La esperanza todavía tiene quien la espera, alentada por las voces que resuenan desde nuestro origen común y nuestros asombrosos espacios de encuentro.

GALEANO (2009)

Introducción: contextos de la discusión

En el continente latinoamericano, las diversas experiencias que configuran a nuevos sujetos colectivos que apelan a un proceso identitario de larga duración emergen de la memoria histórico-política, como señala Galeano, pues corresponden a esa “esperanza que todavía tiene quien la espera, alentada por las voces que resuenan desde nuestro origen común y nuestros asombrosos espacios de encuentro” (2009). Por lo que la movilización social y el ejercicio de la ciudadanía, que se concreta en la demanda por una educación como proyecto y acción colectiva mediante la interculturalidad, han cobrado un rostro propio desde las comunidades étnico-políticas en movimiento.

En esta trama de procesos históricos, en México, ciertas acciones colectivas logran gestar otras formas de educación que se expresan en experiencias que corresponden a ese buen “sentido común, el sentido comunitario”, que persisten en el tiempo como “un bichito duro de matar” (Galeano, 2009). La relación y vinculación de la educación intercultural con los movimientos sociales está en el debate de la política educativa actual, pues ha cobrado una fuerza discursiva desde los ámbitos estatales de intervención y ha transitado de un programa en la década de 1990, a una política gubernamental con líneas que recorren todo el sistema educativo en su conjunto; cuestión que neutraliza tanto la gestación como el desarrollo mismo de la interculturalidad como proceso y demanda constitutiva de la movilización social, sobre todo étnico-política.¹

¹ Como señala Dietz (2003), las concepciones sobre interculturalidad se gestaron en las décadas de 1970 y 1980 desde los movimientos sociales, y posteriormente transitaron

En consecuencia, en el presente trabajo se analizan los procesos de las memorias disidentes que potencian los movimientos étnico-políticos que cuestionan la configuración monocultural de los Estados nacionales en el contexto latinoamericano y en México. Este ámbito del debate sobre los procesos interculturales concebidos en la configuración y en la resignificación de la memoria colectiva que se sustenta en la reconstitución del tejido social comunitario sin el cual la activación de lo político organizacional no sería posible. Esto hace necesario reflexionar en el presente sobre los dispositivos que se han creado y recreado en su largo trayecto histórico como pueblos, centrando la concepción de *comunalidad* más allá de la cosmovisión; sobre sus relaciones frente a las acepciones de comunidad articuladas de manera compleja al análisis de ciertas movilizaciones sociales –registradas en la última década en México–, y sobre los proyectos y acciones educativos en los que emerge como demanda la educación intercultural crítica.

Cada apartado del presente trabajo busca ir tejiendo los hilos que permitan comprender la urdimbre y trama de las “interculturalidades” puestas en juego en cuatro momentos: 1) Una aproximación a las concepciones de *comunidad* y *comunalidad*, como acción que desarrollan las sociedades amerindias que desde sus prácticas de vida, recrean procesos de resistencia al gestar demandas que transitan de la exigencia al ejercicio de estas. 2) La educación intercultural y su emergencia desde los movimientos sociales en América Latina; el caso de Ecuador, Bolivia y Colombia. 3) Experiencias en el contexto mexicano como la creación de la ENBIO, su articulación con la APPO (2006-2010) y la base comunitaria-comunal del pueblo cuicateco, Oaxaca, así como la experiencia de una radio indigenista en el valle del Mezquital, Hidalgo, como espacio apropiado y sostenido para la reivindicación lingüística y cultural del pueblo hñähñu (1998-2010). 4) Como cierre analítico, la comprensión reflexiva de estas experiencias en cuanto que su origen étnico-político apela a un proceso identitario de larga duración histórica, implican procesos de interac-

a discusiones de carácter académico hasta convertirse en la actualidad en políticas gubernamentales y líneas de instrumentación oficial (Medina, 2009:3).

ción como vasos comunicantes entre la movilización y el ejercicio de la ciudadanía y la educación como demanda; proyecto y acción social por medio de la interculturalidad, en la que las nociones de comunidad y comunalidad requieren ser comprendidas más allá de las concepciones de cosmovisión de los pueblos originarios.

La comunidad-comunalidad, más allá de la cosmovisión de los pueblos amerindios: movimientos sociales/comunidades en movimiento

Yo no conozco dicha más alta que *la alegría de reconocerse en los demás*. Quizás ésa es, para mí, la única inmortalidad digna de fe. Reconocerse en los demás, reconocerse en mi patria y en mi tiempo, y también reconocerse en mujeres y hombres que son compatriotas míos, nacidos en otras tierras, y reconocerse en mujeres y hombres que son contemporáneos míos, vividos en otros tiempos. *Los mapas del alma no tienen fronteras* (Galeano, 2009).

Tendríamos que reflexionar sobre la excesiva preocupación contemporánea en torno a la idea de comunidad, pero esta noción representa una constante en su uso extensivo a toda *capacidad de reunión*, por lo que se torna imprecisa, ya que es posible encontrarla en distintas definiciones extremas.² La desmesura del uso y abuso de este concepto resulta sintomática en el contexto de las críticas a los socialismos reales y su vínculo con las formas de control totalitario; o bien frente a las ideas globalizantes de una *modernidad líquida* (Bauman, 2004) en la que todo se desvanece y las comunidades son virtuales o de capital. Así, nos preguntamos: *¿Qué nombra, o tal vez, qué oculta la idea de comunidad?*

² En el ámbito cotidiano se nombra *comunidad* a diferentes formas de reunión: artesanos, sordos, mujeres; hablantes de ciertas lenguas, alemanes, españoles, japoneses, que alude a la idea de las nacionalidades; de la misma manera se nombran a entes supranacionales, como es el caso de la Comunidad Económica Europea, que actualmente aglutina a 27 países; la cual nos hace preguntarnos sobre los fines económicos y políticos de las nuevas configuraciones territoriales en los continentes. Esto rebasa la capacidad heurística del concepto de *comunidad*.

En esta inercia conceptual y de sus intenciones abarcadoras, la comunidad resulta un término que busca nombrar a una diversidad de afiliaciones definidas por ciertos referentes categoriales, atributos distintivos. Estos sirven de marco identitario, pero que al mismo tiempo establecen un ejercicio concerniente a la clasificación; aglutinan y generan pertenencias y adhesiones, y, al mismo tiempo, exclusiones y nuevas fronteras. Así, cualquier elemento puede ser comunidad, en tanto personas y prácticas sociales configurados en países, regiones y naciones como elementos constitutivos dentro de un sistema clasificatorio.

Es fundamental aclarar que la comunidad tampoco se reduce sólo a un espacio geográfico en donde se piensa en la recreación de tradiciones, formas de vida y subsistencia. Esta perspectiva reduce a las zonas indígenas como ínsulas aglutinadas en espacios aislados, contenidos en procesos sociales particulares con una tendencia hacia la negación de romper con lo supuestamente comunitario e integrarse a una sociedad moderna.

En los espacios educativos se expresan estas disímiles concepciones de comunidad, ya que esta se utiliza constantemente para nombrar a distintos órdenes de la realidad y la práctica social, como serían las *comunidades: académica, escolar, universitaria y, actualmente, como perspectiva pedagógica, las comunidades de conocimiento y las de aprendizaje*. En este mismo contexto se define a la comunidad como un espacio de ejercicio y conocimiento profesional, ya sea en las disciplinas como psicología social, trabajo social y pedagogía.

Cabría mencionar que la educación intercultural y sus pedagogías recrean una de las nociones de comunidad vinculada a espacios acotados, o bien, lo intercultural señalado como sociedad global cuyo modelo comunitario-cultural implicaría a “las nuevas tecnologías”. Al tomar en cuenta las distintas voces, los territorios y los conocimientos, se busca construir una educación basada en “interculturalidades” (Medina, 2009:3), en la cual se plantea dar un sentido diferente a las luchas políticas y sociales de los pueblos indígenas para dar pie a las ciudadanías activas. En este espacio se reconocen las distintas prácticas educativas, las “interculturalidades muy otras”, desde memorias indígenas disidentes.

Ante este vértigo argumental según Pereda (1994), recurrimos a Roberto Esposito (2007) quien, junto con Jean-Luc Nancy (2001), cuestionan el término *comunidad*, señalan su riqueza etimológica y brindan un giro de esta visión inmediateista de la *comunidad como algo compartido y como un cuerpo social*. Así, generan una mirada crítica ante la fragilidad argumentativa que literalmente se basa en la idea *de lo común de comunidad*. Esta contigüidad coloca el problema al interior desde la figura de núcleo central que pareciera constituir a “lo común”; mientras que, etimológicamente, Esposito registra al sustantivo *communitas* y al adjetivo *communis* para designar lo que es por oposición a lo propio: “‘*común*’ (*commun, comune, common, kommun*) es lo que no es propio, que empieza allí donde lo propio termina” (2007:25-26; cursivas propias).

Al complejizar el análisis, se vincula la idea de *munus*, que se acepta como un deber mediante *intercambios que compensan*, es decir, un *don* que genera la obligación del intercambio, de la retribución, en cuanto que algo *se da a cambio*, intercambiar por lo recibido; estos actos de reciprocidad, que pueden resolverse con el servicio y el oficio, se dan por obligación, se generan por medio del *don-intercambio* como una capacidad de ser recíproco y estar en reciprocidad al establecer una alianza. La *comunidad no puede ser pensada como la simple fusión* que reúne a los sujetos; sino que representa *intereses y obedece a relaciones intersubjetivas que justifican las acciones de las personas por medio de una reciprocidad: en términos de reconocimiento*.

Eso que intentamos nombrar como comunidad,
comunalidad, cosmovisión y movimientos sociales

En el ámbito de los pueblos originarios del continente,³ la *comunidad* puede visualizarse en una relación con acciones comunes, pero al

³ Colocamos en discusión el propio concepto de *originarios* siguiendo a Rivera (2010): “*El origen del discurso originario* [...] del cual ya en ese momento reniego, y me pregunto quiénes quieren ver a los indios en un museo [...] mi argumento político tiene que ver con las comunidades transnacionales de identidad donde de pronto se reinventa el ser indio/a [...]

margen de la obligatoriedad en una vinculación necesaria y comprometida con el *servicio* hacia sí y hacia los otros, es decir, una *communitas*. La comunidad es un espacio, un dispositivo de pertenencia; en este se recrean las prácticas sociales que les dan sentido como sociedad y organización política y que los convoca a un ejercicio constante de reciprocidad, en el margen de la relación con “otros”, en el reconocimiento de que la diversidad es necesaria.

La colectividad se activa en los procesos de reivindicación étnica por medio de las bases materiales identitarias: lengua, la organización comunitaria, pertenencia a través de prácticas territoriales, como elementos constitutivos de la identidad residencial. Miguel Bartolomé caracteriza así a las comunidades amerindias contemporáneas: “Es precisamente el principio de participación –junto con el de nacimiento– el requisito básico para establecer la filiación comunitaria de cada individuo. Este queda definitivamente involucrado en la red social local a partir de complejos sistemas de intercambio recíprocos, tanto parentales como de circulación de bienes, de ayudas mutuas o de trabajos solidarios compartidos” (1997:136-137).

Sin embargo, no es suficiente con aseverar *hasta un conocimiento erudito* sobre estos elementos que configuran a las identidades residenciales, étnicas-comunitarias, muchas veces definidas como cosmovisiones; la pregunta central que efectúan los propios intelectuales indígenas es esta: ¿cuáles son los procesos que han posibilitado la recreación de la estructura comunitaria junto con su articulación colectiva? De ahí la indagación constante sobre esa estructura-estructurante que trasciende a la comunidad y, al mismo tiempo, la recrea configurándola histórica y socialmente. Por esto, el camino elegido ha sido el comprender a la *comunalidad* nombrando los elementos que permiten establecer el ejercicio real de la articulación social de las prácticas sociales de las comunidades. Hablar de *comunalidad* implica el ejercicio de nutrir las formas de nombrar el mundo y actuar

si vas a pensar en una etnicidad de museo, te vas a perder 99% de los indios que realmente existen [...] Las modas académicas han hecho el resto, lo cual consiste en posicionar un discurso de la indigenidad como un discurso a la moda, políticamente correcto, desde donde se generan finalmente los espacios que certifican al indio”.

sobre él. Como señala Benjamín Maldonado (2010:51): “El hecho de que esta comunalidad se exprese en el ámbito comunitario NO significa que esté estrictamente reducida a él, pues la perspectiva de la autonomía de los pueblos originarios basada en su reconstitución indica la necesidad de que la vida comunal se proyecte del territorio local al regional, del espacio comunitario al étnico”.

La comunidad es cimiento y tejido social, base material y simbólica, mientras que la *comunalidad* es “una casa”, edificada sobre dichos cimientos, al ser una forma de estar, vivir, entender, hablar y habitar en un espacio hecho territorio, no es solamente un agregado de la comunidad; es un componente estructural que permite la articulación social de la vida de las comunidades por medio de un proceso de larga trayectoria histórica sustentado en prácticas y conocimientos, en el tejido de la identidad y la colectividad construidas en “un territorio vivido y recreado” (Medina, 2008). En esta construcción, Floriberto Díaz (2002:367) identifica las bases de la *comunalidad* en cinco elementos (coincidentes con Maldonado, 2010):

*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.

La práctica de la comunalidad implica el ejercicio de la cosmovisión, y más allá de ella, mediante la recreación de sus formas de organización social que actúan desde el presente como una manera de dotar de espacio y materialidad a sus expresiones y concepciones de mundo, para sí y frente a otros.⁴ Por tanto, el idioma, la cultura y los conocimientos conforman una base adquirida en el territorio, el trabajo y las fiestas comunales en un proceso que interrelaciona las bases comunalaritarias –antes señaladas–; de ese modo, la comunalidad

⁴ El concepto de *cosmovisión* se refiere a los “modos de percibir las realidades” que representan formas y contextos de relación; son dispositivos que repercuten en los caminos y modos de conocimiento: “las cosmovisiones contrastantes representan condiciones que ‘encarrilan’ a los conocedores por caminos distintos y, de esta manera, modifican la percepción del conocimiento” (Lenkersdorf, 1998:27).

otorga un sentido de pertenencia al lograr mantener lo propio en la práctica de la vida material y simbólica y, al mismo tiempo, genera la posibilidad de la toma de decisiones en el ejercicio de la autoridad, el desarrollo de las ceremonias y en el respeto por la madre tierra.

La articulación sociopolítica de la cosmovisión y de la *comunalidad* da cuenta de procesos histórico-sociales que configuran a las comunidades, lo que les posibilita seguir siendo pueblos; cuestión que indica una lucha por trascender lo común y las particularidades de las comunidades para constituirse por medio de sus proyectos de desarrollo estructural, salud y educación, y así favorecer su reconstitución como pueblos, lo que lleva articularse como movimientos sociales a fin de lograr sus demandas. La comunidad no significa solamente una fusión que congrega a los sujetos; sino que también es la expresión y el espacio de lucha de intereses, pero articulados a las acciones colectivas de reciprocidad y de reconocimiento en una dialéctica de fronteras con un exterior constitutivo.

*Movimientos sociales,
comunidades-comunalidades en movimiento*

Los movimientos étnico-políticos en América Latina y México se construyen proyectando lo propio hacia el exterior sin reducir sus prácticas sociales a un interior autocontenido; por tanto, buscan la *comunalidad* como una práctica y una propuesta-proyecto, basadas estas en las formas de vida y organización de las comunidades, sin reducir a aquella al ámbito local, sino que configuran una lucha por el reconocimiento de otras formas y modos de conocer y habitar el mundo. Ante tal planteamiento, las identidades, las colectividades y las diferencias se tornan conceptos fundamentales en la construcción de la comunalidad.

La comunalidad es un eje fundamental de la acción colectiva, se construye en distintas escalas de realidad y se expresa en los movimientos sociales por medio de la “solidaridad, conflicto y ruptura de límites del sistema en que ocurre la acción” (Melucci, 1999). En consecuencia, las ideas de comunidad y comunalidad resultan sig-

nificativas en relación con los procesos de organización, resistencia y transformación al recrear la dimensión plural propia de la acción colectiva, pero basada esta en la memoria histórica y colectiva como sociedades indígenas contemporáneas.

Así, la comunidad se constituye en una organización que articula acciones de interés colectivo, es decir, comunalidad, dando respuesta a relaciones de reciprocidad construidas mediante un proceso histórico, que da sentido al conjunto de sujetos. La comunidad es una construcción histórica, que aglutina con acciones al conjunto de sujetos que la crean recreándose, así “la comunidad es el nombre de un código político y organizativo determinado como tecnología social singular” (Zibechi, 2006:25). La comunalidad se expresa en los pueblos indígenas por medio de la acción a partir de la presencia de culturas de resistencia; estas son entendidas “como la lucha a favor del conjunto de referentes culturales que una sociedad asume como fundamentales para su configuración identitaria en un momento dado de su proceso histórico” (Bartolomé, 1997:79). Estos movimientos sociales de distinta escala han generando de forma dinámica las condiciones básicas para la construcción de la comunalidad, y esta ha propiciado la expresión y la continuidad de los propios movimientos; ya que en este proceso se ha buscado reivindicar al territorio, la autonomía, revalorizando la lengua y las prácticas culturales, así como la formación de sus propios intelectuales (Zibechi, 2007).

Estos aspectos se han convertido en las demandas fundamentales de las movilizaciones de la mayoría de los pueblos indígenas en América Latina; de ahí que es importante aclarar la distinción entre *resistencia cultural* y *culturas en resistencia*, pues se suelen confundir los movimientos sociales étnico-políticos con aquellos cuyo orden se basa en las acciones contestatarias. En el ejercicio de las culturas en resistencia de los pueblos indígenas, la educación –definida como intercultural– es una de las demandas constitutivas de la comunalidad; en aquella se consideran la comunicación y comprensión en sus propios idiomas, y las prácticas de sus conocimientos generados en su ámbito territorial. Al mismo tiempo, proponen la formación de sus intelectuales que están articulados a la comunidad en movimiento y al movimiento social.

Contextos de emergencia de la educación intercultural como demanda desde los movimientos sociales étnico-políticos en América Latina y México

A partir de una visión analítica y crítica de las demandas expresadas en el concepto de *educación intercultural* desde ciertos ámbitos de movilización social en América Latina, la intención de estas líneas es reconocer la complejidad del actuar estratégico de los derechos de los sujetos implicados en estas “relaciones interculturales”, quienes demandan una educación intercultural ligada al reconocimiento de su territorio y lengua; por lo que la lucha por “la escuela se convierte en el propio movimiento” social (Dirigente Nasa, del Valle del Cauca, 2010).

Es importante situar el recorrido histórico y sus referentes significativos a lo largo de las últimas décadas en ciertos países de nuestro continente, como sería el caso de Ecuador, Bolivia y Colombia, intentando plantear como marco de referencia comprensivo al contexto latinoamericano para el caso mexicano. “[Es] posible afirmar que: la educación intercultural en sí misma puede configurarse como un movimiento político-pedagógico, espacio de lucha, negociación y demanda, de apropiación y construcción de nuevos horizontes sociales y educativos” (Medina, 2008:15).

Antecedentes de la educación intercultural en América Latina

Así, el surgimiento, desde la década de 1970, de las nociones de *interculturalidad* para América Latina se encuentra principalmente en las demandas educativas de las sociedades contemporáneas amerindias, bajo la noción de *biculturalidad*. Como una de las tendencias centrales del indigenismo americano, proviene del discurso dominante del norte del continente, Estados Unidos; dicha postura fue adoptada como política oficial por México. Mientras tanto, en América del Sur, en 1974, comenzó a postularse el concepto de *interculturación* (López, 2006).

En la siguiente década, el concepto de *interculturalidad* se incluyó en la política de organismos internacionales y de algunos países de

la región. En particular, en 1988 se impulsa en Ecuador, producto de las movilizaciones indígenas. En las dos últimas décadas es considerada la educación intercultural en países como Guatemala, Perú, Nicaragua, Ecuador, Bolivia y Colombia. Cabe señalar que en 2001 se establece una Coordinación en Educación Intercultural Bilingüe en México, y una instancia similar se crea en 2007 en Argentina.

Estos procesos de institucionalización de la educación intercultural por parte de las políticas de organismos estatales y supraestatales de América Latina nos permiten valorar la importancia de este tipo de educación. En una etapa inicial, surge de las demandas de los movimientos sociales, cuya emergencia se recrea como espacio vital de comprensión, para poder situar a la vertiente de pensamiento intercultural.⁵

Dicha institucionalización de la educación intercultural surgió, en segunda instancia, porque en primera instancia los pueblos indígenas lo plantearon desde los movimientos sociales. Para eso, se propone revisar y repensar la interculturalidad desde una perspectiva crítica y analítica a fin de ubicar las demandas de los pueblos y su relación con los movimientos sociales en América Latina, como Bolivia, Ecuador y Colombia.

Emergencias y contingencias en Bolivia, Ecuador y Colombia

La resignificación de la interculturalidad desde los pueblos indígenas y afros de Ecuador

Ecuador vivió un movimiento social derivado de una coyuntura histórico-política; ante tal situación, los pueblos indígenas se posicionaron regional y nacionalmente para solicitar una reivindicación

⁵ La interculturalidad en México se ha convertido en un concepto de amplio uso en el campo educativo sin comprender su origen e importancia; incluso puede cobrar distintos significados, ligados a la multiculturalidad, la diversidad y el pluralismo, términos con los que se elaboran programas de atención educativa para la población “diferente” (*diferenciada*) y la “vulnerable” (*vulnerada*). Entre esta se considera principalmente a los pueblos originarios-indígenas, minimizando su acción social como sujetos histórico-políticos de derecho.

social, económica y educativa. Así, hacia 1990, con la aparición de un discurso indigenista, se reivindica al indio, como un sustento de la nacionalidad ecuatoriana, impulsando políticas que privilegian la educación (Rhon, 2003:129). Ecuador impulsó un movimiento social significativo en el ámbito educativo con respecto a otras naciones en América Latina, porque colocó a la interculturalidad en el centro del proyecto político en el movimiento indígena. Este cuestiona la realidad sociopolítica del neocolonialismo, como se reflejaba en los modelos existentes del Estado, la democracia y la nación, y una revisión de tales modelos como parte de un proceso de descolonización y transformación (Walsh, 2006:25).

La Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE) señala, en su proyecto, la significación política e ideológica de la interculturalidad. “El principio de la interculturalidad respeta la diversidad de pueblos y nacionalidades indígenas y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estas en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el nuevo estado plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz, armonía entre nacionalidades” (CONAIE citado por Walsh, 2006:25).

Para la CONAIE, la interculturalidad es fundamental en su proyecto político. Otro aspecto de enorme relevancia es el reconocimiento de un Estado plurinacional; el término “reconoce, respeta y promueve la unidad, la igualdad y solidaridad entre todos los pueblos y nacionalidades existentes en Ecuador, al margen de sus diferencias históricas, políticas y culturales” (Walsh, 2006:26). El planteamiento intercultural da un giro epistemológico en cuanto que construye un Estado plurinacional con serias posibilidades de transformar a una sociedad en su colectividad. El significado del término representa un llamado hacia la construcción del pensamiento desde las *epistemes* de los pueblos indígenas y los pueblos afros.⁶

⁶ El concepto de *interculturalidad crítica* tuvo lugar en los conocimientos “otros”: una práctica política “otra”, un poder social “otro” y una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado mediante la praxis política que permita la descolonización (cfr. Walsh, 2006).

Bolivia: la lucha por el territorio y el reconocimiento de los pueblos indígenas

El pueblo boliviano en la década de 1980 generó inicialmente una serie de movimientos sociales producto de las luchas laborales de los mineros y campesinos para lograr cambios políticos, económicos, sociales y educativos. Un sector de los líderes campesinos indígenas sostuvieron, como parte de sus demandas, el reconocimiento étnico político; expresaron la necesidad de utilizar el término *plurinacional* para lograr el reconocimiento de su territorio y de su condición multicultural y multilingüe (Vargas y Córdoba 2003:89).

La inserción de lo plurinacional permite reconocer de los usos de los recursos naturales y las formas de gobierno al interior de las comunidades; asimismo, se logra garantizar los derechos colectivos en el respeto hacia las lenguas y las instituciones de los pueblos indígenas. La Ley de Reforma Educativa de 1994 fue fundamental no sólo para Bolivia, sino como modelo educativo intercultural para América Latina, al establecer que la enseñanza debe ser bilingüe e intercultural, lo cual repercute fuertemente en la gestación de nuevos proyectos de formación intercultural de docentes.

En la región tropical amazónica del departamento de Cochabamba, en la provincia Chapare, se gesta, desde la década de 1980, el movimiento cocalero por medio de organizaciones y sindicatos en defensa de su territorio. La lucha de los indígenas y campesinos ha persistido; así, en la última década, Bolivia vivió dos movimientos trascendentes. El primero fue la defensa del agua de la ciudad de Cochabamba, y el segundo fue la insistente defensa de la producción de coca. En los dos movimientos, los campesinos e indígenas bolivianos lograron la defensa de un recurso natural, “el agua”, y la defensa de un territorio, a pesar de las fuertes confrontaciones con el Estado. En 2006 asume la presidencia Evo Morales.

Actualmente, como producto de las modificaciones propuestas en 2007 y su aprobación en 2009, la nueva Constitución boliviana establece los principios básicos desde los cuales se regirá Bolivia: un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, autónómico y descentralizado, independiente, soberano, democrático

e intercultural; se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país (Constitución Política del Estado Boliviano, 2007:24). El planteamiento reconoce a los diferentes pueblos indígenas como sujetos de derecho y con capacidad suficiente para desarrollar sus propios conocimientos en el terreno político y social de Bolivia; lo que los conduce a plantear una educación intra e intercultural.

La tierra y la lengua: aspectos constitutivos de la vida de los pueblos indígenas de Colombia

En la década de 1960, en Colombia se desarrolló una serie de movilizaciones por parte de los pueblos indígenas, que generó, en materia educativa, dos aspectos fundamentales: la creación del Consejo Regional del Indígena Cauca (CRIC) en 1971, y el primer reconocimiento en política educativa a los pueblos indígenas en la promulgación de 1978 del Decreto 1 142. Este decreto no sólo acuñó por primera vez el término de *educación indígena* dentro de la literatura oficial, sino que además otorgó el derecho a los grupos étnicos de diseñar y ejecutar sus propias propuestas curriculares, sino que hizo un llamado a la necesidad de introducir la educación bilingüe en las escuelas y reconoció el derecho a que las comunidades indígenas eligieran y sostuvieran a sus propios maestros (Castillo y Caicedo, 2008:20).

El movimiento social colombiano ubica a la tierra y el idioma dentro del proyecto pedagógico, un proyecto sustentado en una “pedagogía desde la madre tierra” para los pueblos originarios. Una forma de descolonizar nuestro pensamiento universalista y reflexionar sobre nuestras raíces, nuestra imagen y huella a partir del conocimiento profundo de la memoria de nuestros antepasados (Green, 2009:69). La reivindicación del concepto de *tierra* y el idioma dentro de un proyecto pedagógico permiten comprender la relación hombre-naturaleza y la semántica de las palabras y sus implicaciones en el contexto de las comunidades. Así, la perspectiva *de-colonial* busca la memoria como sabiduría, y la lingüística-etimológica como camino para recorrer y descubrir las huellas de

“historias y cantos desde la lengua primigenia que hablaron nuestros creadores, los abuelos planetas, abuelas estrellas y nuestra madre tierra” (Green 2009:61).

En este breve recuento del contexto latinoamericano, en el que se establecen los vínculos entre movimientos sociales y su articulación con las demandas y proyectos educativos interculturales, exige epistémicamente tomar un posicionamiento social, político y educativo para considerar las voces, los territorios y los conocimientos, que la oleada neocolonial omite en sus políticas de estado. Por tanto, intentaremos señalar elementos de análisis sobre experiencias en México y sus particularidades históricas.

La educación intercultural y los movimientos sociales en México

En este apartado se intentan analizar los procesos que hemos denominado “*interculturalidad-es*” para comprender el ejercicio político de las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la construcción de las sociedades, el Estado y la humanidad, radicalmente distintos (Walsh, 2006:28), por medio de sus acciones desde ciudadanías e *interculturalidades* activas. Las experiencias de Bolivia, Ecuador y Colombia sirven de marco general para revisar el caso de México debido a sus experiencias histórico-políticas de colonización y neocolonialismo; además, recrean constantemente como formas de existencia determinadas prácticas sociales de relato, de narración de sí frente a otros, narrativas que se configuran en diferentes dimensiones del actuar colectivo, estableciendo relaciones entre las sociedades nacionales –con sus particularidades regionales– y los pueblos indígenas, desde sus contornos territoriales y de acción social.

A pesar de que a las sociedades indígenas contemporáneas no se les reconocen sus derechos como sujetos políticos, como pueblos indígenas, los dispositivos que accionan las memorias colectivas les proporcionan estructuras estructurantes, sobrepuestas y complejas, posibilitándoles procesos de recreación de sus condiciones y memorias para establecer nuevos horizontes identitarios; son sociedades en

resistencia y comunidades en movimiento mediante la *comunalidad*, en la que la interculturalidad como proceso permea las relaciones, y la educación intercultural se formula como proyecto, demanda y ejercicio de un necesario reconocimiento como sujetos políticos.

Casos sobre movimientos sociales en México

Cada articulación compleja que buscamos mostrar nos conduce a generar una agrupación de experiencias. Así, las tres partes que conforman el hilo de la siguiente argumentación intentan comprender las *interculturalidades* que se entretajan en ámbitos diferenciados de las trayectorias de las “comunidades en movimiento”. Estos trayectos se expresan en dos configuraciones: 1) las diferentes expresiones de la comunalidad traducidas en distintas escalas del movimiento social, es decir, desde su base comunitaria: en el pueblo cuicateco, Oaxaca; el proyecto intercultural de la ENBIO y el análisis del espacio de articulación en la conformación de la APPO (2006-2010), desde sus concepciones y formas de organización comunalitaria; estas tres formas de movimiento permiten comprender los vínculos estructurantes de la comunalidad. 2) Como segunda configuración, se analizan “Otras formas de movimiento social mediante de los procesos de reconstitución étnica”; como sería la experiencia del pueblo hñähñu con su radiodifusora (1998-2010); movimiento que no es aislado, ya que existen distintas experiencias de radios comunitarias que parten de una base étnico-comunitaria, la recreación de la lengua y cultura de sus pueblos, lo cual genera una nueva forma de *re-territorialización*.⁷

Así, este conjunto de experiencias nos permite advertir la expresión de los movimientos sociales, su trama comunitaria y el hilo de

⁷ Entre ellas encontramos “La voz que rompe el silencio”, en San Juan Copala (proyecto que costó la vida de Teresa Bautista y Felicitas Martínez); “Radio ‘jempoj’”, en Santa María Tlahuitoltepec, en la zona mixe; “Radio Calenda, La voz del valle”; “Radio Totopo”, en Juchitán; “La radio Zaachila”, todas ubicadas en el estado de Oaxaca. En Guerrero está la radio ñomndaa, “La palabra del agua”, una radio comunitaria que nace como un proyecto de autonomía del pueblo amuzgo (nomndaa) en el municipio de Suljaa’ (Xochistlahuaca), y “Radio Bemba”, en Hermosillo, Sonora.

la educación intercultural como demanda. Existen casos ilustrativos en México, como el pueblo yoreme-mayo de Sinaloa, donde a través de la música y la danza recrean su territorio y forma de vida; el proceso de educación autónoma zapatista en Chiapas (1983, 1994-2010) construyen una forma de hacer escuela al ejercer la autonomía para crear otros territorios; y la Universidad Intercultural del Sur de Guerrero (UNISUR), que busca formas de educación con una base comunitaria.

*Diferentes expresiones de la comunalidad
traducidas en distintas escalas del movimiento
social: el pueblo cuicateco; la appo y la enbio*

Los pueblos amerindios han resistido en su transitar por la historia haciendo historia en un proceso de larga duración, con su experiencia a cuestas: su manera de mirar el mundo, entenderlo y establecer su relación con unos y otros; y con este equipaje reclaman, demandan, exigen y ocupan un espacio para no seguir siendo invisibilizados y, así, poder caminar hacia un horizonte de competencia del mundo. Cuando la base material (territorio) de su cultura es vulnerada por el Estado-nación, se reconfiguran a partir de su herencia milenaria para afirmarse ante sí y ante los otros; es el caso del pueblo iñ bakuu en Oaxaca. De la misma manera, para seguir siendo pueblos –en la concreción de la demanda de educación intercultural–, instituyen sus concepciones y formas de entender el mundo como parte de la formación docente que se imparte en la ENBIO; cuando las acciones gubernamentales afectan el tejido social ejerciendo un poder vertical y sin consenso con las comunidades y los pueblos, su práctica comunitaria emerge para resistir, constituyéndose de manera horizontal para proponer otra forma de concebir el poder –una de las enseñanzas de la APPO a partir de 2006–. Es lo que se expone brevemente en las siguientes experiencias.

“Hacerse” ... pueblo *in bakuu* (cuicateco).⁸
 La configuración del sujeto comunalitario

Yo desde los quince años di servicio de canto-
 ría, entonces murió un compañero trompetista,
 como no había quien ocupara el espacio, entré
 a ocupar ese lugar, así tocamos un tiempo...

DON ESTEBAN (entrevista, 2009).

Don Esteban es hablante de la lengua originaria d’*bakuu*,⁹ es comu-
 nero, campesino, ha sido cantor y músico, también ha desempeña-
 do cargos comunitarios importantes como suplente de la Agencia
 Municipal, integrante de la banda del pueblo. Él participa de los
 momentos de alegría y de dolor en la comunidad. Por su parte, don
 Pablo, que a pesar de que fue migrante durante 25 años, es hablante
 de la lengua originaria d’*bakuu* y se ha desempeñado en varios cargos
 comunitarios, como prueba es que, a sus 80 años, fue comisariado
 de Bienes Comunales y relata cómo se toman los acuerdos: “aunque
 no nos hablen, aunque no nos digan, no esperamos, sabemos nuestra
 parte... nuestra situación; entonces, nos presentamos con las auto-
 ridades, tomamos el acuerdo [...] pacíficamente, me presento, [...] le
 brindamos unas preguntitas... ¿qué debemos hacer?” Hasta ahí es
 el *camino real* una metáfora, pues el Camino Real es el que conducía
 de comunidad en comunidad de forma directa “sin veredas de nues-
 tros derechos... Porque no caemos de extraño a la gente, porque ¡así
 es, vaya!” (Don Pablo, 2009). Así, cada integrante de la comunidad
 cumple y participa para constituirse en un sujeto comunal. Para el
 pueblo *in bakuu* se construye la necesidad de la *comunalidad* y lo
 comunitario en el ejercicio cotidiano. Cada práctica cultural parte de
 la concepción comunalitaria, las que van de la organización social y

⁸ *In bakuu* se compone de dos vocablos; *In* se deriva del sustantivo *Inaa*: “persona” o “gente”; y *bakuu*: “casa”; es decir: “la gente de la casa”. Son reconocidos como *cuicatecos*, gentilicio de Cuicatlán, en lengua náhuatl, se compone de *cuicatl*: “canto” y *tlán*, lugar. Cuicatlán: tierra del canto.

⁹ D’*baku*, autodenominación en lengua cuicateca, coincide con definición del INALI (2009).

sus prácticas sociales (aspectos productivos, de herbolaria y religiosas) al vínculo hombre-naturaleza (madre tierra), en el cual, el territorio cobra sentido.

En el año 2006, el gobierno federal subastó 3 500 has. del territorio del pueblo iñ bakuu para una explotación minera, la cual desconoció el convenio 169 firmado con la Organización Mundial del Trabajo (OIT) en 1991. Esta medida se instaura en el marco de las políticas neoliberales a partir del Tratado de Libre Comercio (TLC), y en México se modifica el artículo 27 constitucional en 1992, que permite privatizar las tierras comunales y ejidales. A partir de ahí, se instituyen nuevas políticas en la última década con el objetivo de destruir la base territorial y la concepción misma de lo comunitario y lo comunal como hilos de la urdimbre de las sociedades amerindias. Tal objetivo se efectúa con algunos programas como el Programa de Certificación de Derechos Ejidales (Procede), Programa de Certificación de Derechos Comunales (Procecom) y el Fondo de Apoyo para Núcleos Agrarios sin Regularizar (FANAR). Estos son rechazados por varias comunidades, pues afectan el territorio de los pueblos originarios, como el iñ bakuu.

A pesar de la imposición de estas políticas gubernamentales que afectan directamente el uso de los recursos, el agua y la minería, para la comunidad iñ baku ha implicado la emergencia y reconstitución de los dispositivos cotidianos comunales-organizativos, tales como la asamblea, la capacidad autogestiva del diálogo intraétnico en un proceso intercomunitario y el tequio. Estos dispositivos son las bases fundamentales para la construcción de acciones colectivas, para establecer proyectos de resistencia ante el efecto de dichas políticas que transgreden la memoria, el territorio y las formas de subsistencia básicas como pueblo. Este tejido social de sujetos comunalarios da soporte a la defensa territorial estructurada a partir de cada comunidad.

La Escuela Normal Bilingüe Intercultural
de Oaxaca (ENBIO). Movimiento pedagógico
e interculturalidad como demanda educativa.
Formar maestros: cultivan la comunalidad

¿Por qué asumir a la comunalidad como base filosófica? Porque es una práctica de vida de las comunidades y los pueblos originarios, la cual ha permitido configurar una lucha para resistir y persistir construyendo las bases materiales del conjunto de referentes culturales que asumen como sociedades amerindias, como el caso del pueblo cuicateco; porque permite el establecimiento de formas de sentido y significación a su manera de estar en y con el mundo, las cuales se manifiestan en la organización social, desde la comunidad en una relación de horizontalidad, corresponsabilidad en las funciones de la estructura organizativa comunitaria y una estrecha relación con el entorno natural, es decir, su territorio considerado espacio vital.

Como parte del ejercicio de las demandas de los movimientos étnico-políticos en Oaxaca se exige la creación de una escuela normal que permita desarrollar, en la formación de los jóvenes docentes, las concepciones y formas de entender el mundo comprendido como comunalidad; ya que esta concepción incide en la configuración de las nociones, conceptos y formas de entender la vida en el mundo; ya que en su cruce con la memoria histórica, las tradiciones y costumbres actualizadas en su diario vivir, generan una perspectiva de mundo y configuran horizontes de sentido de las comunidades y los pueblos (IEEPO, 1999:50).

Así, después de una larga lucha, con diversas acciones como la Marcha de las Identidades (Rayón, 2004), desde los planteamientos de los docentes indígenas, antropólogos e intelectuales de diversos contextos, se gesta la construcción de un espacio educativo para la formación docente para el medio indígena. El 29 de septiembre de 1999, el Instituto Estatal de Educación Pública del Estado de Oaxaca (IEEPO, 1999:1) con lo cual se concreta la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), concretándose así un proyecto tejido por mucho tiempo y una demanda de los pueblos originarios de Oaxaca.

Para imprimir un rostro propio, los docentes plantean una propuesta curricular sustentada en lo jurídico, lo sociocultural con *estos ejes: el territorio, la lengua, la cultura y la identidad* (IEEPO, 1999:24). Este planteamiento asume como referentes conceptuales y filosóficos los elementos de la comunalidad: *territorio, poder, trabajo y el disfrute comunal* (IEEPO, 1999:31). Como colectivo académico, los docentes fundadores de la ENBIO internamente institucionalizan espacios curriculares que, bajo la figura pedagógica de talleres, les posibilita problematizar y desarrollar en la formación de docentes: *Diversidad Cultural y Lingüística*, en el primer semestre; *Taller de Desarrollo Lingüístico i, ii, y iii*, que corresponden del segundo al cuarto semestres, respectivamente; y *La Comunalidad y los Derechos Fundamentales de los Pueblos Indígenas*, en el cuarto semestre (IEEPO, 1999).¹⁰ En el planteamiento sobre las asignaturas que se incorporan al currículo de la formación docente en la ENBIO, se percibe claramente la objetivación de una concepción sobre el carácter *intercultural* que vive el estado de Oaxaca. Los conocimientos, experiencias, prácticas organizativas y culturales de los pueblos originarios institucionalmente se dimensionan de la misma manera que los demás espacios curriculares propuestos a nivel nacional.

Con la fundación de la ENBIO, se concreta una oportunidad para reorientar la educación *bilingüe intercultural* hacia un horizonte que tiene como referencia las expectativas de los sujetos colectivos y la historicidad de los pueblos originarios; las cuales, convertidas en práctica discursiva curricular,¹¹ permiten arribar a una fusión de horizontes (Gadamer, 2003) comunitarios y escolares; y potenciar sus procesos societarios, en los que sus prácticas de vida sean creadas, recreadas, resignificadas y revitalizadas, para mantener una unidad de sentido de su habitar y transitar en y con el mundo. Los pueblos han dimensionado la potencialidad de la educación y sus agencias como

¹⁰ En 1997 se crea un nuevo plan de estudios para las escuelas normales en el país, este es exigido a la ENBIO como condición para su apertura; y en 2004 se le demanda adoptar el plan con enfoque intercultural.

¹¹ En *Genealogía del racismo* se afirma: “las prácticas discursivas constituyen fuerzas cuya dirección es modificable, los saberes ocupan un campo estratégico y son elementos de tácticas variables” (Foucault, 1976:9).

la escuela para la transmisión cultural, construcción y negociación de significados, configuración de representaciones del mundo. Por ello, la ENBIO es un espacio considerado como *movimiento pedagógico intercultural hecho demanda educativa para formar maestros-intelectuales indígenas de sus pueblos*, para la gestación de una comunidad-comunalidad que parta desde lo local, regional, estatal, y llegar así a un diálogo nacional.

La Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO).
Emergencia ciudadana gestada a partir de demandas
históricas ante rupturas sociales

La Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) es un espacio de representación y organización en el que confluyen distintas organizaciones étnico-políticas (triquis, chatinos de la costa y mazatecos) y organizaciones sociales (maestros de la sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, colonos-barriales, colectivos de diversas actuaciones políticas y culturales). La APPO se constituye de forma emergente desde octubre de 2005, se expresa ya públicamente a partir de mayo de 2006 en la participación en acciones de resistencia y protesta conjuntas; en junio de este mismo año emerge ya como un órgano de cohesión y representación con amplias estrategias de adhesión en el estado de Oaxaca a partir de tequios y manifestaciones colectivas. Es decir, en un breve lapso de tiempo —siete meses de gestación— se establece como una fuerza política importante, producto de una coyuntura que responde a procesos de larga trayectoria de organización comunitaria y social.

“Disculpen las molestias, pero es que estamos ocupados construyendo nuestra historia”. Pinta a un costado de la catedral de Oaxaca en junio de 2006

Las causas que la generan se ubican en tres ejes básicos: a) El reconocimiento de “una crisis económica y política profunda” que

se evidencia en el “*descrédito de las instituciones*”, y estas, “ya no representan los intereses legítimos de la sociedad”. Por tanto, la propia sociedad busca nuevas formas organizativas y representativas, construyendo espacios que posibiliten una democracia efectiva para enfrentar esta severa crisis. *b)* La preocupación de *la situación que viven los pueblos indígenas* ante “la agresión permanente a sus instituciones políticas y sistemas jurídicos” (Congreso Constitutivo de la APPO, 2006:4). *c)* Se considera que “La APPO debe *fortalecer los procesos locales [...] que nos permitan construir desde abajo un nuevo proyecto de vida, un nuevo pacto social [...] y una nueva convivencia social basada en la justicia, la democracia y la paz*” (Congreso Constitutivo de la APPO, 2006:4).

Su estructuración y dispositivos sociales parten de la experiencia histórico-política de los pueblos, que se manifiesta en la *comunalidad*. Por ello, en su Congreso Constitutivo, la APPO se manifiesta por “Construir y fortalecer nuevas formas de lucha retomando experiencias basadas en la comunalidad (tequio, asambleas comunitarias, sistema de cargos y tenencia colectiva de la tierra), la organización de las colonias populares, las barricadas, las juntas de buen gobierno, las cuales nos han permitido avanzar en la organización social y en el ejercicio concreto de la autonomía” (Congreso Constitutivo de la APPO, 2006:5). Así, por su capacidad autonómica como pueblos, la disposición para autorregularse, el poder encontrarse para dialogar y trazar un horizonte de futuro desde su experiencia y memoria organizativa, se asume a la asamblea como práctica que tiene sentido y significado en las comunidades y los pueblos originarios; es discusión, consulta, consenso para la acción directa; allí se forma a un ciudadano activo. Lo que para el Estado *significa conflicto*, para la sociedad oaxaqueña organizada por medio de la APPO *representa el cuerpo y la forma de un movimiento social alternativo*; también es participación colectiva, diversa, intercultural; es un espacio donde se plantea otro ejercicio del poder. Es necesario destacar que la APPO concibe a la *organización social y comunalitaria* como un proceso autoestructurante.¹²

¹² En 2006, durante la movilización social, el gobierno del estado generó múltiples enfrentamientos, lo cual se recrudeció con la muerte del periodista Brad Will en el mes de

Para los indígenas que se organizan en la APPO, se plantea la necesidad de que la escuela se convierta en un espacio para la reapropiación y resignificación de sus formas de vida: “En lo que concierne a la cuestión educativa, corresponde al magisterio y a la sociedad en su conjunto, ir concibiendo e implementando una educación emancipadora, crítica, científica, liberadora y gratuita, que respete y promueva la interculturalidad y los valores éticos comunitarios” (Congreso Constitutivo de la APPO, 2006:7). Así, desde esta visión de un movimiento social, se interpela a la sociedad oaxaqueña para construir un horizonte de futuro; por ello, el sujeto colectivo que representa la APPO plantea al Estado y al mismo magisterio una educación de carácter intercultural, que supere la asimetría y la homogeneidad del planteamiento educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La APPO es un caso paradigmático que muestra la posibilidad de transitar de una sociedad disgregada, fracturada, sectorizada, a un sujeto colectivo con expectativas comunes, capaz de generar espacios de participación, discusión colectiva para lograr consensos y objetivarlos en la acción directa. A pesar de la gran capacidad de convocatoria, la APPO, bajo la represión y el acoso sistemático por parte del Estado mexicano, transita por un proceso de reaprendizaje para configurar nuevos horizontes y expectativas. Ante la coyuntura del relevo gubernamental en 2010, como movimiento social se encuentra latente en las prácticas comunalitarias con las que reconoce su capacidad histórica para incidir en la forma de hacer gobierno.

Otras formas de movimiento social mediante los procesos de reconstitución étnica

En los procesos de reivindicación étnica y lingüística de las comunidades se parte de una base étnico-lingüística y se trabaja constantemente para hacer uso del idioma y de las prácticas culturales en su espacio territorial. La experiencia citada es la radio del pueblo

octubre, y culmina con la entrada de la Policía Federal Preventiva a la ciudad de Oaxaca; en diciembre de ese mismo año, son encarcelados los voceros de la APPO.

hñähñu, la cual ha reconsiderado los usos del idioma en las comunidades indígenas del valle del Mezquital, lo que implica la reflexión sobre las condiciones a las que se ha enfrentado la propia lengua hñähñu y sus hablantes, pues en la actualidad se prevé la necesidad de generar un proceso de revitalización lingüística. La radiodifusora, a pesar de su carácter gubernamental, cumple un papel importante sobre todo en la apropiación que los pueblos hñähñu hacen de esta. Si la radio ha generado espacios en su programación para recrear la cultura de los hñähñu por medio del uso del idioma, ¿cómo se ha desarrollado la oralidad desde la creación de la radio?, ¿la oralidad es una vía para la revitalización lingüística?, ¿qué papel cumple en la articulación de un movimiento comunal-social cotidiano, como forma de resistencia?

Estas preguntas se plantean para comprender los sentidos sociales de un movimiento social comunitario basado en la recreación cotidiana de la oralidad por medio de la radio. Esta posibilita la recreación del idioma privilegiando la oralidad, y desde ahí hay una activación de la lengua en su complejidad cultural, como formas de vivir, estar y conocer gracias al ejercicio oral. Este movimiento representa una posibilidad de reivindicación política y una forma de reterritorialización mediante su uso.

La radiodifusora Ra ña ya hñähñu (La voz del pueblo hñähñu).¹³
Palabra y canto: territorio de la oralidad y la memoria:
otros horizontes, otras formas de estar en movimiento

Las palabras que se usan en el valle del Mezquital para nombrar a la radiodifusora son: *ra ndexyabu*, “la radio”, o bien el nombre de la radiodifusora: *La voz del pueblo hñähñu* (estas palabras son recientes y se incorporan en el proceso de modernización del idioma). La radiodifusora se ubica en el municipio de Cardonal, en la región del valle del Mezquital, en el norte del estado de Hidalgo. Este medio de comunicación comparte su programación con la región céntrica

¹³ La palabra hñähñu se deriva de verbo *ñä* (“hablar”) y del sustantivo *xiiñu* (“nariz”).

del estado donde se encuentran nueve municipios¹⁴ que conforman la región del valle del Mezquital, los cuales se caracterizan por compartir el idioma y la cultura del pueblo hñähñu. La amplitud de la señal llega a los estados de Querétaro, Veracruz, San Luis Potosí y el Estado de México; todos estos dan sentido y vida al hñähñu por medio de la oralidad, recreando un ejercicio territorial, como territorio vivido, histórico y recreado.

“La voz del pueblo hñähñu” inicia sus actividades en julio de 1998 en el municipio de Cardonal, Hidalgo, y depende de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Entre sus acciones y servicios están la difusión de las fiestas de las comunidades, dar mensajes sobre familiares que se encuentran en otros lugares, como Estado Unidos. Se escucha en los espacios gubernamentales, educativos, de actividades culturales y, sobre todo, en los espacios cotidianos como en la cocina, la milpa, los comercios, los mercados, las obras de construcción, los transportes. Cada programa se transmite en hñähñu, en náhuatl y en español, lo cual coloca el idioma en espacios sociales y comunitarios del pueblo hñähñu.

La acción de la radiodifusora con sus servicios antes descritos ha favorecido el uso del idioma, ha evitado el constante desplazamiento lingüístico y cultural en muchas comunidades céntricas y ha logrado así, transitar hacia una reivindicación étnica, cultural y lingüística en la región del valle del Mezquital.

La lengua hñähñu no es sólo un instrumento de comunicación, sino un medio fundamental para la trasmisión de la sabiduría del pueblo: su historia, su memoria y su forma de vida. “La lengua [es] medio de existencia del pueblo” (Green, 2009:60). Con la radio se desarrolla la oralidad, se recupera el uso del idioma, se incide en los ámbitos escolar y comunitario, sobre todo si se considera que los jóvenes y niños han dejado de usar el hñähñu. El pueblo vive con las costumbres, el idioma y sus formas de vida; elimina geografías y mantiene su territorio. La tradición oral es compartida y la voz es comunitaria porque las emisiones de los programas se transmiten en

¹⁴ Ixmiquilpan, Cardonal, Tasquillo, Alfajayucan, Chilcuautla, San Salvador, Progreso de Obregón, Zimapán, Nicolás Flores, Tlahuiltepa.

español y en las lenguas de los pueblos receptores de la señal. Pero además, se comparte “la voz del pueblo hñähñu” con la escucha de otros pueblos indígenas de la región, como los nahuas y tepehuas, lo cual convierte a la región en un espacio intercultural e interlingüístico, pues también hay hablantes de español, que al mismo tiempo se “alfabetizan-oralmente”.

Las voces de los pueblos utilizan los instrumentos tecnológicos a su alcance para continuar compartiendo su pensamiento por medio de sus palabras, como un ejercicio estratégico identitario. Así, el uso de la lengua y cultura hñähñu se coloca en una constante lucha por el territorio en donde se crean los canales de la memoria que instan a la acción social, hasta en las comunidades más alejadas. Es, pues, una acción de defensa de las comunidades, una forma de subversión de la oralidad hñähñu, frente a acciones neocolonialistas. El pueblo hñähñu se ha apropiado de un proyecto indigenista, pero desde una movilización social cotidiana y comunitaria, que busca activar procesos comunaliarios en la preservación de la lengua, así como en la expresión de los conocimientos del pueblo indígena hñähñu. Esto va construyendo las formas culturales de resistencia insertas en las prácticas cotidianas; se va revitalizando no sólo la lengua, sino también el territorio como espacio común y forma de vida.

Cierre y apertura. La ciudadanía activa como un largo proceso de construcción de demandas y su ejercicio en la creación de formas propias, ante las rupturas sociales

Reconocer el proceso histórico-social de los pueblos indígenas de América Latina mediante sus luchas por un vivir y un estar en su territorio, es fundamental para saber cuáles son las propuestas y encontrar caminos viables a sus demandas por el reconocimiento de su estructura comunitaria, uso de sus lenguas y sus prácticas culturales comunitarias. Es necesaria la reactivación de las formas de conocimiento indígena por medio de la comunalidad como principio que han construido los pueblos indígenas como sociedades en movimiento y culturas en y de resistencia. En tanto, la demanda y el ejercicio de

un educación basada en las formas de vida propias se han consolidado no sólo como parte de los movimientos étnico-políticos contemporáneos, sino como movimiento político pedagógico que reconoce la emergencia de las epistemes indígenas para construir y dar sentido a la educación y a sus formas de vida.

La comunalidad forma parte de un ejercicio de resistencia y lucha de ciertos pueblos indígenas de México. Se expresa en los movimientos sociales que buscan reestructurar el sentido comunitario al planear una educación intercultural desde los pueblos indígenas. Así, se genera la idea de una educación intercultural crítica que permite una mirada de re-conocimiento de los sujetos educativos y escolares desde su historia y sus prácticas sociales, desde la pertenencia a sociedades contemporáneas (Medina, 2009:14); sería, como los zapatistas la llaman, “una educación verdadera”. Lo importante de las dos formas de nombrar a este tipo de educación es el reconocimiento de la vida social de los pueblos.

La interculturalidad es un complejo proceso que articula a los debates contemporáneos en teoría social y en filosofía política, discusiones que emergen de las luchas contemporáneas y de la activación colectiva de los movimientos sociales. Para las organizaciones étnico-políticas de los pueblos amerindios, la demanda por el ejercicio de una interculturalidad crítica y *de-colonial*, basada en los principios de la comunalidad desde la perspectiva de los pueblos indígenas de América Latina, configura la demanda y el ejercicio de una educación intercultural crítica. Acercarse a esta mirada ha indicado con claridad la importancia de la acción colectiva en diferentes niveles de realidades de las comunidades indígenas de México y de sus formas de considerar la activación de las memorias disidentes, que dan pautas para la construcción y recreación de sus propios proyectos histórico-políticos como sociedades contemporáneas en la disputa por el reconocimiento de los Estados plurinacionales.

Bajo esta mirada, se hace hincapié en los procesos histórico-políticos que dan sustento a la vida social de los pueblos originarios, en tanto que la base social implica a la comunidad misma, “entendida, en este caso, como un conjunto de familias que sobre la base de un tejido social intenso viven la vida comunal, al tiempo que la comu-

alidad es entendida como un modo de vida que se desarrolla en un contexto organizativo específico, que es el tejido social comunitario” (Maldonado, 2010:51). Acercarse a las formas de reconstitución étnico-política de los pueblos indígenas y a sus formas de organización comunitaria bajo un enfoque crítico-analítico, ha permitido identificar y comprender los mecanismos de resistencia por el reconocimiento de sus conocimientos. Así, la recuperación de lo propio se articula en el ámbito comunitario al tiempo que se construyen procesos de historicidad.

La reconstrucción de las diferentes formas de crear la comunidad mediante las distintas visiones de construir la vida, nos da la posibilidad de narrar nuestra historia como un proceso que genera nuevas condiciones de representación en la disponibilidad de la acción colectiva. Así, al compartir estas narrativas, se gestan procesos para transformar las condiciones presentes y buscar los andamiajes comunales que emergen en las praxis culturales de resistencia, activando las experiencias contenidas en las memorias indígenas locales-regionales en su configuración histórico-social y territorial.

El reconocimiento del ejercicio de la comunalidad, a partir y más allá de las cosmovisiones amerindias, y su contexto de emergencia en América Latina, nos permite comprender tres dimensiones de los procesos articulados de las “comunidades en movimiento y movimientos sociales”: *a)* la comunalidad como ejercicio político; *b)* la reconstitución étnica por medio del movimiento local sustentado en la resignificación de lo simbólico, y *c)* la reconfiguración de su identidad colectiva a partir de las prácticas discursivas en un territorio recuperado y apropiado.

Para sintetizar la lucha de los pueblos indígenas mediante los movimientos sociales y su constante reclamo para el ejercicio de la comunalidad, se han basado en una serie de aspectos básicos para recrearse en sus respectivos territorios. En primer lugar, está la particularidad histórica y las distintas escalas de la comunalidad traducidas en el movimiento social –comunidades en resistencia– de los pueblos indígenas de México. Por otra parte, la lucha que se sustenta en el arraigo territorial, la construcción de formas de autonomía y la revalorización de la lengua y la cultura (Zibechi, 2007), se encuentran

presentes en otra forma de reconstitución étnica, como es el caso de la radio del pueblo hñähñu.

Los procesos sociohistóricos de cada pueblo en América Latina y México se producen en la búsqueda del reconocimiento de su territorio originario; de esta lucha se tejen las demandas por el derecho a sus tierras, sus formas de organización comunitaria, su lengua y cultura, a tener oportunidades de incidencia en el ámbito político, a su educación y al respeto por sus prácticas medicinales. Estas demandas comunes ha generado algunos procesos sociales: se visibilizan como población originaria y, por tanto, se constituyen como sujetos con dinámicas sociales específicas; establecen formas de educación y salud desde un marco comunitario. La lucha constante de los pueblos indígenas de América Latina y México es por la constitución de otras concepciones del *conocimiento y, por tanto, del mundo*.

Esta acción exige epistémicamente, por una parte, tomar un posicionamiento social, político y educativo para considerar las voces, los territorios y los conocimientos, que la oleada neocolonial omite en sus políticas de Estado; por otra parte, se intentan analizar los procesos que hemos denominado “las *interculturalidad-es*” (Medina, 2009:3) para comprender el ejercicio político de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la construcción de sociedades, Estado y humanidad radicalmente distintos (Walsh, 2006), mediante sus acciones desde *ciudadanías e interculturalidad-es activas*. En este sentido, Bruno Barroquet (2009) señala la acción educativa del movimiento zapatista en México como “De eso que los zapatistas no llaman interculturalidad”, pero que al mismo tiempo es una forma de *interculturalidad crítica*, generada en las comunidades y escuelas en resistencia, lo que significaría el reconocimiento de “*interculturalidades muy otras*”, de voces de memorias indígenas de la subversión. Así, se reconstruirían procesos interculturales cada vez más con una claridad *de-colonial*. Por tanto, nos situamos en la construcción de una nueva ciudadanía, que transita hacia la conformación de estados *plurinacionales*, y omitimos el neoindigenismo basado en el pluriculturalismo.

Los movimientos sociales dan cuenta de la lucha por el reconocimiento de los territorios, la reivindicación cultural y lingüística, el papel importante de las mujeres, la relación del ser humano con la

naturaleza, la autonomía y otras formas de movilización (Zibechi, 2007). Estas son algunas formas de defender los espacios originarios y las diversas identidades que dan sentido a la historia social de cada pueblo. Son luchas por el reconocimiento y por la constitución de otras concepciones del *conocimiento* de los pueblos indígenas de América Latina y México.

Las constantes que atraviesan a estas experiencias instituyentes pueden ser comprendidas con la noción de *dispersión del poder*, de Zibechi (2007), quien concibe al poder desde los dispositivos que lo articulan, por lo que reconoce la acción de las comunidades y los pueblos. Estos son los que toman y ejercen las decisiones que los implican, los que integran el colectivo comunitario y, desde su base social, construyen su ejercicio autonómico como proyecto y plan de vida.

Bibliografía

- Bartolomé, Miguel (1997), *Gente de costumbre y gente de razón. Identidades étnicas en México*, INI, Siglo XXI, México.
- Bauman, Zygmunt (2004), *Modernidad líquida*, FCE, México.
- Baronnet, B. (2009), *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la selva Lacandona en Chiapas, México*, tesis, Universidad Sorbona Nueva/El Colegio de México, México.
- Camacho, Lidia (1999), *La radio, germen de una nueva oralidad, Anuario, 10. Para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe*, UNESCO/Claustro de Sor Juana, México.
- Castillo, Elizabeth y José Antonio Caicedo (2008), *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*, FLAPE, Buenos Aires.
- Congreso Constitutivo de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (2006), <<http://unionrebelde.blogspot.com/2006/10/pagina-de-la-appo-y-oaxaca-libre.html>>.
- Constitución Política del Estado Boliviano (2007), Magna Asamblea Constituyente, 24 de noviembre.
- (2006), *Contrahistorias. La otra mirada de clío*, Era, México.
- Díaz, Floriberto (2002), *Autonomía y comunalidad india. Enfoques-propuestas*, INAH, Oaxaca.

- Dietz, Gunther (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Universidad de Granada, Granada.
- Esposito, Roberto (2007), *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Amorrortu, Argentina.
- Foucault, Michel (1976), *Genealogía del racismo*, Altamira, La Plata (Caronte ensayos).
- Gadamer, Hans Georg (2003), *Verdad y método*, Sígueme, España.
- Galeano, Eduardo (2009), “Los mapas del alma no tienen fronteras”, <http://new.taringa.net/posts/apuntes-y-monografias/2948715/_Los-mapas-del-alma-no-tienen-fronteras__-Galeano_-sin-p.html>.
- Green Stocel, Abadio (2009), “La educación desde la madre tierra: un compromiso con la humanidad”, *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, UPN/Plaza y Valdés/CONACYT, México.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), (1999), *Plan de estudios de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca*, IEEPO, México.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), (2009), *Catálogo de lenguas*, INALI, México.
- Lenkersdorf, Carlos (1998), *Cosmovisiones*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- López, Luis E. (2006), “Interculturalidad y educación en América Latina: génesis y complejidades en esta relación. Bilingüismo, educación superior y formación docente”, *Memorias del Congreso: [Re] Pensar la relación cultura-educación*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Maldonado, Benjamín (2010), *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto*, tesis, Universidad Leiden, Holanda.
- Martínez, Jaime (2008), *Eso que llaman comunalidad*, Fundación Comunalidad, México.
- Medina, Patricia (2007), *Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria*, Plaza y Valdés, México.

- _____ (2009), “Repensar la educación intercultural en nuestras Américas”, *Decisio. Interculturalidad-es en educación*, núm. 24, septiembre-diciembre, CREFAL, México.
- _____ (coord.) (2008), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, UPN/Plaza y Valdés/Conacyt, México.
- Melucci, Alberto (1999), *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, El Colegio de México, México.
- Nancy, Jean-Luc (2001), *La comunidad desobrada*, Pablo Pereda (tr.), Arena Libros, Madrid.
- Nuin, Susana (2008), *Dibujando fuera de los márgenes. Entrevistas de Susana Nuin a Zibechi, Raúl*, La crujía, Tucumán, Argentina.
- Pereda, Carlos (1994), *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Rayón, Ignacio (2004), *La formación docente de los profesores indígenas de la región cuicateca en el contexto del movimiento pedagógico*, Trayectorias profesionales, tesis, UPN, México.
- Rivera, Silvia (2010), “Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui”, 31 de julio, <<http://rocagenocida.blogspot.com/2010/07/entrevista-silvia-rivera-cusicanqui.html>>.
- Rhon, Francisco (2003), “Estado y movimientos étnicos de Ecuador”, en José Seoane (comp.), *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*, CLACSO, Buenos Aires.
- Vargas R., Humberto y E. Eduardo Córdoba (2003), “Bolivia: un país de re-configuración por una cultura de pactos políticos y de conflictos”, en José Seoane (comp.), *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*, CLACSO, Buenos Aires.
- Walsh, Catherine (2006), “Interculturalidad, colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento del otro desde la diferencia colonial”, en Catherine Walsh y Álvaro García Linera, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*, Ediciones del Signo, Argentina.
- Zibechi, Raúl (2003), “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”, *osal: Observatorio social de América Latina*, núm. 9, CLACSO, Argentina.
- _____ (2006), *Dispersar el poder*, Tinta Limón, Argentina.

_____ (2007), *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Lima.