

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Educación comunitaria en torno al territorio en el
Municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca**

Tesis que presenta

Edgar Pérez Ríos

Para obtener el grado de

Doctor en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directoras de Tesis

Dras. Antonia Candela Martin y Gabriela Czarny Krischkautzky

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca Conacyt

Resumen

Los procesos de educación comunitaria que refiero en esta tesis no constituyen como tal un proyecto educativo explícito o un discurso textual “de resistencia” o “de autonomía”, como se manifiesta en contextos altamente politizados como los zapatistas en Chiapas, ya que en el Municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca, quienes participan de estos procesos educativos comunitarios ni siquiera lo hacen de manera premeditada; sin embargo el conjunto de dichas prácticas dejan ver que las comunidades, aun sin proponérselo como acción política, tejen día con día sus propias luchas de resistencia y autonomía a través de esto que aquí identifico como educación comunitaria en torno al territorio. Esta situación muestra, mediante un caso particular, cómo las comunidades tienen capacidad de agencia en su devenir histórico y en sus procesos educativos, haciendo uso de tiempos, espacios y agentes definidos a partir de las propias interacciones comunitarias, lo cual también permite hablar de procesos de autonomía y resistencia dentro de un contexto hostil, de disputa y negociaciones con el sistema socio-económico nacional cuya amenaza está siempre latente.

Abstract

The community education processes that I refer to in this thesis do not constitute as such an explicit educational project or a "resistance" or "autonomy" textual discourse, as manifested in highly politicized contexts such as the zapatism in Chiapas or in the Sierra North of Oaxaca, since in the Municipality of San Jeronimo Coatlan those who participate in these community educational processes do not even do so in a premeditated way; however, the set of these practices show that the communities, even without proposing it as a political action, weave their own struggles of resistance and autonomy day by day through what I identify here as community education around the territory. This situation is instructive and of interest for studies of community education since it shows, through a particular case, how communities have agency capacity in their historical evolution and in their educational processes, making use of times, spaces and agents defined by starting from the community interactions themselves, which also allows us to speak of processes of autonomy and resistance within a hostile context, of dispute and negotiations with a global culture whose threat is always latent.

Agradecimientos:

A mi comunidad (Candelaria Las Palmas) y a las comunidades hermanas (San Jerónimo Coatlán y Soledad Piedra Larga). A la Asamblea General de Comuneros del Municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca.

A mi abuelo Sotero Pérez y mi padre Aarón Pérez, mis grandes maestros. A mi madre Soledad Ríos. A los abuelos que han mantenido vivo el *dí'zhke'* y muchos conocimientos en torno a nuestro sagrado territorio. A cada comunero y comunera que participó en algún momento de esta investigación y que día con día, en sus prácticas diarias, cuidan de nuestras tierras.

A mi esposa y colega, Erica, por apoyar cada uno de mis proyectos y por emprender conmigo proyectos en conjunto. También por su diario amor.

A mis directoras de tesis (Toña Candela y Gaby Czarny) y mis sinodales (Elsie Rockwell, Ruth Paradise y Antonio Carrillo), que sin ellos esta tesis no hubiera sido posible.

A los investigadores e investigadoras que en algún momento y de alguna manera contribuyeron con mi investigación (Rosemary Beam, Damián González, Bruno Baronnet, Luis Enrique López, Fernando Prada y Rodolfo Rosas).

A mis compañeras María y Magda, que siempre me motivaron.

A los muchos dictaminadores anónimos que trabajaron en la revisión de los artículos que derivan de esta tesis y cuyos comentarios robustecieron este trabajo.

A las diferentes revistas nacionales e internacionales que confiaron en mis escritos.

Al Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia y al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, Pacífico Sur), en la Ciudad de Oaxaca por abrirme sus puertas para realizar estancias doctorales.

A los compañeros del Taller Comunitario Voces de Nuestros Cerros.

ÍNDICE

Introducción	9
Construcción del objeto de estudio	16
Estructura de la tesis	21
Prontuario de las comunidades de este estudio	23
Capítulo 1. Mi trabajo etnográfico	25
1.1. Cuando no sabía que era “indígena”	27
1.2. Conociendo “lo indígena” y “lo zapoteco”	28
1.3. El comienzo de la investigación	29
1.4. Hacer etnografía en mi comunidad de origen	32
1.4.1. El trabajo de campo	37
1.4.2. La sistematización de los datos	41
1.4.3. Análisis de los datos	46
1.4.4. La discusión de los resultados	48
1.4.5. La producción de textos	49
1.5. La importancia de la historia oral	50
1.6. La contingencia por Covid-19: una oportunidad para fortalecer el trabajo de campo	51
Capítulo 2. Investigar el territorio: consideraciones teóricas	54
2.1. Educación comunitaria en torno al territorio: una forma de educación indígena	55
2.2. Territorio	58
2.2.1. Territorio material	59
2.2.2. Territorio instrumental	61
2.2.2.1. Organización política del territorio	62
2.2.2.2. Usos del territorio	66
2.2.2.3. Tenencia de la tierra	68
2.2.3. Territorio sagrado	70
2.3. Sobre la comunidad – comunalidad	73
2.3.1. Agentes educativos y su relación con el territorio	76
2.4. Otros conceptos auxiliares	85
Capítulo 3. Hacer territorio: antecedentes históricos del municipio de San Jerónimo Coatlán	89
3.1. Las fuentes históricas	90
3.2. Meneyadela y su ejército zapoteco funda Quiegoqui (Coatlán)	93

3.3. El territorio de Coatlán hasta la llegada de los españoles	94
3.4. Conquista de Coatlán y sus rebeliones	98
3.5. Fundación o re-fundación de San Jerónimo Coatlán	103
3.6. Territorio y distribución poblacional de San Jerónimo Coatlán	109
3.7. Territorio y gobierno de San Jerónimo Coatlán (1612-1891)	112
3.8. Los hijos de San Jerónimo: fundación de Soledad Piedra Larga y Las Palmas	114
3.9. Conclusión del capítulo	116
Capítulo 4. Educación comunitaria en torno al territorio: ritualidad y lengua	118
4.1. Educación en torno al territorio sagrado a partir de la ritualidad	119
4.1.1. Cocijo o el Rayo, dueño del territorio	119
4.1.2. Transmisión de conocimientos rituales en torno a la agricultura	122
4.1.3. Transmisión de conocimientos rituales en torno a la caza	125
4.1.4. Transmisión de conocimientos rituales en torno al nacimiento	128
4.1.5. Transmisión de conocimientos rituales en torno a la muerte	131
4.2. Educación en torno al territorio material e instrumental	133
4.2.1. Vivir entre cerros: una educación territorial constante	133
4.2.2. Aprendiendo a ser coatlanes: territorio e identidad	135
4.3. Del <i>di'zhke'</i> al castellano: continuidad de la educación comunitaria	137
4.3.1. Un caso de apropiación del castellano en Soledad Piedra Larga	138
4.3.2. Re-conociendo el territorio desde el castellano	144
4.3.3. El castellano se afianza como lengua principal	146
4.3.4. La escritura del castellano como práctica comunitaria	151
4.4. Conclusión del capítulo	154
Capítulo 5. Cambios y continuidades en la educación comunitaria en torno al territorio en la actualidad	156
5.1. Fenómenos que han influido en los cambios de la educación comunitaria en torno al territorio	157
5.1.1. Cafeticultura	159
5.1.2. Religiones (católica y evangélicas)	162
5.1.3. Explotación forestal	168
5.2. El papel de las escuelas	172
5.2.1. Piedra Larga y su escuela comunitaria: un ejemplo de apropiación	173
5.2.2. La escuela oficial versus la educación comunitaria	178
5.2.3. Las familias y las escuelas frente a la pandemia por Covid-19	181

5.3. Un balance actual de los conocimientos comunitarios en torno al territorio	183
5.4. Emergencia de nuevos conocimientos, agentes y espacios en la educación comunitaria en torno al territorio	186
5.4.1. Conocimientos en torno al agua potable	187
5.4.2. Conocimientos en torno al aprovechamiento forestal comunal	188
5.4.3. Jóvenes y/o profesionistas en defensa del bosque	192
5.5. El taller comunitario “Voces de Nuestros Cerros” como espacio para el fortalecimiento de la educación comunitaria en torno al territorio	193
5.6. La cuestión lingüística e identitaria en la actualidad	196
5.6.1. Usos del castellano	199
5.7. Conclusión del capítulo	202
Conclusiones y reflexiones finales	204
Referencias	217
Anexos	242

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1	44
Figura 2	59
Figura 3	61
Figura 4	65
Figura 5	97
Figura 6	104
Figura 7	107
Figura 8	108
Figura 9	121
Figura 10	150
Figura 11	151
Figura 12	152
Figura 13	159
Figura 14	166
Figura 15	167
Figura 16	167
Figura 17	188
Figura 18	192
Figura 19	194
Figura 20	195
Figura 21	201
Mapa 1	24
Mapa 2	64
Mapa 3	95
Mapa 4	110
Mapa 5	115
Tabla 1	46
Tabla 2	141
Tabla 3	146

Introducción

Desde hace ya varias décadas se han venido documentando algunos procesos educativos que los pueblos indígenas desarrollan para fortalecer diversos ámbitos de la vida comunitaria. En el sur de México los casos más conocidos son el de los zapatistas en Chiapas, el proyecto autonómico en Cherán, Michoacán y algunos proyectos de educación comunitaria en Oaxaca, así como otros procesos educativos bajo la bandera de algún movimiento social, magisterial o académico. Pero también existen muchos casos de comunidades que cotidianamente llevan a cabo prácticas educativas implícitas que les han permitido resistir a los embates del sistema socio-económico nacional, defender sus territorios, sus lenguas, sus bosques o sus aguas. Así, en el presente estudio pretendo analizar la educación comunitaria como prácticas de construcción de autonomías, identidades, y resistencias en el contexto de mi propia comunidad.

La mayoría de estos casos pasan desapercibidos no solo porque no se han documentado sino también porque no constituyen algún proyecto educativo explícito ni son nombrados siquiera como educación alternativa, comunitaria o propia por quienes la llevan a cabo. Precisamente esta idea tenía yo sobre mi comunidad (Las Palmas) y en general sobre el municipio al que pertenezco (San Jerónimo Coatlán, Oaxaca), de ahí que en esta tesis ofrezco un análisis detallado de cómo esas prácticas cotidianas ancladas en este caso al territorio son parte de unos o muchos procesos educativos comunitarios, que han permitido dar continuidad a nuestras formas comunales de vida, ciertamente en un contexto de disputas, tensiones y negociaciones con aquello que a grandes rasgos denomino “sistema socio-económico nacional”, situación que también ha implicado distintos cambios como producto de dichas relaciones.

Así pues, hablar de procesos educativos comunitarios en torno al territorio en estos tiempos es relevante para pensar la educación más allá de la escuela. También es importante para contribuir en la visibilización y fortalecimiento de formas locales de organización, resistencia y acción frente a la inmersión cada vez más fuerte de proyectos socio-económicos de carácter capitalista que atentan contra diversas expresiones culturales de los pueblos originarios tales como los conocimientos territoriales, lenguas indígenas y ritualidad. Así también permite debatir la construcción de conocimientos que sistemáticamente se ha intentado silenciar desde el sistema colonial mediante diversas instituciones como las escuelas, iglesias, medios de comunicación, etcétera.

Enfatizar en estos procesos educativos también es relevante para visibilizar (al menos en el medio académico) la gran diversidad de conocimientos que tenemos en torno a nuestros territorios: límites territoriales, agricultura, caza, pesca, recolección de yerbas comestibles, sistemas de cargos, medicina, cartografía, ritualidad, historia oral, etcétera. La continuidad de estos conocimientos es gracias a que nuestros abuelos y padres nos los han transmitido de generación en generación, en principio mediante la lengua originaria, el zapoteco coateco o *dí'zhke'* y posteriormente en castellano. Por ejemplo el ciclo agrícola es uno de los conocimientos que tenemos aquellas personas cuyas familias nos dedicamos a dicha actividad y al cual comenzamos a involucrarnos desde pequeños yendo con nuestros padres a la milpa.

Estos conocimientos no son innatos sino que implican procesos educativos comunitarios, ya que se dan mediante la participación de diversos miembros de nuestras comunidades como familias (padres, tíos y abuelos), autoridades, curanderos, cazadores y especialistas rituales. Además de que conllevan tiempos, espacios y estrategias determinadas de acuerdo con el tipo de conocimiento de que se trate, aunque generalmente se dan mediante la transmisión intergeneracional y en menor medida intrageneracional, lo cual no solamente sirve para mantener dichos conocimientos sino también para dar continuidad a nuestras formas de ver el mundo.

Dichos procesos educativos comunitarios han estado presente en nuestras comunidades desde muchísimo antes que existieran las escuelas. Al respecto Escalante (1985) y León Portilla (1958) hablan sobre las formas de educación en lo que ellos llaman el México antiguo.

La educación de los niños, entre la gente del pueblo, estuvo siempre a cargo de sus propios padres, el agricultor, el pintor o el alfarero, heredaban a sus hijos varones el oficio, practicándolo con ellos y dándoles las instrucciones necesarias.

Las niñas aprendían igualmente el oficio de la madre: molían maíz, hacían tortillas, hilaban y tejían, o aprendían a acomodar la mercancía en la plaza para venderla. (Escalante, 1985: 16)

Sin embargo, hoy en día casi siempre que se habla de educación nos viene a la mente la idea de escuela. Incluso cuando se habla de educación indígena, educación intercultural o educación comunitaria (por mencionar algunos términos que suelen identificar el tipo de educación que se desarrolla en contextos de pueblos indígenas) también aparece la figura escolar. De hecho, actualmente los estudios que se abocan a la amplia categoría de “educación indígena” –la mayoría de ellos desde la antropología

de la educación –se sitúan desde perspectivas escolares. Algunos estados del conocimiento al respecto, como el de Bertely y González (2003), Rockwell y González (2009) y González y Rojas (2013), dan cuenta de ello, por eso cabe hacer una advertencia inicial para situar nuestro debate fuera de dicho ámbito.

Pese a que como sostiene Rebolledo (2015: 350) “la educación indígena de principios del siglo XX comenzó fuertemente vinculada con el desarrollo de la comunidad y la acción extraescolar” en realidad se trató de una estrategia orientada hacia el intento posterior de integración social, de conformación de una identidad nacional, difusión del mestizaje y la castellanización a través de la escuela, es decir, comprender el contexto sociocultural y lingüístico como un puente para acceder a la cultura nacional. Para finales del siglo XX y principios del XXI, los estudios educativos con enfoque sociocultural también han tratado de comprender la diversidad cultural y lingüística a la luz de las prácticas escolares y cada vez más relacionados con los contextos comunitarios.

Dicho lo anterior, esta investigación –aunque tiene puntos en común- no se inserta dentro de los debates de educación comunitaria en contextos escolares de Oaxaca que han documentado autores como González Apodaca (2017), Briseño (2018), Jiménez Naranjo (2018), Maldonado (2011, 2016), entre otros, aunque también parte de la idea de *comunalidad* acuñada por Martínez Luna (2010) y Díaz (2007), mediante la cual se intenta comprender la naturaleza de dicha educación. Asimismo se distancia de los proyectos de educación intercultural promovidos, en su mayoría, desde el Estado mexicano, en aras de centrar la atención en aquellos procesos educativos que los pueblos indígenas realizan por sí mismos, cuyos propósitos son hasta antagónicos a lo promovido desde la interculturalidad y que permiten dimensionar la capacidad de agencia que estos pueblos tienen en su devenir histórico.

De acuerdo con Czarny (2010) y Czarny y Paradise (2019) los estudios sobre procesos educativos al margen de la escuela también han estado presente en nuestro país desde finales del siglo XX. Estas autoras señalan que diversos investigadores han puesto la atención en los procesos de socialización y aprendizaje entre indígenas que “han incidido en el análisis de las formas de enseñar y aprender, reconociendo los antecedentes socioculturales de los sujetos” (Czarny, 2010: 35), como los estudios de Paradise (1985, 1991, 1996), Rogoff (1995), De Haan (1999) y Duque y Freedson (1997), quienes a partir de los aportes de autores como Cazden y John (1971), Philips (1972), Maurer (1977) y Modiano (1974), han contribuido en señalar algunas de las

características de la educación indígena, la cual se centra básicamente en la observación y la participación, situación que actualmente conforma toda una corriente de investigación bajo las siglas LOPI (Learning by Observing and Pitching In) (Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff, 2014).

A estos estudios se suman otros más recientes que abordan específicamente la educación en contextos indígenas relacionada con el territorio como el de Bermúdez y Núñez (2009) en un pueblo *cho'í*; Bautista (2013) en el contexto mixe; Ávila (2012) entre los tojolabales y Gómez Lara (2011: 53) entre los tseltales en los Altos de Chiapas, éste autor señala en relación con lo que denomina educación tradicional indígena:

Introduzco esta noción para hacer alusión a un proceso de producción y reproducción cultural en el que participan directamente padres y madres de familia, tíos, tías, abuelos, abuelas y la comunidad completa a través de la socialización .

Cabe aclarar que esta tesis no pretende abundar como tal en el análisis de los procesos de aprendizaje –los cuales ya se han documentado suficiente en los estudios sobre socialización y aprendizaje indígena –sino en cómo la educación comunitaria posibilita el control y defensa territorial, siendo dicho territorio el punto de anclaje de otras expresiones culturales y de la configuración de identidades, procesos de autonomía y resistencia con respecto a la inmersión de proyectos socio-económicos nacionales. De esta manera el trabajo dialoga con las dos líneas de investigación antes mencionadas: los procesos de socialización y aprendizaje indígena y la educación comunitaria oaxaqueña, pero sin ceñirse a alguna de ellas; más bien se retoman algunos elementos o categorías analíticas para comprender de mejor manera los procesos educativos aquí estudiados.

Así pues, la perspectiva de educación comunitaria que asumo en esta tesis tiene que ver con reconocer la existencia de procesos educativos propios que históricamente han venido desarrollando diversos agentes educativos (tales como abuelos, autoridades, curanderos, especialistas rituales, cazadores, etcétera) en el municipio de San Jerónimo Coatlán (MSJC), en la zona zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca¹, contexto donde se

¹ En esta tesis hablaré en general del municipio de San Jerónimo Coatlán, el cual se compone de 5 comunidades principales: San Jerónimo Coatlán, San Cristóbal Honduras, Soledad Piedra Larga, San José del Progreso y Candelaria Las Palmas (comunidad a la que pertenezco), así como de una veintena de rancherías. La mayoría de los datos provienen de San Jerónimo, Piedra Larga y Las Palmas, pero también

ponen en juego distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje, cuyos tiempos, espacios y actores son determinados por el tipo de conocimiento en cuestión, en este caso centrado en conocimientos ligados al territorio.

También debo subrayar que los procesos de educación comunitaria a los que refiero en esta tesis no constituyen como tal un proyecto educativo explícito o un discurso textual “de resistencia” o “de autonomía”, como se manifiesta en contextos altamente politizados como los movimientos indígenas en Chiapas (Baronnet, 2017; Bertely, 2016) o en la Sierra Norte de Oaxaca (González Apodaca, 2016, 2017; Jiménez y Kreisel, 2018), mismos “que surgen en contextos etnopolíticos locales y regionales, articuladas a las luchas sociales de organizaciones y comunidades indígenas por la reivindicación de sus derechos colectivos”. (González Apodaca y Rojas, 2013: 383), ya que en el MSJC quienes participan de estos procesos educativos comunitarios ni siquiera lo hacen de manera premeditada, máxime que, como veremos a lo largo de estas páginas, el conjunto de dichas prácticas dejan ver que las comunidades, aun sin proponérselo como acción política, tejen día con día sus propias luchas de resistencia, autonomía, de construcción de identidades a través de esto que aquí identifico como educación comunitaria en torno al territorio.

En este tenor comprendo la educación comunitaria en torno al territorio como aquellos procesos donde intervienen diversos miembros de la comunidad cuyo objetivo es la continuidad (con sus respectivos cambios) de las formas de interacción con la tierra, el bosque, los cerros, ríos, cuevas, manantiales y los animales. La intención de esta tesis se dirige hacia el análisis de esos procesos educativos comunitarios vistos a la luz de una serie de fenómenos externos que históricamente han obstaculizado su práctica, lo cual permite hablar de procesos de resistencia, negociaciones, conflictos y otras dinámicas que iré dilucidando a lo largo de este escrito.

Siguiendo el párrafo anterior cabe señalar que aunque retomo algunos elementos de la línea de investigación que González Apodaca y Rojas (2013) identifican como “proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena”, particularmente de lo que Baronnet (2017) llama “educación para la defensa del territorio”, el cual tiene que ver con la emergencia de nuevas maneras de educar, así como con la aparición de

se recuperan datos de las otras, ya que la Asamblea General de Comuneros –donde hice observaciones – incluye todas las comunidades. Aunado a esto todas ellas pertenecen al mismo territorio y comparten el mismo origen histórico-lingüístico.

nuevos actores y prácticas educativas, me interesa visibilizar aquellos procesos educativos comunitarios que se gestan sin una bandera explícita de lucha “etno-política”, pues las comunidades aquí analizadas no pretenden situarse en dicho plano sino que sus intereses más bien tienen que ver con el control de su territorio a partir de sus prácticas cotidianas.

Sin embargo retomo de los estudios educativos de los autores antes referidos algunas ideas como la de “defensa del territorio”, ya que dicho concepto es frecuentemente utilizado por los comuneros de nuestro municipio para referirse a la idea de cuidar el bosque frente a intereses de personas ajenas al municipio. De hecho, el MSJC vivió un episodio de extractivismo forestal entre 1973 y el 2003, situación que actualmente nos mantiene alerta frente a cualquier nuevo intento de saqueo de nuestros recursos forestales.

Bajo esta perspectiva también hablaré de cambios y continuidades en relación con la educación comunitaria sobre el territorio en las localidades de estudio, ya que a partir del arribo de distintos fenómenos socio-económicos externos como la referida explotación forestal, cafecultura, religiones (católica y protestantes) e, implícitamente, las escuelas y las tecnologías de la información y comunicación (TICs), varios conocimientos territoriales que se transmitían de forma intergeneracional fueron discontinuados y muchos otros se han debilitado, de modo que es posible hablar de procesos de ruptura o cambios en la transmisión intergeneracional de varios conocimientos territoriales.

En ese sentido en el capítulo cuatro me centro particularmente en la ritualidad de origen prehispánico y lengua originaria como conocimientos en grave proceso de desplazamiento, pues incluso algunos conocimientos dentro de dichas áreas ya han sido discontinuados; ejemplo de ello es que en comunidades como Las Palmas y Progreso ya no hay hablantes de zapoteco. En esas mismas comunidades también se dejaron de realizar los rituales agrícolas y de cacería, lo cual muestra el alarmante estado en que se encuentran dichos conocimientos y la pertinencia de documentarlos.

Bajo estas ideas me interesa también analizar la forma en cómo son introducidos los cambios a las comunidades ya que dichos cambios pasan por una serie de apropiaciones de manera que no se insertan de manera tajante e impune sino que las comunidades son capaces de adaptarlas a sus propias forma de vida. El ejemplo más

claro al respecto se analiza en el capítulo cuatro donde se muestra cómo la introducción del castellano puede verse como un proceso de apropiación lingüística, contexto donde el castellano cumple prácticamente las mismas funciones que el *di'zhke'* además de otras como la escritura (aunque también hay escritos en *di'zhke'*). Además, la forma de habla del castellano en nuestras comunidades corresponde a una forma local de habla que Pellicer (1988) denomina español indígena. En concordancia, Aguilar (2013: 80) señala que “cada comunidad, como espacio de interacción lingüística, garantiza la existencia de un mismo sistema lingüístico único que se crea y recrea en la vida comunitaria”.

También retomo algunos planteamientos de autores abocados al análisis del desplazamiento de lenguas minorizadas entre ellos Nava Nava (2008), Hecht (2010), López-Hurtado (2015) y Novaro y Hecht (2017), quienes han alertado acerca de la interrupción en la transmisión intergeneracional tanto de lenguas como de conocimientos indígenas, la cual está estrechamente relacionado con factores externos de carácter estructural tales como las escuelas y otras instituciones del Estado que subordinan a los hablantes de lenguas indígenas al grado de prácticamente obligarlos a desistir no solo de sus lenguas sino de diversas prácticas culturales. Me interesa resaltar que a pesar de estos fenómenos externos las comunidades logran desplegar una serie de estrategias orientadas hacia la defensa del territorio y de los conocimientos anclados a él, de manera que dichos conocimientos están en constante reconfiguración a partir del “nuevo” orden socioeconómico impuesto por las diversas estructuras del Estado.

Esta situación resulta aleccionadora y de interés para los estudios de la educación indígena ya que muestra, mediante un caso particular, cómo las comunidades tienen capacidad de agencia en su devenir histórico y en sus procesos educativos, haciendo uso de tiempos, espacios y agentes definidos a partir de las propias interacciones comunitarias, lo cual también permite hablar de procesos de autonomía, resistencia y reconfiguración de identidades dentro de un contexto hostil, de disputa y negociaciones con una cultura global cuya amenaza está siempre latente.

Por otro lado, aunque diversos autores retoman la educación comunitaria a la luz de la educación escolar, ya sea para hacer innovaciones curriculares, para incluir los saberes comunitarios en el aula o para proponer un diálogo de saberes, en este estudio no se da tal caso, puesto que, como veremos en el desarrollo de la tesis, los padres y madres de familia, abuelos o autoridades comunitarias consideran que la comunidad es

responsable de transmitir sus conocimientos territoriales y no así la escuela, la cual tiene sus propios objetivos y juega otro papel dentro de la vida comunitaria (ver Pérez y Cárdenas, 2020).

Llegar a este posicionamiento de ver la educación más allá de la escuela me implicó el diálogo con diversos autores que han investigado las formas de socialización y aprendizaje indígena en la vida comunitaria extra-escolar, aunque algunos debates como el de Paradise (1991), Bermúdez y Núñez (2009) y Paradise y Robles (2016) se sitúan desde ambos planos: el escolar y el no escolar. En ese sentido, la tesis dialoga con una discusión de larga data que tiene que ver con las diversas formas en que ocurre la educación en contextos indígenas.

Construcción del objeto de estudio

El objeto de estudio que nos convoca fue construyéndose desde antes de ingresar formalmente al doctorado (marzo de 2018), de manera que en diciembre de 2016 nos reunimos por primera vez en Asamblea con las autoridades municipales y 52 abuelitos de la localidad de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca, donde expuse un proyecto de investigación que inicialmente intentaba dar cuenta sobre los procesos que conllevaron al desplazamiento del *di'zhke'* (zapoteco coateco) en favor del castellano. Dicho proyecto no solo fue aprobado por la Asamblea sino que también se fortaleció mediante la intervención de los asistentes, quienes mencionaron que, junto con el idioma, hay otros elementos culturales que “han estado perdiéndose” y que también era necesario incluir dentro de la investigación. Así pues, producto de dicha Asamblea formulamos una carta dirigida al DIE – CINESTAV (ver anexo 1), para postular a su programa de Doctorado en Ciencias, con Especialidad de Investigaciones Educativas, mismo que se anexó al anteproyecto de investigación.

En enero de 2017 me reuní con la Dra. Ruth Paradise para hablarle del anteproyecto y buscar su apoyo para fortalecerlo; así, bajo su asesoría, postulé al doctorado en ese mismo año, de manera que fui aceptado para cursar el propedéutico entre julio y diciembre. En julio también comencé una primera etapa de trabajo de campo, la cual consistió en identificar a los hablantes de la lengua *di'zhke'* en la localidad de San Jerónimo Coatlán, encontrando que efectivamente el grado de desplazamiento era muy alto, puesto que de las aproximadamente 20 personas que tienen algún grado de dominio del idioma nadie lo usa en su vida diaria, ni siquiera en espacios

tradicionalmente ligados a la lengua originaria, como pudieran ser los distintos rituales de origen precolonial o las cocinas de las señoras. Incluso los hablantes coincidieron en que dejaron de usar el *di'zhke'* hacia la década de 1980 o antes, tiempo en que también diversas prácticas culturales se habían descontinuado.

Bajo ese panorama comencé a involucrarme en espacios donde se discutiera el fenómeno del desplazamiento lingüístico, el cual ha sido ampliamente estudiado por autores como Díaz-Couder (1996), Hamel y Muñoz (1986), Hecht (2009), entre otros. Así, en septiembre de 2017 tomé el curso “Lenguas en desplazamiento: revitalización y documentación para las comunidades” realizado en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y, en febrero de 2018, con el apoyo económico de las autoridades municipales de San Jerónimo Coatlán, asistí al Congreso Internacional de Lenguas en Desplazamiento, que tuvo lugar en la Universidad de Costa Rica. Así pues, en un primer momento me centré en los niveles de dominio (Apple y Muysken, 1996; Sánchez Avendaño, 2012) que los hablantes tienen del *di'zhke'*. En enero de 2018 presenté mi examen de admisión al DIE con un proyecto intitulado *Desplazamiento y revitalización del di'zhke': experiencias desde San Jerónimo Coatlán, Oaxaca*, con el cual buscaba comprender los procesos sociales que derivaron en un monolingüismo prácticamente total en *castilla* en San Jerónimo Coatlán.

Posteriormente, desde la sociolingüística me acerqué a otros conceptos que van más allá de la perspectiva chomskiana de competencia lingüística, como la competencia comunicativa (Hymes, 1996) y los usos de la lengua (Hymes, 1996; Duranti, 2000) en relación con otros elementos culturales de la comunidad (López-Hurtado, 2018). De esta forma pasé de un foco centrado en los hablantes y sus diversos grados de dominio a un énfasis más centrado en la comunidad y sus dinámicas socioculturales, incluyendo la lengua. Aquí vale la pena comentar que a partir de la clasificación de riesgo de pérdida de las lenguas indígena realicé un ejercicio relacionado con la clasificación de riesgo de pérdida de los conocimientos territoriales, propuesta que se desarrolla por primera vez en ese sentido.

Cabe destacar que en mi primera estancia en campo, los abuelitos de San Jerónimo Coatlán mencionaron que la población de la Agencia Municipal de Soledad Piedra Larga, la Agencia de Policía El Progreso y del Núcleo Rural Las Palmas habían pertenecido a San Jerónimo Coatlán hasta el primer tercio del siglo XX, por lo que muchos datos para mi tesis los tendría que recabar en dichas comunidades. Con esta

nueva perspectiva volví a San Jerónimo Coatlán, Soledad Piedra Larga, El Progreso y Las Palmas a realizar trabajo de campo en marzo de 2018, fecha en que inicié formalmente el doctorado.

A través de una etnografía con enfoque histórico (Rockwell, 2009) logré observar algunas dinámicas distintas a las que señala la idea del desplazamiento lingüístico, donde se señala que, en general, el racismo, la discriminación, la migración y los sistemas educativos, entre otros factores externos son las que provocan el desplazamiento de la lengua. No obstante en Piedra Larga, hacia 1930, cuando comenzaron a hablar la castilla en lugar del *di'zhke'*, la comunidad no estaban expuesta a actos locales de discriminación o racismo; tampoco había escuela oficial del Estado, sino hasta 1965, como documenté en Pérez Ríos (2019a), mientras que la migración en este Municipio se dio hasta las décadas de 1980 y 1990, además de que en 1930 el 60 por ciento de la población de Oaxaca era monolingüe en lengua indígena (INEGI, 2004); por lo que el desplazamiento lingüístico era un caso algo atípico en la época, de ahí que comencé a hablar más bien de procesos de apropiación lingüística del castellano (Pérez Ríos, 2018a). Una situación similar se presentó en Ostula, Michoacán, cuando los comuneros abandonaron el náhuatl, a favor del castellano, como una estrategia para la lucha y conservación de sus tierras (ver Gledhill, 2004).

Tomando como referencias estos fenómenos lingüísticos pude avanzar en el reconocimiento de los hablantes de lenguas originarias como personas activas, con capacidad de agencia en la toma de decisiones sobre sus reconfiguraciones socioculturales y lingüísticas, pues muchas de las ideas en torno a los pueblos originarios siguen posicionándolos como víctimas de un sistema colonial, sin que aparentemente opongan resistencia al respecto, negándoles así su condición como personas que negocian, resisten y luchan.

Así, una de las primeras categorías que tomé fue la de “agencia” retomada de Arendt (2003). Esta autora sostiene que la condición humana está en la acción, es decir, en la capacidad de actuar y decidir sobre sí mismos. En algunos casos, esta capacidad de agencia es interrumpida por agentes con mayor poder. Hannah Arendt ilustra esta situación con el ejemplo de los esclavos, cuya capacidad de actuar y definir sus vidas resultaba truncada por sus amos. Actualmente podría decirse que el Estado y su estructura sociopolítica y económica obstaculizan la capacidad de agencia de sectores sociales tales como los pueblos originarios. En el ámbito lingüístico, por ejemplo, se sabe

que desde tiempos coloniales y con mayor fuerza desde la pos-revolución de 1920 hasta la actualidad existe un sistema educativo que obstaculiza el pleno uso de las lenguas originarias y por tanto la capacidad de agencia de los hablantes sobre su uso.

Para mayo de 2019, ahora bajo la asesoría de las Dras. Antonia Candela y Gabriela Czarny, pero con el comprometido acompañamiento de la Dra. Ruth Paradise, además de la participación del Comité de seguimiento, Dra. Elsie Rockwell y Dr. Antonio Carrillo, coincidimos en que la capacidad de agencia mostrada históricamente por la población del Municipio de San Jerónimo Coatlán está estrechamente relacionado con el territorio. Así el territorio, entendido desde su aspecto material, simbólico o sagrado e instrumental (Giménez, 1999; Barabas, 2003, 2008; Varese, 2011), ha sido el anclaje de diversas reconfiguraciones socioculturales y lingüísticas, como sucedió, por ejemplo, en Piedra Larga.

Con estos nuevos datos, el proyecto pasó de estar centrado en la capacidad de agencia indígena en relación con el uso de sus lenguas a una perspectiva en donde la comunidad no solo mostraba capacidad de agencia en materia lingüística, sino también en sus propios procesos educativos y en el manejo de su territorio. Siguiendo estas ideas, en agosto de 2019 realicé mi primera presentación pública de avances de la tesis ahora intitulada *“Agencia indígena y re-configuraciones territoriales entre los zapotecos del Sur de Oaxaca: implicaciones para una educación comunitaria”*.

Producto de esta presentación hubo un consenso en problematizar y fortalecer términos como “agencia”, “comunidad”, “educación comunitaria” “apropiación” a la luz de lo que estaba ocurriendo en el contexto específico de estas localidades. Era necesario mirar con mayor detenimiento los datos y ejercitar un distanciamiento de los mismos, a fin de comprenderlos desde otras perspectivas. Con esta idea realicé una estancia doctoral en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos (PROEIB Andes), en Cochabamba, Bolivia, entre septiembre y octubre de 2019, bajo el acompañamiento de los Doctores Pedro Plaza y Fernando Prada; estancia que resultó de mucha utilidad para acercarme a otras perspectivas teóricas y otros lentes de análisis.

La estancia en Bolivia me permitió reflexionar en la situación actual en distintos países de América Latina, donde existe un creciente acecho hacia las comunidades indígenas y sus territorios en manos de empresas y los propios Estados, que buscan la explotación de los “recursos naturales”, como el agua, el bosque, las tierras, el aire,

etcétera. Así, el monocultivo de alimentos para animales o humanos, la explotación de los bosques, la ganadería a gran escala o las mineras, están provocando el despojo de territorios a comunidades indígenas, lo cual también ha derivado en desplazamientos lingüísticos y de los sistemas de conocimientos tradicionales en torno a dichos territorios.

La toma de estos territorios también ha provocado una irreversible pérdida no solo en la diversidad sociocultural y lingüística, sino también en la biodiversidad, incluyendo especies animales y vegetales. Este panorama emergente me llevó a reflexionar en la importancia de los conocimientos indígenas en relación con los territorios, pues se considera que son precisamente los pueblos originarios quienes han logrado salvaguardar la mayor parte de la diversidad cultural, lingüística y biológica del mundo; de ahí que en el Congreso Regional de Lenguas Indígenas en América Latina y el Caribe, celebrado en Cusco, Perú, en septiembre de 2019, se les consideró como guardianes de la naturaleza.

Efectivamente, la Organización para las Naciones Unidas (ONU) destaca que en las tierras habitadas por los pueblos originarios la desaparición de especies es más lenta que en el resto del mundo, lo cual tiene que ver justamente con la cosmovisión de nuestros pueblos en torno al territorio, el cual tiene un aspecto sagrado y simbólico que permite un vínculo muchos más estrecho, además de que el cuidado de la tierra es fundamental para dar continuidad a las formas de vida de las comunidades, pues como menciona Martínez Luna (2010: 10) “la tierra para la comunidad no significa una mercancía sino una relación y expresión profunda de su visión del mundo. La tierra no es una cosa, sino la madre misma de la comunidad”.

En marzo de 2020, a partir de mi experiencia en Bolivia, logré observar con mayor detenimiento el papel que juega y ha jugado el territorio en la vida social, ritual, política y económica en el municipio de San Jerónimo Coatlán. Junto con mis asesoras consideramos pertinente enfocar los objetivos de la investigación a comprender el territorio en este municipio zapoteco, en sus dimensiones material, simbólica e instrumental, donde es posible apreciar una educación comunitaria ligada a dicho territorio, que ha permitido la transmisión intergeneracional de conocimientos territoriales, en cuyos procesos, desarrollados mediante distintas estrategias, las generaciones mayores suelen transmitir los conocimientos a los niños y/o jóvenes, para lo cual también se emplean tiempos y espacios determinados.

Cabe mencionar que no se trata de un proceso educativo estático, sino que a través del tiempo ha experimentado distintos cambios, los cuales han sido producto tanto de dinámicas internas como externas; además, los agentes educativos que intervienen también han sido diversos, de ahí la importancia de no perder de vista la perspectiva histórica para lograr comprender las reconfiguraciones a que se ha tenido lugar este tipo de educación.

Actualmente, el caso del municipio de San Jerónimo Coatlán es un contexto interesante para reflexionar sobre la educación comunitaria en torno al territorio, donde buscar distintas estrategias para salvaguardar la diversidad sociocultural y hasta biológica es una tarea presente desde distintos organismos, instituciones y personas. De ahí que esta investigación también aporta elementos en ese sentido.

Como se puede apreciar el proyecto doctoral se fue reconfigurando a partir de los datos construidos en trabajo de campo y de las muchas sesiones del seminario de tesis, por lo que hasta el 2019 logramos perfilar el rumbo final de la investigación cuyo título “***Educación comunitaria en torno al territorio en el Municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca.***” fue la última parte en definir. Dicho título refleja con mayor precisión el contenido que se aborda.

Finalmente, lo que me interesó analizar en esta tesis fueron los procesos educativos comunitarios en torno al territorio en el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca, así como sus cambios y continuidades, tomando en cuenta la capacidad de agencia que históricamente han tenido las comunidades en la toma de decisiones sobre los usos, organización política y tenencia de la tierra; el papel de cada sector de la comunidad (autoridades, familias, cazadores, profesionistas, etc.) en relación con los procesos educativos comunitarios en torno al territorio, así como los factores que están causando una ruptura en la transmisión intergeneracional de conocimientos en torno al territorio.

Estructura de la tesis

La tesis se compone de cinco capítulos divididos de la siguiente manera. En primer lugar se presenta un capítulo metodológico, donde se describe el proceso de elaboración de la tesis como tal, además de reflexionar en torno a las implicaciones que conlleva el realizar una investigación en la propia comunidad de pertenencia. En ese sentido se hace una crítica a la etnografía con el afán de pensar en la necesidad de una vinculación

más efectiva con las comunidades donde investigamos, es decir, situarnos más bien desde perspectivas colaborativas, particularmente mediante una etnografía que retoma diversos planteamientos de la comunalidad, situación que conlleva un compromiso social y político; que demanda un permanente diálogo con la comunidad donde el investigador adquiere un rol incluso de militancia.

El segundo capítulo sienta las bases teóricas que orientan la investigación, las cuales tienen que ver, en primer lugar, con la educación comunitaria vista como un ejercicio de educación en contexto de pueblos indígenas, la cual se orienta a partir de los aportes de autores como Paradise (1985, 1991, 1996), Rogoff (1995) y De Haan (1999). El territorio comprendido desde una perspectiva material, instrumental y simbólica (Giménez, 1999; Barabas, 2003, 2008; Varese, 2011) el cual se analiza como objeto de la educación comunitaria es un segundo eje teórico de la tesis. Finalmente la comunidad, entendida desde la idea de comunalidad (Díaz, 2004, Martínez Luna, 2010, Maldonado, 2011) se analiza a la luz de las prácticas de educación comunitaria en torno al territorio. Otras categorías como la de agencia (Arendt, 2003) y control cultural (Bonfil, 1991) se analizan para identificar los cambios y continuidades que la educación comunitaria en torno al territorio en el MSJC ha tenido a través de su historia.

El tercer capítulo se presenta como un marco histórico que ayuda a comprender la configuración y re-configuraciones del territorio de San Jerónimo Coatlán, Soledad Piedra Larga, El Progreso y Las Palmas. A partir de una perspectiva histórica se pretende dar cuenta de los elementos naturales, sociales, lingüísticos, religiosos, políticos e incluso económicos de estas comunidades para así comprender las dinámicas educativas en torno al territorio que se realizan al interior de estas localidades.

El cuarto capítulo brinda un análisis descriptivo de la educación comunitaria en torno al territorio tomando en cuenta factores como agentes que intervienen, tiempos y espacios donde se desarrolla, estrategias de aprendizaje, contenidos de dicha educación, enfatizando en la cuestión lingüística y ritual que constituyen conocimientos en muy grave riesgo de desaparición. El capítulo muestra una educación comunitaria “tradicional”, misma que comienza un proceso de ruptura a partir del siglo XX, cuando distintos elementos culturales ajenos, de carácter socio-económico, comienzan a insertarse a nuestras comunidades y afectar elementos como la ritualidad y la relación sagrada con el territorio.

A partir del análisis del capítulo cuarto, el quinto capítulo analiza los cambios y continuidades de la educación comunitaria sobre el territorio visto en el momento actual en que se escribe la tesis. Haciendo uso de las categorías de agencia y control cultural se muestra las formas en que nuestras comunidades han resistido, negociado o reconfigurado o incluso cedido en distintos aspectos que tienen que ver con la relación con el territorio. Dicho capítulo pretende visibilizar los procesos mediante el cual los pueblos indígenas en general y en particular los aquí estudiados construyen, a partir de la educación comunitaria, procesos de autonomía, resistencia, identitarios, autogestión y otros más que permiten reafirmar que “la recuperación de la memoria histórica de los grupos histórico-sociales afectados por procesos políticos de invisibilización y de opresión cultural les ha permitido construir agencia y, producto de ello, recuperar su condición ciudadana como actores clave de la transformación de la sociedad” (López-Hurtado, 2018: 15).

Prontuario de las comunidades de estudio

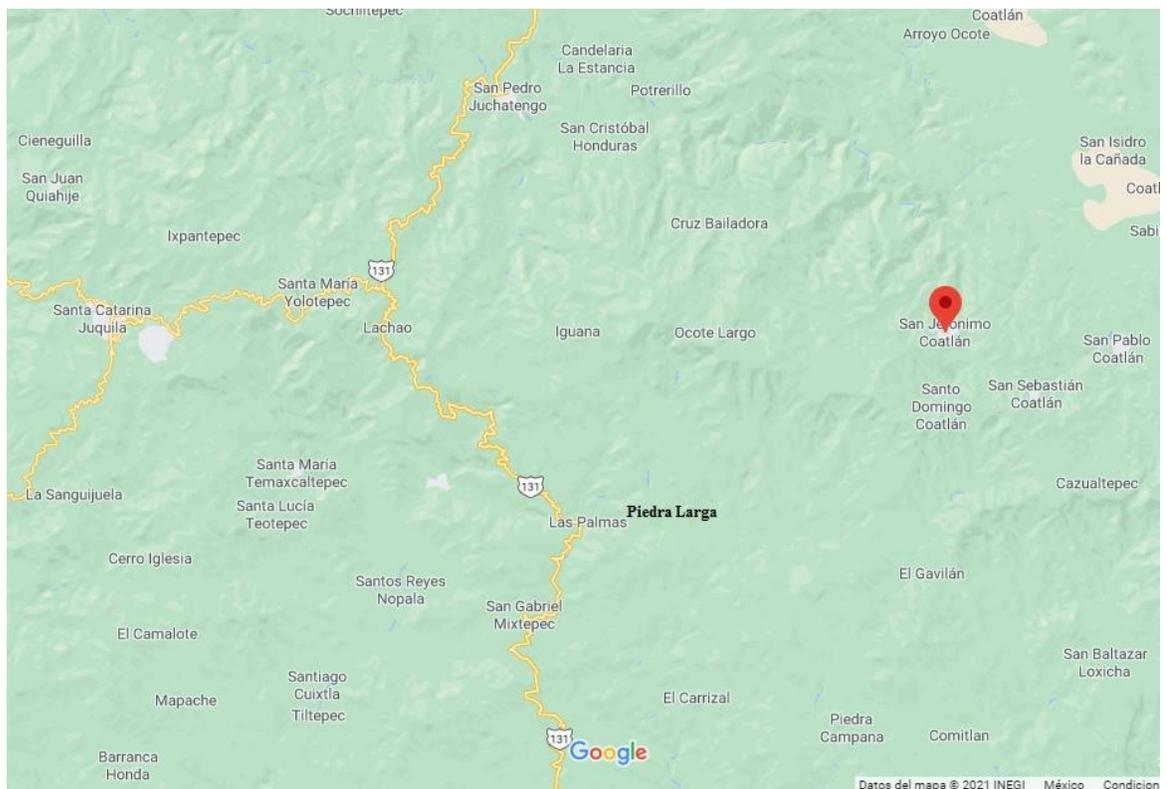
A continuación presento un prontuario del MSJC con énfasis en las comunidades de San Jerónimo Coatlán (cabecera municipal), Soledad Piedra Larga (agencia municipal) y Las Palmas (núcleo rural), sobre todo para ilustrar su ubicación geográfica, lengua, altitudes y número de habitantes.

Las tres comunidades, junto con San Cristóbal Honduras (agencias municipales) y San José del Progreso (agencias de policía), así como otra veintena de rancherías de menor tamaño forman parte del territorio comunal de San Jerónimo Coatlán, distrito de Miahuatlán, Oaxaca. Como se ve en el mapa 1, Piedra Larga y Las Palmas se encuentran en el extremo oeste del municipio a casi 40 kilómetros de San Jerónimo por carretera de terracería. En ese sentido, San Jerónimo se ubica en las cercanías con los otros municipios coatlanes: San Sebastián, San Vicente, San Pablo y San Miguel Coatlán, mientras que Piedra Larga, Las Palmas y El Progreso están en las colindancias con la región chatina y la costa. Curiosamente la carretera estatal 131 literalmente divide ambas regiones: la chatina y la zapoteca.

En cuanto a la lengua, el zapoteco es la lengua originaria de todo el municipio, sin embargo debido a los vínculos inter-culturales con la región chatina, en la localidad de Las Palmas también se encuentran descendientes chatinos, algunos de los cuales son recordantes de ese idioma. Como veremos en esta tesis, actualmente el zapoteco

coateco o *di'zhke'* se encuentra en muy alto riesgo de desaparición, ya que de acuerdo con los datos del INEGI (2020), actualmente solo 126 de un total de 5537 personas declaró hablar zapoteco, mientras que 316 se auto identificaron como indígenas.

En cuanto a las altitudes, el municipio posee altitudes que van desde los 542 msnm (ranchería Junta de los Ríos) hasta los 2800 msnm (Cerro del Encanto). De las tres comunidades de este estudio, Las Palmas está ubicado a 827 msnm, Piedra Larga a 955 msnm y San Jerónimo a 1711 msnm. La comunidad con mayor altitud es la ranchería Río Víbora situado a 2100 msnm, lo cual habla del complejo territorio material del municipio.



Mapa 1. Ubicación regional del MSJC y sus comunidades (San Jerónimo Coatlán, San Cristóbal Honduras, Soledad Piedra Larga, Las Palmas y Progreso). Nótese cómo la carretera estatal 131 divide del lado izquierdo a las comunidades chatinas y del lado derecho las comunidades zapotecas. Elaboración propia a partir de *google maps* 2021

Cap. 1. Mi trabajo etnográfico

Esta investigación parte de un enfoque etnográfico, ya que a pesar de las muchas críticas (de las que yo mismo participo) hacia la investigación en general y a la etnografía en particular, éstas pueden usarse como herramientas no solo académicas sino en función de las agendas de las propias comunidades (Bartolomé, 2003; Paladino y Zapata, 2018). Al respecto Czarny y Paradise (2019: 1) señalan que "Las organizaciones y comunidades indígenas han desafiado y se han apropiado de esta tradición de investigación" (traducción propia). En ese sentido, actualmente diversos investigadores indígenas y no indígenas hemos venido practicando etnografías vinculadas con los agentes que participan en la investigación, esto como un intento de vincular la etnografía con las demandas de las propias comunidades (Álvarez, Arribas y Dietz, 2020; Cruz, 2018; Cañuqueo, 2018). Incluso los propios zapatistas han visto en el quehacer científico una aliada en su propuesta de crear mundos nuevos (EZLN, 2015).

Así, la etnografía llevada a cabo en esta investigación pretende alcanzar no solo los objetivos académicos sino también aquellos que la propia comunidad demanda y que pueden leerse en el anexo 1. Esta etnografía puede entenderse como una "etnografía colaborativa" entendiendo que ésta, según Leyva y Speed (2008) se refiere a aquella donde existe un diálogo y colaboración explícita entre el investigador y las comunidades donde se lleva a cabo la investigación, la cual tiene un fuerte componente de activismo etnopolítico. Bajo esta línea, el planteamiento aquí desarrollado surge a partir de las inquietudes de distintas personas adultas mayores del municipio, además de las mías, ante el grave proceso de desplazamiento en que se encuentra la lengua *di'zhke'* (zapoteco coateco) así como una serie de conocimientos comunitarios en torno al territorio.

En ese sentido la etnografía que realicé parte de la concepción de comunalidad y de sus propias lógicas comunicativas, las cuales de acuerdo con Martínez Luna (2012: s/p) implican el uso de un "lenguaje comunal". A decir de este autor "... me he empeñado en ejercitar un *lenguaje comunal*, más social e históricamente determinado. Esto me identifica con los que sienten lo que yo". A partir de esta idea considero que mediante este lenguaje comunal se construyen los conocimientos en el contexto sociocultural de las comunidades de estudio y que mi etnografía parte de dicho lenguaje para poder comprender los procesos educativos que aludo a lo largo del escrito.

Esto significa que además de utilizar las herramientas y/o técnicas que los etnógrafos recomiendan, como la estancia prolongada en la comunidad, observación, uso del diario de campo y la labor de documentar lo no documentado (Rockwell, 2009; Restrepo, 2018; Guber, 2001), también se consideran las formas en cómo los miembros del MSJC construyen los conocimientos. Con esta perspectiva pretendo reconocer el papel de las comunidades no como informantes u objetos de estudio sino como agentes involucrados durante diversas etapas del proceso investigativo, aunque también cabe aclarar que:

Adoptar un enfoque etnográfico es elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa "descripción" no es ni el mundo de los nativos, ni cómo es el mundo para ellos, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador. (Guber, 2001: 6).

Como vemos, y retomando las ideas de Geertz (1973), se trata de un trabajo interpretativo a partir de una descripción densa. Por su parte el trabajo de campo implicó tener en cuenta los tiempos de la comunidad más que los tiempos académicos, pues las dinámicas educativas en torno al territorio ocurren durante todo el año además de que se reconfiguran permanentemente. También, como veremos enseguida, se presentan episodios que solo es posible observar una vez en quizá muchos años, de ahí la necesidad de estar atento a las tales dinámicas. Así pues, el trabajo de campo se llevó a cabo durante los cuatros años del doctorado, incluso desde un año atrás.

Finalmente, esta tesis, aunque parte en buena medida de mi experiencia como miembro de la comunidad de estudio, puede leerse a la luz de un contexto nacional y hasta internacional más amplio donde los territorios indígenas han venido sufriendo los embates del sistema capitalista neoliberal y que reflexionar en torno a las formas en cómo los pueblos se posicionan ante tales fenómenos puede contribuir a re-pensar nuestros futuros inmediatos. Dicho esto, se trata entonces de comprender nuestro territorio, lo cual implica un arduo trabajo de investigación, echando mano de diversas herramientas para recabar información, analizarla, sistematizarla, debatirla y escribirla. Pero tal labor perdería sentido si sin ningún preámbulo comenzara a presentar mi análisis, por eso vale la pena este capítulo, el cual parte de mi experiencia tanto personal como comunal.

1.1. Cuando no sabía que era “indígena”

Nací en 1987 en la comunidad de Las Palmas, una localidad perteneciente al municipio de San Jerónimo Coatlán (MSJC), en la región zapoteca del sur de Oaxaca. Las Palmas es una localidad fronteriza entre zapotecos y chatinos. Las personas de aquí tenemos mucho mayor contacto con los chatinos, cuyos pueblos están geográficamente más cercanos (algunos a menos de media hora en vehículo) que incluso nuestra cabecera municipal (retirada a dos horas); de ahí que en mi niñez y juventud nunca escuché a nadie hablar en zapoteco, pues como se narra en Pérez (2018a) la gente de Las Palmas que antaño perteneció a Soledad Piedra Larga, un pueblo vecino dentro del mismo municipio, dejó de hablar zapoteco hacia la década de 1930, tras una serie de conflictos internos.

Hasta la década de 1990 Las Palmas fue un pueblo dedicado a la cafecultura, mis propios padres tenían un modesto rancho cafetalero, razón por la que a nuestra comunidad venían muchos mozos hablantes de chatino a emplearse en la pizca de café. Así pues, era frecuente escuchar el chatino, al grado de que muchos de nosotros llegamos a aprender algunas palabras en este idioma e incluso algunos adultos llegaron a dominarlo de manera fluida para una comunicación más efectiva con los trabajadores. De esta manera crecí sabiendo que existían “los chatinos” o “los chés”, como también los conocemos. Para ese entonces nunca había escuchado hablar de “los zapotecos”. Cabe señalar que la palabra “indígena” jamás la llegué a escuchar.

Estudí la primaria y telesecundaria en mi comunidad y posteriormente el bachillerato en Puerto Escondido. En el 2006, junto con mis padres, salí de Las Palmas hacia la Ciudad de México, lugar donde nos empleamos en la construcción. Tras un año en la ciudad, trabajando como chalán de albañil, supe sobre la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Me animé a postular a la carrera de Pedagogía en la UPN, haciendo parte de la generación 2007 – 2011, posteriormente, entre 2011 y 2013 participé en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como Asesor Pedagógico Itinerante (API) en los estados de Querétaro y Guanajuato, respectivamente.

Fue en la UPN la primera vez que escuché el término indígena y, curiosamente, dirigido hacia mi persona. Alguien me preguntó si yo era indígena, lo cual, por alguna razón, lo asocié a los chatinos, así que respondí que no. Por imposible que parezca, el plan curricular que llevé en la Licenciatura en Pedagogía de la UPN no tiene un solo

espacio donde se aborde la diversidad cultural y lingüística de México, razón por la que yo seguía ignorando todo lo que respecta a pueblos y lenguas originarias, pese a pertenecer a una de ellas. Hasta ese momento yo solo me asumía como alguien de “una comunidad”.

Esta experiencia no es exclusivamente mía ya que he tenido la oportunidad de platicar con jóvenes de mi comunidad entre los 15 y 20 años de edad y, al igual que yo, no asocian nuestra comunidad a lo zapoteco o indígena, incluso alguna vez un joven me preguntó: “¿oye, nosotros somos mixes o qué somos? En ese tenor realicé una encuesta a jóvenes de telesecundaria para que se auto identificaran como indígena, zapotecos o pueblo originario. Todos se definieron como pueblo originario aludiendo básicamente a tres elementos: historia fundacional, costumbres y territorio. Quizá a su edad yo hubiera pensado lo mismo. Lo cierto es que, al igual que yo, en mi pueblo prácticamente nadie se reconoce como zapoteco o indígena, pero tampoco como mestizo, pues existe plena conciencia sobre nuestro origen culturalmente diferenciado, es decir, con una historia propia que se ha venido transmitiendo intergeneracionalmente a través de la oralidad.

1.2. Conociendo “lo indígena” y “lo zapoteco”

En el año 2014 ingresé a la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, en la línea de investigación “Diversidad cultural y lingüística”. Así pues, mi mirada estaba puesta en lo rural, porque, como dije, “lo indígena” aún no formaba parte de mi vocabulario. En las primeras sesiones de la maestría cada compañero se estaba presentando. Una era mixteca, otro tzeltal, zoque... una profesora me preguntó si yo también era “indígena”. Contesté que no y ella me preguntó ¿por qué? Dije que porque no hablaba ninguna lengua fuera del castellano.

Este y otros episodios dentro de la maestría me animaron a pensar en que tal vez, al final de cuentas, sí era indígena. Pero, en caso de serlo, ¿qué tipo de indígena sería? Por el momento sabía que había indígenas mixtecos, zoques, chatinos y muchos más. Algunos trabajos que indagan sobre los significados que adquiere la experiencia universitaria en la UPN, por ejemplo, en la Licenciatura en Educación Indígena en la UPN, señalan que entre los estudiantes, algunos reconocen que esa experiencia social y formativa y el debate sobre lo indígena y sobre las relaciones con el Estado a través de sus políticas, el valor y uso de las lenguas originarias les permitió reconocer procesos de adscripción a las comunidades de las que proceden.

Los procesos formativos a lo largo de la licenciatura, tanto curriculares como extracurriculares, ofrecen a los estudiantes diversas posibilidades de acercamiento y reconocimiento con sus comunidades de origen. En relación con sus procesos formativos, los estudiantes expresan que la licenciatura ha contribuido de manera importante al reconocimiento de la adscripción con sus comunidades. Reconocen que esta se produce en forma significativa mediante el encuentro e interacción con sus pares desde su ingreso a la universidad. (Navia, Czarny y Salinas, 2019: 8).

En mi caso no sabía cómo averiguar si Las Palmas estaba dentro de algún pueblo indígena. A medida que me adentraba a la literatura sobre el tema y, particularmente, a la idea de *comunalidad*, propuesta por los intelectuales indígenas Martínez Luna (2010) y Díaz (2004), veía que Las Palmas y, en general el MSJC, se regía por aquellos elementos que conforman dicha comunalidad: un territorio comunal, sistema de cargos, la asamblea como máxima autoridad, el tequio, la fiesta, ritualidad. Ahora, cada vez que visitaba mi comunidad, lo cual hacía una o dos veces al año, ponía mucha atención en la vida cotidiana a fin de observar las dinámicas culturales.

Aunque mi tesis de maestría la realicé en el contexto de los ikoots de San Mateo del Mar, Oaxaca, donde enfoqué mi estudio sobre la prospectiva de su escuela primaria bilingüe, nunca perdí de vista el contexto de mi propia de comunidad. Tras titularme de la maestría en el 2016, comencé con más ahínco a buscar información sociocultural y lingüística sobre San Jerónimo Coatlán, pero los antropólogos, historiadores o lingüistas no se habían ido a meter ahí. Pese a ser uno de los municipios con mayor extensión territorial del estado de Oaxaca con más de 55,500 hectáreas de tierra, la documentación era prácticamente inexistente.

1.3. El comienzo de la investigación

Una búsqueda más detallada en el catálogo de lenguas indígenas del INALI me permitió encontrar que el municipio de San Jerónimo Coatlán (incluido Las Palmas) está registrado como zapoteco del sur del este bajo, cuya variante lingüística aparece como “didxke”. En el aspecto lingüístico también localicé la obra de Beam de Azcona (2004, 2013, 2014): dicha autora reconoce la variante “zapoteco coateco” o “*di'zhke*” en el MSJC. No dudé en contactar a Beam e invitarla a mi municipio, así que julio de 2017 hicimos trabajo de campo en San Jerónimo Coatlán, donde pudimos identificar algunos hablantes del idioma originario (incluyendo familiares míos). Una de las primeras tareas que asumí fue la de documentar el proceso que conllevó a que en el municipio se dejara de hablar *di'zhke* en favor del castellano. (Pérez, 2018a).

En 2017 postulé al doctorado en estudios mesoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la intención de realizar una investigación a profundidad que diera cuenta sobre los procesos de desplazamiento no solo del zapoteco coateco sino de otras expresiones culturales en el MSJC. De forma arbitraria fui rechazado, ya que cuando apelé la decisión, la coordinadora en turno me mostró el examen escrito de otro postulante, además no logró argumentar académicamente el rechazo a mi anteproyecto. Tras el incidente decidí postular al doctorado en investigaciones educativas del CINVESTAV, donde fui admitido en el 2018.

En principio seguí indagando sobre el desplazamiento lingüístico pero después pasé a un foco más centrado en cuestiones territoriales pues esto era incluso una preocupación de la propia comunidad, además en trabajo de campo pude darme cuenta que el cambio lingüístico no fue como tal producto de un desplazamiento lingüístico asociado a cuestiones externas sino que a raíz de un conflicto interno, las personas del actual Soledad Piedra Larga y Las Palmas deliberaron explícitamente tomar el castellano en detrimento del coateco. Esto resultaba interesante pues aunque hubo un abandono de la lengua no fue así en otras expresiones culturales bien ligadas a la lengua originaria, como son los distintos rituales agrícolas, de caza, de nacimiento, etcétera.

En esa línea localicé los estudios de González Pérez (2013, 2016, 2019) enfocado al análisis de la ritualidad en torno al rayo en otros pueblos zapotecos de la Sierra Sur de Oaxaca. Al igual que con Rosemary Beam, invité a Damián González a mi comunidad –donde, por cierto, fungió como fotógrafo en mi boda –. Con su ayuda pude reconocer la presencia de rituales aún vigentes, sobre todo agrícolas, los cuales han tenido continuidad a pesar de ya no hablarse el *di'zhke'*. Así, en Pérez (2019a) documenté la continuidad religiosa precolonial en torno al Rayo en el MSJC, con la intención de construir un *corpus* documental enfocado exclusivamente a nuestro municipio y sus comunidades.

A medida que avanzaba en el doctorado también iba profundizando mi relación con la comunidad, pues gracias al trabajo etnográfico que demanda una estancia prolongada en el contexto de estudio pude permanecer hasta por ocho meses ininterrumpidos en el pueblo, y a raíz de la pandemia del Covid-19 por más de un año, situación que también me permitía participar de las dinámicas cotidianas, como ir a la leña, a la milpa, a las asambleas, a la fiestas, a jugar básquet bol, a los sepelios, etcétera. Esta forma de trabajar la tesis desde la comunidad me llevó a pensar en un lenguaje

comunal que me permitiera construir conocimiento a partir de las formas en cómo cotidianamente se construyen en la comunidad, lo cual involucra a diversos miembros, entre ellos autoridades, abuelos y jóvenes, tal como hemos documentado en Pérez (2018b), Pérez y Cárdenas (2020), Pérez y Cárdenas (2021), Pérez, Cárdenas y Espinosa (2021).

La estancia en mi comunidad también me enseñó uno de los principales problemas que afrontamos los pueblos originarios y que tiene que ver con la inmersión de distintos proyectos extractivistas que ponen en riesgo la continuidad de diversos conocimientos anclados a los territorios. En el caso de nuestro municipio, dicha problemática se remonta a la década de 1970, cuando la empresa papelera FAPATUX obtuvo una concesión para explotar nuestros bosques, derribando árboles de más de 400 años de antigüedad, causando impacto no solo a nivel ambiental sino, y sobre todo, a nivel social y cultural, como se observa en Pérez (2019b y 2021).

Otra tarea que asumí para comprender la situación sociocultural de mi municipio fue indagar acerca de su historia. En esta disciplina encontré el estudio de Rosas (2016) cuya tesis se enfoca en aspectos políticos, sociales y territoriales de Coatlán en el siglo XVI. Sin duda esta obra junto a la historia oral que aún transmiten nuestros abuelos, de generación en generación, fue la que me ayudó a re-construir la historia del municipio de San Jerónimo Coatlán, enfocado en el aspecto territorial, mismo que constituye el capítulo tres de esta tesis.

Como lo deja ver este apartado, acercarme a conocer el territorio de mi municipio, desde una perspectiva sociocultural y lingüística, implicó el acercamiento a disciplinas como la antropología, historia y sociolingüística. Dicho esfuerzo fue muy valioso ya que logré armar un *corpus* documental enfocado exclusivamente en el municipio de San Jerónimo Coatlán, mismo que me ha permitido argumentar mi propia tesis.

Finalmente, esta investigación ha encontrado aliados en su camino. Además de los investigadores que cité anteriormente dedicados a los estudios históricos, antropológicos y lingüísticos en la Sierra Sur de Oaxaca, un par de estudiantes de doctorado han centrado su atención particularmente en el municipio de San Jerónimo Coatlán, contexto en el que pese a su gran riqueza histórica y cultural, ha sido prácticamente desconocida por los investigadores.

En ese sentido, en febrero de 2019 María Magdalena Espinosa Rivas, estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, quien que aborda la transmisión intergeneracional de conocimientos sobre la naturaleza, desde un enfoque de la educación ambiental y en febrero de 2020, Erica Yuliana Cárdenas Vera, alumna del doctorado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores, Aragón, de la misma casa de estudios, dedicada al estudio del papel de las escuelas en la vida comunitaria, previa invitación mía se sumaron mediante sus investigaciones a comprender el complejo “sistema educativo” que hemos podido identificar en este contexto.

Los tres hemos planteado, a partir de una problemática concreta que no tiene que ver solamente con nuestros intereses académicos, sino que dialogan con los intereses y problemáticas manifestadas desde la propia comunidad, distintos estudios los cuales se relacionan con el desplazamiento de una serie de conocimientos tradicionales sobre el territorio, la naturaleza, el bosque, el idioma originario, etcétera. De esta manera, se trata de objetos de estudio planteados en diálogo con las comunidades.

La forma en cómo se articulan estos proyectos fue mediante Asamblea de comuneros, en donde cada uno de nosotros, en su momento, expuso el tema de investigación que trabajaría, mismo que se sometió no solo a aprobación sino también a re-construcción, es decir, aunque obviamente cada uno de nosotros tiene una línea y tema de investigación, en Asamblea, nuestros temas se reconfiguraron de modo que atendieran a una perspectiva comunitaria a la vez que académica. Los comuneros, sobre todo los abuelitos, hicieron énfasis en la necesidad de “recuperar la lengua indígena”, otros más dijeron que era necesario “recuperar la historia de la comunidad, las costumbres y tradiciones”.

1.4. Hacer etnografía en mi comunidad de origen

En nuestras comunidades he observado que todas las actividades que atañen a la comunidad son de carácter comunal. Por ejemplo la realización de una fiesta es un asunto comunal, por eso mediante una Asamblea se delibera qué actividades se van a llevar a cabo, cuánto presupuesto se va a destinar, quiénes serán los miembros del comité organizador, etcétera. Otro ejemplo es que en una ocasión se presentó una empresa para solicitar permiso de extraer arena y grava del río rana de Las Palmas; al

ser el río parte del territorio comunal se convocó a Asamblea para hablar del tema y finalmente se decidió no otorgar dicho permiso.

Cuando pensé en hacer una tesis que hablara sobre la cuestión territorial en el MSJC lo primero que pensé es que se trataba de un tema comunal, no solo porque el territorio es comunal sino también porque todo los conocimientos, prácticas culturales y procesos educativos en torno a ese territorio también son comunales en tanto que históricamente han sido construidos por diversos miembros de la comunidad. Así que no podía emprender mi investigación sin antes llevar el asunto a la Asamblea. De hecho algo similar recomienda Rockwell (2008: 91) “Debemos dar cuenta a los habitantes locales de nuestra procedencia, de nuestro trabajo y de su destino, y de la posible devolución o contraparte que ofrecemos”.

De esta manera, en diciembre de 2017 presenté mi proyecto de investigación a la Asamblea de comuneros de San Jerónimo Coatlán. En ese entonces estaba abocada a comprender el proceso de desplazamiento lingüístico del coateco, sin embargo, la Asamblea dijo que en realidad ese no era un tema que les preocupara tanto como sí lo era la pérdida de una serie de conocimientos en torno al territorio, lo cual ha traído varias consecuencias como la invasión al territorio por parte de otros pueblos, así como otros impactos a nivel sociocultural que era necesario investigar. De esa forma el propio proyecto de investigación fue construido en la Asamblea.

Aunque era la primera vez que se haría una investigación doctoral de corte antropológico en el MSJC, en realidad los comuneros tienen experiencia en el diálogo y construcción de conocimientos con académicos. Esto se debe a que desde hace varias décadas existen los programas de aprovechamiento forestal donde participan ingenieros y técnicos forestales que se encargan de estudiar el bosque para decidir sobre el corte de madera. En dicho ejercicio los comuneros no reciben la información de los ingenieros de manera vertical sino que entablan una serie de discusiones a partir de la información y conocimientos que los comuneros tienen en relación con el bosque. Al final de cuentas se comienza el ciclo de aprovechamiento forestal tomando en cuenta los conocimientos de ambas partes.

Una vez que mi proyecto de investigación fue aceptado por la comunidad comencé a postular al doctorado, aunque para entonces ya había comenzado a realizar el trabajo de campo, en un principio solamente en la localidad de San Jerónimo Coatlán.

Los comuneros de dicha comunidad me reiteraron varias veces el vínculo histórico con Soledad Piedra Larga y Las Palmas a las que involucré en mis siguientes estancias en campo. Finalmente terminé haciendo trabajo de campo también en El Progreso y San Cristóbal Honduras, pues al final de cuentas estas cinco localidades son las que conforman el territorio comunal del MSJC.

Cabe destacar que cuando me refiero a “la comunidad” hablo de las cinco localidades en tanto que las cinco conforman una comunidad agraria o territorial, que comparten una historicidad en torno al territorio. A lo largo de la tesis también me referiré a alguna comunidad en particular, en dicho caso explicitaré de qué localidad estoy hablando, pues aunque estas comparten un mismo origen sociocultural, sus procesos históricos en relación con la educación sobre el territorio han sido distintos.

Previo a proceder con el levantamiento y análisis de datos llevé a cabo un trabajo de observación para familiarizarme más con la forma en cómo se construyen los conocimientos en nuestras comunidades. Esta tarea no es demasiado complicada cuando se pertenece a la comunidad, pero se necesita estar muy atentos y sobre todo volver a ejercitar nuestro lenguaje que hemos adquirido como originarios del lugar, sobre todo en mi caso que estuve poco más de una década fuera de ella, aunque yendo de visita periódicamente (un par de veces al año). De ahí que me resultó fundamental observar cómo se comparten los conocimientos o las ideas entre los diferentes miembros de la comunidad, de qué manera aprenden los niños de las comunidades o cuál es el lenguaje de los jóvenes indígenas.

Con lo anterior pude darme cuenta que en mi pueblo, como en otros, existen actos de habla que tiene que ver no solamente con los usos de la lengua en situaciones específicas como los rituales, las asambleas o las fiestas, sino también que necesitan practicarse, pues las lenguas se reconfiguran todo el tiempo, sobre todo en la contemporaneidad, cuando diversas dinámicas socioculturales más globales impactan de alguna u otra forma en los pueblos originarios.

De esta manera comencé a involucrarme con mayor reflexividad en las actividades comunales de mi pueblo, como en las asambleas, los tequios y las fiestas. También me involucré más activamente en la ritualidad zapoteca, yendo al Cerro del Encanto para participar en la petición de las lluvias, y visitando los *gué sant* (guardamontes) para pedir permiso para cazar. Observé con detenimiento los actos de

habla entre las distintas generaciones del pueblo. Me colgué el machete y me fui con mi abuelo a quemar el rozo para la siembra del maíz; sembré maíz y lo vi crecer. Me tercié el *mecapal* y me fui a traer leña al cerro. En suma, me involucré en la cotidianidad de la comunidad; en su comunalidad. Esto no solo fue importante para reintegrarme a la vida comunitaria, sino que también se convirtió en el principal eje para desarrollar mi trabajo de campo.

Ahora bien, la propia construcción de conocimientos que aquí se desarrollan también obedece a un ejercicio comunal. Los conocimientos comunitarios que existen en nuestras localidades son construcciones históricas que, en su mayoría, se han transmitido a través de la oralidad de generación en generación, por lo tanto, algunos de esos conocimientos que ahora están plasmados en este y otros textos de mi autoría no pueden verse como propiedad personal, sino como propiedad colectiva de las comunidades del MSJC, aunque el trabajo de interpretación y por consiguiente los posibles errores vertidos en este texto son de total responsabilidad mía, pues como etnógrafo la redacción de textos es la principal forma de socializar mis hallazgos, no solo entre el medio académico sino también con otros integrantes de la comunidad familiarizados con este ámbito.

Cabe acotar, también, que no todos los conocimientos que se desarrollan en las comunidades son necesariamente comunitarios, es decir, muchos de ellos han sido desarrollados por aquellas personas que Bartolomé (2003: 24) denomina intelectuales indígenas no académicos, quienes son “personas curiosas que buscan aprender más de lo que les enseñaron o que se sienten orientadas a reflexionar sobre su realidad social”. De acuerdo con Juárez, Sosa y Toto (2012: 147) estos intelectuales:

No responden al paradigma académico o letrado, sino que desempeñan a partir de una conciencia colectiva y comunitaria, la función, no de entender ampliamente al mundo y sus circunstancias, que voluntariamente desconocen, sino su *ethos*, su cultura y perpetuarla en el tiempo para sus iguales.

De esta manera algunos conocimientos rituales son casi exclusivos de los *saurines* o “personas que dan razón”; del mismo modo que los conocimientos en torno a medicina tradicional son especialidad de las curanderas. En este sentido mi propia labor como investigador de procesos socio-culturales de mi comunidad puede verse como una suerte de especialización, incluso en algunos momentos las autoridades solicitaron mi participación como conocedor de la historia del pueblo. Es decir, podríamos hablar de conocimientos comunitarios y conocimientos especializados dentro de las

comunidades, aunque para fines prácticos en esta tesis me refiero a ambos como conocimientos comunitarios en concordancia con la educación comunitaria y haciendo alusión a que se trata de conocimientos desarrollados por miembros de la comunidad.

Como señalan Juárez, Sosa y Toto (2012) entre los zapotecos del sur existen personas especialistas abocados a diversos tipos de conocimientos, de modo que hay quienes han reflexionado y ahondando en las historias fundacionales, otros conocen más todo lo referente a plantas medicinales, hay quienes son especialistas en caza, actividad que se realiza en nuestras comunidades desde tiempos precoloniales. También existen aquellos que se han interesado por asuntos políticos desde una perspectiva comunal, es decir para comprender los procesos que implica la gestión del gobierno municipal y la oficina de bienes comunales, las cuales se rigen a través de sistemas normativos internos.

En nuestro municipio varios conocimientos comunitarios en torno al territorio se transmiten a través de la oralidad y en espacios no consagrados a la enseñanza, como pudieran ser los colegios o las universidades en la sociedad occidental. De hecho, uno de los espacios donde se suele compartir conocimiento en nuestras comunidades resulta hasta antagónico a la escuela, puesto que se trata de las propias cantinas donde animados con un *mezcal* se conversa acerca de la comunidad, la tierra, la siembra, las autoridades, el servicio, etcétera, de ahí que como etnógrafo fue necesario tener una actitud receptiva ante la invitación a tomar *mezcal*, al igual que acudir al cerro, a la milpa o cualquier otro espacio donde se habla del territorio.

La forma en cómo me acerqué a la construcción de conocimientos en torno al territorio también dialoga con otras propuestas etnográficas como es el caso de la etnografía compartida que “busca una convergencia de intereses y una expansión del conocimiento mutuo donde los sujetos indígenas y el investigador establecen un diálogo en permanente retroalimentación que privilegia la inteligibilidad entre mundos diferentes” (Cayón, 2018: 35).

Este escenario ha posibilitado la apertura de diversos espacios académicos, como el *dossier* titulado “Intelectuales indígenas y ciencias sociales en América Latina”, publicado en 2018 en *Avá. Revista de Antropología*, donde intelectuales indígenas latinoamericanos documentan sus experiencias en torno al quehacer investigativo en sus contextos socioculturales, situación que, a decir de las coordinadoras del número,

buscaba poner de manifiesto “formas de ruptura con los cánones tradicionales de las Ciencias Sociales, los que vienen siendo cuestionados por su carácter totalizante, objetificante y autoritario” (Paladino y Zapata, 2018: 9).

No obstante los avances en términos de las metodologías colaborativas, muchas veces por la propia exigencia de los centros de investigación o programas de posgrado, los estudiantes encontramos obstáculos para vincular nuestras prácticas de investigación con las comunidades. Por ejemplo, los estudiantes que pertenecemos a algún pueblo indígena vivimos esta disyuntiva, pues por una parte tenemos que responder a las exigencias de nuestros posgrados (por ejemplo vivir en la Ciudad de México), pero a la vez nos enfrentamos a las exigencias de nuestras comunidades (prestar servicio comunitario, lo cual implica vivir en la comunidad). De ahí que nos encontramos en una constante negociación entre ambas partes.

Sin embargo a partir de estas y muchas otras críticas hacia la etnografía (ver p. ej. Tuhiwai, 1999; Suárez-Krabbe, 2011; Restrepo, 2007; Pérez, 2018a), como he enfatizado, para la presente investigación intenté llevar a cabo una etnografía vinculada con los intereses de mi comunidad, es decir intenté involucrar a diversos miembros de la comunidad en varias de las etapas de la investigación, como la construcción del objeto de estudio hasta el levantamiento y análisis de los datos, incluso en la presentación de los resultados de la investigación misma.

1.4.1. El trabajo de campo

Entre los etnógrafos existe un consenso en que el trabajo de campo es parte fundamental de la etnografía (Geertz, 1973; Rockwell, 2009; Guber, 2001; Restrepo, 2018). Efectivamente, como señala Rockwell (2009: 22) la experiencia directa y prolongada en la comunidad; las interacciones cotidianas y personales entre el investigador y la localidad durante un tiempo suficientemente largo permitirá que el etnógrafo pueda construir sus interrogantes y respectivas respuestas. “La impaciencia puede ser enemiga del trabajo de campo” (Guber, 2001: 91).

Gracias a varios factores (como el ser originario de la comunidad) podría decir que el trabajo de campo me llevó cinco años (2017-2022), incluyendo los cuatro años del doctorado. Esto es entendible tomando en cuenta que dentro de la educación en torno al territorio ocurren acontecimientos que a veces solo es posible observar una vez en muchos años. Por ejemplo, hasta febrero de 2021 puede observar un conflicto

territorial entre el MSJC y otro municipio vecino, ocasión que permite ver cómo se construyen conocimientos en torno a la organización política del territorio, cuyos agentes son autoridades comunales con la asesoría de los abuelos, quienes ya han pasado por dichos cargos.

Sin embargo este tiempo prolongado en la comunidad no lo fue todo, ya que como señala Restrepo (2018: 29): “Tampoco existe una correlación probada entre la duración del campo y la capacidad de comprensión del etnógrafo, toda vez que en la etnografía inciden la agudeza de la mirada, la sensibilidad y la constancia”. Así pues dicha temporalidad se realizó tomando en cuenta estos tres aspectos, incluso en ocasiones tomando distancia del contexto de investigación (mi propia comunidad), esto trayendo a colación la sugerencia de Bartolomé (2003: 205) respecto a que en la medida que los investigadores indígenas participamos cotidianamente de las prácticas culturales que investigamos éstas pueden naturalizarse al grado de perderlas de vista.

Cabe mencionar que el trabajo de campo que realicé puede dividirse en dos momentos estratégicos más que temporales: 1) la observación de aquellos procesos de educación comunitaria ligados al territorio, así como los agentes que participan y 2) pláticas relacionadas a los mismos procesos pero con perspectiva histórica, es decir, qué tanto dichas prácticas se han modificado a partir del contexto socio-económico actual. En esta lógica comencé a indagar sobre el escenario 1 (presente) y posteriormente el 2 (pasado) para así identificar los cambios y continuidades en relación con la educación comunitaria en torno al territorio.

Como decía, estos momentos tienen un componente estratégico más que temporal pues en realidad sucedían simultáneamente. Por ejemplo, para comprender los procesos educativos en torno a la milpa acudía a la milpa junto con los adultos y los niños o jóvenes para observar de qué manera se daba dicha actividad. En tanto esto sucedía preguntaba al adulto cuestiones como ¿Y cuando usted era niño venía con sus papás o sus abuelos? ¿Realizaban el ritual para pedir permiso para sembrar? ¿Realizaban el ritual para pedir permiso para cosechar? ¿Cómo era el ritual?

Vuelvo a enfatizar en que estas pláticas se daban mientras realizábamos las labores en la milpa. Mis “pláticas etnográficas” se convertían en la plática del día, de la jornada de trabajo. Esta posición de alguna manera horizontal, en tanto que las hormigas de carnizuelo nos picaban a todos por igual o que el sol nos abrasaba de la misma

manera y que a la hora de la comida compartíamos las tortillas, permitía que hubiera un clima de confianza, máxime que en todo momento las personas con las que interactuaba sabían que me estaban dando información para mi investigación y que al final de cuenta dichas pláticas se convertían en espacios para la construcción de conocimientos.

La concentración fue mi mejor herramienta para registrar diariamente la información que se resultaba de mis pláticas etnográficas, las cuales inmediatamente que regresaba a casa las registraba en el diario de campo. Realmente es asombrosa la capacidad de la mente para retener datos cuando estos son valiosos; solo ocasionalmente utilizaba una pequeña libreta de apuntes que me servía de ayuda para el posterior registro del diario de campo, al cual le dedicaba un par de horas por las noches. Pero esta libreta de apuntes solo la empleaba cuando el trabajo de campo era durante una Asamblea, reunión o cualquier otro espacio dentro de la comunidad pero cuando el trabajo de campo me implicaba ir a la milpa o algún ritual en el cerro entonces la mente era la única herramienta pertinente.

En trabajo de campo etnográfico es muy recomendable participar directamente de las actividades que se realizan en la comunidad de estudio y posteriormente registrarlas. El ejemplo más conocido es quizá “la riña de gallos en Bali” donde Geertz (1973) narra cómo un acontecimiento fortuito –la pelea de gallos – le permitió hacerse de la confianza de los nativos, situación que resulta positiva en el trabajo de campo. Por su parte, Guber (2001: 66) analiza que la observación participante es una herramienta muy valiosa para recabar datos de forma más horizontal, aunque no concuerdo con dicha autora en cuanto a la figura de “participante pleno” quien “oculta su rol de antropólogo para conseguir un material que de otro modo sería inaccesible”, pues dicha figura se asocia literalmente al cuestionado contrabando epistémico (Pérez, 2018a).

Este cuestionamiento quizá no aplica para las investigaciones cuyo *locus* de enunciación no parte de una perspectiva política de tipo decolonial o bien que no tienen que ver con cuestiones militantes o colaborativas, pero sí la escribo pensando en quienes hemos decidido investigar con dichos enfoques. El trabajo de campo, la estancia prolongada en la comunidad, participar de la vida cotidiana y relacionarnos lo más profundamente posible con los pobladores es lo que da sentido a estos proyectos de investigación. Pensar en un trabajo en solitario incluso es deprimente. De ahí que considero pertinente y necesario escribir nuestras experiencias trabajando con la comunidad. No un trabajo forzado, donde se nos asigna un proyecto que debemos

cumplir, sino un trabajo el cual decidimos llevar a cabo por convicción, con la firme idea y anhelo de que nuestras investigaciones y formación doctoral estén permeadas del sentir comunitario.

Además, ir con la disposición de acompañar a los originarios de la comunidad en sus actividades cotidianas es doblemente valioso: en primer lugar es más probable generar empatía/simpatía con ellos. Además hay más probabilidades que vean en el investigador como alguien dispuesto a colaborar: si él está dispuesto a ayudar yo también estaré dispuesto a ayudarlo, lo cual también podría traducirse en términos como “mano vuelta” o “cambio de mano”, que refiere a un tipo de organización para el trabajo que se da en diversas localidades originarias y/o campesinas.

Respecto a mi rol de etnógrafo en el MSJC, en general todos saben a qué me dedico. Saben que estoy escribiendo la historia del municipio, sobre las costumbres, sobre el zapoteco, sobre el bosque, sobre el territorio, pues todos estos elementos se entrecruzan para lograr comprender el territorio y los procesos educativos en torno a él. Por esta razón algunas personas se me han acercado para invitarme a algún punto del territorio para mostrarme algún vestigio histórico, cuevas o sitios de relevancia para la investigación pero por otra parte también hay quienes han intentado obstaculizar mi trabajo, sobre todo aquellos quienes ven como amenaza mi papel explícito de activismo forestal. Como en todos los procesos comunitarios siempre existe este tipo de situaciones pero lo importante es lograr establecer acuerdos que superen tales dicotomías y sobre todo pensar en nuestra seguridad personal y familiar.

Las pláticas que establecía con las personas de la comunidad no resultaban una información que yo iba anotando o memorizando sino que estas pláticas se tornaban en debates, memorias y emociones en la construcción de conocimientos. Esto se daba gracias a que casi nunca hubimos dos personas involucradas sino que la mayoría de veces confluíamos varias personas. Este ejercicio resultaba en que uno contradijera a otro; que uno reviraba alguna fecha o acontecimiento; que uno interpretara distinto a otro y que a partir de ahí se generara un debate. Yo mismo participaba de las discusiones que me concernían como miembro de la comunidad.

A esta serie de encuentros, algunos orientados intencionalmente para discutir algún tema de particular interés, los llamé “voces de nuestros cerros”. En un principio me refería a estos espacios como “talleres” pero en la práctica más que talleres eran

espacios de encuentro que no tenían como tal una estructura premeditada, es decir, no había un espacio ni tiempo fijo para llevarlas a cabo; salvo los encuentros planeados la mayoría de los encuentros ocurrían en tiempos y espacios de acuerdo con las dinámicas de la comunidad.

Por ejemplo en abril de 2021 estuve una semana en el bosque, junto con otros veintitrés comuneros. Fuimos a realizar actividades de limpieza del bosque en una zona de aprovechamiento forestal. Por las noches, después de la jornada de trabajo, las pláticas giraban en torno a diversos temas, de manera fluida cada quien introducía algún relato. A veces se hacían unas interesantes discusiones acerca del aprovechamiento forestal, qué tanto ha afectado otras aristas de la vida social de la comunidad; evidentemente un tema de interés para mi tesis, así que mientras atizaba el fogón, también atizaba la plática mediante algunas preguntas o sugerencias, de manera que encaminaba la plática hacia algún aspecto de mi investigación, donde todos participábamos de la discusión.

Las propias Asambleas de comuneros eran espacios donde los temas territoriales salían a colación. Por ejemplo en noviembre de 2020 se tocó un tema relacionado con la tala clandestina, ocasión que aproveché para conocer la perspectiva de las autoridades y comuneros. En dichas Asambleas se construye conocimiento mediante el debate porque mientras que algunos arguyen sobre el impacto ambiental del aprovechamiento otros manifiestan la importancia social de dicha actividad en términos de empleo y de no migración, pues este fenómeno no es tan recurrente en el municipio precisamente gracias al empleo que se genera mediante el aprovechamiento forestal. En términos etnográficos las discusiones en Asamblea no son solo datos o información sino que se trata de procesos de análisis donde mi punto de vista como etnógrafo/comunero dialoga con las perspectivas de los demás comuneros.

1.4.2. La sistematización de los datos

Algunas fases de la etnografía las realicé acompañado de otros miembros de la comunidad pero otras fueron realizadas solo por mí pero a partir de las interacciones con los miembros de la comunidad. Esto es comprensible tomando en cuenta que, al menos en mi comunidad, los datos se recaban, analizan y presentan en una misma “sesión” (por ejemplo en el contexto del fogón al terminar una jornada de trabajo en el bosque), aunque estos datos también se encuentran listos para presentarse en una Asamblea si

el tema sale a colación, es decir, todo ocurre en las memorias de las personas sin que existan herramientas específicas para sistematizar, analizar y presentar, aunque también puede darse el caso. En otras palabras, se trata de procesos continuos y permanentes.

Tomando en cuenta que la etnografía se inscribe en un ejercicio académico, vale la pena señalar mi proceso de sistematización de los datos y/o información recabada en el trabajo de campo. En primer lugar se encuentra el diario de campo, el cual constituye la principal herramienta para registrar la información para su posterior sistematización. En este diario de campo fui registrando lo más relevante de mis observaciones cotidianas así como aquello que consideraba pertinente o como posible aporte al tema de mi investigación. Este diario de campo no resultaba de interés para otros miembros de la comunidad toda vez que cuanto ahí había escrito era lo que ellos mismos habían presenciado, aunque –desde luego –con el agregado que supone la interpretación de quien escribe el diario de campo.

A continuación transcribo textualmente un fragmento de mi diario de campo como ejemplo de cómo llevé a cabo dicha actividad. En este caso se trata del texto que escribí un día después de acompañar a un abuelo y su nieto a la quema del rozo para la siembra, en la comunidad de Las Palmas.

Viernes 1 de junio de 2018 (páginas 81 – 83)

“La quema del rozo”

Hoy acompañé a mi abuelito Zotero y a Gil, su nieto de 8 años, a quema el rozo que han preparado para la siembra de este año.

La quema del rozo es parte del ciclo agrícola de los campesinos zapotecos de la Sierra Sur, el cual comienza con el rozo o ir a rozar que consiste primero en seleccionar el terreno destinado para la siembra del año. La mayor parte de los terrenos de nuestros pueblos son cerros empinados dada la geografía propia de la sierra, en este caso el cerro al que acudimos no fue la excepción. Una vez ubicado el terreno comienza el rozo, es decir, limpiar el terreno, cortar la yerba y los árboles pequeños (encinos, carnizuelos y otros palos más pequeños). A fuerza de machete, esta actividad se hace aproximadamente en el mes de abril/mayo, poco antes de que comiencen las primeras lluvias.

Cuando empiezan las primeras lluvias o quizá un poco antes se continúa con la quema. Como previamente se ha limpiado el terreno y las yerbas o ramas se han secado, el terreno está listo para quemarse pues el fuego arderá muy bien ya que todo está seco.

Así pues, estamos en el segundo momento del ciclo agrícola.

Lo primero que hacemos al llegar a la quema es sacar un carril de aproximadamente dos metros de ancho del lado en que corre el viento, esto para evitar que nos gane la lumbre hacia otro terreno por eso el carril funciona como cortafuego. Mi abuelo y yo nos encargamos de esta tarea mientras que Gil observa e imita la acción.

Me comenta mi tía Blanca (mamá de Gil) que este es el primer año que Gil va a esta actividad. Ella dice que a partir de ahora irá los próximos años y comenzará a vivir todo el ciclo agrícola. Antes Gil estaba más pequeño y por eso no asistía.

Una vez que concluimos de sacar carril comenzamos a prender fuego al terreno, empezando desde la parte alta hasta llegar a la parte baja, esto para evitar que el fuego cobre mayor fuerza y se salga de control. Se coloca el fuego a cierta distancia (un metro) entre fuego y fuego, nuevamente para que el fuego no se des controle.

En esta ocasión el terreno es pequeño por lo que en menos de media hora se concluye la tarea. Estuvimos media hora más vigilando que no hubiera una llama que pudiera producir un incendio en terrenos colindantes, después nos fuimos a casa. Para beneplácito nuestro por la tarde cayó una lluvia torrencial con lo cual cerramos un día redondo.

“La observación como estrategia de aprendizaje”

Como bien lo ha observado la Dra. Ruth Paradise en el contexto mazahua en el estado de México, los niños originarios de lo que conocemos como territorio mesoamericano tienden a utilizar la observación como estrategia preferida para su aprendizaje. Esto lo pude notar con Gilberto Pérez (un niño zapoteco del sur de 8 años de edad) quien nos acompañó en el quema del rozo.

Durante la faena los adultos ejecutábamos las tareas mientras que el niño observaba y después, desde su iniciativa comenzaba a imitar. Solo hasta entonces el abuelo le dijo “así mira”, mostrando cómo hacer la tarea. Luego el niño continuó con su labor ajustándose al ejemplo dado por el abuelo.

Cabe resaltar que todas las actividades del ciclo agrícola se realizan en español, incluso hasta el ritual para bendecir la tierra antes de sembrar.



Fig. 1. Mi abuelo Zotero durante la quema del rozo. Junio de 2018.

Como el ejemplo anterior durante trabajo de campo registré diversas actividades que posteriormente organicé mediante una matriz temática pues las actividades que observé y participé eran de índoles diversas. Por ejemplo, mientras que un día fui a la milpa al otro día a un entierro y al siguiente a una Asamblea. Por eso la organización en una matriz me permitía tener un control del contenido del diario de campo, tal como muestro a continuación:

PÁGINAS	TEMA	DESCRIPCIÓN
2-6 143-145	Ritualidad	Petición de lluvias en el Cerro del Encanto Otro ritual para la petición de lluvias en SJC
7-8 14 32 39 49 64-66 88, 99 103-105	Lengua	Enlaces matrimoniales entre hablantes de la castilla y de di'zhke' Caso señora Teresa, recordadora del di'zhke' El di'zhke' en El Mirador El aparato de sonido en las comunidades del MSJC La importancia de la lengua escrita La importancia de escribir la castilla Usos de la castilla: la convocatoria, anuncios, etc.

124-126 127-132 157 159-160 173-174 178		Hablar gritando Parientes extraños: la castilla y el di'zhke' en SJC y SPL Teoría de la apropiación lingüística Juego de palabras o distorsión de las mismas ¿Estamos listos para revitalizar el di'zhke'? El silencio y otros rasgos en el español de MSJC Acciones comunitarias para la revitalización el di'zhke'
9-10 20 21 24-25 27-28 43 47 61 72-73 86 87 96 97 133 142 169-170 175-176	Prácticas culturales	La pesca en el río Los distintos Comités que funcionan en LP Las señoras de LP salen a limpiar la basura de las calles Los jóvenes que regresan a la comunidad y cómo se relacionan con ella El papel del cerro en las comunidad del MSJC La presencia de los niños en la reunión de comuneros La ayuda mutua en la vida comunitaria El día de las madres Intelectuales indígenas en LP La necesidad de un lenguaje comunal El tequio en los jóvenes La vida comunitaria regulada por los Comités o la importancia de los Comités en la vida comunitaria Torneo de futbol en el día del padre LP ante las elecciones presidenciales La comunidad de niega a firmar un documento dudoso La apropiación de un evento académico en LP Se resuelve un conflicto intracomunitario en SJC
16 51-52 62 78-80 167-168	Historia	La vida en el cerro, narra Zótero Pérez La fundación de LP – fundación de la escuela Plática con el señor Cristóbal López Del cerro a la escuela ¿Un tesoro arqueológico en SPL?
17-19 30-31 33-35 50 53	Guardamontes	Zótero Pérez y Julio Pérez platican sobre los guardamontes Más sobre los guardamontes De cómo han destruido varios guardamontes Los eslabones de guardamontes Buscando otros guardamontes desaparecidos
22-23 112-114	Historial oral	Zótero Pérez me platica sobre el hombre que conoció al rayo Historias en el cerro a través de la oralidad
36 40-43 44 155-156 161 175	"Identidad"	El léxico en castilla como afirmación de "identidad" ¿Somos pueblo indígena o pueblo originario? Bromas a propósito del sentido de pertenencia Lo chatino en LP El cerro: una identidad evidente

		Jóvenes de SJC: los zapotecos existieron en la antigüedad
54-56 58-59 81-83 84-85 138-139 146 148 149 158 171 179	Saberes comunitarios	El lion y otros animales del cerro Los tiempos para conocer el mundo La quema del rozo y la observación como estrategia de aprendizaje Aprender a nadar, aprender a jugar básquet bol Comienza el Taller temático “Voces de Nuestros Cerros” Regresar al costumbre ¿Entrevistar o platicar? El tequio en las actividades del taller El mural comunitario en LP Más sobre el lenguaje comunal Las NO entrevistas.
100-102 106-108 109-110 111 115 140-141 150-154 162-165 165-166 177	Territorio, frontera étnica e intercomunitariedad	Viaje a San José del Progreso Trabajar en el cerro Acostumbrarse al cerro Pláticas en torno al cerro Buscadores de oro Del cerro al llano y del llano al cerro LP un pueblo fronterizo zapoteco – chatino El programa prospera: un encuentro intercomunitario o la apropiación de un programa estatal. SPL y LP: una relación tensa Actitud a la defensiva hacia investigadores

Tabla 1. Tematización del diario de campo, 2018 – 2019.

1.4.3. Análisis de los datos

Como bien señala Rockwell (2009: 22) “En la etnografía no debe haber división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis; estas son partes indisolubles del proceso investigativo asumidas por la misma persona”. En mi caso pude identificar que esto sucede más o menos en tres niveles: 1) cuando se está en el lugar. Esto significa que mientras participaba de la milpa, de la limpieza del bosque o de la Asamblea, ocurría el primer nivel de análisis, el cual se daba de manera colegiada con otros miembros de la comunidad. 2) A la hora de redactar el análisis, el cual parte de la experiencia directa en la comunidad y de las lecturas de los diversos textos leídos en mi formación doctoral. 3) Cuando el análisis escrito es compartido con colegas, comités de tesis y miembros de la comunidad. En ese caso el análisis es debatido, cuyo resultado final –y deseado –es que el escrito final de robustezca.

Visto de este modo, la comunidad participa durante esta fase de la investigación pues los resultados preliminares de la tesis también pasaron por una fase de diálogo con

las personas involucradas. La forma de proceder, en algunos casos, no era dándoles a leer mis avances sino comentándolos en los mismos espacios donde se llevó a cabo el levantamiento/análisis de los datos, en cuyos casos los interlocutores agregaban algo, disentían en algún aspecto o simplemente asentían. En otras ocasiones compartí directamente mis artículos derivados de la tesis doctoral a algunos comuneros profesionistas cuyas lecturas redituaban en distintos debates que servían para enriquecer la investigación general.

La importancia de involucrar a la comunidad durante esta fase de la investigación radica en generar vínculos mucho más estrechos con las comunidades. De ahí que los investigadores miembros de comunidades indígenas tenemos aún más responsabilidad de reconfigurar los procesos metodológicos que hasta ahora han imperado dentro de la investigación académica. Tanto más cuanto que en muchas ocasiones por el hecho de estar estudiando en alguna universidad no se nos obliga a cumplir con el sistema de cargos que regulan nuestras comunidades.

Lo anterior es actualmente algo muy recurrente pues cada vez somos más los miembros de comunidades indígenas que estamos adscritos a alguna institución educativa de nivel superior o posgrado y que utilizamos dichos espacios para generar conocimientos y debates en torno a nuestras realidades socioculturales. De hecho el propio cabildo municipal de San Jerónimo Coatlán reconoce la labor de los profesionistas en pro del fortalecimiento del Municipio, muestra de ello es que en marzo de 2018 el Presidente Municipal C. Clicerio Pérez (2017-2019) en coordinación con su cabildo financió un viaje que realicé a Costa Rica donde participé en un evento sobre revitalización lingüística.²

Por su parte, las autoridades municipales y comunales del MSJC estuvieron al pendiente durante toda la investigación, independientemente de quién estuviera al cargo, pues el Presidente Municipal C. Isarel Juárez (2020-2023) también manifestó su apoyo verbal en colaborar en lo que fuera necesario. Por su parte los comisariados de bienes comunales también estuvieron involucrados: el C. Alejo López permitió la consulta de los títulos primordiales como el lienzo y mapa de San Jerónimo Coatlán del siglo XVI y XVII, respectivamente, los cuales, como veremos más adelante, fueron de mucha importancia para esta tesis. Por su parte el C. Tereso Morales me invitó a distintas

² La ponencia presentada en dicho evento puede verse en <https://www.youtube.com/watch?v=XXe0ZxF2CHU>

reuniones y espacios relacionados con cuestiones territoriales, donde pude observar las formas en cómo ocurre la educación comunitaria en torno al territorio visto sobre todo desde su dimensión política.

1.4.4. La discusión de los resultados

En mi trabajo etnográfico la discusión de los resultados es incluso una de las fases más importantes en relación con la participación comunitaria. Por ejemplo, en cuanto a la situación actual de la educación en torno al territorio mi investigación doctoral muestra una serie de conocimientos que se encuentran en grave riesgo de desaparición, situación que, desde luego, es relevante para la comunidad. Mediante distintas estrategias discutí con diversos miembros de la comunidad al respecto hasta que, finalmente, en una Asamblea General de Comuneros llevada a cabo el octubre de 2021, abordamos la situación como tema prioritario.

La importancia de discutir los resultados de la investigación con las comunidades involucradas tiene que ver con los posibles usos que se le pueda dar a la investigación. Sirven como herramientas al servicio de los pueblos. En el caso de mi comunidad mi tesis doctoral ha servido para identificar los conocimientos con mayor riesgo de desaparición y a partir de ahí plantear actividades concretas dirigidas hacia la revitalización de dichos conocimientos. De hecho, la Asamblea General de Comuneros aprobó en el 2021 un presupuesto anual para llevar a cabo acciones que contribuyan a preservar nuestros conocimientos en torno al territorio mediante el taller “Voces de Nuestros Cerros”.

En realidad existen muchas formas para discutir los resultados con los miembros de las comunidades donde hacemos trabajo de campo: desde talleres, círculos de lectura, asambleas, etcétera. Lo importante en la etnografía comunal es justamente hacer de toda la investigación un ejercicio comunitario; que los resultados de nuestras etnografías sean conocidos y discutidos entre las personas involucradas, pues insisto en que los usos posteriores pueden ser hasta inimaginados, como efectivamente ha sucedido en mi comunidad, sobre todo entre los jóvenes.

Al igual que otras comunidades asediadas por la tala clandestina como en Cherán, Michoacán, a través de la educación para la defensa del bosque se intentan frenar estas prácticas nocivas para el ambiente y la cultura. En las comunidades de este estudio, a partir de los resultados de esta etnografía, jóvenes y profesionistas han

organizado distintas actividades en pro de la defensa del bosque mediante la educación: pinta de murales en Las Palmas, taller de educación ambiental en San Jerónimo Coatlán, recorridos territoriales (donde participan todas las comunidades del municipio) y sobre todo una amplia producción de publicaciones en redes sociales donde se hace un llamado a parar la tala.

Cabe resaltar que en estas actividades no solo intervienen jóvenes y profesionistas como agentes de la educación comunitaria en torno al territorio sino que también se aprecia una variación en cuanto a la forma de transmisión, empleando la escritura y el dibujo así como el uso de las redes sociales como el *Facebook*. Además, la educación ambiental va dirigida a generaciones adultas quienes constituyen el sector más amplio dedicado a las actividades forestales.

1.4.5. La producción de textos

Recordemos que una de las intenciones de la etnografía es la de documentar lo no documentado y que “la etnografía no termina con el trabajo de campo sino con la producción de textos” (Rockwell, 2008: 91). La idea de la escritura de un texto etnográfico implica un trabajo arduo y concentrado del investigador, pues al final de cuentas lo que se plasma en el texto son las “conclusiones interpretativas del autor” (Guber, 2001: 6) y no así las interpretaciones textuales de los demás participantes, aunque éstas son las bases para aquéllas, además de que “la legitimidad del conocimiento adquirido no es ahora sólo objeto de análisis y crítica por parte de la comunidad académica, sino también por aquellos que protagonizan la vida que pretendemos exponer en nuestros escritos”. (Bartolomé, 2003: 105).

Dentro de mis reflexiones etnográficas los textos (académicos y no académicos) son valiosos en tanto llegan a miembros de la comunidad radicados en otros estados del país y en Estados Unidos. Es una manera de interactuar con ellos ya que mediante las redes sociales hemos establecido conversaciones relacionadas con algún texto producido a partir de mi investigación doctoral.

En este punto conviene identificar bien qué fases de la investigación atañen directamente a la comunidad y cuáles son de carácter personal. La redacción de textos –particularmente la tesis –son ejercicios personales que pueden entenderse como uno de varios productos resultantes de la investigación. La tesis entonces es una preocupación del etnógrafo y no de la comunidad. Lo que quiero decir es que a final de

cuenta el etnógrafo es un especialista capaz de comunicar sus resultados tanto a la comunidad como a la Academia, para lo cual debe entender los lenguajes que se utilizan en ambos contextos.

Como señalé anteriormente, la producción de textos etnográficos es tarea prácticamente exclusiva del etnógrafo. Lo que ahí se plasman no son como tal los conocimientos comunitarios sino la interpretación del investigador en torno a dichos conocimientos. Bajo este entendido, en mi experiencia el asunto de la autoría no resulta tan relevante, además de que la comunidad reconoce que dicha tarea pertenece al etnógrafo. De cualquier modo se trata de un tema que debemos seguir analizando.

1.5. La importancia de la historia oral

Vale la pena hacer un breve apartado para resaltar la importancia que la historia oral tiene para mi tesis. De hecho, desde que planteamos en Asamblea llevar a cabo una investigación sobre el MSJC, uno de los intereses compartidos era escribir la historia de dicho municipio, la cual se recupera en el capítulo tres. Aunque buena parte de la información se encuentra en los propios archivos municipales/comunales y otros archivos como el Archivo General de la Nación y en otros documentos de primera mano y secundarios, estos aluden en su mayoría al siglo XVI, por lo que la historia oral fue fundamental para reconstruir la historia posterior.

Incluso varios episodios de relevancia histórica no están documentados en ninguna parte salvo en las memorias de nuestros abuelos y ahora en esta tesis y en las memorias de varios jóvenes que se involucraron durante el desarrollo de la investigación a través del espacio denominado “voces de nuestros cerros”. Así pues tomo la historia oral como fuente legítima de construcción de conocimientos históricos y que a la vez constituye un esfuerzo por “democratizar el quehacer histórico” (Portelli, 1991: 29).

Sin entrar en una discusión sobre una posible disyuntiva entre historia oral y la Historia, aquí vale la pena señalar que utilizo la perspectiva oral en tanto “una herramienta de fácil manejo, cuyo empleo se aprende al mismo tiempo que se producen resultados. Estos resultados recalcan la diversidad de la experiencia humana en cualquier contexto” (Necoechea, 1996: 82).

Finalmente, los testimonios orales que se retoman corresponden en su mayoría a adultos mayores, hombres y mujeres, nacidos en las décadas de 1930 y 1940, pues ellos suelen recordar de voz de sus padres el proceso fundacional de SJC y sus

comunidades. También se recuperan testimonios de adultos nacidos entre 1950 y 1960, dado que ellos aún participaron de aquella etapa donde la educación en torno al territorio era más “tradicional”, respecto a la actualidad donde dichos procesos educativos han sido afectados por dinámicas socio-económicas externas. Además, dicho grupo etario constituyen una generación donde la transmisión intergeneracional de conocimientos en torno al territorio era más marcado que en las generaciones posteriores. Por otra parte, cito nombres reales cuando el testimonio alude a información personal pero cuando se trata de información regularmente compartida entre distintos miembros de la comunidad se omiten los nombres propios y se hace una generalización.

1.6. La contingencia por Covid-19: una oportunidad para fortalecer el trabajo de campo

En mayo de 2020, cuando la crisis sanitaria a causa del coronavirus se volvió una amenaza para todos, sobre todo en las grandes ciudades donde la sana distancia y otras medidas de prevención son más difíciles de controlar, junto con mi esposa nos vimos en la necesidad de volver a mi comunidad, Las Palmas, pues ahí nos sentiríamos más seguros. Tras quince días de cuarentena después de nuestro regreso me fui incorporando a la cotidianidad de la localidad, donde también había una alarma general por la situación que al paso de los meses fue mermando, pues parecía ser un problema sanitario de las ciudades. De hecho, entre el 2020 y 2021 no se registró ningún caso positivo de esta enfermedad, lo cual se debe, entre otras cosas a que las formas de interacción desde siempre no han incluido besos en los cachetes o abrazos, por lo que la *sana distancia* la hemos venido practicando desde hace mucho tiempo.

En mi retorno a la comunidad he podido observar y participar de muchas dinámicas directamente relacionadas con la temática de mi tesis, es decir, la educación comunitaria en torno al territorio donde yo mismo he sido aprendiz a la vez que investigador. Estas dinámicas son muy interesantes porque los tiempos de la comunidad son distintos a los tiempos de la academia; por ejemplo en el 2018 cuando estuve “formalmente” haciendo mi trabajo de campo hubo dinámicas que no pude observar sino hasta el 2020 – 2021. Por ejemplo no había podido observar el proceso de cambio de mando que comienza en la noche del año nuevo, cuando las viejas autoridades visitan a los nuevos y al día siguiente recorren las calles del pueblo, así como la formación de los jóvenes que recién comienzan su vida como comuneros ingresando al sistema de cargos mediante el nombramiento de topiles.

También pude observar en febrero de 2021 la organización inter-comunitaria para la defensa del territorio, pues así lo nombran los comuneros. Se trató de un evento donde los comuneros se organizaron para defender un tramo de tierra que un particular del municipio de San Gabriel Mixtepec en concordancia con el comisariado de bienes comunales de ese municipio intenta apropiarse. Aquí pude observar las estrategias educativas que los comuneros más experimentados utilizan para guiar a los más jóvenes mediante recorridos territoriales, lectura de mapas y croquis comunitarios.

Durante en el 2021 también pude participar del ciclo anual de organización para el aprovechamiento forestal comunal que va desde el nombramiento de los directivos (enero), capacitación de los mismos (febrero), así como recorrido por el área destinada para el aprovechamiento y ceremonia de apertura del ciclo anual (marzo) que consiste en una misa que se celebra en el cerro donde tendrá lugar el corte de madera y posteriormente el corte de madera y limpieza del bosque (marzo – junio) Todo esto tiene que ver directamente con la educación en torno a los usos del territorio en sus distintas dimensiones: material, instrumental, sagrada. (Ver capítulo teórico, donde abundo sobre cada una de ellas).

Por otra parte, en enero de 2021 comencé con un proceso de educación territorial desde una perspectiva instrumental en cuanto a la organización política y tenencia de la tierra a través de mi ingreso al sistema de cargos, del cual no había podido ingresar antes debido a que mi lugar de residencia había sido la ciudad de México. Así que en enero de 2021 la Autoridad municipal de Las Palmas me citó para darme nombramiento de ayudante, es decir, la persona encargada de ayudar en actividades de índole administrativo dentro de la oficina municipal. Cabe destacar que dicho cargo es equiparable al de topil, es decir, es uno de los cargos básicos dentro de nuestros sistemas normativos internos.

Mi cercanía con los procesos comunitarios mediante mi participación directa en el sistema de cargos me ha permitido observar a profundidad las formas en cómo ocurre la educación comunitaria en torno al territorio instrumental, es decir, cómo los jóvenes topiles aprenden o profundizan sus conocimientos sobre la tenencia de la tierra (qué terrenos son comunales, cuáles están en conflicto, hasta dónde son nuestros límites, dónde se encuentran las mojoneras, etcétera). También he podido estar en todas las Asambleas internas de Las Palmas como en las Asambleas generales de comuneros donde participamos todos los comuneros del municipio, ocasión que me ha permitido

analizar los procesos de construcción, negociación y tensiones a la hora de tomar acuerdos relacionados con la libre determinación que poseemos como pueblos indígenas, así como dinámicas autogestivas para la defensa del bosque.

El permanente estar en la comunidad y ver, vivir y sentir la educación comunitaria también se ha visto fortalecido mediante el constante diálogo que he podido establecer de manera virtual no solo con mi comité de tesis sino también en otros espacios donde se debate la educación en contextos indígenas. Este continuo ir y venir ha redituado en detenerme a observar una y otra vez las dinámicas educativas en las comunidades de estudio a fin de lograr comprenderlas con mayor detalle. Esta perspectiva ayuda mucho a desmitificar dos cosas: la constante victimización de los pueblos indígenas y la satanización de “la academia”. Considero más viable encontrar los puntos de diálogo entre ambas, situación que reditúa en el fortalecimiento comunitario y en los propios debates académicos.

2. Investigar el territorio: consideraciones teóricas

Las categorías: **1) educación comunitaria** (no escolarizada) manifestada en la transmisión inter e intra generacional de conocimientos en torno al territorio, **2) territorio (material, instrumental y simbólico)** y **3) comunidad – comunidad** y su capacidad de **agencia** y **control cultural** son las que nos ayudan a comprender los procesos educativos comunitarios en torno al territorio que históricamente se han desarrollado en el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca, así como algunos **cambios y continuidades** observados en la actualidad. Por cuestiones metodológicas, abordaré estas tres categorías por separado, sin embargo en la práctica se entrelazan todo el tiempo, pues como sostiene Maldonado (2011: 51), no se puede comprender la comunidad y sus procesos sociales, entre ellos la educación, sin aludir a sus territorios.

Tomando en cuenta lo anterior, en este capítulo me interesa narrar teóricamente el acercamiento a las categorías principales. Considerando que se trata de una investigación etnográfica, el acercamiento a dichos conceptos tiene que ver con aspectos tanto metodológicos como teóricos, pues como señala Rockwell (2009: 19): “la etnografía es un enfoque o una perspectiva, algo que se empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de otro”. De ahí que me parece pertinente narrar estos procesos, mismos que se entrecruzan y dan pauta para documentar lo no documentado acerca de los conocimientos comunitarios en torno al territorio y su transmisión inter e intrageneracional, así como hacer visibles estos procesos para los propios participantes.

Por otra parte, la investigación se sitúa desde la antropología de la educación, de la cual es pionera, precisamente el DIE, junto con el CIESAS. Desde esta perspectiva, “la educación se entiende crecientemente como un proceso cultural que se extiende más allá de la escolarización, y en cuyo análisis los contextos socioculturales y políticos son elementos centrales y no periféricos” (Rockwell y González, 2016: 8). Así, mediante el uso de categorías antropológicas tales como territorio y comunidad, aunado a una óptica histórica y sociolingüística, se pretende comprender la educación comunitaria ligada al territorio en el Municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca.

2.1. Educación comunitaria en torno al territorio: una forma de educación indígena

La categoría educación comunitaria nos ayuda a comprender los procesos mediante el cual los diferentes agentes de nuestras comunidades han dado continuidad a los diversos conocimientos en torno al territorio; conocimientos a nivel material, instrumental y simbólico, los cuales son transmitidos, en su mayoría, intergeneracionalmente, aunque también se dan de forma intrageneracional, es decir, entre pares. Dichos procesos educativos demandan tiempos, espacios y estrategias determinadas, dependiendo del conocimiento en cuestión. Este tipo de educación se caracteriza por al menos cuatro elementos:

La observación: Distintos autores (p. ej. Cazden y John, 1971; Modiano, 1974; Maurer, 1977; Paradise, 1991, 1996; Rogoff, 1995) coinciden en que los niños indígenas aprenden observando a adultos y niños más grandes. Con base en sus estudios con los mazahua, Paradise (1991: 75) señala que “la observación como medio fundamental para el aprendizaje constituye parte de su conocimiento cultural y están claramente ligadas a un contexto histórico y sociocultural particular”. A partir de estos aportes, estudios posteriores como el de Francisco (2012), Gutiérrez (2017), Islas (2018) y Matus (2019), desarrollados en contextos culturalmente diferenciados, han enfatizado en el papel fundamental que cumple la observación, junto con la participación, dentro del aprendizaje indígena.

La participación: manifestado mediante lo que Paradise (1996) llama *colaboración tácita*, la participación constituye otro elemento que aparece dentro de la educación comunitaria en el contexto sociocultural, mismo que está estrechamente ligado a la observación, pues existen pocas instrucciones verbales sobre lo que se está enseñando. En ese tenor, Lave y Wenger (2003) hablan de la *participación periférica legítima* como una característica dentro de la socialización en contextos de diversidad cultural, donde los aprendices se involucran activamente en las actividades de importancia social, lo que hace posible al aprendizaje, situación que han reportado algunos autores como Bermúdez y Núñez (2009), Núñez y Alba (2011), Padawer y Rodríguez (2015), Tassinari y Guedes (2015), Mateo (2017), Gutiérrez (2017) e Islas (2018), entre niños indígenas de países como México, Argentina y Brasil.

La oralidad: Martínez Luna (2015: 106) señala que “la oralidad es nuestra mecánica de intercambio”, refiriendo a que en nuestros pueblos indígenas se privilegia el habla más que la escritura no solo en las prácticas educativas sino en la cotidianidad. Francisco (2012: 73) arguye que “el mecanismo por excelencia para la comunicación y transmisión del pensamiento mesoamericano ha sido la lengua”. Otros estudios (p. ej. Lorente, 2013; Cruz Gómez, 2014; Zulaica, 2015; Calderón, 2018), situados entre los nahuas, mixtecos, zapotecos y wayuu respectivamente, reafirman este planteamiento, aunque dicha estrategia no es exclusiva, ya que en el municipio de San Jerónimo Coatlán también se hace uso de lienzos y mapas con escritura en zapoteco y castellano, sin embargo a través de la oralidad se ha dado continuidad a diversos conocimientos territoriales.

Una cuarta característica del aprendizaje indígena es el *aspecto emocional*. De acuerdo con Paradise (1985: 84) “la motivación y la manera de involucrarse emocionalmente son fenómenos sociales y psicológicos que atraviesan los procesos de aprendizaje”. En ese sentido, Lave y Wenger (2003) señalan que cuando los aprendices participan de las dinámicas educativas cuyos significados tienen alguna importancia sociocultural, el aprendizaje es más efectivo. En el contexto cho’l, Bermúdez y Núñez (2009), entre los mazahua, Paradise y Robles (2016) y entre los ñhañhu Gutiérrez (2017) analizan esta posición, tomando en cuenta la participación de niños en espacios cotidianos como fiestas patronales, asambleas, contexto familiar, etcétera, demostrando que, en efecto, el aprendizaje está directamente relacionado con la carga emocional que estas implican.

Como adelanté en la introducción, la educación comunitaria en nuestras comunidades tiene que ver con lo que Gómez Lara (2011: 106), antropólogo maya, denominó *educación tradicional indígena*, entendida como “el medio por el cual se ha venido transmitiendo la cultura e identidad indígena de generación en generación, a través de instituciones socialmente reconocidas, como la familia y la comunidad”. En ese sentido se reconocen diversos agentes educativos dentro de la comunidad como las familias, autoridades, especialistas rituales, cazadores, mujeres, entre otros, quienes intervienen en la transmisión de conocimientos específicos. En los capítulos de análisis abordaré a profundidad el papel de cada uno de ellos.

Por otra parte, los estudios enfocados a la educación y socialización indígena señala que la transmisión de conocimientos se da primordialmente de manera

intergeneracional, entre adultos y niños/jóvenes (Maurer, 1977; Paradise, 1991; Gómez Lara, 2013; Hetch, 2010), aunque Paradise (1991) también reporta procesos de aprendizaje entre pares o intrageneracional, situación que también he observado en el municipio de SJC. En otras palabras, “se trata de un proceso de producción y reproducción cultural en el que participan directamente padres y madres de familia, tíos, tías, abuelos, abuelas y la comunidad completa a través de la socialización” (Gómez Lara, 2011: 104), de ahí que en esta tesis hablo de distintos agentes educativos que conforman la comunidad.

Sin embargo algunos autores, sobre todo aquellos abocados al análisis del desplazamiento de lenguas minorizadas entre ellos Nava Nava (2008), Hecht (2010), López-Hurtado (2015) y Novaro y Hecht (2017) han alertado acerca de la interrupción en la transmisión intergeneracional tanto de lenguas como de conocimientos indígenas, la cual está estrechamente relacionado con factores externos de carácter estructural tales como las escuelas y otras instituciones del Estado que subordinan a los hablantes de lenguas indígenas al grado de prácticamente obligarlos a desistir no solo de sus lenguas sino de diversas prácticas culturales.

Cabe señalar que no entiendo la educación comunitaria de manera esencialista y estática, ya que esto podría ser limitado para comprender los complejos procesos educativos en torno al territorio en nuestro municipio, el cual puede tener elementos endógenos o exógenos, propios o apropiados (Bonfil, 1991); que son tradicionalmente de origen zapoteco o quizá, español o mexicana e incluso mixteco, dada sus relaciones históricas con este pueblo (Rosas, 2016). Bajo esta lógica hablaré también de cambios y continuidades, mismas que pueden presentarse de manera sutil o evidente y que permite observar las reconfiguraciones históricas de la educación comunitaria en este contexto, reconfiguraciones a nivel de los agentes educativos, estrategias, objeto y espacios de aprendizaje.

Finalmente, los estudios enfocados en la socialización y aprendizaje indígena coinciden en varios puntos centrales de esta tesis, entre ellos 1) que los procesos educativos o de socialización involucran a agentes educativos como las familias, abuelos, mujeres o autoridades, 2) en ese sentido existe una transmisión intergeneracional de conocimientos, 3) las estrategias de aprendizaje se fundamentan en la observación, participación, oralidad y afectividad, 4) la escuela no interviene dentro de dichos procesos, 5) los tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje son

determinados por la propia comunidad en función de otros elementos como el calendario ritual o el calendario agrícola, 6) existen edades propicias para que los niños o jóvenes se involucren en determinada actividad, 7) en muchos de los casos la lengua que se usa para la transmisión de conocimientos es la lengua indígena, aunque también se emplea el español, como en el caso aquí documentado.

Aunque llamo “educación comunitaria” a los procesos educativos en el municipio de SJC, ésta también puede ser denominada indistintamente “educación propia”, “tradicional”, “endógena” o simplemente “educación indígena” pero me inclino por “educación comunitaria” para enfatizar al menos tres cosas: 1) ubicar la discusión en el contexto oaxaqueño en donde desde hace varios lustros se maneja dicha categoría; 2) aludir a la comunalidad como sustento de la educación comunitaria y 3) enfatizar en la comunidad –y sus distintos sectores –como los agentes de la educación comunitaria, cuyo objetivo, quizás implícito es dar continuidad a los sistemas de conocimiento en torno al territorio; tanto en su aspecto material, simbólico e instrumental.

2.2. Territorio

La categoría de territorio, situada desde tres perspectivas, que han desarrollado Giménez (1999), Barabas (2003 y 2008) y Varese (2011) tiene que ver con lo material (como espacio preexistente, con una orografía, hidrografía y clima determinado), instrumental (que atiende factores sociales, económicos y políticos, a través de los usos y distribución de la tierra y simbólico (que tiene que ver con los significados construidos histórica y socialmente a través de la ritualidad). Estas subcategorías se entrelazan y permiten comprender el territorio de manera holística.

De acuerdo con autores como Baronnet (2017) y Bertely, Martínez y Muñoz (2015), el territorio como categoría de análisis dentro de los procesos educativos en contextos indígenas mexicanos cobra relevancia a partir de la década de 1990 Efectivamente, con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, en el estado de Chiapas, se pone sobre la mesa la reivindicación de los derechos agrarios e indígenas, de manera que “la cuestión de la educación para la autonomía y la defensa de los territorios forma parte de proyectos contra-hegemónicos de resistencia a lógicas de despojo territorial” (Baronnet, 2017: 690).

A partir de entonces, diversos estudios educativos, la mayoría desde enfoques etnográficos, han centrado la atención en las relaciones entre territorio y educación, tal

como se muestra en el estado del arte que sobre dicho tema exponen Medina y Baronnet (2013). Tal impacto de la categoría “territorio” permite dimensionar la importancia de los territorios en contextos indígenas como espacios para la reproducción de la diferencia, la diversidad sociocultural y lingüística; y la educación como un reclamo de estas sociedades para su fortalecimiento (Baronnet, 2017; Berteley, Martínez y Muñoz, 2015; Rockwell, 2012). Esta tesis se suma a las voces que ven en la educación (sea escolar o no) una estrategia para el fortalecimiento y defensa de los territorios, sin embargo es necesario indagar acerca de cómo entiendo tal categoría, misma que analizo desde una perspectiva antropológica y etnohistórica.

2.2.1. Territorio material

De acuerdo con Giménez (1999: 27), el aspecto material del territorio es equivalente a cualquier espacio determinado, concebido como “la materia prima del territorio o, más precisamente, como la realidad material preexistente a todo conocimiento y a toda práctica”; en palabras de Segato (2007: 71) “es una precondition de nuestra existencia”. En el mismo sentido, Casey (1996) considera que dicho espacio es moldeado por fenómenos geográficos y posteriormente pasan a ser simbolizados. Siguiendo estas ideas, Barabas (2014: 438) señala que estas características del espacio o del territorio material constituyen “un principio activo en la construcción del territorio simbólico, por lo que podría pensarse en procesos interactivos entre los usuarios y específicos espacios”.

Visto de esta manera, las características físicas del territorio son un primer elemento para la posterior configuración instrumental y simbólica; de ahí que, por ejemplo, los ikoots (huaves) de la región del Istmo, en Oaxaca, cuyo territorio material es básicamente lacustre y costero, han configurado una cosmovisión e identidad en torno al mar y las lagunas, además de usar dichas características para actividades pesqueras (Hernández y Lizama, 1996; Montero, 2020). Lo propio podría decirse de los pueblos indígenas del desierto en Sonora, el cual “influye en la vida social y política contemporánea de la región frente a sus decisiones, manifiestos y protocolos de convivencia que definen también la dinámica económica y productiva” (Tamaura y Rojas, 2017: 288).

En el caso del municipio de San Jerónimo Coatlán también se observa un territorio material que ha posibilitado la posterior configuración instrumental y simbólica. Orográficamente se trata de un espacio ubicado en la actual Sierra Sur de Oaxaca,

“caracterizadas por una topografía muy accidentada y altitudes que van de los 800 a los 2,800 msnm. En la zona se encuentra una gran cantidad de barrancas y cañadas con riachuelos, la mayoría de ellos permanentes” (Campos y Villaseñor, 1995: 97). Este tipo de suelo permite la proliferación de flora y fauna comestible, de ahí que la población de algunas rancherías del municipio vivieron de forma semi-nómada hasta por lo menos la década de 1970. De acuerdo con el INEGI (2010), la serranía del municipio de San Jerónimo Coatlán se compone en un 85 por ciento de bosques de pino y encino, siendo el bosque un espacio fundamental donde se desarrolla la educación comunitaria en torno al territorio.

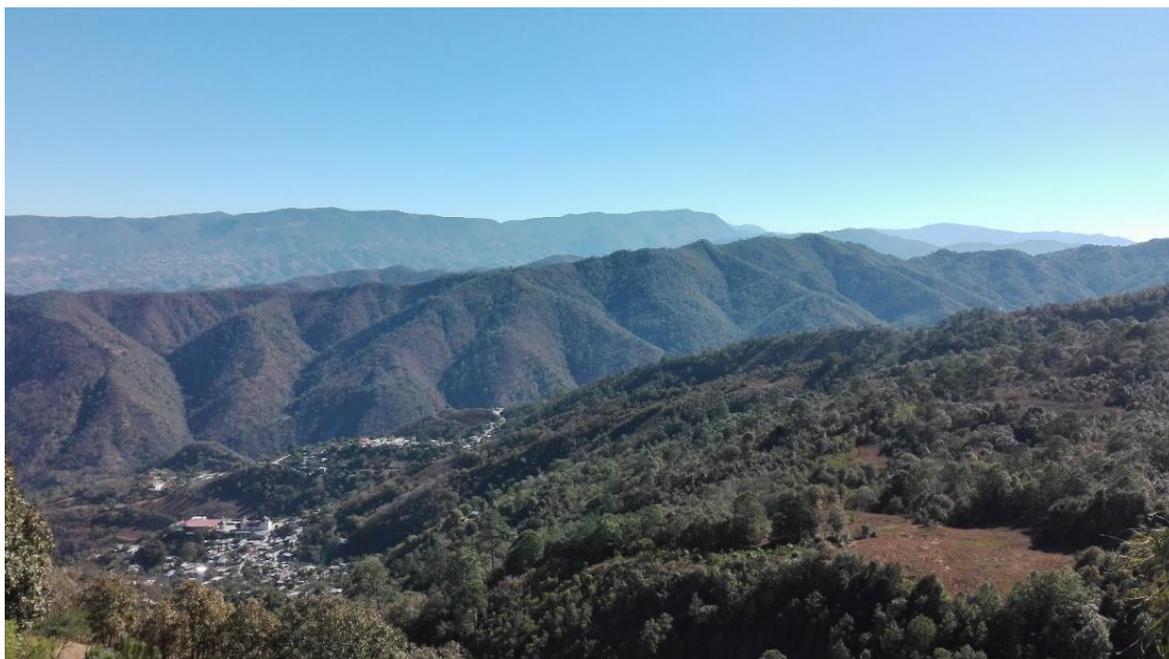


Figura. 2. Orografía del municipio de San Jerónimo Coatlán; al fondo la localidad del mismo nombre. Fotografía: Edgar Pérez Ríos, diciembre de 2017

En cuanto a la hidrografía, nuestro territorio cuenta con 7 ríos permanentes y 16 intermitentes (INEGI, 2010), mismos que son aprovechados para la pesca de camarones, cangrejos y peces, así como un uso cotidiano para nadar y bañarse. También se ha documentado que hasta el siglo XVI, algunos ríos de la región (Atoyac y San Pablo) fueron utilizados como vías de transporte de mercancías (Rosas, 2016).

En relación con el clima, el INEGI (2010) señala que los climas preponderantes son templado subhúmedo con lluvias en verano y semicálido húmedo con abundantes lluvias en verano. El rango de temperaturas está entre los 12 – 26°C, con un rango de precipitación entre 600 y 2500 mm. La presencia más o menos cíclica de las lluvias determinó los ciclos agrícolas en el municipio, siendo el mes de marzo el tiempo en que

se realiza el ritual para la petición de las lluvias. Debido a la orografía, que no permite grandes extensiones de siembra, se trata de un sistema milpa para el autoconsumo, que dentro de la alimentación se complementa con carne de animales silvestres y domésticos y la recolección de yerbas.



Fig. 3. Un grupo de jóvenes pescando camarones en el río rana de la comunidad de Las Palmas. Fotografía: Edgar Pérez, marzo de 2018

2.2.2. Territorio instrumental

El carácter instrumental o funcional del territorio es entendido por Giménez (1999: 29) como la relación utilitaria y organización del espacio, además, “responde en primera instancia a las necesidades económicas, sociales y políticas de cada sociedad, y bajo este aspecto su producción está sustentada por las relaciones sociales que lo atraviesan”. Por su parte, Barabas (2004: 149) sostiene que “se refiere a los espacios geográficos culturalmente modelados, pero no sólo los inmediatos a la percepción (paisaje) sino también los de mayor amplitud, que son reconocidos en términos de límites y fronteras”. En ese sentido “el territorio es la dimensión económica-política del espacio, e involucra su propiedad, administración y estrategias defensivas” (Segato, 2007: 72).

El aspecto instrumental de los territorios indígenas ha sido estudiado desde distintas disciplinas, como la antropología, sociología y la historia, enfatizando, por ejemplo, el ordenamiento político de las comunidades y sus formas de gobierno

(Gerhard, 1975; Guardino, 2000; Tanck, 2002), conflictos agrarios y tenencia de las tierras (Coronado, 2007, 2014; López Bárcenas, 2006; Ruiz Medrano, 2012) o sobre los despojos territoriales y las afectaciones al territorio simbólico y al medio ambiente (Arratia y Soto, 2019; Caniupil, 2019; Varese, 2011). En realidad, se trata de un tema ampliamente documentado por dichas disciplinas, pero escasamente atendido desde la investigación educativa.

Abordar el aspecto instrumental del territorio desde una perspectiva educativa es importante en tanto contribuye a comprender las estrategias que emplean las comunidades para mantener el control de sus tierras, sus usos y acuerdos. Sin embargo, los pueblos indígenas enfrentan una serie de problemáticas sociales, políticas, económicas y ambientales en torno a sus territorios, situación que obliga a mirar el aspecto instrumental y que tienen que ver con los usos y distribución de la tierra; los límites y conflictos territoriales con otros pueblos, la tenencia de la tierra (individual o colectiva) o la toma de decisiones sobre el territorio, aspectos que abordaré en los siguientes sub-apartados.

2.2.2.1. Organización política del territorio

Desde la perspectiva de autores como Giménez (1999) y Segato (2007) el territorio es un espacio social y políticamente organizado. Esta organización es realizada por aquellos miembros que ostentan el poder, quienes determinan las necesidades económicas, sociales y políticas; para el caso del MSJC el poder recae en la Asamblea como máxima autoridad comunitaria. Cabe mencionar que durante la colonia el poder recaía en los caciques o gobernantes locales; en efecto, el propio lienzo de San Jerónimo Coatlán del siglo XVI, a decir de Rosas (comunicación personal, 2018), fue elaborado a partir de las concepciones políticas de los cacique en turno.

Por otra parte, los territorios indígenas no han escapado a los ordenamientos territoriales, primero coloniales y ahora nacionales, de ahí que en esta tesis me refiera al municipio de San Jerónimo Coatlán y no, por ejemplo, a los zapotecos coatecos –que vivimos en cinco municipios distintos dentro de la Sierra Sur –. No obstante, la municipalización, ocurrida en México a finales del siglo XIX, no afectó los límites territoriales establecidos por los líderes fundacionales de San Jerónimo Coatlán, pues los abuelos reconocen que el ahora territorio municipal es el mismo que nuestros antecesores demarcaron hace varios siglos y que tienen registrado en el mapa de 1690.

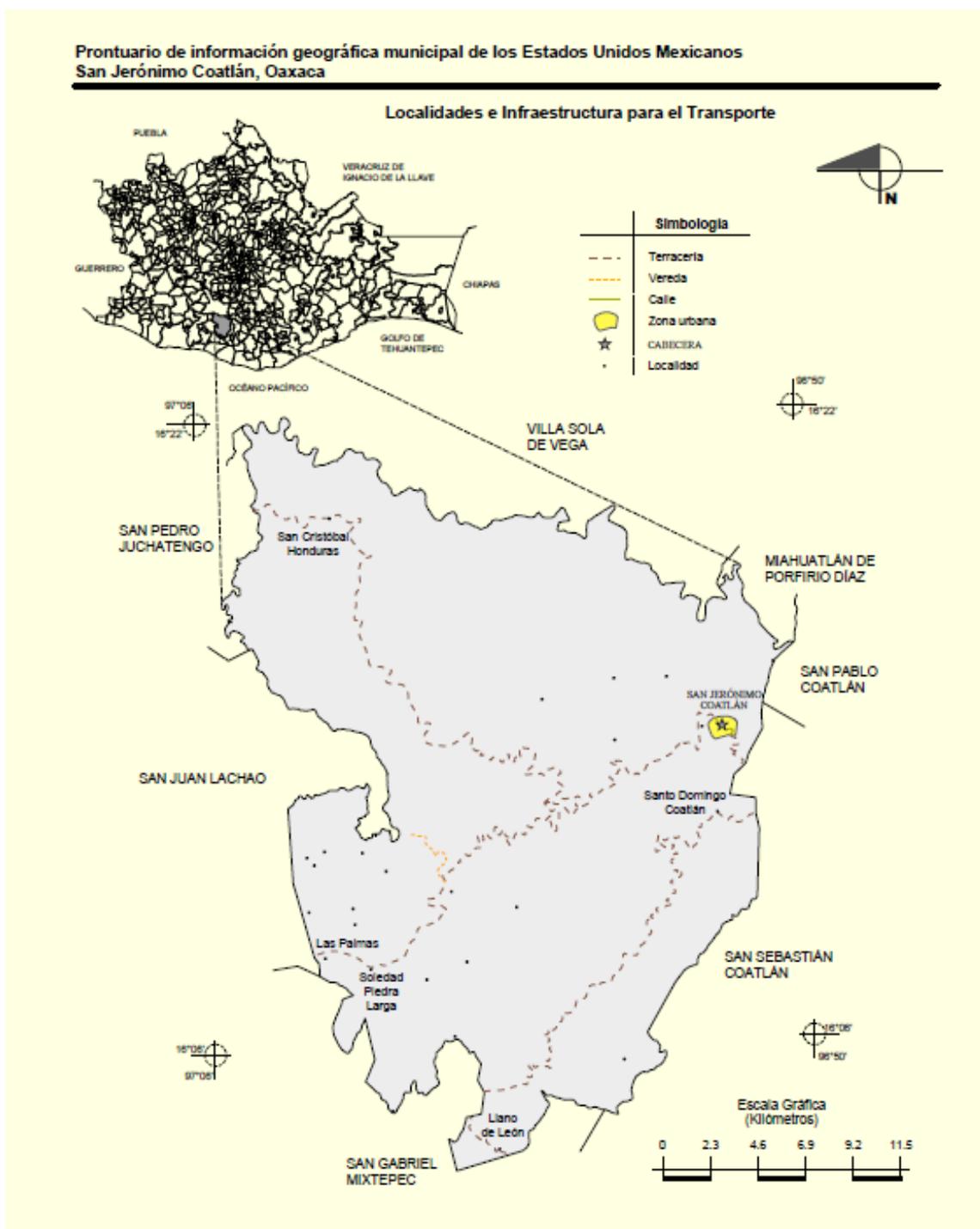
En cuanto al ordenamiento territorial en la época de la colonia, al parecer, tampoco afectó la organización propia de los pobladores de San Jerónimo Coatlán, ya que desde la fundación del pueblo, en el siglo XVI, hasta el siglo XX, la mayor parte de la población vivió dispersa entre los cerros. A pesar de los esfuerzos del gobierno colonial por concentrar a los indígenas en pueblos o congregaciones (Floris, 1980), estos “huían [...] volvían a sus moradas desparramadas y sólo con persuasión o por la fuerza de juntaban de nuevo” (Gerhard, 1975: 572). Como sentencia este autor: “el pueblo pequeño logró ser autónomo durante la colonia”. (578).

En el municipio de San Jerónimo Coatlán, la delimitación del territorio a través de las mojoneras o linderos naturales, data de finales del siglo XVI y se encuentra escrita en al menos dos documentos coloniales de marcada importancia: el Lienzo de San Jerónimo Coatlán, posiblemente elaborado a finales del mismo siglo, y el Mapa de San Jerónimo Coatlán, de 1690; ambos actualmente resguardados en la Oficina de Bienes Comunes de San Jerónimo Coatlán. La memoria sobre el proceso de delimitación del territorio también sigue transmitiéndose a través de la oralidad mediante las historias del proceso fundacional.

Actualmente, el territorio del municipio de San Jerónimo Coatlán comprende una superficie de 55,866 hectáreas (CONAFOR, 2009: 27), conformada en un 85 por ciento de bosques de pino (INEGI, 2010), siendo uno de los 70 municipios (de 570) con mayor extensión territorial del estado de Oaxaca, de ahí que personas vecinas de otros municipios dicen “San Jerónimo tiene más terreno que el diablo”. El INEGI (2020) reportó que la población total del municipio era de 5537 habitantes, distribuidos en una cabecera municipal (San Jerónimo Coatlán), tres agencias municipales (Santo Domingo Coatlán, San Cristóbal Honduras y Soledad Piedra Larga), un núcleo rural (Las Palmas) y varias comunidades de menor tamaño (El Progreso, El Mirador, Llano León, Río Piedra, Junta de los Ríos, Buena Vista, Buganvilias, Cerro Sol, Tierra Blanca, Río Víbora, La Yerba santa, La Juquilita, San Lucas, entre otras rancherías) (ver mapa 2). Colinda con la región chatina al oeste, con la costa al sur, con otros coatlanes al este y con otros pueblos zapotecos hacia el norte.

Aun siendo miembro del municipio no tenía mucha idea sobre los procesos de demarcación territorial y de quiénes y cómo fundaron el primer pueblo. Me interesaba comprender, en este caso, el aspecto instrumental del territorio: no solo la delimitación de las colindancias con otros pueblos, sino también la distribución y usos de la tierra.

Comencé por preguntar a los abuelos. Ellos me dieron muchas pistas mediante la historia oral que les han transmitido intergeneracionalmente. Hablé con abuelos que viven en San Jerónimo Coatlán, y en las comunidades de Piedra Larga y Las Palmas.



Mapa 2. Distribución de las localidades y colindancias del municipio de San Jerónimo Coatlán. Tomado de INEGI (2010)

Uno de los datos más valiosos que conseguí al hablar con los abuelitos fue saber que parte de la historia del territorio del municipio se encuentra en el Archivo de Bienes Comunes de San Jerónimo Coatlán (ABCSJC, Carpeta 1 y 2), donde efectivamente se resguarda el lienzo y el mapa, que mencioné anteriormente. Estos documentos son resguardados con mucha seriedad y respeto, por lo que no es sencillo poder observarlos, incluso las autoridades no tienen acceso inmediato a ellos. Pregunté a varios comuneros si sabían algo del lienzo (conocido localmente como pergamino), pero nadie dijo haberlo visto personalmente, aunque sí sabían de su existencia.

Comencé entonces a buscar por internet, donde localicé un artículo de mediados del siglo XX, donde se publicó una fotografía original del lienzo. Gabriel de Cicco, autor del artículo, ofrece un análisis tentativo sobre el documento, destacando que:

Es evidente que el lienzo contiene datos de tipo catastral, genealógico e histórico, aunque para los indígenas de San Jerónimo los aspectos genealógicos e históricos no tienen gran importancia. El mapa sirve para delinear sus tierras y según ellos se ha utilizado para esto en el pasado. (De Cicco, 1963: 177).



Figura 4. Lienzo de San Jerónimo Coatlán. Fotografía: Rodolfo Rosas Salinas, septiembre de 2018.

La importancia territorial del lienzo, por encima de los datos genealógicos e históricos, es algo que se mantiene vigente, pues como señaló el Comisariado de Bienes Comunales, en una reunión, en septiembre de 2018: “esos documentos solo se sacan cuando hay algún problema”, refiriéndose a problemas territoriales con otros municipios vecinos, sobre todo de la región chatina, donde se tiene un problema latente.

En mi búsqueda de información acerca del lienzo, encontré unas notas de campo manuscritas en inglés, en la biblioteca del Instituto Welte para Estudios Oaxaqueños, en la ciudad de Oaxaca, el cual también ofrece una descripción sobre los materiales que se utilizaron para la elaboración del lienzo, así como una interpretación de su contenido (Welte, 1966), además de algunas fotografías tomadas aparentemente por el autor. Posteriormente, tuve la oportunidad de conocer a Rodolfo Rosas Salinas, etnohistoriador egresado de la ENAH, cuya tesis realizó en la región de los coatlanes. Su trabajo versa sobre aspectos territoriales, políticos y sociales de Coatlán, en el siglo XVI, y ofrece, también, un análisis más elaborado sobre el lienzo y el mapa de San Jerónimo Coatlán (ver Rosas, 2016: 235-252).

En septiembre de 2018 invité al referido autor y su equipo a una reunión con comuneros, autoridades municipales y comunales de San Jerónimo Coatlán, con el objetivo de ver el lienzo y el mapa y discutir en torno a ellos. En dicha reunión fue de particular interés observar que los comuneros y autoridades fijaron su atención en aspectos políticos del documento, pues, como se dijo, estos documentos sirven para proteger el territorio. Buena parte del análisis del documento en la reunión se destinó a identificar los 44 topónimos correspondientes, en su mayoría, a distintos cerros, mismos que probablemente sean puntos de colindancia con otros pueblos. Al igual que cuando de Cicco visitó San Jerónimo Coatlán, en 1956, los comuneros no mostraron interés en aspectos históricos y genealógicos del documento, dejando ver la importancia instrumental.

2.2.2.2. Usos del territorio

Los usos de los territorios indígenas en manos de los propios indígenas han cambiado con el paso del tiempo, debido a las dinámicas económicas mundiales. Por ello, Ávila (2012: 66), a partir del caso de los tojolabales, habla de territorialidades en movimiento:

[...] su territorialidad está en movimiento debido a la complejización de las relaciones sociales como resultado de múltiples factores como: los crecientes flujos migratorios, la diversidad religiosa, la llegada de múltiples instituciones

nacionales e internacionales, la diversidad lingüística, la dependencia y vulnerabilidad económica creciente, los conflictos políticos, sociales y religiosos, los desastres ecológicos, la ganaderización y las formas de entender la autonomía indígena y su relación con el Estado, entre otras.

Esta situación es cada vez más evidente en diversos pueblos indígenas, donde “la milenaria y equilibrada articulación naturaleza-sociedad lograda por los pueblos indígenas en sus territorios históricos, se encuentra ante nuevos peligros derivados del voraz ejercicio del capitalismo de la globalización” (Barabas, 2014: 438), de tal suerte que, como señala Varese (2011: 107):

Aquellos campesinos indígenas que, a través de la torturada historia agraria del continente, pudieron mantener una relación de continuidad con sus tierras y sus territorios fueron adaptando su sistema de conocimientos y sus prácticas de uso ambiental –sus relaciones con la “naturaleza”– a las nuevas circunstancias de la economía política del mercado capitalista.

Ante estos problemas, muchos pueblos indígenas, en todo el continente, históricamente han sido despojados de sus territorios o se encuentran en disputa por ellos, como el caso de los mapuches en Chile, documentado por Caniupil (2019), los quechuas en Bolivia, de acuerdo con Arratia y Soto (2019) o los pueblos indígenas amazónicos en Venezuela (Mora y Rodríguez, 2019); en el mejor de los casos, han logrado negociar los usos de sus territorios con el Estado, como se supone debería ocurrir en México.

Un problema que presenta el reconocimiento de los territorios indígenas es la situación en que quedarán los recursos naturales en ellos localizados. Para resolverlo hay que distinguir en ellos dos tipos: los que son estratégicos para el desarrollo nacional y los que no lo son. Los primeros deben mantenerse como propiedad del Estado pero para su explotación será necesario que se ponga de acuerdo con los pueblos indígenas involucrados, fijando las condiciones en que se hará, tomando las medidas necesarias para evitar los perjuicios que por ello se les pudieran ocasionar, y si no fuera posible, las actividades para repararlos de alguna manera; además deberán establecerse los beneficios a que los pueblos indígenas se harían acreedores. (López Bárcenas, 2006: 100-101).

En el municipio de San Jerónimo Coatlán, actualmente, el aspecto funcional o instrumental del territorio es de mayor importancia. Esto se debe a que la actividad productiva más relevante en la municipalidad es el aprovechamiento forestal, a través de la obtención de madera de pino, encino y otras especies arbóreas. Pero el tránsito hacia estas actividades, como bien observa Varese (2011, 2018), se debe a la amenaza de la mercantilización y privatización que desde el siglo XVI afrontan los territorios y cosmologías indígenas y que, parece ser, tarde o temprano terminan alcanzándolos.

Afirmar que el municipio de San Jerónimo Coatlán se encuentra en tránsito hacia las dinámicas mercantiles neoliberales, debido a que sus bosques ingresaron al Mercado forestal en la década de 1970 (ver Pérez, 2019b y 2021), fue un reto que asumí con entera responsabilidad. Metodológicamente implicó una estancia prolongada en el territorio en cuestión, tal como recomiendan distintos etnógrafos, lo que me permitió observar las actividades productivas que se realizan, así como platicar con los comuneros y autoridades municipales como interlocutores de la investigación en todo momento, ya que, desde mi punto de vista, ellos no son informantes sino que son agentes dentro de la construcción de conocimientos, por lo que es pertinente que participen directamente de la investigación.

Aunque pude observar que existe una tendencia hacia el uso del territorio como medio de producción éste ocurre en un contexto de constantes negociaciones, tensiones, acuerdos y conflictos, lo que algunos autores llaman capacidad de agencia indígena (Martínez, Rodríguez y Leone, 2019). De esta forma, pude identificar que no existe una desvinculación total con el territorio simbólico, como se argumentará en el penúltimo capítulo de la tesis.

Finalmente, cabe señalar que los usos del territorio (al menos en el municipio de San Jerónimo Coatlán) no se limitan a actividades mercantilistas sino que también sigue empleándose como medio de subsistencia, tal como se ha observado en otros contextos de disputa territorial (Giménez, 1999; Ávila, 2012; Bertely, Martínez y Muñoz, 2015), mediante la agricultura, caza, pesca, recolección, cría de animales domésticos y la cafecultura en pequeña escala. En este sentido, el manejo y control territorial por parte de las autoridades comunales y, aun de los comuneros, muestra lo que Bonfil (1991) llama control cultural, que tiene que ver con los usos asignados a dicho elemento cultural, los cuales son determinados por las propias comunidades, aunque frente a un constante acecho del Estado y de empresas extractivas.

2.2.2.3. Tenencia de la tierra

Una de las problemáticas históricas en relación con el territorio instrumental es lo relacionado con la tenencia de las tierras, sobre todo las tierras laborables. No es lo mismo las tierras del valle de México que los cerros escabrosos de la sierra sur de Oaxaca, donde se encuentra el Cerro Nube Flan, con una altitud de 3,720 msnm, por eso, durante el Porfiriato, la tenencia de las tierras en haciendas fue variable:

En Oaxaca, la hacienda nunca dominó al sistema de tenencia de la tierra, como fue el caso en el centro y en el norte de México. [...] Con el censo de 1910, Waterbury calculó que las haciendas ocuparon sólo 8% del territorio total del estado, mientras que en Morelos, importante productor de caña, abarcaron 44% del mismo. (Falcón y Buve, 1988: 160).

Varios autores han documentado, incluso desde la colonia, diversos litigios en torno a las tierras, para lo cual los pueblos indígenas, mediante sus autoridades comunales, se han valido de distintas herramientas como códigos prehispánicos, lienzos y mapas coloniales, títulos primordiales, incluso la propia historia oral. Al respecto, Ruiz Medrano (2012) documenta una serie de negociaciones indígenas para conservar sus tierras, haciendo uso precisamente de títulos primordiales y mapas coloniales. Por su parte, Coronado (2014) documenta cómo los zapotecos de Ciudad Ixtepec, Oaxaca, más bien han dialogado con las distintas leyes agrarias entre los siglos XIX y XX, para poder dar continuidad a su territorio comunal, lo que en última instancia permite la continuidad simbólica.

De acuerdo con el Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción (CEPIADET, s/f), en el 2010, el 82.96 por ciento de la tierra del estado de Oaxaca estaba en manos de los pueblos indígenas; distribuido en 702 comunidades y 835 ejidos. En el municipio de San Jerónimo Coatlán, de acuerdo con el comisariado de bienes comunales, el territorio es 100 % comunal, regido mediante los sistemas normativos internos. Aunque el territorio es comunal, dentro del municipio existen propiedades particulares, pero éstas son exclusivas de los comuneros, es decir, solo pueden tener tierras particulares aquellas personas reconocidas dentro del padrón de comuneros de alguna de las localidades del municipio.³

En el municipio de San Jerónimo Coatlán no existe un registro que indique qué porcentaje de la tierra es propiedad individual o comunal, ya que oficialmente todo el territorio es comunal, pero de común acuerdo se sabe qué terrenos pertenece a tal comunero. Ahora bien, los comuneros podemos comprar o vender terrenos entre sí, pero no a personas externas al municipio; además, la compra-venta de terrenos tiene que contar con el visto bueno de las autoridades comunales y contar con dos testigos que sean comuneros. Los terrenos individuales por lo regular son usados para la siembra de

³ Un ejemplo de cómo se maneja el territorio en manos de algún comunero particular son las “actas de posesión”, donde se establecen derechos y obligaciones.

maíz, corte de leña, encierros para ganado o siembra de árboles frutales o pastizales y constituyen una parte mínima dentro de la extensión territorial municipal.

Como ya mencioné, el actual territorio que posee el municipio de San Jerónimo Coatlán se encuentra registrado en el lienzo del siglo XVI y el mapa de 1690 y, al parecer, no ha sufrido alteraciones desde entonces. Es decir, no ha sido afectado por las políticas coloniales (como las congregaciones de indios) o nacionales, como el reparto agrario, municipalización, etcétera. Los abuelos señalan que el territorio es el mismo de siempre, salvo dos porciones: una que se encuentra en la parte sur, que en algún momento de la historia fue cedida al pueblo de San Gabriel Mixtepec a cambio de cera para fabricación de velas y otra, en la parte noreste, que fue invadida por los chatinos de San Juan Lachao a finales del siglo pasado. Cabe destacar que el conflicto territorial con los chatinos sigue vigente, ya que hasta la fecha no se ha logrado establecer un acuerdo que ponga fin a los conflictos por los límites territoriales.

2.2.3. Territorio sagrado

Aunque el carácter instrumental y simbólico del territorio no se entiende por separado, aquí opto por analizarlos en dos apartados distintos, con la única finalidad de enfatizar en cada uno de ellos. Barabas (2008: 122-123) menciona que el territorio pasa a ser simbólico o sagrado y, por tanto etnoterritorio, cuando se construye a partir de procesos históricos de articulación entre naturaleza y sociedad en específicos contextos de interacción, de manera que son concebidos como “espacios poseídos por poderosas entidades anímicas territoriales, llamadas dueños, señores, padres o reyes de lugares: dueño del cerro o del monte, de la tierra, de los animales, del agua, del viento, del rayo, entre otros”.

Un aspecto relevante que caracteriza a los dueños del territorio es su severidad. Dichas deidades demandan comportamiento específicos de los humanos, los cuales tienen que obedecer so pena de ser castigados en caso de desobediencia. Como veremos en el capítulo tres de la tesis, estas entidades sagradas permitieron una relación estrecha entre los hombres y el territorio durante varios siglos, hasta que el pensamiento mercantilista sobre el territorio comenzó a desplazar la cosmovisión prehispánica. El carácter severo de los dueños del territorio es descrito por Barabas (2008: 123) como:

[...] entidades sagradas muy sensibles, que se ofenden si no son atendidas por los humanos mediante ofrendas y sacrificios y envían, en consecuencia, enfermedades, calamidades, y privan a ese pueblo del beneficio del agua y la fertilidad, que ellos controlan. Así, el destino de la gente está ligado al modo de habitar, de cuidar y de hablar con la naturaleza.

En el municipio de San Jerónimo Coatlán el territorio tiene una dimensión simbólica ya que, como documenté en Pérez (2019c) existen distintos lugares de referencia relacionados con aspectos míticos fundacionales, con episodios calificados como milagrosos o con sitios considerados “pesados”, en tanto son habitados por guardamontes, deidades que reclama un comportamiento específico por parte de los seres humanos. Estos sitios sagrados encapsulan un tiempo y un lugar que perviven en las memorias de las personas más allá del territorio instrumental. A estos lugares Bakhtin (1981: 7) los describe como cronotopos, es decir:

[...] puntos en la geografía de una comunidad donde el tiempo y el espacio se cruzan y fusionan. El tiempo adquiere carne y se hace visible para la contemplación humana; asimismo, el espacio se carga y responde a los movimientos del tiempo y la historia y al carácter perdurable de un pueblo... Los cronotopos se erigen así como monumentos a la comunidad misma, como símbolos de ella, como fuerzas que actúan para dar forma a las imágenes de sí mismas a sus miembros. (Traducción propia).

Muchas veces los comportamientos o conductas de los individuos que nacieron en un territorio indígena determinado son trasladados a otros espacios, cuando por alguna razón emigran, por ejemplo, a las ciudades. Al respecto, Domínguez (2013) documenta las formas de vida de migrantes zoques en la ciudad de Guadalajara, contexto en donde recrean lo propio, a partir del territorio zoque. En el mismo sentido, Basso (1972) da cuenta sobre las conductas que los apaches occidentales trasladan desde sus comunidades a aquellas ciudades estadounidenses a las que emigran, conductas que obedecen al vínculo entre ellos y el paisaje natural que habitan, como señala uno de sus entrevistados:

Incluso si nos alejamos de aquí a una gran ciudad, los lugares de aquí siguen acechándonos. Si vives mal, escucharás los nombres y verás los lugares en tu mente. Siguen acechándote, incluso si cruzas océanos. Los nombres de todos estos lugares son buenos. Te hacen recordar cómo vivir bien, por lo que quieres regresar de nuevo (Basso, 1972: 59) (traducción propia).

Este vínculo también existe, como detallaré en el último capítulo, en miembros del municipio de San Jerónimo Coatlán, radicados en la ciudad de México. Por ejemplo, existe una “enfermedad” que acecha cuando uno realiza sus labores en el campo con

flojera, entonces, el *chaneque*, un ser del monte, se apodera del cuerpo, causando fuertes dolores. La cura es sencilla: se necesita reprender al chaneque utilizando ramas de una planta llamada paraíso. En la ciudad de México, un señor de Las Palmas que trabaja en la construcción presentó estas dolencias y aceptó haber ido a trabajar con flojera. Entonces pensó que el *chaneque* se había apropiado de él y que era posible que dicho ente tenga la habilidad para viajar hasta la ciudad, algo parecido al *Hiculi Hualula*, un personaje-deidad literario entre los huicholes, descrito por Rojas González (1960), que persigue a un incrédulo hasta la ciudad para poder castigarlo.

Por otra parte, en palabras de Giménez (1999: 29): “el territorio es también objeto de operaciones simbólicas y una especie de pantalla sobre la que los actores sociales (individuales o colectivos) proyectan sus concepciones del mundo”. Así, distintos cerros que conforman la serranía del municipio están asociados a la sacralidad zapoteca; el principal de ellos es el que conocemos como Cerro del Encanto, lugar asociado al rayo, pues se cree que él habita ese lugar. Desde la década de 1960 el investigador Gabriel de Cicco hacía alusión al carácter sagrado del Encanto:

De acuerdo con las leyendas [el cerro del Encanto] fue morada de los dioses cuando todavía vivían en la tierra. Se dice que los dioses todavía viven allí en forma de espíritus y que la montaña, todavía fértil, produce en sus laderas plantas y frutas maravillosas. Según los indígenas del pueblo de [San Jerónimo] Coatlán, si una familia quiere ir de peregrinación al "Cerro Encantado", sólo necesita llevar sus tortillas ya que todos los frutos de la tierra se dan allí naturalmente. Pero si esta familia se lleva a su casa estos comestibles del cerro, se les convierten en culebras. (De cicco, 1963: 173-174).

Investigar el carácter simbólico del territorio en el municipio de San Jerónimo Coatlán fue un reto más que asumí a la hora de realizar el estudio. En principio, porque se trata de un tema netamente antropológico –formación de la que carezco –. Además, como señalé previamente, la mayoría de los comuneros adultos del municipio han tenido escaso acercamiento a cuestiones rituales en torno al territorio y pertenecen a generaciones que vivieron un rompimiento en la transmisión intergeneracional de conocimientos en torno al territorio sagrado.

Fue en julio de 2017, casi un año antes de ingresar formalmente al doctorado, cuando tuve un primer acercamiento con abuelos y abuelas que viven en San Jerónimo Coatlán, muchos de ellos aún hablantes de zapoteco-coateco, la lengua originaria de este pueblo, quienes me hablaron acerca de los guardamontes, el rayo, los rituales, los cerros, etcétera, pero en ese momento no logré comprender prácticamente nada.

Después de mi visita a San Jerónimo, me di a la tarea de indagar en bibliotecas en la ciudad de México y en internet sobre los zapotecos de la Sierra Sur. Logré localizar el trabajo del antropólogo Damián González Pérez, quien, desde 2008, se encuentra realizando investigación antropológica en dicha región.

Con estas herramientas retomé el trabajo de campo, donde también pude identificar que el Cerro del Encanto también es el sitio donde tradicionalmente se acude a realizar año con año la petición de las lluvias, pues ahí es la morada del rayo, inclusive, dada su importancia, este cerro se encuentra representado en el primer plano del lienzo de San Jerónimo Coatlán. Hasta hace algunas décadas la petición de las lluvias se realizaba mediante rituales de origen prehispánico dirigidas por un especialista ritual o *saurín*, pero con la presencia cada vez más fuerte de la iglesia, la cual “aunque no condena estas concepciones y prácticas, sí las transforma intencionalmente intentando suavizarlas y retocarlas” (Barabas, 2008: 127), ahora se trata de un evento católico.

2.3. Sobre la comunidad - comunalidad

Las categorías de **comunidad** y **comunalidad** (véase Aquino, 2013; Díaz, 2004; Maldonado, 2002; Martínez, 2010) son especialmente útiles para identificar procesos educativos comunitarios en torno al territorio, pero a su vez para comprender los diversos agentes educativos que conforman a la comunidad, los cuales no necesariamente representan los mismos intereses o llevan los mismos procesos. Lo anterior permite observar la capacidad de agencia de los distintos miembros de la comunidad en relación con la toma de decisiones sobre asuntos territoriales.

En los últimos veinte años, cuando se habla de comunidades indígenas oaxaqueñas se suele pensar en el concepto de *comunalidad*, como una categoría que alude a las formas de vida, en general, de los pueblos indígenas de Oaxaca. Aunque dicho concepto surge mediante antropólogos indígenas de la sierra norte, actualmente su uso se ha extendido hacia otras regiones, estados e incluso países; se ha convertido, también, en un discurso disidente por parte de la sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, con sede en Oaxaca, a través de propuestas pedagógicas como el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) y el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios. En otros contextos indígenas, como en el Cauca, Colombia, se habla de la *comunitariedad* (CRIC, 2004), como un concepto

que explica las formas de vida de los pueblos, pero también como una postura política y pedagógica, al igual que la comunalidad.

En este estudio comprendo la comunidad en relación con el territorio, el cual, como ya señalé, es comunal. En ese sentido, la comunalidad es un concepto desde donde entiendo el territorio comunal, mismo que constituye, según Maldonado (2011: 49), el primer punto de anclaje para la conformación de una comunidad: “Las comunidades originarias de Oaxaca están constituidas por grupos de familias emparentadas entre sí que habitan en un territorio común, generalmente desde siglos atrás”. En este caso estoy abordando las cinco comunidades (San Jerónimo Coatlán, Soledad Piedra Larga, Las Palmas, El Progreso y Honduras) pero que pueden ser comprendidas como una sola comunidad, ya que las cinco comparten un territorio común así como lazos parentales. El mismo autor señala que no es posible comprender las comunidades originarias sin aludir a sus territorios.

Ese espacio es propio y es colectivo, no sólo porque su tenencia es comunal sino también porque las narrativas de contenido profundo señalan que ese territorio fue dado a la comunidad y en él interactúan con los hombres fuerzas sobrehumanas que en conjunto y no aisladamente reproducen la vida (Maldonado, 2011: 51).

Desde una perspectiva similar, Martínez Luna (2010: 10), señala que:

El territorio comunal ha sido para los pueblos indígenas no únicamente un patrimonio para su sobrevivencia, sino la fuente misma de su realización cotidiana. La tierra para la comunidad no significa una mercancía sino una relación y expresión profunda de su visión del mundo. La tierra no es una cosa, sino la madre misma de la comunidad. El territorio es sagrado y además el espacio para la reproducción de la diferencia.

Aunque en la actualidad, al menos en el caso de pueblos originarios como el municipio de San Jerónimo Coatlán, no es posible pensar a los miembros de la comunidad como algo homogéneo, con las mismas ideas y relación con el territorio, los aportes de los teóricos de la comunalidad son pertinentes para comprender el territorio desde una lente, quizá idealizada, pero que refleja su sentido más endógeno, el cual puede verse como un punto de partida o comparación para ver las reconfiguraciones que el territorio y las relaciones en torno a él han sufrido a partir de la incursión de intereses económicos capitalistas, como es el caso de las empresas madereras y ranchos cafetaleros en el región de este estudio.

Cabe destacar que dadas las dinámicas sociales actuales, los propios territorios han tendido a diversificarse. En ese sentido es posible hablar, por ejemplo, de la transterritorialidad, o de la existencia de “comunidades socioculturales de carácter transterritorial capaces de conservar sus culturas, gracias precisamente a la existencia de medios de transporte e información que facilitan la constante interacción entre sus miembros” (Morán, 1997: 22). La idea de la transterritorialidad es interesante para ver cómo los miembros de la comunidad que viven en las ciudades son capaces de contribuir al fortalecimiento de la comunidad mediante diversas estrategias, sobre todo con el envío de remesas con el objetivo de la realización de las fiestas patronales u otros eventos sociales y familiares.

Básteme señalar estas ideas para plantear que en el municipio de San Jerónimo Coatlán se pueden identificar al menos dos perspectivas en torno a la comunidad o comunalidad⁴: 1) Territorio comunal, en el entendido de que el territorio es de uso comunal (un derecho de todos los comuneros) y el poder o toma de decisiones en torno a ese territorio se delibera mediante la Asamblea, como máxima autoridad comunitaria. 2) Agentes educativos en torno al territorio. Existen distintos agentes, algunos con más poder que otros, que influyen más en la toma de decisiones y cuyas relaciones con el territorio también son distintas. Como veremos enseguida, estos agentes diversos emplean tiempos, espacios y estrategias diferentes a la hora de transmitir conocimientos territoriales. Ambas perspectivas son de importancia para comprender los procesos educativos anclados al territorio.

Siguiendo estas ideas, el territorio en el municipio de San Jerónimo Coatlán es de uso comunal, esto significa que tanto material, instrumental y simbólicamente el territorio lo compartimos todos los miembros o comuneros del municipio (ya que a diferencias de otros municipios aquí no existen títulos de vecinados o personas externas al núcleo agrario). Instrumentalmente, el territorio está ligado al trabajo y simbólicamente a la ritualidad. En ese sentido, Díaz (2004: 368) considera que “Los seres humanos entramos en relación con la Tierra de dos formas: a través del trabajo en cuanto territorio, y a través de los ritos y ceremonias familiares y comunitarias, en tanto madre”. Además, como ya se señaló, estas perspectivas no están separadas. Por

⁴ Algunos autores que brindan un debate más amplio en torno a estos conceptos son De la Cruz (2011); Esteva y Guerrero (2018); Lisbona (2005); Mateo (2017: 65-78); Medina, López y Ángeles (2011) y Nava (2009).

ejemplo, cada año, previo al inicio del corte de madera, se realiza una misa en el interior del bosque, como una forma de respeto a la tierra.

Finalmente, la educación comunitaria ligada al territorio en nuestras comunidades es un proceso que ha experimentado distintos cambios, lo cual es fácilmente comprensible tomando en cuenta que las comunidades indígenas cuentan con una “asombrosa capacidad de transformar y enriquecer su cultura” (Corona, 2010: 586). Dichos cambios no siempre son voluntarios e intencionados sino que a veces surgen a partir de conflictos y tensiones con el Estado u otros pueblos indígenas, sin embargo, existe un punto de anclaje al que se sujetan tanto los cambios como las continuidades; en este caso el territorio, el cual constituye algo así como lo que López Austin (2001) llama *núcleo duro*⁵ el cual permite que los nuevos elementos se incorporen a dicho acervo con un sentido congruente en el contexto cultural. Como decía, existen diversos agentes educativos que complejizan las relaciones entre territorio y educación, como veremos en el siguiente apartado.

2.3.1. Agentes educativos y su relación con el territorio

Los agentes educativos encargados de la transmisión inter e intrageneracional de conocimientos en torno al territorio son, por lo regular, la familia, autoridades, cazadores, médicos tradicionales y *saurines* (especialistas rituales), quienes se especializan en distintos saberes comunitarios. En el mismo contexto de la sierra sur, Juárez, Sosa y Toto (2012), documentan el caso de cuatro especialistas, a quienes ellos denominan “intelectuales indígenas no académicos”, enfocados a la música, la salud y la gestión comunitaria. Estas personas:

[...] no responden al paradigma académico o letrado, sino que desempeñan a partir de una conciencia colectiva y comunitaria, la función, no de entender ampliamente al mundo y sus circunstancias, que voluntariamente desconocen, sino su *ethos*, su cultura y perpetuarla en el tiempo para sus iguales. (Juárez, Sosa y Toto, 2012: 147).

En el caso de otros pueblos zapotecos de la sierra sur y costa de Oaxaca, se han documentado cómo las personas que saben sobre medicina, han logrado dar continuidad a procesos educativos en torno a dicho tema:

⁵ Empleo este término con todas las reservas pertinentes, para aseverar que el territorio es el elemento cultural más importante para nuestras comunidades y el que más ha resistido los diferentes embates del sistema colonial.

Los que curan estas enfermedades de manera integral, a través de los baños espirituales, misas, novenas, rezos y ofrendas a los dioses, son los sabios *Ngwe'z*, quienes a través de la consulta con el maíz, las semillas del piule y los hongos sagrados descubren las causas de las enfermedades e intenciones de los *men tè*; comúnmente, se recurre a la consulta y la lectura del maíz (Reyes, 2016: 4).

Las estrategias más frecuentes que estos especialistas utilizan para la transmisión de conocimientos tienen que ver con la oralidad, la participación y la observación; esta última como estrategia privilegiada por los aprendices, como muestra Paradise (1991) entre los mazahuas en el estado de México. En cuanto a la oralidad como estrategia de enseñanza, Zulaica (2015) documenta el uso del mito en los procesos de enseñanza en torno al territorio en San Vicente Coatlán, localidad vecina de San Jerónimo Coatlán.

Por otro lado, cada agente educativo establece tácitamente los espacios y tiempos determinados para la transmisión de los conocimientos: las autoridades comunales instruyen a los nuevos comuneros acerca de temas como los límites territoriales, recursos forestales, cumplimiento de servicios, etcétera, lo cual sucede a partir de la mayoría de edad, aunque muchos jóvenes desde los 15 años comprenden estas actividades ya que se involucran en actividades como el empleo temporal para la limpieza del bosque o acude al llamado para apagar incendios, justamente mediante estas actividades los jóvenes van adquiriendo conocimientos de naturaleza instrumental.

Las familias comienzan a enseñar desde temprana edad una cantidad de conocimientos en torno al territorio que abundaremos a lo largo de la tesis. Los espacios donde se llevan a cabo estos procesos son múltiples y las edades van desde la niñez hasta la vida adulta, pues aquí entra el papel de los abuelos; ellos consideran que hay conocimientos que solo en la edad adulta se está en condiciones de adquirir, entre ellos los relacionados con la historia fundacional de las localidades, que implicaron decenas de muertos. A decir de uno de los abuelos: “se tiene que tener una edad madura para entender el problema y no guardar rencores, pues al final seguimos siendo los mismos”.

Los médicos tradicionales, *saurines* y cazadores también emplean distintas formas, espacios y momentos en la transmisión de conocimientos. En estos casos siempre se comienza mediante el deseo explícito del aprendiz por aprender algo. En otras ocasiones es a instancia de los familiares, pero siempre es el primer paso. En caso de los aprendices de especialistas rituales, muchas veces el acercamiento o la iniciación

son a través de los *mbey do* (hongos sagrados), quienes son los agentes encargados de alumbrar el camino del aprendiz.

La idea de hablar de educación y territorio desde distintos agentes educativos de la comunidad nos ayudará a enfatizar en los actores involucrados dentro de los procesos educativos comunitarios, en los diferentes momentos que esto ocurre; por ejemplo, durante los primeros años de fundación de San Jerónimo Coatlán, las autoridades o líderes fundacionales, fueron las figuras educativas más relevantes. Durante los siguientes siglos, los procesos de configuración simbólica en torno al territorio recayeron en las familias, abuelos y *saurines*. Actualmente, tras una ruptura en las relaciones intergeneracionales, surgen nuevos agentes educativos, como los profesionistas y las redes sociales, mientras se construyen procesos más horizontales –etariamente hablando– en relación con la defensa de los bosques.

Esta forma de abordar la educación en torno al territorio nos ayudará también a no romantizar la idea de comunidad como un todo homogéneo, ya que, por el contrario, nos permitirá hablar de tensiones, negociaciones, conflictos y acuerdos. Nos permitirá situar cuál es el papel que juega cada agente dentro de las dinámicas territoriales, así como analizar la importancia histórica que tienen en el devenir de la educación en torno al territorio.

Los estudios sobre educación y socialización indígena (p. ej. Paradise, 1996; Bermúdez y Núñez, 2009; Gómez Lara, 2013; Gutiérrez, 2017) coinciden en que las familias y sus distintos miembros (abuelos, padres, madres, tíos y hermanos mayores) además de otros miembros de la comunidad son los agentes educativos encargados de transmitir los conocimientos comunitarios, en este caso sobre el territorio. Pero no todos enseñan lo mismo, ni lo hacen al mismo tiempo ni en los mismos espacios. La educación comunitaria en torno al territorio es un proceso gradual y complejo y quienes se encargan de su transmisión se centran en aspectos particulares del mismo. Incluso hay conocimientos territoriales tan elaborados o en constante construcción en donde solo participan adultos experimentados en una relación intrageneracional.

En el municipio de San Jerónimo Coatlán he identificado algunos agentes educativos comunitarios que inciden a la hora de hablar de territorio y educación. Se trata de actores cuya relación con el territorio implican procesos distintos. Hay quienes tienen una relación más instrumental y por tanto su papel se centra en ese aspecto,

mientras otros conservan más lo simbólico o quienes se enfocan más en el aspecto material. Es necesario identificar bien a dichos agentes ya que los procesos educativos que ellos desarrollan en torno al territorio son bien distintos de acuerdo con el sector de que se trate.

La familia es el agente educativo de mayor importancia en la comunidad ya que se podría decir que la mayor parte de los conocimientos en torno al territorio son transmitidos intergeneracionalmente a través de la familia, mediante actividades cotidianas, como ir al cerro, a la leña, a la milpa, etcétera. Desde temprana edad los niños comienzan a relacionarse con la tierra, a identificar yerbas buenas y malas, aprender a nadar en el río, a nombrar los cerros, etcétera, así hasta llegar a adquirir conocimientos más elaborados. Esto demanda, desde luego, tiempos y espacios determinados.

Uno de los conocimientos en torno al territorio, que son transmitidos a través de la familia, son los rituales agrícolas. Se trata básicamente de dos rituales: uno previo a la siembra, que consiste en pedir permiso a la tierra para poder sembrar y otro que se realiza previo a la primera cosecha de elotes. Dichos rituales han sido documentados en los trabajos pioneros de Carrasco (1951), Weitlaner y de Cicco (1998), Weitlaner, de Cicco y Brockington (1998) y en estudios recientes de González Pérez (2016 y 2019) y Pérez Ríos (2019c).

Al referirme a las familias incluyo a padres, madres, hermanos mayores, tíos y abuelos como las figuras que enseñan y a los hijos (cuando son niños y/o jóvenes) como los aprendices. Aquí cabe destacar que los integrantes de las familias también pueden fungir otro rol de agentes educativos; así una madre de familia también puede fungir como partera o médico tradicional y un padre puede ser autoridad comunal, cazador, curandero o especialista ritual, en cuyos casos sus enseñanzas se dirigen hacia otras personas en otros tiempos y espacios.

Dentro de la familia, nuestros abuelos ocupan un lugar especial dentro de la transmisión de conocimientos territoriales. Aunque no existen datos etarios concretos, como miembro del municipio y mediante observación en campo, he notado que en general hay pocos adultos mayores de 80 años de edad, a quienes cariñosamente y con respeto llamamos abuelos. En Las Palmas, por ejemplo, de un total de aproximadamente 800 habitantes, solo hay, a lo mucho, 10 abuelos (hombres y mujeres) mayores de 80

años. Este grupo es muy importante en relación con nuestro estudio sobre educación y territorio, ya que ellos guardan –más que otros grupos etarios –una memoria histórica oral en torno al territorio, además de que los últimos hablantes o recordantes de *di'zhke'* pertenecen a dicho grupo. Incluso cuando uno pregunta cuestiones históricas a adultos entre 50 y 60 años, suelen aconsejar dirigirse a un abuelo o abuela.

Esto se debe a que, como bien reconocen otros miembros más jóvenes de la comunidad, los abuelos son personas muy curiosas que observan todo. Además, ellos vivieron algunas etapas de relevancia para este estudio, como el tránsito del *di'zhke'* al castellano, la fundación de la comunidad de Las Palmas, el arribo de la empresa papelera, así como otros fenómenos que los colocan en un lugar privilegiado para poder observar los cambios y continuidades que la educación comunitaria en torno al territorio ha tenido en nuestro municipio. Incluso muchas veces en sus relatos comienzan diciendo: “Antes, cuando vivíamos en el cerro...”; “Antes cuando no habían escuelas...”; “Antes, cuando aquí no había carreteras...” y cosas por el estilo.

Al igual que indican Bermúdez y Núñez (2009) en el contexto cho'í, es necesario señalar que no todas las familias de nuestras comunidades conservan la misma relación con el territorio, lo cual se debe a la influencia de las religiones cristianas que han desplazado con fuerza la religión tradicional. Así pues se puede decir que todas las localidades del municipio están divididas en dos grupos, de acuerdo con su relación sagrada con el territorio. Los que son “de creencias”, que conservan una relación sagrada con el territorio, respetan al rayo y conservan, en mayor o menor medida los distintos rituales. El otro grupo son los que “no son de creencias”, quienes, por lo general, pertenecen a alguna religión evangélica y critican con firmeza cualquier práctica religiosa contraria a la Biblia o a la palabra del señor Jesucristo, como ellos afirman.

Esta división también se encuentra presente en otros pueblos zapotecos del sur, como en San Bartolomé Loxicha, donde “la población se divide en dos grupos: los *xa'yint*, que son tradicionalistas, y los *xa'xtiil*, que son personas con tradiciones hispanizadas” (Cruz y Beam 2017: 6). Por su parte, en San Agustín Loxicha, Salminen (2014: 6) identificó dos grupos: “Los *men yint*, que siguen la tradición y religión antigua y las conservan con más rigidez, aunque se confiesan católicos y los *men xtil*, que son católicos pero siguen conservando, sin embargo, las principales tradiciones antiguas”. Cabe destacar que estas divisiones no siempre son tan tajantes pues pese a las diferencias religiosas existen ciertos aspectos culturales comunes que comparten todos

los miembros de la comunidad y que se manifiestan en distintas festividades comunitarias cuando dichas diferencias se vuelven difusas.

Finalmente, dentro de las familias el papel de la mujer adulta en relación con la transmisión de conocimientos territoriales es también de particular importancia, ya que ellas poseen conocimientos particulares en torno al territorio, que muchas veces los hombres no poseemos y quizá nunca poseeremos; por ejemplo, existe o existió un acto de unión entre ellas y la tierra que a su vez está anclada a una concepción social: cuando una mujer y su esposo visitaban otra familia, al hombre le ofrecían una silla para que se sentara, mientras que a la mujer se le ofrecía un petate pequeño para que se sentara en el suelo. La mujer se sentaba en el petate con los pies doblados hacia atrás, de manera que sus mismos pies sirvieran como descanso. Ahí había una unión mujer-tierra que nosotros no entendemos. En los capítulos de análisis me detendré en otros ejemplos donde el agente educativo es exclusivamente mujer.

Aquí cabe mencionar que cuando me refiero a la familia y sus miembros: papás, mamás, tíos y abuelos, me refiero a familias que viven en la comunidad y que sus dinámicas giran en torno a actividades que demandan un vínculo con el territorio: la siembra de la milpa, la labor en el cerro, actividades del hogar y otras relacionados con procesos educativos en torno al territorio. En ese sentido cuando hablo de la mujer aludo a mujeres no escolarizadas cuyo papel en la comunidad es distinto al de la mujer profesionalista, por ejemplo.

Autoridades: Los representantes legales del territorio son las autoridades comunales, liderados por un comisariado de bienes comunales, cuyo cargo es de tres años. El comisariado, junto con su equipo, se encarga, entre otras cosas, de proteger el territorio, administrarlo, trabajarlo y ser portavoz de los acuerdos generados en la asamblea general de comuneros. Al ser un territorio de bosques, el comisariado es el responsable del control del aprovechamiento forestal; además de brindar información acerca del volumen de madera extraída anualmente. En general, su función tiene que ver con los usos del territorio. La forma de elección de comisariado de bienes comunales es mediante asamblea general de comuneros.

El presidente municipal, junto con su cabildo, es la máxima autoridad municipal, como tercer orden de gobierno, pero no tiene injerencia directa en cuanto al territorio. Las funciones de la presidencia municipal más bien tienen que ver con las regidurías de

aspectos como obras públicas, salud, educación, deporte, cultura, programas sociales, etcétera. También son los responsables de administrar los recursos económicos estatales que anualmente ingresan al municipio, así como de su uso en las distintas localidades.

Las autoridades comunales se encargan de la transmisión de conocimientos relacionados con la organización política del territorio, límites territoriales y negociaciones y conflictos con otros pueblos. Estas prácticas educativas tienen lugar *in situ* y en las oficinas municipales, donde los jóvenes que ingresan como *topiles* tienen la ocasión de escuchar y observar las formas en cómo se tratan los asuntos territoriales de carácter comunal. Como se verá más adelante, en muchas ocasiones las autoridades fungen como aprendices de los abuelos que han pasado todo el sistema de cargos cuando se trata de resolver algún conflicto del cual las autoridades aún no tienen conocimientos a profundidad.

En nuestras comunidades solo se llega a ser autoridades mediante un largo proceso de participación en el sistema de cargos, comenzando desde el puesto básico de *topil*. Solo la participación constante, atenta y responsable en estos cargos le permitirá al comunero lograr el cargo principal; como sostiene Guardino (2000: 119) “El servicio en una serie de cargos laboriosos es la única manera de acumular el prestigio necesario para subir a los puestos más poderosos. Por lo general, los indígenas subrayan la antigüedad del sistema de cargos como una parte clave de la costumbre inalterable imprescindible para mantener la identidad comunal”.

Cazadores: La cacería es una actividad que, junto con la agricultura, demanda una relación muy estrecha con el rayo, quien se considera que es dueño de los venados y otros animales como la culebra y la lagartija, por tanto, la caza demanda de conocimientos simbólicos en torno al territorio. Ahora bien, no se trata de cualquier cazador, sino específicamente cazadores de venado (*xa ndùth mbzhîn* “persona que mata venados”), quienes conocen las reglas que deben tener los cazadores, entre ellas pedir permiso al guardamonte, no compartir la carne con la amante, entre otras más (véase Beam, 2013; González Pérez, 2015).

A diferencia de la agricultura, que es una actividad recurrente en todas las familias, la cacería es practicada solo por unas cuántas personas, por tanto, se trata de un tipo de conocimiento particular. Cabe señalar que los conocimientos de los cazadores

no solo son prácticos, sino orales, ya que a través de la historia oral cuentan, mediante ejemplos, las conductas apropiadas e inapropiadas que debe seguir un cazador. Los aprendices de cazadores son varones a partir de los quince años de edad aproximadamente.

Saurines y especialistas tradicionales: en nuestras comunidades, para referirse a personas que tienen conocimientos específicos sobre algo (medicina, ritualidad, partería, música, historia, artesanía, etcétera) no se usa el término “intelectuales indígenas” sino “persona que sabe” (*xa´ndak*), lo cual es distinto al término “persona que da razón”, quienes más bien son especialistas rituales (*saurines*) o a los *xa´nchu´ bwiiz*, que literalmente significa “persona que persigue el día” (Cruz y Beam, 2017: 8), quienes manejan o manejaban el calendario ritual zapoteco del sur. Este grupo de personas es interesante para el estudio, pues ellos transmiten sus conocimientos a jóvenes interesados, para lo cual se valen de estrategias particulares.

En este estudio opto por los términos *xa´ndak*, *saurines* y *xa´nchu´ bwiiz*, los cuales aluden a personas con conocimientos específicos en algo, cuya transmisión de conocimientos realizan en el interior de la comunidad; en vez de “intelectual indígena”, término que, en general, refiere a indígenas cuya interlocución intelectual se desarrolla con agentes sociales extra-comunitarios, como podrían ser los movimientos sociales, academias, gobiernos, etcétera. Dicho término ha sido ampliamente estudiado por autores como Bartolomé (2003), Paladino y Zapata (2018), Santana (2019), Zapata (2005 y 2008), entre otros.

Jóvenes escolarizados y/o profesionistas:

Los jóvenes escolarizados forman parte de un grupo cuyas voces recientemente han hecho eco en los actuales problemas territoriales, sobre todo a partir de la tala del bosque. Se trata de jóvenes que, en su gran mayoría, han concluido sus estudios de bachillerato. He identificado que ellos hacen uso de las redes sociales (en particular, Facebook) para llamar la atención en torno a las consecuencias de la tala inmoderada de los bosques. En sus perfiles de Facebook constantemente publican imágenes y textos que aluden a esta problemática. En el contexto *mixe*, González Apodaca (2004) también ha documentado el papel que juegan los jóvenes egresados de bachillerato como agentes intermediarios dentro de la comunidad, quienes asumen un papel políticamente relevante. Cabe destacar que la mayoría de jóvenes siguen viviendo en las localidades,

pero quienes estudian o trabajan en alguna ciudad también se involucran de manera virtual.

Llama la atención que los jóvenes, a diferencia de adultos y abuelos privilegian la escritura más que la oralidad a la hora de tratar conocimientos en torno al territorio, además de tratarse de procesos de aprendizaje intrageneracionales. En ese sentido puede observarse un cambio en los modos de transmisión de conocimiento, donde el territorio sigue siendo el punto de anclaje. Pero también es posible observar que los jóvenes que no tuvieron acceso a la educación media superior o superior siguen conservando más las prácticas de oralidad aunque también mediante relaciones entre pares.

Por su parte, los profesionistas somos el agente educativo menos relevante para la comunidad. Esto se debe a que los otros agentes, por lo regular, consideran que quienes salimos del pueblo a estudiar, somos “uno menos”, ya que muchos señalan que “quienes estudian ya no regresan a la comunidad, ni prestan sus servicios”. Sin embargo, muchos jóvenes de distintas localidades del municipio y con distintas profesiones, hemos regresado a la comunidad, algunos a vivir y otros de visita esporádica, pero participamos activamente dentro de distintas áreas: familiares, festivas y sobre todo territoriales, pues probablemente la mayoría de los profesionistas han estudiado algo relativo al bosque: ingeniería forestal, agronomía, veterinaria y otras. En mi caso, por ejemplo, a raíz de la pandemia por el coronavirus regresé a mi localidad (Las Palmas) en mayo de 2020 y durante el 2021 participé del sistema de cargos siendo ayudante del secretario municipal.

El tema de los profesionistas indígenas en sí demanda un estudio completo, por lo que aquí me limito a indicar la percepción que en general se tiene de nosotros. Sin embargo, existen varios estudios que dan cuenta de las re-configuraciones que se gestan a partir de la profesionalización de indígenas en relación con sus comunidades de origen. Al respecto, Santana (2014) habla de las transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización; Navia, Czarny y Salinas (2019: 1) ofrecen un análisis de las experiencias de jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, experiencias que “ofrecen elementos que aportan a la reconfiguración personal y colectiva, además de espacios de interacción que favorecen disposiciones para desarrollar proyectos para y con los pueblos indígenas”.

Agentes externos: un sector a considerar dentro de las dinámicas territoriales son los agentes externos: Estado, escuelas, iglesia y empresas. Cada uno de estos agentes ha incidido en momentos históricos específicos en las relaciones entre comunidad (entendida desde sus distintos sectores) y territorio. El Estado, por ejemplo, es uno de los agentes más interesados en controlar los territorios indígenas en tanto fuente de recursos (López Bárcenas, 2006); las escuelas, al parecer, no han debilitado ni fortalecido los conocimientos territoriales en este contexto específico; incluso podría decirse que han jugado a favor de las dinámicas comunitarias (Pérez Ríos, 2019a) en vez de funcionar como *aparato ideológico del Estado*. Las iglesias, por el contrario, han afectado explícitamente las relaciones sagradas con el territorio, al grado de instar a la destrucción de las *gué sant* (piedras santas) (Pérez Ríos, 2019c). Las empresas madereras son las que más afectaciones han causado al territorio, afectaciones a nivel social, cultural y ambiental (Pérez Ríos, 2019b).

2.4. Otros conceptos auxiliares

Aunado a la idea de territorio y educación comunitaria, en esta tesis me apoyo de otros conceptos auxiliares que sirven para reforzar los argumentos que se presentan a lo largo del escrito. Por ejemplo aquí hablo de **conocimientos** en lugar de **saberes**, los cuales suelen asociarse a los pueblos indígenas bajo el supuesto de que los conocimientos pertenecen al ámbito científico. Decido emplear el concepto de conocimientos como una posición política que contribuya a superar el racismo epistémico que prevalece en el ámbito académico y para reivindicar el sistema epistemológico de nuestras comunidades, cuyos conocimientos son de gran valía no solo a nivel local sino también a nivel mundial.

Aunque la mayoría de los estudios relacionados con la socialización y aprendizaje indígena se centran en la transmisión intergeneracional de conocimientos aquí también se alude a la **transmisión intrageneracional**, es decir entre pares, ya sea entre niños o entre adultos. Esta idea permite ver los procesos educativos no como acciones verticales donde siempre hay alguien que enseña y otro que aprende pues también existen prácticas educativas donde se observa más bien un inter-aprendizaje. Sobre todo en el contexto actual, donde pareciera que hay espacios exclusivos para adultos y para jóvenes, puede verse este tipo de situaciones. Al respecto se abunda en el último capítulo de la tesis.

Uno de los objetivos de este trabajo también es visibilizar las estrategias que los pueblos originarios, particularmente el municipio de San Jerónimo Coatlán, emplean para sobrevivir a un sistema socioeconómico y político, cuya amenaza de despojo territorial, epistemológico y lingüístico se mantiene latente. Así pues, la noción de **agencia indígena** (Martínez, Rodríguez y Leone, 2019) es el eje transversal para comprender la permanencia de las comunidades originarias y sus expresiones culturales, lo cual es útil incluso para afrontar los discursos demagógicos o paternalistas que asumen una “responsabilidad de cuidar nuestros pueblos originarios”.

Arendt (2003) argumenta que somos humanos en la medida en que ejercemos nuestra capacidad para la acción, es decir, en la medida en que nuestras acciones sean acciones políticas, cuando aparecemos en la esfera pública, cuando participamos en la construcción de un mundo común; pero hay que tener en cuenta que lo que ella llama el *biospolitikos* no es algo que se da de manera natural sino que es necesaria su construcción. Como dice Bárcena (1997), es necesario pasar de ser comunidades naturales a asociaciones políticas.

Hannah Arendt ilustra esta situación con el ejemplo de los esclavos, cuya capacidad de actuar y definir sus vidas resultaba truncada por sus amos, quienes decidían la suerte de sus esclavos. Actualmente podría decirse que el Estado y su estructura sociopolítica y económica obstaculizan la capacidad de agencia de sectores sociales tales como los pueblos originarios. Sin embargo, a diferencia de la esclavitud, misma que fue legal hasta hace relativamente poco tiempo, la cuestión de los pueblos originarios es distinta en tanto sociedades políticas desde tiempos prehispánicos, pero efectivamente reprimidos a partir de la conquista española, y en ese sentido despolitizados al convertirlos en esclavos o semi-esclavos en algunas regiones del país, como en el caso de los yaquis de Sonora documentado en el famoso *México bárbaro* de Kenneth (2010 [1909]).

En el contexto actual se puede afirmar que de las tradicionales luchas por el acceso a las tierras, la defensa de las comunidades ante la presión de latifundistas y colonos o las dificultades para el acceso a las instituciones públicas de manera no cooptada, “se ha dado paso a nuevos conflictos centrados en la defensa de los territorios de la depredación ambiental, el uso de los recursos naturales, la presión sobre las economías y las culturas locales.” (Martínez, Rodríguez y Leone, 2019: 6). De esta forma, los autores comprenden la agencia indígena como “la capacidad de los actores

étnicos para actuar sobre sí y su entorno” (6), lo que les permite justamente defender el territorio.

Hoy en día, gracias a diversos acuerdos y leyes nacionales e internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) o para el caso de Oaxaca la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca, los movimientos de los pueblos originarios son más visibles, aunque no por ello más respetados. Es por esto que los pueblos originarios organizados mediante distintas estrategias buscan fortalecer su agencia comunitaria para incidir en el devenir de sus propias sociedades. Una de estas estrategias es actualmente la educación, aunque también se han valido de la guerra, las protestas, la resistencia y hasta la apropiación de elementos culturales ajenos a ellos, como la propia escuela. Así pues retomo la idea de **control cultural** precisamente para hacer notar las estrategias de apropiación de dichos elementos, entendiendo este control como:

El sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales; mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones (Bonfil, 1991: 171)

De esta manera tenemos que existen elementos culturales que han sido impuestos, como la escuela, lo que significaría que son parte del proyecto nacional-colonial, empero, cuando la escuela es adaptada de acuerdo a las necesidades de la comunidad puede decirse que ese elemento cultural ha sido apropiado y por lo tanto juega a favor de las dinámicas de la propia comunidad, situación que argumento a detalle en el último capítulo de la tesis mediante el caso de las escuelas primarias de Piedra Larga y Las Palmas.

En este mismo sentido intento cuestionar la idea de “desplazamiento lingüístico”, arguyendo que la capacidad de agencia de los hablantes de lenguas originarias va más allá de la resistencia, entrando en juego el concepto de “**apropiación**”, como una estrategia que entretejida con otras aristas de la vida social cobra gran relevancia.

En relación con este concepto, en su célebre artículo sobre la teoría del control cultural, Bonfil (1991: 175) habla de la cultura apropiada o más bien de elementos culturales apropiados en donde “[...] el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias”.

Pero cabe aclarar que, como continúa exponiendo este autor, los elementos continúan siendo ajenos en tanto el grupo no adquiere también la capacidad de producirlos o reproducirlos por sí mismo; por lo tanto, hay dependencia en cuanto a la disponibilidad de esos elementos culturales pero no en cuanto a las decisiones sobre su uso.

En tanto que el castellano es históricamente un elemento cultural ajeno, que como veremos más adelante, ha pasado por un proceso de apropiación por parte de la comunidad de Soledad Piedra Larga, podemos proponer la idea de una apropiación lingüística, como resultado de procesos culturales comunitarios, donde los miembros de esta comunidad son quienes determinan sus actuales usos y que en general tiene que ver con las mismas funciones –además de otras –que antes cumplía el *dí'zhke'*. De ahí que se dio un proceso de reconfiguración lingüística que dio como resultado un español con marcado sustrato zapoteco o bien un español indígena, el cual según Pellicer (1988) presenta una sintaxis peculiar.

Finalmente, la idea de documentar procesos de resistencia indígena, fuera de los discursos etnopolíticos ampliamente documentados en estados como Chiapas (Baronnet, 2017) o Oaxaca (González Apodaca y Rojas, 2013), permite comprender y visibilizar las luchas cotidianas y estrategias que emprender muchos pueblos indígenas para conservar sus formas de vida frente al impacto de otras lógicas socio-económicas externas, las cuales son prácticamente desconocidas más allá del contexto local en que se desarrollan.

[...] desde entonses posellemos estas tierras || que nos la dio Dios bien del mundo que ninguno en ningun dia ningun christiano no nos quite ni nos ponga pleito asi se acabo nuestra razon en el Nombre de Dios Jesus Maria y Joseph. (Mapa de San Jerónimo Coatlán, 1690)

Cap. 3. Hacer territorio: antecedentes históricos del municipio de San Jerónimo Coatlán

Para comprender la configuración instrumental y simbólica del territorio del municipio de San Jerónimo Coatlán, y los procesos educativos comunitarios en torno a ella, es necesario comenzar desde una perspectiva histórica, ya que dicha historia permite observar una serie de acontecimientos, que posteriormente van a permitir hablar de un territorio particular; con características materiales que darán pauta para moldear un tipo de sociedad, cuyas actividades económicas, políticas y socioculturales responden, en este caso, a una orografía serrana. Cabe aclarar que en este capítulo no hablaré como tal de procesos educativos, sino de procesos históricos de conformación territorial, lo cual nos permitirá, en los siguientes capítulos, comprender la naturaleza de la educación en torno a dicho territorio.

Sitúo el origen de Coatlán en el año 428, ya que de acuerdo con Martínez Gracida (1895)⁶, se trata de una fecha aproximada en que los zapotecos, provenientes de los valles centrales, arribaron a la sierra sur, donde, tras vencer y expulsar a los chontales, se apropiaron de dicha región y comenzaron a fundar sus primeros pueblos, entre ellos Coatlán, tal como coincide Gay (1881). Otra fecha de referencia es 1891, año en que San Jerónimo Coatlán, tal como los conocemos ahora, pasa a ser Ayuntamiento o Municipio INEGI (1996); aunque también revisaremos los distintos momentos históricos que involucran a este pueblo, además de Soledad Piedra Larga y Las Palmas.

Lo que interesa destacar en este capítulo no tiene que ver solamente con la fundación de San Jerónimo Coatlán, Piedra Larga y Las Palmas sino, y sobre todo,

⁶ Cabe señalar que los datos proporcionados por Martínez Gracida no son confiables, ya que, de acuerdo con Damián González Pérez (comunicación personal, 2019), este autor carece de sustento histórico concreto, además de combinar datos de investigación con narraciones más bien literarias. Sin embargo, la propuesta de Martínez Gracida, de que los zapotecos arribaron a la sierra sur en el año 428, coincide con el momento histórico de los zapotecos de Monte Albán, en el valle, cuya etapa de mayor florecimiento corresponde a lo que se ha denominado Monte Albán III, hacia el Clásico Temprano mesoamericano (200 – 600 d.C.), donde una de sus principales características fue, precisamente, el expansionismo hacia diversas regiones de Oaxaca (López-Austin y López Luján, 2014).

enfatar en los orígenes socioculturales, lingüísticos y religiosos provenientes de los zapotecos; lo cual nos ayudará a comprender la configuración instrumental y simbólica del territorio, los procesos educativos anclados a ese territorio y el papel, por ejemplo, de los especialistas rituales o cazadores. Nos ayudará también a comprender al municipio de San Jerónimo Coatlán como un pueblo originario zapoteco.

3.1. Las fuentes históricas

Considero importante dedicar un apartado a la bibliografía sobre los zapotecos de Coatlán, la cual es escasa con respecto al abultado número de estudios sobre otros pueblos originarios como los nahuas, los mayas o incluso otros pueblos zapotecos. Entre las fuentes que pude consultar está la obra de Rojas (1958)⁷, en cuyos 3 volúmenes realiza un estudio general sobre el distrito de Miahuatlán, al cual pertenece el municipio de San Jerónimo Coatlán, pasando revista por aspectos históricos, geográficos, demográficos, educativos, políticos y económicos. En el vol. 1 de la obra, que refiere a aspectos históricos, se señala el año 1612 como año fundacional de San Jerónimo Coatlán.

Historia de Oaxaca de Gay (1881) ofrece un panorama general de la historia de dicho estado. Dedicar un par de páginas a la expansión zapoteca desde el valle a la sierra sur, episodio de gran relevancia para el presente estudio, el cual se complementa de buena manera con la obra de Martínez Gracida (1895 y 1910)⁸, quien refiere explícitamente a la peregrinación zapoteca que dio pie a la fundación de los pueblos zapotecos de la sierra sur. Como mencioné anteriormente, en el caso de este último autor hay cierta actitud escéptica por parte de algunos investigadores actuales, como el antropólogo Damián González Pérez (comunicación personal, 2019), quien afirma que en esta obra aparecen diversos episodios no demostrados o contrastados con otras fuentes históricas, donde presumiblemente el autor hizo uso de la fantasía para escribir una suerte de epopeya sobre los pueblos originarios de Oaxaca.

⁷ Debido a que solo existe una edición de la obra, su consulta fue difícil ya que solo se encuentra en bibliotecas especializadas o en posesión de particulares. Por ejemplo, en el Instituto Welte para Estudios Oaxaqueños, en la Ciudad de Oaxaca, pude localizar los tres volúmenes, mientras que en la Biblioteca Juan de Córdoba, en la misma ciudad, solo hallé los tomos II y III.

⁸ Estas obras no las pude consultarlas físicamente ya que el único lugar donde se encuentran es en la biblioteca Genaro G. Vázquez, en Oaxaca, sin embargo desde hace algunos años ya no permiten su consulta (Damián González Pérez, comunicación personal, 2019), por lo tanto, dicha obra la he podido consultar a través de internet.

La *relación de Coatlán de 1580*, editada por Acuña (1984) constituye una fuente histórica de primera mano para los estudiosos de la historia de este pueblo, pues en ellas se describe la vida de los habitantes de aquella época, revisando aspectos de toda índole: costumbres, organización social, vestido, territorio, etcétera. Para nuestro caso, este documento nos ayuda a situar a Coatlán en el espacio geográfico que presumimos ocuparon desde el siglo V hasta nuestros días. Cabe destacar que estos documentos también deben ser revisados con precaución, ya que:

[...] sabemos que al menos la *Relación de Coatlán* y las demás de la región de Miahuatlán fueron redactadas en la cabecera del Partido, no en las poblaciones, por lo que debemos suponer que se perdió gran parte de la información que se pudo haber obtenido de parte de los habitantes de Coatlán (Rosas, 2016: 53)

A pesar de las reservas históricas de los documentos que he revisado, las considero de gran valía en el sentido de que todas ellas coinciden en al menos tres aspectos relevantes para nuestro propio estudio: 1) se alude a un territorio orográficamente serrano, 2) la lengua a la que se hace alusión se corresponde con el actual *di'zhke'*, aunque obviamente se trata de una variante más antigua y 3) el aspecto religioso tiene que ver con el culto al rayo, como máxima deidad entre los zapotecos del sur.

Los archivos inquisitoriales ubicados en el Archivo General de la Nación (AGN) son de especial interés en este capítulo, ya que en ellos se describe la resistencia explícita de los antiguos gobernantes de Coatlán (*coquis* o caciques) ante la imposición religiosa de los conquistadores. De especial relevancia es el proceso inquisitorial en contra de don Alonso, don Juan y don Andrés, caciques de Coatlán, por idolatría entre los años 1544-1547 (AGN, Inquisición, Vol. 37, exp. 9), donde se observa una tenacidad a la hora de intentar conservar la religión propia.

Finalmente, entre las fuentes primarias se encuentra el *Lienzo de San Jerónimo Coatlán*, presumiblemente fechado hacia finales del siglo XVI y el *Mapa de San Jerónimo Coatlán*, de 1690. Ambos documentos se encuentran resguardados en la Oficina de Bienes Comunes de San Jerónimo Coatlán y han sido estudiados con relativa profundidad por, al menos, tres investigadores (De Cicco, 1963; Welte, 1966; Rosas, 2016). Su contenido se centra en aspectos territoriales, genealógicos e históricos. En relación al aspecto territorial, en los contornos del documento se observan 44 topónimos escritos en el *di'zhke'* colonial, mismos que señalan los límites territoriales. También se señala una peregrinación a la que alude la historia oral de la localidad y que dio pie a la

fundación del actual San Jerónimo Coatlán. Estas apreciaciones son preliminares, pues su estudio e interpretación están en proceso de construcción, sin embargo, permite observar cómo los actuales comuneros de San Jerónimo fincan la importancia del lienzo en términos territoriales más que, por ejemplo, en el idioma en que fue escrito.

La historia oral, que se transmite de generación en generación entre los habitantes del municipio, conforma otra de las fuentes para reconstruir la historia de este pueblo. Aunque se trata de un saber comunitario compartido entre muchas personas, sobre todo los abuelos, agradezco las explicaciones sobre diversos acontecimientos a los siguientes señores: Zótero Pérez, Galdino López, Viviano López, Jacinto Ríos, Leonardo Cruz, Julio Pérez, Modesto Ríos y Aarón Pérez, así como a las señoras: Vidala Ríos, Margarita Pérez, Martimiana López, Francisca López, Argimira Ríos y Soledad Ríos. A través de sus voces reconstruyo la historia de nuestro municipio, además de que la oralidad ha sido la principal herramienta en la transmisión intergeneracional de conocimientos históricos.

Como se puede apreciar, las escasas fuentes documentales sobre la historia de Coatlán no son del todo concisas. Incluso desde la lingüística y particularmente desde el estudio del cambio y clasificación de lenguas se han venido construyendo nuevas hipótesis acerca de la fundación de los pueblos zapotecos de la sierra sur, como el caso de Rosemary Beam de Azcona (comunicación personal, 2018), quien señala que probablemente la llegada de los zapotecos a esta región se dio desde el occidente, es decir, desde la actual región chatina y no desde el valle, empero esta es una idea que apenas se estaría vislumbrando.

Como quiera que fuere, y más allá de una reconstrucción totalmente fidedigna, lo que nos interesa es resaltar los procesos que anteceden a la configuración de un territorio particular en Coatlán. Asumo la idea de que la fundación de este pueblo efectivamente se organizó desde el valle, pues entre la historia oral de los habitantes de San Pablo Coatlán (que al igual que San Jerónimo es descendiente del antiguo Coatlán) se hace alusión a Meneyadela, a quien siguen considerando como un héroe. Este personaje, de acuerdo con Gay (1881) y Martínez Gracida (1895), fue quien encabezó la expansión zapoteca hacia el sur.

3.2. Meneyadela y su ejército zapoteco conquista la sierra sur y funda Quiegoqui (Coatlán) y otros pueblos

Aunque me decidí por la idea de que Coatlán (originalmente llamado en coateco Quiegoqui “Río de los Señores”) fue fundado por los zapotecos hacia el año 428, durante la fase Monte Albán III, esta teoría no es, de ninguna manera, determinante. Incluso pudo haber sido mucho antes, considerando que, de acuerdo con Marcuse (2016), Miahuatlán y Ozolotepec, pueblos zapotecos de la sierra sur cercanos a Coatlán, ya existían en la fase Monte Albán II (100 a. C – 200 d. C.), lo que el autor constata tomando en cuenta el descubrimiento de cerámica de Monte Albán en el sitio denominado el *gueche*, en el actual Miahuatlán, además de que en la lápida J de Monte Albán se hace mención de ambos pueblos. Sin embargo, no sabemos si Coatlán está registrada en dicha lápida, ya que:

Desafortunadamente, es poco probable que algún día logremos identificar todos los topónimos del Edificio J con lugares específicos. Un problema es que los españoles que trazaron los mapas de Oaxaca llevaban guías e intérpretes aztecas, de modo que muchos lugares ahora tienen nombres en español o náhuatl, y no en zapoteco. (Marcuse, 2016: 61).

Al no existir otras fuentes que refieran explícitamente a la fundación de Coatlán, y al no haber evidencia arqueológica que conecte a Monte Albán II con Coatlán, me inclino por la idea de Martínez Gracida (1895), de que hacia el año 428, un grupo de zapotecos, al mando de Meneyadela, comienza una avanzada desde Zaachila, en los valles centrales, hacia la actual sierra sur. En se sentido, Gay (1881: 155) refiere a la expansión zapoteca hacia la sierra sur de la siguiente manera:

Otro caudillo, Meneyadela, capitaneando gran número de zapotecas, avanzó más hacia las feraces comarcas de la costa del Sur, tomando posesión de un lugar que llamaron después los mexicanos “Coatlán”, “lugar de la culebra”, por haber visto una serpiente enroscada sobre un peñasco. En zapoteca se llamó el pueblo Huihuogui, “Río de los Señores”, y adoptó por armas un indio con rodela en una mano y un haz de flechas en la otra. Los coatecos significaban en sus pinturas que habían venido del Norte, aseguraban conservar consigo los restos de “Petela”, patriarca de los zapotecas, contemporáneo del diluvio, y tuvieron hasta la invasión española por caciques a los descendientes de Meneyadela, en número de veinte.

En tanto Martínez Gracida (1910: 84-85) proporciona más detalles de la fundación de Coatlán y del personaje fundador:

Al toque de la Concha, Meneyadela partió con sus tropas y familia en el año 428 de nuestra Era vulgar sobre el Sur, satisfecho de la comisión que le había

encomendado su soberano. A su paso por las cordilleras de los Cerros que están al sur de Teitipac, fundó Chichicapam, Lachigaya y Lubisaa hoy Ejutla en cuyos puntos pasó guarniciones para que cuidasen de las familias. Siguiendo su marcha hacia el Sur con 15.000 zapotecas tomó posesión de las montañas de la costa y fundó el pueblo de Guegogoqui que quiere decir Río de los Señores donde estableció y erigió un templo en honor del patriarca Petela.

En la *relación geográfica de Coatlán de 1580* (en Acuña, 1984: 82), documento solicitado por el rey Felipe III, para conocer cuestiones naturales, morales, políticas, militares y eclesiásticas de la Nueva España, se dice literalmente que sobre Coatlán “no se tiene más noticia de la que se colige por una pintura que tienen los naturales, por la cual pareció que un señor llamado Meneyadela vino a este pueblo con gente y asentó allí su campo y fundó este pueblo”. Según Beam, 2004 y Rosas, 2016, cabe la posibilidad de que la pintura donde se encuentra representado Meneyadela sea el código de San Miguel Coatlán. Además, este personaje sigue presente en la historia oral de algunos pueblos de la región de los coatlanes, como líder fundacional.

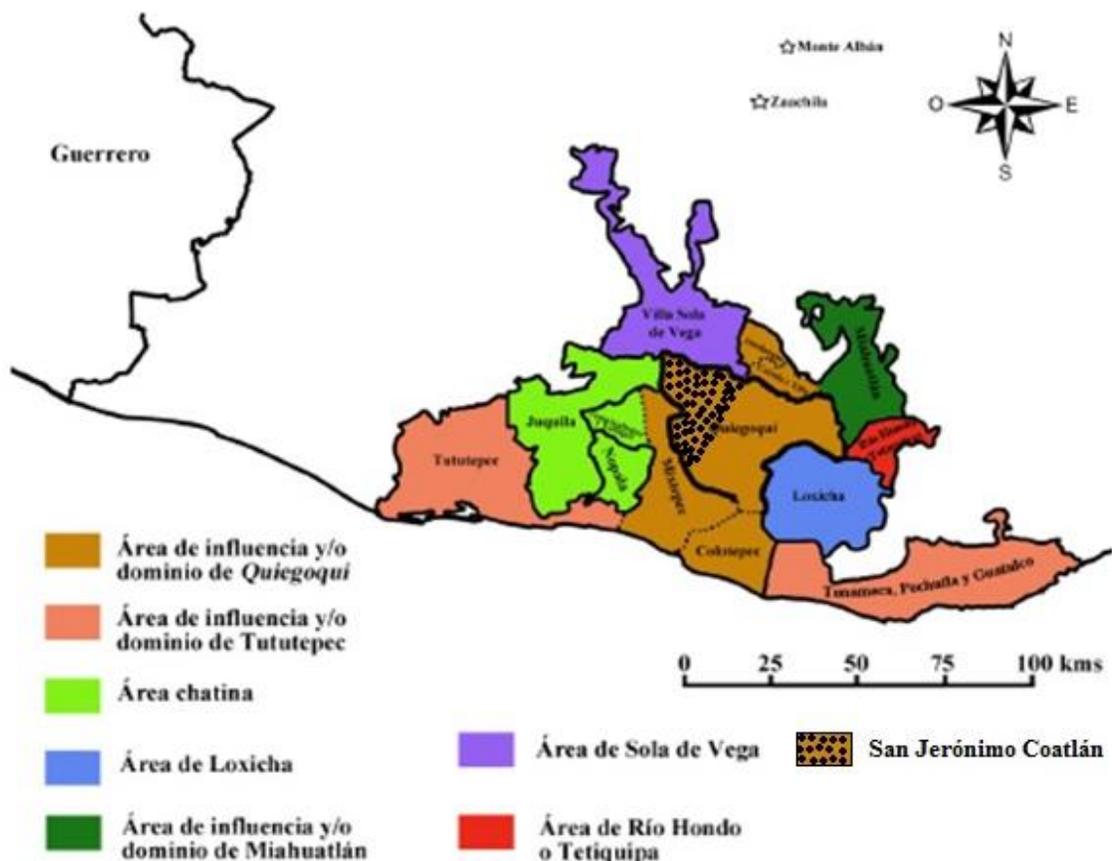
Para este estudio, lo importante del episodio aquí descrito es que fueron los zapotecos quienes fundaron el pueblo. Esto no es un dato menor, ya que, aunque parezca una obviedad, el territorio del municipio de San Jerónimo Coatlán no hubiera sido el mismo si los chontales, quienes, según Gay (1881), vivían en la región previo a la conquista zapoteca, y que actualmente se ubican entre los pueblos zapotecos de la sierra sur y de los del istmo de Tehuantepec, hubieran continuado ahí hasta nuestros días. De igual manera, las cosas hubieran sido distintas si el origen no fuera zapoteco, sino mixteco o mexica.

Al ser los zapotecos quienes llegaron a fundar Coatlán implica que trajeran consigo su religiosidad en torno a Cocijo, una de las máximas deidades zapotecas asociadas a la lluvia “cuyo nombre quiere decir “rayo” [al cual] le sacrificaban hombres y niños para la lluvia y hombres para la cosecha”. (Smith-Stark 1999: 130); ritualidad aún vigente en la región y que define, por mucho, el territorio simbólico. Por tanto, este es un primer elemento a considerar para los siguientes capítulos de la tesis.

3.3. El territorio de Coatlán hasta la llegada de los españoles (428 – 1523)

Al parecer, los zapotecos de Coatlán, desde su llegada a la sierra sur hasta la llegada de los españoles, en 1523, habían logrado influir en un vasto territorio. Al respecto, Rosas (2016: 109-120), con ayuda de fuentes coloniales, considera que este territorio

no solo abarcaba la serranía, sino que probablemente también se extendió hacia el valle de Miahuatlán y hacia la costa del pacífico, desde el actual Colotepec hasta las lagunas de Chacahua. En tanto, Martínez Gracida (1910: 85) añade: “los zapotecos de Coatlán se multiplicaron con el tiempo y fundaron otros pueblos hasta confinar con los chatinos, sus aliados, que se habían situado en Juquila”. (Ver mapa 3). Cabe mencionar que actualmente, San Jerónimo Coatlán colinda con la región chatina, conservando alianzas en varios sentidos, aunque también existen algunos conflictos.



Mapa 3. Posible área de influencia de Coatlán (Quiegoqui) hasta el siglo XVI, con énfasis en la actual área de San Jerónimo Coatlán. Modificado de Rosas (2016: 113).

Siguiendo la obra de Rojas (1958) y Rosas (2016), con base en las *relaciones geográficas*, el poder central de Coatlán se encontraba en lo que hoy es San Pablo Coatlán. Coatlán, entonces, constituía una suerte de pueblo principal, el cual, como se señala en la *suma de visitas de la Nueva España (1548-1550)*:

Tiene treinta y tres estancias sujetas, y llamanse: Çacaystlauaca, Malinaltepeque y Eitepeque, Coatepeque, Oçumatepeque, Culutepeque, Tepachotepeque y

Cacastepeque, Acatlixco, Tlaisco, Çayultepeque, Tlamacastepeque, Mistepetongo y otras más estancias. Y en ellas [hay] nueve mil y doscientas y cinco casas. Y en cada una [hay] un indio casado con su familia. Dan cada ochenta días: doscientos y dos pesos de oro en polvo; y veinte y cinco gallinas; y alguna miel. Es tierra de grandes términos. Y en muchas de las estancias hay minas de oro que cogen para su tributo. Tiene muchas tierras buenas; y sierras; y montes; y de muchos temples por ser gran término. (En García, 2013: 426).

Lamentablemente, la *suma de visitas* omite varios nombres de estancias sujetas a Coatlán, lo que no nos permite saber si el actual San Jerónimo Coatlán ya existía en ese entonces. Sin embargo, la *relación de Coatlán* menciona nombres de pueblos que se corresponden con los nombres de poblados actuales, dentro de la región de los coatlanes, entre ellos: San Sebastián, Santa María, San Pablo y San Cristóbal. Este pueblo llamado San Cristóbal es de mucho interés para este estudio, ya que, al parecer, se trata del mismo San Jerónimo, el cual cambió de nombre hasta 1612 (Rojas, 1958: 225) o en 1690, como propone Rosas (2016: 111)⁹.

Existen al menos tres argumentos más que favorecen la idea de que se trata del mismo pueblo: 1) en la parte central del lienzo de San Jerónimo Coatlán (recordemos que fue elaborado posiblemente en el siglo XVI) tiene inscrito el nombre “Sn Xpoval” (San Cristóbal); 2) la historia oral que se transmite en el municipio alude a que los fundadores de San Jerónimo salieron desde San Cristóbal, pasando por varios lugares hasta llegar al lugar actual y 3) en la iglesia de San Jerónimo Coatlán, Welte (1966) localizó una pintura de San Cristóbal, el cual tiene la siguiente inscripción: “SE RETROCO ESTA IMAGEN DE Sn. CRISTOBAL A COSTO DEL PUEBLO AL 2 DE SEPTIEMBRE DE 1831. ESTE IMAGEN ES DEL PUEBLO DESTRUIDO DE Sn. CRISTOBAL”.

Si los zapotecos de San Jerónimo Coatlán vivieron en San Cristóbal (quizá en algún lugar cercano al actual San Cristóbal Honduras, agencia municipal de San Jerónimo, ubicado en las colindancias con el municipio de San Pedro Juchatengo y Sola de Vega), entonces se nos presenta una incógnita que posiblemente nunca logremos develar. ¿Cuándo se fundó San Cristóbal? Desde luego que tampoco se fundó con ese

⁹ Existe en el Archivo General de la Nación un archivo de 1677, titulado “Que el obispo de Oaxaca informa que convenientes o inconvenientes habría en que los feligreses de San Cristóbal de la jurisdicción de Miahuatlán se agregan a la parroquia de Coatlán, en virtud de quedarles la de Lussicha sumamente retirada (AGN, Indios, Vol. 25, Exp. 237). Este San Cristóbal, al parecer, se trata del actual San Jerónimo, lo cual se refuerza tomando en cuenta que a partir de 1726, aparecen actas de defunción de este pueblo en el archivo parroquial de San Pablo Coatlán (APSPC, Caja 36, Vol. 6); además deja de figurar el nombre “San Cristóbal” y comienza a aparecer “San Gerónimo”.

nombre, lo cual hace aún más difícil la tarea. Una posible vía para conocer la antigüedad de lo que fue San Cristóbal podría ser mediante la arqueología, pero para eso tendríamos que ubicar el lugar exacto donde se asentó el pueblo. También se podría estudiar la antigüedad de las *gué sant* (piedras santas) actualmente ubicadas en distintos cerros del municipio o bien analizar algunos objetos encontrados en la zona por distintas personas, como el que se observa en la figura 5, localizado en la década de 1990 en una ranchería cercana a Las Palmas.



Figura 5. Objeto de barro encontrado en el cerro “La Escalera”, cerca de Las Palmas, Medidas: 10 cm x 4 cm. Fotografía: Antonio Pérez Ríos, 2018, colección personal.

Lo que sí podemos suponer es que, si el pueblo de San Cristóbal estuvo cerca del actual San Cristóbal Honduras, entonces existe la posibilidad de que este pueblo marcara la colindancia entre Coatlán, Juchatengo y Sola, como efectivamente sucede en la actualidad. Al respecto, la *relación de Coatlán* dice: “confina por la de septentrión, con el pueblo de Sola. Parte términos también con el pueblo de Suchiatenco” (en Acuña, 1984: 81). De ser así, entonces nuestros antepasados han vivido en nuestro actual territorio no desde 1612, sino desde mucho antes; recordemos que Martínez Gracida (1910: 85) menciona que “Los zapotecos de Coatlán se multiplicaron con el tiempo y fundaron otros pueblos hasta confinar con los chatinos”. Reitero que para hablar de una temporalidad más aproximada habría que recurrir a otras disciplinas, principalmente a la arqueología, lo cual escapa de mi alcance.

Como quiera que fuere, la importancia de saber que nuestro territorio formó parte del antiguo Coatlán radica en que muchas de las actividades que actualmente realizamos, en relación con el territorio instrumental y sagrado, como la caza del venado

o la agricultura, provienen de aquellas épocas. Nuevamente la *relación de Coatlán* menciona:

En los montes y distrito de este pueblo hay algunos venados que cazan los indios para comer, porque no alcanzan otra carne. Siembran los indios maíz, que es su ordinario sustento; rozan para esto el monte y, estando seca la madera y la yerba, la queman, y luego siembran; y esto es por abril, y cogen por noviembre. Siembran también chile y calabazas. (En Acuña, 1984: 82-83).

Con respecto a las especies arbóreas, según se describe en la *relación*, “hay muchos montes y arboledas de pinos, encinos y robles y otros árboles que son de ningún provecho, que, aunque los pinos dan piñas, no se creía en ellas piñones” (83). En relación con la orografía, se describe que “está este dicho pueblo y sujetos asentado en lomas, tierra muy áspera y fragosa, y los caminos muy ásperos de subidas y bajadas y de muchos rodeos por excusar los malos pasos, y así se llama la Sierra de Coatlan, que quiere decir “sierra de culebras”. En relación con la hidrografía, menciona que “en este dicho pueblo hay muchos ríos pequeños y arroyos que la mayor parte del año corren, de donde se ha sacado gran cantidad de oro en polvo muy fino”

Hasta principios del siglo XVI, Coatlán gozó de una relativa supremacía en la región. En las *relaciones geográficas de 1580* se dice que su territorio era tan vasto y de tantos habitantes que estos podían compararse con los pelos del cuero de un venado. Si tomamos en cuenta que los llamados guardamontes o *gué sant* eran las principales deidades y que éstos se hallaban cercanos a los centros poblacionales, entonces es posible imaginar la cantidad de poblados, ya que estas “piedras santas” actualmente pueden encontrarse en diversos puntos del territorio. No obstante, dada las características sinuosas de la sierra de Coatlán, al parecer nunca existió interés de los conquistadores españoles por controlar las tierras, como se menciona en la *relación*:

Tienen los indios de este pueblo todas las tierras que han menester y los caciques cuantas quieren, porque, aunque son acomodadas para los indios y su labor, no son de provecho para los españoles y, así, no hay quien las estime. (En Acuña, 1984: 85).

3.4. La conquista de Coatlán y la lucha por conservar la cosmovisión precolonial (1523 - 1612)

Hablar de la conquista de Coatlán en manos de los españoles es relevante, no solo en términos históricos, sino también en términos de la importancia de la cosmovisión precolonial y del territorio sagrado. En efecto, como veremos enseguida, se han documentado una serie de insurrecciones y revueltas, encabezadas por los líderes

religiosos y caciques zapotecos, en un intento por conservar y/o restaurar el culto a sus deidades. Esto tiene mucho sentido, tomando en cuenta que entre los zapotecos en general, y los del sur, en particular, aspectos como la agricultura, caza, salud, etcétera, estaban reguladas por la cuestión ritual en torno a cocijo (Caso y Bernal, 1952; Smith-Stark, 1999; Urcid, 2009; Sellen, 2011). La continuidad religiosa precolonial en torno a él, defendida por nuestros ancestros, permite comprender el territorio simbólico que actualmente sigue estando mediado por dicha deidad, aunque ahora “convertido” en el rayo (González Pérez, 2016, 2019) o en el guardamonte (Pérez Ríos, 2019b)

La conquista de Coatlán, relacionada más bien con aspectos religiosos, se dio posterior a la caída de Tenochtitlán y estuvo a cargo de Pedro de Alvarado hacia el año 1523 (Díaz del Castillo, 1632), sin embargo, esta empresa no resultó nada fácil para los españoles, quienes en alianza con otros pueblos originarios se abalanzaron hacia el sur, encontrando que quienes “con más ardor se pronunciaron contra los españoles, fueron los zapotecas de Coatlán y los mixtecas de Tututepec” (Gay, 1881: 268), precisamente dos pueblos históricamente aliados.

Aunque en ese mismo año se concretó la conquista de Coatlán y otros pueblos de la sierra sur, un año más tarde, en 1524, tuvo lugar el primer levantamiento en contra del nuevo gobierno español, aparentemente debido a los atropellos a que la población estaba sujeta en manos de los encomenderos Gregorio y Pedro de Monjaraz, pues éstos habían matado a un cacique de Coatlán, episodio que suscitó el levantamiento armado, según palabras de Hernán Cortés. El mismo Cortés justificó el levantamiento armado de Coatlán en las siguientes palabras, enviadas en una carta al emperador Carlos V.

[...] y venido yo, con un mensajero que les envié, donde supieron mi venida, sin ninguna dilación vinieron a mí las personas provinciales de aquella provincia que se dice Coatlán y me dijeron la causa de su alzamiento, que fue arto justa, porque el que los tenía encomendados había quemado ocho señores principales, que los cinco murieron luego y los otros donde a pocos días y puesto que pidieron justicia, no les fue hecha y yo les consolé de manera que fueron contentos y están hoy pacíficos [...] (Cortés, 1526).

Durante esta rebelión que se prolongó entre 1524 y 1526, Herrera y Tordecillas (1601) habla de al menos 50 soldados españoles muertos en batalla, además de la muerte de cientos de aliados originarios de otros pueblos. Por su parte Díaz del Castillo (1632), afirma que los indígenas de Coatlán atacaron en varias ocasiones a los españoles, obligando a muchos a huir hacia las montañas. Sin embargo, Rosas (comunicación personal, 2018) señala que probablemente Díaz del Castillo se esté

refiriendo a otro Coatlán, ubicado en la región mixe, puesto que los mixes también ofrecieron una resistencia sobresaliente frente a los españoles.

El segundo levantamiento armado de Coatlán ocurrido entre 1530-1531 es referido por Gay (1881) y retomado por algunos autores, aunque sobre esta rebelión apenas se mencionan algunas palabras, como se aprecia en Schroeder y Poole (2017: 22) “Coatlán fue el sitio de una violenta rebelión de dos años contra la invasión española, que comenzó en 1525, en la que murieron muchas personas. Seguido de represiones y enfermedades en 1530”. También Barabas (1986) y González Pérez (2011) hacen alusión a dicha revuelta pero no se ofrece mayor información. Por su parte, Garduño (2005: 78) menciona que

[...] Aunque la información es escasa, parece que el líder de los insurrectos se llamaba Pitio y que, según Burgoa, estaba respaldado por sacerdotes y caciques, cuya finalidad era matar o expulsar a los frailes y a todos los españoles de la tierra. Los rebeldes aspiraban, una vez conseguido el triunfo, a restablecer el orden socio-político antiguo y el culto tradicional.

Un tercer levantamiento ocurrido en 1547 ocupa la atención de diversos investigadores por su importancia en términos de un intento por defender y restaurar la religión zapoteca precolonial (Barabas, 1986 y 1989; Garduño, 2005; González Pérez, 2011; Roulet, 2008). Todo inicia en 1544 cuando:

[...] el vicario del pueblo vecino de Tututepec, Pedro de Olmos, regresaba a Tututepec después de haber visitado Coatlán para celebrar la primera semana del adviento. A media legua del pueblo sobre un cerro cerca de una casa de don Hernando, cacique de Coatlán, descubrió un ídolo grande de piedra. Hacía poco tiempo que se había hecho una ceremonia a los dioses porque un corazón fresco estaba en la boca del ídolo (AGN, Inquisición, Vol. 37, exp. 9).

Este acontecimiento dio pie a la instauración de la Santa Inquisición en el pueblo de Coatlán. El objetivo principal consistió en abatir la “idolatría” que se practicaba en la región y fue la orden religiosa dominica la encargada de dicha labor. Según los archivos inquisitoriales se acusaba a los principales de Coatlán de organizar el restablecimiento del antiguo orden, ya que “allí se les hace un parlamento y admonestación que no dejen sus ritos ni el servicio de sus ídolos como sus antepasados lo tuvieron y otras muchas cosas para que la fe ni la doctrina de Jesucristo no se reciba” (AGN, Inquisición, Vol. 37, exp. 9).

Así pues, este levantamiento más socio-religioso que bélico se generalizó en diversas regiones de Oaxaca. En el caso específico de Coatlán se habla de la

destrucción de los “ídolos” de piedra los cuales muchas veces fueron escondidos entre las cuevas (Garduño, 2005). Sin embargo, a pesar de la persecución directa a través de la inquisición, los caciques de Coatlán continuaron sus prácticas religiosas y confrontaron a los clérigos de la región como se muestra en los siguientes extractos:

[...] el clérigo que reside en Coatlán predicando un día a los dichos caciques y principales y a los demás tenía el libro de los santos evangelios en las manos se le bajó uno de los caciques y le dijo que callase que aquello eran unos papeles y que mentía que se fuese que no lo quería oír y reprendiéndoles de esto se vino a él el cacique y le llegó con las manos a la cara y le quisieron abofetear.

Yo soy valiente hombre y estos mis maceguales y principales no creemos sino las cosas de mis antepasados y no he miedo de los cristianos, en mi pueblo no hay vara de alguacil del rey ni del visorrey soy señor de mis tierras (AGN, Archivos Inquisitoriales, Vol. 37, exp. 6.)

Estas citas corresponden al proceso inquisitorial de tres caciques de Coatlán: Alonso, Juan y Andrés entre 1544 y 1547, llevado a cabo en la “ciudad de Mexico”, como se menciona en los archivos. Vale la pena señalar que en los archivos no se encontró la sentencia final en contra de estos caciques, pero sí permite observar la resistencia de los señores de Coatlán frente a la imposición de una nueva religión, además, como veremos enseguida, los pobladores de Coatlán aprovecharon las condiciones agrestes de las montañas del sur, para escapar, formar nuevos pueblos y dar continuidad a su religiosidad propia.

Para imponer una nueva religión, además de la santa inquisición, el gobierno español se valió de la llamada *política de congregación de indios*, instaurada en 1545, la cual consistía simplemente en “obligar a los indios a vivir juntos, en pueblos relativamente grandes, cercanos a los núcleos de civilización española” (Floris, 1980: 630) con el fin de tener un mejor control tributario y de evangelización. En el caso de Coatlán, de acuerdo con la *relación de Coatlán de 1580*, se instauraron dos congregaciones de indios:

Antes de la congregación había en este pueblo veintiséis pueblos pequeños, que se llaman sujetos o estancias, y todos ellos se redujeron a dos, puestos el uno en la cabecera de Coatlán, con quince estancias o arrabales, y el otro en San Baltasar Losicha, con diez estancias o arrabales. Después, vista la descomodidad y que no se podían sustentar los congregados en la cabecera, se repartieron a orillas de un arroyo en término de dos leguas, de manera que a la orilla de este arroyo viven los más de los indios congregados en la cabecera, los cuales tienen ahora, con licencia del Virrey, dos pueblos poblados, llamado el uno Santa Marías y el otro Santo Domingo (en Acuña, 1984: 81).

La congregación de la cabecera de Coatlán se refiere a San Pablo Coatlán. Al respecto la *relación* señala que “Tiene este pueblo una iglesia de la advocación de San Pablo; fundóse reinando la Majestad del Emperador Carlos Quinto” (87). Con respecto a San Jerónimo Coatlán (San Cristóbal), se señala que fue estancia de San Baltazar Losicha hasta 1677, cuando solicitan adherirse a San Pablo Coatlán, debido a que San Baltazar les quedaba “sumamente retirada”. (AGN, Indios, vol. 25, exp. 237).

Floris (1980: 632) refiere que la “política de congregación de indios” fue recibida de muchas maneras entre los diversos pueblos originarios. Por ejemplo resalta el caso de Tlaxcala que en 1560 se había opuesto con éxito a la formación de congregaciones pero en 1585 toma la iniciativa para la instauración de esta política. El caso de San Pablo Coatlán es claro al resistirse hasta las últimas consecuencias a esta nueva forma de vida, pues hacia principios del siglo XVII su población comienza a dispersarse, dando pie a la conformación de múltiples poblados, entre ellos, San Jerónimo Coatlán, según relata Rojas (1958: 224-225):

Tras las congregaciones dictadas por los españoles, por las cuales quedaron todos los habitantes del señorío de Coatlán reducidos a dos lugares de residencia, una en San Pablo Coatlán y otra en Sto. Domingo, lo cual ocasionó grandes trastornos y enormes pérdidas a los indios, pereciendo muchos de ellos por el cambio de clima a que se veían obligados, los antiguos habitantes de estas tierras pudieron volver a su lugar de origen, fundándose entonces San Jerónimo Coatlán, en el año de 1612.

Ya para mediados del siglo XVIII, la situación política y eclesiástica de San Pablo Coatlán era de la siguiente manera:

El pueblo de San Pablo Coatlán está situado entre Oriente, y Sur de Miahuatlán, en temperamento templado, a la distancia de doce leguas, tiene Iglefia Parrochial, y en el refide un Theniente de Alcalde mayor, fu vecindario el del Pueblo de S. Vicente [probablemente San Vicente Coatlán] fu fujeto, con los Barrios inmediatos, llega a quinientas, treinta, y dos familias de Indios; cogen fus cofechas de mayz, y cultivan muchas frutas Regionales (Villa-Señor, 1748: 147)

La alusión a quinientas treinta y dos familias de indios resulta muy ilustrativa porque a raíz de la negación ante las políticas de congregación de indios y ante la latente evangelización, presumo, se comienzan a formar o re-formar múltiples poblados como el caso de San Jerónimo Coatlán. Además, me interesa resaltar que, tras 200 años de la conquista, al parecer, los zapotecos retomaron sus actividades cotidianas, como la cosecha del maíz, actividades íntimamente relacionadas con el territorio simbólico-instrumental. Esta relativa autonomía fue frecuente en pueblos pequeños (Gerhard,

1975; Tanck, 2002) y se presentó de manera general entre los pueblos indígenas de Oaxaca:

En conjunto, los pueblos indios, constituían la mayoría de la población en Oaxaca y el mestizaje con los españoles fue mínimo en comparación con la región central de México. Asimismo mantuvieron sus tierras, costumbres y organización comunitaria hasta principios del siglo XIX, lo cual les dio una gran presencia en todos los ámbitos de la vida social, económica y política. (Reina, 2004: 59)

3.5. Fundación o re-fundación de San Jerónimo Coatlán (siglo XVII)

Como señalé previamente, las congregaciones de San Pablo Coatlán y San Baltazar Loxicha se dispersaron, pero es necesario imaginar qué sucedió previo a dicha dispersión. Recordemos que para 1547 tienen lugar los procesos inquisitoriales contra los caciques de Coatlán, los cuales incluso ya habían sido bautizados. Entonces se podría presumir que para las siguientes décadas (1550-1600) continuó un largo proceso de evangelización y lucha contra la “idolatría”.

Según la historia oral que se transmite en el municipio de San Jerónimo Coatlán, cuando los fundadores comenzaron su peregrinación para encontrar el sitio actual del pueblo, llevaban consigo una imagen de San Jerónimo. Esta narración sugiere, entonces, que los nativos del lugar ya habían sido evangelizados e incluso había adoptado un santo como su Patrón. Lo anterior también concuerda con la fundación de Santo Domingo Coatlán, una agencia municipal actualmente perteneciente al municipio de San Jerónimo Coatlán, el cual, según los abuelitos, se dio al mismo tiempo:

Narran los abuelos que por las mismas fechas en que se fundaba San Jerónimo Coatlán también se fundaba Santo Domingo Coatlán, cuyos fundadores también llevaban consigo la imagen de un santo: Santo Domingo. Incluso se dice que ambos santos “no se llevaban”, pues en una ocasión en que los fundadores de San Jerónimo eligieron un lugar denominado San Mateo Betalache, para su asentamiento, no les fue posible, ya que San Mateo Betalache es un cerro que queda justo en frente del actual Santo Domingo Coatlán, por lo que el rayo, nagual de Santo Domingo, castigaba a los pobladores de San Jerónimo, haciéndolos huir en búsqueda de otro sitio. Además, los santos también reñían entre sí, pues se platica que por las mañanas hallaban ambas imágenes en el suelo, es decir, movidas de lugar después de sus peleas.

En este sentido vale la pena señalar que actualmente la iglesia de San Jerónimo Coatlán tiene en el techo cuatro leones (colocados en los cuatro puntos cardinales), los

cuales están colocados con dirección a Santo Domingo Coatlán. De acuerdo con algunas personas que saben, esto se debe a que el León, protector de San Jerónimo, está en una actitud de alerta con respecto a cualquier posible daño por parte del rayo, protector de Santo Domingo.

A partir de este episodio, podemos advertir la temprana existencia de una especie de sincretismo religioso, donde aparecen elementos asociados al cristianismo (como los santos) y elementos más bien asociados a cocijo, que tienen que ver con los rituales agrícolas y otros. La ritualidad en torno a cocijo o el rayo tuvo continuidad, como se puede constatar en la actualidad, pero también se incorporaron nuevos elementos sin, aparentemente, muchos conflictos, ya que la iglesia católica, “aunque no condena estas concepciones y prácticas, sí las transforma intencionalmente intentando suavizarlas y retocarlas” (Barabas, 2008: 127). Dicho sincretismo es posible observarlo en el lienzo de San Jerónimo Coatlán, en cuyo primer plano se observa una iglesia así como y el cerro del encanto, sitio sagrado anclado al rayo. (Ver figura 6).



Figura 6. Lienzo de San Jerónimo Coatlán, con énfasis en la iglesia (abajo) y el cerro del Encanto (arriba). Modificado de la fotografía de Rosas, 2018

El texto que acompaña a la iglesia, en la parte central del lienzo, resulta ininteligible a simple vista, ya que aparece un poco borroso. Además hay que considerar que está escrito en *di'zhke'* colonial, el cual muestra diferencias considerables con respecto al *di'zhke'* actual. Sin embargo, Rosas (2016) ha logrado una posible interpretación del texto, el cual reproduzco a continuación:

Texto original en *di'zhke'*:

Y alaatiy A ños co
tapaYe lanoo cayoa = S Xpoval
nootalala pichi yça pe
caabdios tubi tiy
queche layoo chi can[ij]
cola xini dios be
juana ns Jesus
divino (Paleografía de Rosas, 2016: 72)

Traducción al castellano:

Igualmente, he aquí ya son cuatro años y el quinto hijo tiene cien, tiene cuatro [?] mucho tiempo ha pasado, días y años de pecados como los de la doctrina del pueblo, la tierra; por eso [vino] el viejo [?] el hijo de dios nuestro señor divino (Rosas, 2016: 73)

Con lo anterior es posible afirmar que efectivamente los pobladores de San Jerónimo Coatlán pasaron por un proceso de evangelización, empero esta evangelización coexistió y coexiste en la actualidad con la religión precolonial, con base en las “piedras santas” o guardamontes, deidades asociada al rayo o *cocijo*, como sistemáticamente ha documentado González Pérez (2010, 2012, 2014, 2016 y 2019) y como se manifiesta en la propia historia oral no solo en San Jerónimo Coatlán, sino en diversas comunidades zapotecas de la sierra sur. López Austin (1996: 476) dice al respecto:

A casi cinco siglos de la conquista española los indígenas luchan por mantener las concepciones coloniales que les han servido para atenuar la dominación económica y cultural. Se autonombran cristianos, pero se resisten en mayor o menor medida a ser intervenidos en su cristianismo nominal.

La existencia del sincretismo religioso en diversas sociedades prehispánicas ha sido estudiado por Broda (2002), e implica apropiarse de elementos culturales ajenos y resignificarlos mediante una especie de diálogo con los elementos culturales propios, tal como se observa en las siguientes palabras que dijo un abuelito que vive en San Jerónimo: *Los guardamontes están ahí desde hace mucho tiempo, ahí los puso Dios,*

nuestro Señor. También he escuchado comparaciones que equiparan a los guardamontes o piedras santas con los santos, es decir, que tienen la posibilidad de mediar entre los hombres y Dios, aunque para ello, además de los rezos, se ayudan de la quema de copal y de la “dejada de una luz”; además del sacrificio de gallinas o guajalotes como ha documentado Carrasco (1951) y González Pérez (2016 y 2019) en la región de los Loxicha en la misma Sierra Sur.

Para este estudio es interesante resaltar la continuidad religiosa precolonial, a pesar de la conquista española y de la inquisición. La información disponible parece indicar que luego del fracaso de las políticas de congregación, el gobierno español quizá no solo no quiso sino que no pudo controlar o vigilar la vida cotidiana de cientos de familias indígenas que vivían dispersos entre los cerros, no solo en la sierra sur, sino en otras regiones de difícil acceso del país. Al respecto, Gerhard (1975: 572) señala que:

Claro que no se hizo este cambio drástico en el modo de vivir de los campesinos sin que ellos se resistieran. Huían de las congregaciones, volvían a sus moradas desparramadas, y sólo con persuasión o por la fuerza se juntaban de nuevo [...] y en regiones aisladas los indios siguieron viviendo como antes.

Pero volviendo al tema de la re-fundación de San Jerónimo Coatlán, pues recordemos que antes existió posiblemente con el nombre de San Cristóbal, según narra la historia oral, y como se reafirma en el Lienzo de San Jerónimo Coatlán, el proceso fundacional fue largo y se originó a partir de una peregrinación (ver figura 7). De acuerdo con los relatos que cuentan los abuelitos, el primer lugar donde se instalaron los fundadores fue un sitio llamado San Cristóbal (Pueblo Viejo). Esta información podría referirse al primer pueblo en donde vivieron hasta la llegada de los españoles, del cual tuvieron que salir a partir de las políticas de congregación.

Recordemos que, según Rojas (1958) y mi propia interpretación, lo que originó esta migración fue una resistencia ante las políticas de congregación de indios, por lo que en otras palabras podríamos pensar que hubo una especie de “huida” del control español. Esto podría explicar por qué los sitios que escogieron para su asentamiento, además de alejados resultan muy agrestes. Esta condición material del territorio resulta muy estratégica porque justamente demuestra una especie de adaptación, donde los cerros juegan un papel determinante a la hora de resistir frente a los españoles. Esto ya se había dado durante la conquista, cuando Díaz del Castillo (1904) menciona que los indios se refugiaron en las montañas y que fue imposible perseguirlos. Además, en la *relación de Coatlán* hay un énfasis en calificativos como “agrestes, impropias, faldudas,

fragosas, llena de culebras ponzoñasas” cuando se refieren al territorio material de Coatlán.



Figura 7. Detalle del lienzo donde se observan huellas que van y vienen, las cuales podrían aludir a la peregrinación. Fotografía: Edgar Pérez Ríos, 2018.

El territorio material, entonces, es un elemento fundamental para la continuidad cultural, religiosa e incluso lingüística en el municipio de San Jerónimo Coatlán. Pero antes de poder instalarse definitivamente en el lugar donde actualmente está el pueblo, los fundadores intentaron poblar al menos dos lugares más: San Mateo Betelache y un lugar conocido como la Laguna, pero narran los abuelos que no fue posible ya que el caso de la Laguna, las personas sufrían constantes ataques de murciélagos, lo cual los hizo seguir su búsqueda. En el caso de San Mateo, les caía el rayo.

Finalmente, en el año 1612, según Rojas (1958), tuvo lugar la fundación de San Jerónimo Coatlán, en el sitio actual, aunque al parecer siguió llamándose San Cristóbal, hasta, por lo menos el año 1690, según Rosas (2016). De acuerdo con la historia oral que transmiten los abuelos, después de una larga travesía entre los cerros finalmente los primeros pobladores descansaron en cierto lugar donde se encuentra un sabino, ahí cerca había agua, por lo que pasaron la noche ahí. Esa noche las personas escucharon música, ladridos de perros y risas, había fiesta, dicen, lo cual interpretaron como una

señal de que ahí debían edificar su pueblo. Otra versión dice que también vieron a una mujer cerca del manantial que luego se perdía en la oscuridad, para lo cual hay interpretaciones de que la mujer simbolizaba la reproducción del pueblo. Lo cierto es que ahí decidieron fundar la comunidad (figura 8).



Figura 8. Lugar actual donde se asienta San Jerónimo Coatlán. Fotografía: Edgar Pérez, 2017.

En este sentido el lienzo de San Jerónimo Coatlán no ha sido interpretado en su totalidad e incluso sigue generando muchas dudas. Por ejemplo no se sabe a ciencia cierta si fue hecho en el actual San Jerónimo Coatlán o bien en el primer sitio donde se asentaron, es decir, San Cristóbal, pues este nombre aparece en otros documentos coloniales que ya he citado. Lo que sí podemos presumir es que el contenido del lienzo refiere a un pueblo autónomo, ya que lo que se observa es que en el centro del lienzo aparecen unos árboles y unas personas descendiendo del él (hay que tomar en cuenta que según la cosmovisión, el pueblo zapoteco viene de los árboles). Después aparecen las huellas que van y vienen y que estarían aludiendo a la migración que hemos descrito anteriormente, luego aparecen una serie de personajes, los cuales representarían a los distintos gobernantes (*coquis*). Es decir, se observa una relación directa entre las personas que descienden de los árboles y los gobernantes, mostrando más bien la posibilidad de un pueblo autónomo con respecto a Coatlán. La posibilidad de verse como pueblo autónomo también es posible considerando que actualmente las personas de

este municipio no se consideran ni indígenas ni zapotecos, ni siquiera coatlecos (de Coatlán), pese a que aún se habla zapoteco, sino que centran su identidad étnica en el territorio particular que habitan, el territorio de San Jerónimo Coatlán.

3.6. Los pobladores de San Jerónimo Coatlán se distribuyen a lo largo y ancho del territorio

Siguiendo la narración de los abuelos, una vez que los fundadores se asentaron en el lugar, los pobladores adultos se colgaron sus *redes* de tortillas, frijoles, chile y sal, sus *bules* de agua y sus machetes y emprendieron una larga caminata con la intención de demarcar el territorio que había de pertenecerles. De tal manera encontraron sus límites en la colindancia con la región chatina (San Juan Lachao) hacia el oeste y con río Atoyac hacia el norte, así como con otros pueblos zapotecos de Coatlán hacia el este y sur; en el sur también colindaron con algunos pueblos costeños.

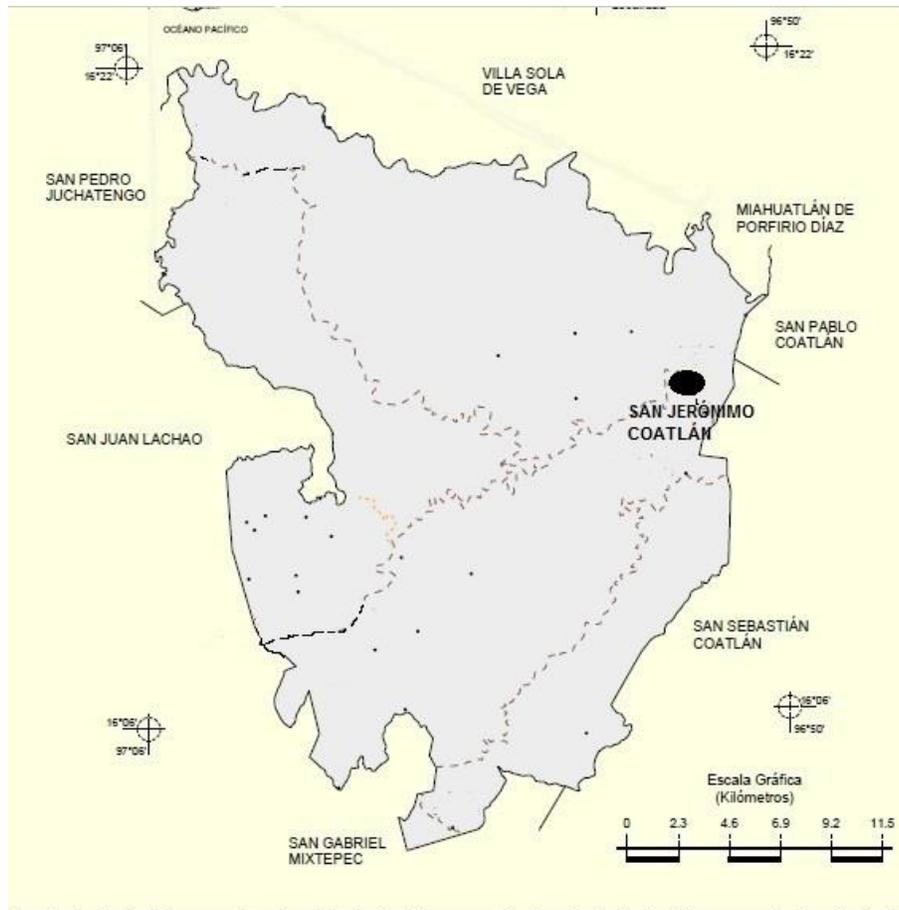
La demarcación del territorio que aluden los abuelitos, al parecer, sucedió antes de instalarse en el lugar actual, ya que Martínez Gracida (1910), habla de la fundación de nuevos pueblos, que ocurrió después de que Meneyadela llegara a la sierra sur y fundara Coatlán. Además, la *relación de Coatlán* de 1580 menciona que las actuales colindancias del municipio de San Jerónimo Coatlán con la región chatina, Sola y Juchatengo, ya formaban parte de los límites de Coatlán. Por tanto, es posible que los pobladores de San Jerónimo ya poseían un vasto territorio desde antes de llegar al sitio actual, dicho territorio pudo haber sido demarcado cuando vivían en el antiguo pueblo de San Cristóbal, lugar en el que muy probablemente elaboraron el lienzo.

Continuando con el relato de los abuelos, se dice que luego de que los pobladores re-fundaron el pueblo, las familias fueron dispersándose nuevamente y buscando tierras donde habrían de sembrar. Siguiendo algunas narraciones orales podemos suponer que las familias ocuparon lugares tan distantes entre sí que prácticamente abarcaron todo el territorio, tal como se aprecia en el mapa 4 y en el siguiente relato que me contó mi abuelo Zótero Pérez:¹⁰

¡Uh! Cuentan los abuelos que antes había un señor que le gustaba echarse sus tragos. Vivía en San Jerónimo pero los domingos se iba hasta allá, hasta el Cerro del Borracho, que le llaman. Hasta allá se iba montado en su macho a donde vivía un señor que tenía un palenque, hacía mezcal. Todos los domingos iba.

¹⁰ La versión que transcribo es una réplica de la versión original de mi abuelo, ya que no utilicé ninguna especie de grabación, por tanto se mantiene la idea original pero narrada con otras palabras.

Pero una noche cuando venía, bien borracho, regresando para San Jerónimo, encontró en el camino a una mujer. La mujer le dijo que se bajara del macho y que se quedara a dormir con ella. Entonces el señor le hizo caso, se bajó del animal y se fue con la mujer. Se acostaron y bueno, hicieron el amor. Al otro día, cuando amaneció, el señor fue pipí, pero entonces se dio cuenta que había cambiado de sexo, tenía vagina en vez de pene. El señor se puso bien triste y así anduvo bien triste y no sabía qué hacer, entonces decidió ir a San Pablo Coatlán, donde había un cura. Ahí le dijo al cura lo que le había pasado. Entonces el cura le dio un rosario y le dijo: “mira, llévate este rosario y ve otra vez ahí donde te encontraste a esa mujer. Mira, esa mujer es el demonio, pero no tengas miedo porque no te va a hacer nada con este rosario. Ve, llámala y quédate con ella. Cuando ya estés con ella en un descuido le pones este rosario en su pescuezo. Va a gritar muy feo, pero no te asustes”. Así le dijo el cura, entonces el señor se fue al palenque y se tomó unos mezcales, pero no se emborrachó. Ya cuando cayó la noche se regresó a San Jerónimo y en el camino le gritó a la mujer hasta que ella apareció. Y así como le dijo el cura, se lo llevo ahí pa’l monte. En eso estaban cuando de repente que le pone el rosario. ¡já! La mujer gritaba bien feo, pero el señor no le dio miedo. Entonces la mujer se echó a correr y se fue gritando con el rosario en el pescuezo. Entonces el señor agarró sus cosas y se montó su macho y se fue a San Jerónimo. Llegó a su casa y se durmió. Al otro día cuando fue al baño vio que ya era hombre de nuevo.



Mapa 4. Ubicación de San Jerónimo Coatlán (óvalo negro) y diversas poblaciones (puntos) entre los siglos XVII-XIX. Modificado de INEGI (2010).

Más allá de lo que le pasó al señor de la narración, esta historia permite ver varios elementos: 1) que efectivamente existieron muchas rancherías alejadas entre sí. 2) Se mantenía una relación con San Pablo Coatlán, a nivel religioso, ya que ahí había una parroquia desde el siglo XVI, por tanto, las personas visitaban al cura por motivos diversos. 3) El territorio comienza a nombrarse a partir de eventos de toda índole, por ejemplo, el cerro del borracho debe su nombre a este acontecimiento. Así, a través de historias orales, el territorio va adquiriendo su toponimia.

Como este relato, existen diversos relatos que dan cuenta de historias que sucedieron en distintas partes del territorio de San Jerónimo Coatlán y que actualmente dan nombre a distintos cerros. Entonces, tenemos un territorio extenso donde existen rancherías alejadas entre sí. Recordemos que se trata de más de 500 km² compuestos por una orografía serrana. Solo existe una cañada que en *di'zhke'* se conoció como *Yo' Lat Bith* (Llano del Río Rana), donde actualmente está asentada la comunidad de Las Palmas.

Aunque las narraciones en torno a los cerros actualmente se comparten en castellano, en un tiempo fueron narradas en *di'zhke'*, prueba de ello es que algunas personas de San Jerónimo Coatlán aún recuerdan las versiones de dichas historias en el idioma originario, como en el caso del señor Leonardo Cruz, quien también me narró la historia del borracho, pero en *di'zhke'*. Lo anterior indica que efectivamente gran parte de la historia oral fue construida en un primer momento en *di'zhke'* y después traducida al castellano.

De esta forma el *di'zhke'* continuó siendo la lengua materna en San Jerónimo Coatlán, hasta mediados del siglo XX, como veremos en el capítulo 5. Sin embargo, es preciso mencionar que el lienzo de San Jerónimo Coatlán contiene escritura en *di'zhke'*, lo cual podría deberse a la existencia de escribanos bilingües quienes pasaron por un proceso de alfabetización; quizá también aprendieron a hablar y escribir en castellano, pero también es muy probable que después de cierto tiempo la mayoría de la población olvidara el castellano y emplearan un monolingüismo en *di'zhke'*, pues varias personas de San Jerónimo aseguran que hacia la década de 1930 casi nadie hablaba español; algunos abuelos refieren que en tiempos de sus padres (finales del siglo XIX y principios del XX) solo se hablaba *di'zhke'*, aunque seguramente existieron también personas bilingües.

3.7. De pueblo de indios a municipio: territorio y gobierno en San Jerónimo Coatlán. (1612 - 1891).

A partir de la re-fundación de San Jerónimo Coatlán, posiblemente, el pueblo se constituyó como un arrabal, es decir, un pequeño pueblo, sujeto de Coatlán. Digo probablemente ya que no existe un registro concreto al respecto, solo tenemos la *relación geográfica de Coatlán* de 1580, que menciona la existencia de 15 estancias o arrabales cercanos a Coatlán, pero no dice cuáles son. Posteriormente, aunque no sabemos con precisión en qué año, este pueblo pasó a conformar un *pueblo de indios* (Rojas, 1958), el cual era un término legal, con personalidad jurídica y sujetos de derechos, mismos que comenzaron a establecerse desde mediados del siglo XVI (Tanck, 1999 y 2002). Como pueblo de indios se tenía la posibilidad de conformar su propio gobierno municipal indígena, conformado por gobernantes indígenas, quienes:

Eran electos anualmente y conocidos como “los oficiales de república”, reunidos en cabildo, o “república”, llevaban a cabo las actividades principales de la localidad: recolectar el tributo, administrar la justicia al nivel local, representar al pueblo frente al gobierno y a la Iglesia, supervisar las tierras comunales, autorizar los testamentos y dirigir y financiar las principales fiestas religiosas (Tanck, 1999: 54-56).

El caso de los pueblos de indios de la región de los coatlanes (entre ellos San Jerónimo) es interesante porque, en cuanto a sus territorios, se observa que siguió habiendo un control por los mismos pueblos, contrario a otras regiones o estados donde el gobierno colonial asumió el control y uso territorial. Esto se debe, principalmente, al desinterés de los españoles en dichas tierras, que “no son de provecho para los españoles y, así, no hay quien las estime” (*Relación de Coatlán de 1580* en Acuña, 1984: 85).

Además, existen registros que indican que los pueblos de la sierra sur, durante la época colonial, siguieron habitados, en su mayoría, por indígenas. Al respecto, en un censo realizado en 1793, se registró que, en el distrito de Miahuatlán, de un total de 16,003 habitantes, distribuidos en 52 pueblos, 13, 745 de ellos eran indios, 314 españoles y 928 castas; a diferencias del valle de Oaxaca, cuyas tierras sí interesaban a los españoles, lo cual se evidencia tomando en cuenta que en la ciudad de Oaxaca vivían 10,770 españoles y 5,323 indios (Miranda, 1968: 8), es decir, 2/3 partes de la población eran españoles.

Estas dinámicas permitieron que los propios indígenas “[...] mantuvieran sus tierras, costumbres y organización comunitaria, lo cual les dio una gran presencia en todos los ámbitos de la vida social, económica y política”. (Reina, 2004: 59. Dicho gobierno indígena estaba encabezado por un cacique o señor natural (Whitecotton, 1985: 88). Gracias a ello “los indígenas subrayan la antigüedad del sistema de cargos como una parte clave de la costumbre inalterable imprescindible para mantener la identidad comunal (Guardino, 2000: 119).

Gracias a la relativa autonomía de los pueblos de indios de la sierra sur, estos también administraban sus propios recursos económicos, de los cuales más de la mitad destinaban a la organización de fiestas católicas, por medio de las llamadas cofradías. Las cofradías eran administradas ya sea por la iglesia o por la comunidad y resultaban organizaciones estrechamente vinculadas con la dinámica económica y social territorial (Chance y Taylor, 1985; Tanck, 2002). De hecho, los pobladores de San Jerónimo Coatlán tenían mucho mayor contacto con la parroquia católica de San Pablo Coatlán, que con el gobierno asentado en Miahuatlán. En ese sentido, en el archivo parroquial de San Pablo Coatlán se resguardan actas de defunción, bautizos, casamientos y otros sacramentos de pobladores de San Jerónimo, a partir de 1726 hasta 2004 (APSPC, Sección sacramental).

Se puede advertir, entonces, que muchos pueblos de indios, como San Jerónimo Coatlán, vivieron prácticamente al margen del gobierno español –y después, al margen de los gobiernos republicanos–. Al parecer, estas relaciones se limitaban al pago de tributos y trámites personales, por medio de la figura del *golave* o *galaba*, que, según la *relación de Coatlán* “son como capitanes que llevan a los indios a los oficios personales a que están obligados, y pagan los tributos” (en Acuña, 1984: 83). Por su parte, González y Jiménez (2011: 223), señalan que “El cargo de *golaba*, con fuertes raíces prehispánicas, concentró, sobre todo, funciones de recolección y administración al interior de los pueblos”. El *golaba*, entonces, era un indígena que mediaba entre el pueblo de indios y el gobierno español y que, en caso de San Jerónimo Coatlán, persistió hasta finales del siglo XX.

Para el siglo XVIII, de acuerdo con Villa-señor (1748), el territorio de Oaxaca se encontraba dividido en un corregimiento (Oaxaca) y 17 alcaldías mayores, entre ellas Miahuatlán, alcaldía que abarcaba la región de Coatlán, Amatlán, Miahuatlán y Ozolotepec. Es de notar que a partir de entonces, Coatlán deja de ser pueblo principal

para subordinarse a Miahuatlán, primero como alcaldía y posteriormente como subdelegación, partido y como departamento en 1824, los cuales se conformaron por municipalidades (Commons, 2000). De esta manera, San Jerónimo Coatlán ha sido parte de Miahuatlán desde el siglo XVII, primero como pueblo de indios y posteriormente, a partir del 15 de marzo de 1825 como Pueblo perteneciente al distrito de Miahuatlán (decreto número 47, de la Ley de División y Arreglo, de los Partidos que componen el Estado Libre de Oaxaca, en INEGI, 1996: 148).

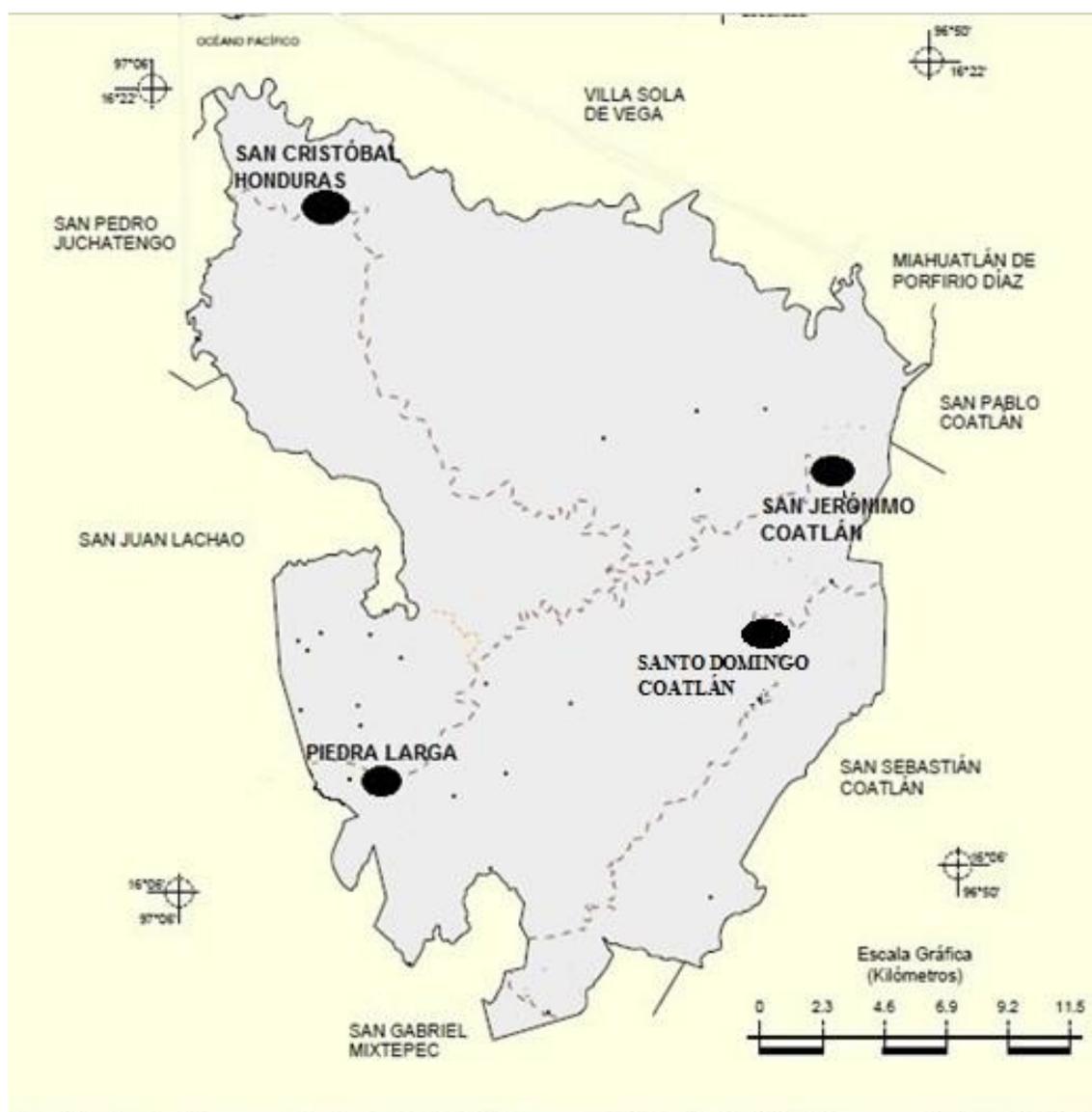
San Jerónimo Coatlán pasa a ser Ayuntamiento del distrito de Miahuatlán el 23 de octubre de 1891 mediante el Decreto de División Política, Judicial, Municipal y Estadística del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. Mediante el Decreto 258, del 15 de diciembre de 1942 cambia a cabecera municipal (INEGI, 1996: 149), tal como se encuentra a la fecha. Es de destacar que a pesar de todos estos cambios en la organización política de Oaxaca, San Jerónimo Coatlán ha preservado el mismo territorio reconocido en el mapa de San Jerónimo Coatlán de 1690. En la actualidad, además de la cabecera municipal, el territorio municipal se divide en 1 cabecera municipal, 3 agencias municipales, 1 núcleo rural, 2 agencias de policía y una veintena de rancherías.

3.8. Los hijos de San Jerónimo: fundación de Soledad Piedra Larga y Las Palmas

El censo de 1900 registró 706 habitantes en el MSJC, de los cuales solo 184 vivían en la cabecera mientras que resto vivía en sus rancherías (DGE, 1906). Al respecto mi abuelo Zótero (nacido en 1932) recuerda que sus padres (nacidos hacia 1900) vivían en un rancho conocido como Piedras Negras y que casi no iban a SJC debido a la distancia de más de un día de camino. También recuerda que a veces algunos familiares que vivían en SJC los visitaban. Para entonces la actividad principal de sus padres era la siembra y cosecha de maíz y la cacería.

Cabe mencionar que, de acuerdo con testimonios de los abuelos, la idea original de formar rancherías en el extremo del territorio obedecía a la necesidad de proteger los linderos de posibles invasiones de otros pueblos, sobre todo los chatinos, con quienes se comparte los límites territoriales hacia el oeste. En ese sentido, los linderos continúan protegidos por las comunidades de Soledad Piedra Larga, Las Palmas y San Cristóbal Honduras en coordinación con el comisariado de bienes comunales de San Jerónimo Coatlán.

De acuerdo con la información de los abuelos, hacia 1930 los pobladores de las rancherías, quienes habitaban el lugar desde hacía por lo menos 300 años, decidieron formar un nuevo pueblo, pues hasta entonces tenían que prestar los servicios comunitarios bajo el sistema de cargos en el pueblo de San Jerónimo, alejado de sus rancherías por lo menos un día de camino. Según los relatos orales de los abuelos, entre 1930 y 1932 (no sin una serie de graves conflictos sobre los cuales me detendré en el siguiente capítulo) lograron fundar el nuevo pueblo al cual llamaron Soledad Piedra Larga, en honor a una piedra prehispánica de uso ritual que aún permanece en las afueras de la localidad.



Mapa 5. Mapa del MSJC hacia 1950. Elaboración propia a partir de INEGI (2010).

Para 1950 el territorio y la población del MSJC se habían modificado considerablemente, pues para entonces, además de la reciente fundación de Soledad Piedra Larga, también se contaba con el pueblo de San Cristóbal Honduras, fundado entre 1910 y 1920, pero bajo condiciones muy distintas al caso que aquí nos ocupa; también Santo Domingo Coatlán haría parte del territorio por cuestiones administrativas, pues su fundación como vimos anteriormente, data del siglo XVI y se fundó al mismo tiempo que San Jerónimo Coatlán. De esta forma para 1950 la población del municipio quedó dividida de la siguiente manera: San Jerónimo Coatlán = 378 habitantes; Santo Domingo Coatlán = 186 habitantes; San Cristóbal Honduras = 549 habitantes y Soledad Piedra Larga = 601 habitantes, resultando una población total de 1714 individuos (Rojas, 1962: 30).

Por otra parte, tras un conflicto entre comuneros de Soledad Piedra Larga, las gestiones para la fundación de Las Palmas comenzaron en 1976 y concluyeron en 1984, año en que se funda oficialmente la comunidad bajo la categoría política de Núcleo Rural (Periódico oficial, 1984: 43). Durante todo este tiempo quienes fungieron como líderes del movimiento eran personas que sabían leer y escribir y por tanto conocían la importancia de la escuela. Cabe señalar que para entonces estas habilidades mínimas eran valoradas, pues el MSJC era un contexto donde el analfabetismo alcanzaba al 54% de la población en 1970 y al 40% en 1980, según datos del INEGI (1990).

3.9. Conclusión del capítulo

En este capítulo vimos el origen zapoteco del municipio de San Jerónimo Coatlán. La historia fue la principal herramienta para comprender cómo ha sido el proceso histórico de configuración instrumental y simbólica del territorio. El aspecto ritual en torno a Cocijo, dios zapoteco de la lluvia, ayuda a comprender las relaciones sagradas que se han tejido sobre dicho territorio, relaciones que también han sido mediadas por la religión católica, a partir de la llegada de los españoles.

Vemos que el actual territorio del municipio de San Jerónimo Coatlán ha sido delimitado desde el siglo XVI o antes. Desde entonces, al parecer, el control territorial ha estado en manos de las autoridades locales y su uso ha obedecido a las actividades locales de los pobladores, como la agricultura, caza y recolección; actividades relacionadas con rituales ofrendados a Cocijo o el rayo. Dicha ritualidad fue duramente perseguida en tiempos de la colonia, mediante la santa inquisición, sin embargo, existió

una resistencia al respecto, de modo que los zapotecos de Coatlán encontraron estrategias, como la dispersión geográfica, para dar continuidad a su cosmovisión, aunque, como he señalado, mediante un sincretismo con el catolicismo.

Por otro lado, el pueblo de San Jerónimo Coatlán ha pasado por varios momentos históricos, hasta conformarse como municipio. Al parecer, comenzó siendo un pequeño pueblo dentro del territorio de Coatlán (Quiegoqui), en el extremo oeste, colindando con lo que actualmente es Juchatengo y Sola de Vega. En la época colonial fue pueblo de indios; ya en el México independiente fue un pueblo del Distrito de Miahuatlán. Finalmente, en 1891, adquirió la categoría política de municipio, tal como se mantiene en la actualidad.

En este capítulo no se abordaron los procesos de educación en torno al territorio, entre otras razones, debido a la escasa documentación que, en general, existe sobre la región. Sin embargo, su importancia radica en ayudar a comprender la naturaleza del territorio en su aspecto simbólico como instrumental. De esta forma, en los siguientes capítulos podremos abordar dichos procesos educativos, partiendo desde principios del siglo XX, mediante la historia oral que cuentan los abuelos.

...Y en pieza las mojoneras que nombran en lengua coateca soba gova = segunda mojonera nombran en la lengua Soochee xanaquie zui guicha = tercer mojonera sotola quie loxo = cuarto mojonera nombran en lengua coateca quiela zui michina. [Mapa de San Jerónimo Coatlán, 1690]

4. Educación comunitaria en torno al territorio: ritualidad y lengua

En este capítulo se analizan los procesos educativos comunitarios en torno al territorio, en su aspecto material, instrumental y simbólico, en el municipio de San Jerónimo Coatlán, enfatizando en las aristas rituales y lingüísticas, ya que éstas se encuentran en grave proceso de desplazamiento. Los datos provienen, en su mayoría, de abuelitos y adultos nacidos entre las décadas de 1930 y 1960, lo cual obedece a que se trata de un grupo etario que participó en un período en donde la transmisión intergeneracional de conocimientos territoriales era mucho más marcado que en las generaciones posteriores, además de vivir un cambio lingüístico del zapoteco al castellano. Por otro lado, el análisis de estos procesos educativos se realiza a partir de los distintos agentes educativos de la comunidad que intervienen o intervenían, centrado principalmente en la familia, cazadores, saurines y autoridades comunitarias.

Estos procesos educativos comunitarios tienen que ver con: 1) la transmisión intergeneracional de conocimientos sobre la ritualidad que media entre los hombres y el territorio; ritualidad agrícola, de cacería, de nacimiento y muerte. Así como conductas apropiadas e inapropiadas que las personas debían seguir en distintas aristas de la vida social y familiar. También se abordan los conocimientos especializados como la partería. Como han reportado autores como Paradise (1991 y 1996); Rogoff (1995); Padawer y Rodríguez (2015), Bertely (2014), Gomez Lara (2013), entre otros, en relación con los procesos de aprendizaje indígena, en el municipio de San Jerónimo Coatlán, los conocimientos son transmitidos utilizando básicamente tres estrategias: la oralidad, la observación y la participación, atravesadas por una carga afectiva.

2) En relación con el aspecto instrumental del territorio se abordan las formas en cómo las generaciones mayores enseñan a los niños y jóvenes lo relativo a límites territoriales, el cual recae en las autoridades locales; tenencia de la tierra (qué terrenos son comunales, cuáles tienen dueño, quiénes son los dueños), usos de la tierra (agricultura, pesca, caza, recolección de yerbas comestibles), mismos que se dan a nivel familiar. Al igual que los conocimientos rituales, éstos también involucran la oralidad, la participación y la observación.

Finalmente, se analiza cómo en Piedra Larga la educación comunitaria sobre el territorio hasta la década de 1930, y en San Jerónimo hasta 1980, se transmitió en zapoteco coateco o *di'zhke'* (ver epígrafe) y posteriormente en castellano. Se muestra que este cambio lingüístico no implicó la pérdida de conocimientos territoriales, lo que permite aseverar que al perderse una lengua originaria no necesariamente se pierden las prácticas culturales de los hablantes.

El capítulo abarca una temporalidad que va desde la fundación de San Jerónimo Coatlán en el siglo XVII hasta mediados del siglo XX, cuando comienza un proceso de ruptura en la transmisión de la mayoría de los conocimientos territoriales ocasionado por al menos tres fenómenos externos: las introducción de plantaciones de café, la explotación forestal privada y las religiones, mismas que se abordan en el último capítulo.

4.1. Educación comunitaria en torno al territorio sagrado a partir de la ritualidad

4.1.1. Cocijo o el Rayo, dueño del territorio

Los procesos educativos comunitarios en torno a la ritualidad territorial en nuestro municipio no se podrían entender sin antes conocer a Cocijo o el Rayo, pues esta deidad es considerada como el dueño o señor del territorio, de las aguas, los ríos, los manantiales, los pantanos, los cerros, las cuevas, la lluvia, los venados, las culebras y otros animales; así como dador de la salud, la fertilidad, la suerte, pero también de las calamidades, enfermedades, huracanes, etcétera. Es decir, es una entidad múltiple; “un dios” o “el mero patrón”, como dicen algunos abuelos. El Rayo es, en suma, la máxima deidad entre los zapotecos del Sur de Oaxaca, tal como lo documenta González Pérez (2016 y 2019).

Históricamente, Cocijo, al igual que otras deidades mesoamericanas, ha sido representado a través de la piedra, lo cual era una práctica muy recurrente entre los pueblos mesoamericanos (Florescano, 1997). Estas piedras personificadas regularmente eran talladas creando figuras antropomorfas; muchas de ellas perviven en la actualidad en diferentes museos. Uno de los ejemplos más emblemáticos al respecto es el *Tlaloc* que se encuentra en la entrada al Museo Nacional de Antropología e Historia en la Ciudad de México, monolito ampliamente conocido en dicha ciudad.

Los zapotecos del Valle de Oaxaca –sobre todo en Monte Albán –no solo utilizaron la piedra para la representación de Cocijo y otras deidades, sino también como soporte de su sistema de escritura, cuentas calendáricas y registros históricos (Caso y

Bernal 1952). Incluso lo hicieron para grabar información sobre linajes reales (Urcid, 2000), además en el Preclásico trabajaron la cerámica y, posteriormente, la arcilla (Lind, 1994). Sobre este último material destacan las vasijas efígie que aluden a Cocijo, como se dijo, una de las máximas deidades zapotecas asociadas a la lluvia, “cuyo nombre quiere decir “rayo” [al cual] le sacrificaban hombres y niños para la lluvia y hombres para la cosecha” (Smith-Stark, 1999: 130).

Así pues, en el contexto zapoteco de la Sierra Sur de Oaxaca también hay indicios del uso de piedras para la representación de las deidades. Por ejemplo, en los archivos inquisitoriales contra los caciques de Coatlán de 1547, se menciona “el descubrimiento” de piedras que eran adoradas por los zapotecos de esta región. A estas piedras las describen como “ídolos grandes de piedra ubicados sobre un cerro” (AGN, Inquisición, vol. 37, exp. 9). Muchas de estas piedras también estaban labradas de forma antropomorfa.

Actualmente, las piedras siguen representando a esta deidad. En el municipio de San Jerónimo Coatlán, fueron conocidas como *gué sant*, que en *dízhke´* quiere decir “piedra santa”, las cuales representan al Rayo y son las encargadas de mediar las relaciones entre los humanos y el territorio (Pérez Ríos, 2019c). En otros pueblos zapotecos de la Sierra Sur, e incluso entre los mixtecos, nahuas y tlapanecos de Guerrero, González Pérez (2019: 273-285) ha documentado la existencia de piedras conocidas, en otra variante de zapoteco, como *kíe wndi* (“piedras de rayo”), las cuales son físicamente muy semejantes a las “piedras santas” de San Jerónimo Coatlán, además de tener la misma utilidad ritual.

Algunas de las piedras que refiere González Pérez (2019: 278) “tienen la peculiaridad de ser alargadas, en forma de bala, con su extremo inferior enterrado en el suelo y ojos, nariz y boca labrados en su superficie”. En el caso de San Jerónimo Coatlán, no he localizado piedras labradas, pero los abuelos han comentado que estas sí existieron pero que fueron destruidas. En la figura 9 muestro un ejemplo de “piedra santa” hallado en el municipio de San Jerónimo Coatlán y una piedra de rayo del municipio de San Mateo Piñas, también dentro de la región zapoteca de la Sierra Sur.

En las distintas localidades del municipio de San Jerónimo Coatlán, a estas piedras también las llaman guardamontes y, según recuerdan los abuelos, se hallaban en casi todos los cerros que conforman el territorio. Según los archivos inquisitoriales,

desde la colonia han encontrado guardamontes ubicados “sobre un cerro”. De hecho, una explicación recurrente entre los abuelos para explicar el término “guardamonte”, es casi literal: “son las encargadas de cuidar el monte” o “son las que cuidan los cerros”, lo que podríamos traducir en términos de este estudio como “las que cuidan el territorio”.



Figura 9. Semejanzas entre una “Piedra santa” (izq.), fotografía de Edgar Pérez Ríos y una “Piedra de rayo” (der.) fotografía de Damián González Pérez.

El Rayo como dueño del territorio zapoteco de la Sierra Sur ha sido estudiado por González Pérez (2019); el mismo autor también da cuenta del Rayo como dueño de algunos animales como el venado (2015) o la culebra (2016b), así como proveedor de la milpa a través de la ritualidad agrícola (2016a); aunque dicho autor se ha centrado en pueblos de las regiones de los Loxicha, Ozolotepec, Suchixtepec y otros, se trata de una cosmovisión compartida no solo entre los pueblos de la región de Coatlán, sino que abarca otros pueblos originarios del estado de Oaxaca y de otros estados del país.

La importancia del Rayo, entonces, radica en que en nuestro municipio era la entidad encargada de mediar prácticamente todas las actividades que se realizaban en torno al territorio durante la mayor parte del siglo XX, tales como la agricultura, la caza, la pesca e incluso la recolección de yerbas comestibles. Conocer al Rayo era uno de los conocimientos esenciales que toda persona del municipio debía tener y dichos

conocimientos eran transmitidos intergeneracionalmente, en su mayoría a través de la familia (padres, madres y abuelos) y, en menor medida, por especialistas rituales.

A continuación se presentan varios ejemplos representativos de educación territorial a través de la ritualidad, donde se pueden apreciar los agentes educativos de la comunidad que intervienen (centrado básicamente en las familias), así como el uso de la observación, la participación y la oralidad como estrategias de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar que se trata de procesos educativos tácitos, pues las dinámicas no son premeditadas sino que ocurren en la cotidianidad y pueden mezclarse con muchas otras actividades que se dan en el plano de la vida comunitaria.

4.1.2. Transmisión de conocimientos rituales en torno a la agricultura

Durante los primeros dos tercios del siglo XX, las comunidades de San Jerónimo Coatlán seguían siendo pueblos básicamente agricultores. La siembra del sistema milpa para el autoconsumo era la actividad principal entre sus habitantes, además de la recolección de diversas yerbas silvestres comestibles como los chepiles, quelites, quintoniles, palo de chile, variedades de hongos, cocolmea, oreja de león, pie de gallo, yerba santa, flor de cuachepil, flor de maguey, verdolagas, bejuco morado, guajes, zarzahueca, yerba mora, entre otras. A temprana edad, los niños aprendían a identificar este tipo de yerbas así como yerbas no comestibles, algunas venenosas y otras con *aguante*, una sustancia que produce picazón, tales como la mala mujer, el chichicastle o el titatil.

La agricultura es una actividad primordial para comprender el papel del Rayo en estos pueblos, ya que, a decir del señor Galdino López (80 años de edad), comunero de San Jerónimo, antes se acostumbraba pedir permiso a la tierra previo a la siembra del maíz; se pedía permiso a la tierra, a Dios y al guardamonte. En caso de éste, era necesario llevarle siete pedacitos de copal y cinco veladoras, para pedir protección de la siembra, evitando así que algún animal dañino (como la tuza) se comiera la siembra. En este caso, “el número siete está asociado con el rayo, por tanto, todo lo que se le entrega como pago debe ser en cantidades de siete; mientras que el cinco es el número de Dios y Cristo” (González Pérez, 2015: 53).

Estos conocimientos eran transmitidos, por lo general, de padres a hijos varones. Al respecto, el señor Aarón Pérez, de 65 años de edad, originario de Piedra Larga, recuerda que entre los 9 y 10 años de edad, su papá lo “preparaba” para la ceremonia ritual de petición de permiso previo a la siembra: “ese día me tenía que bañar desde

temprano, me ponían ropas limpias y me daban buena comida; no me podían regañar ni pegar”. En ese mismo sentido, Gonzalez Pérez (2016^a: 205) refiere que en Buenavista Loxicha “La ceremonia de bendición de milpa era antecedida por un período de abstinencia de cuatro días, en el que las personas evitaban enojarse, discutir, gritar, bailar o tener relaciones sexuales”.

Por su parte, el señor Zótero Pérez, de 88 años de edad, originario de Piedra Larga, dijo que sus padres eran originarios de San Jerónimo y que, al igual que el señor Aarón, comenzó a participar de la ritualidad agrícola a partir de los ocho o diez años de edad. Ambos mencionaron que quien dirigía el ritual era el papá y que ellos, como niños, ayudaban cargando las velas y el copal. También mencionaron que se hicieron cargo del ritual de sus propias milpas hasta que se casaron y formaron su propia familia. Respecto a dichas actividades rituales, el señor Zótero señaló:

Pues tempranito, antes de que amanezca uno se tiene que bañar bien limpio. Se tiene que ir a bañar al río y ponerse ropa limpia. Luego ya cuando uno llega al cerro donde está el rozo, entonces primero se pasa al guardamonte, ahí uno debe llevar su luz y su copal. Luego deben llevarse siete luces en el centro del terreno y echar humo de copal hacia los cuatro puntos cardinales. Entonces mientras se echa el humo se dice el rezo. El rezo dice: “vengo a dejar aquí esta luz al Señor para pedirle que cuide nuestra siembra, que espante a cualquier animal dañero que quiera comerse el maíz”. Se le pide permiso a la tierra, a Dios, para que uno pueda sembrar. (Abril de 2018)

El mismo abuelo cuenta que cuando los primeros elotes están listos para cortarse tiene lugar una segunda ceremonia:

Cuando se van a cortar los primeros elotes también se tiene uno que bañar bien temprano en el río y de ahí subir al cerro para cortar los elotes. Tiene uno que llevar copal. Se tienen que escoger tres elotes, esos elotes se tienen que bendecir con el humo de copal y asarlos. Cuando ya se asaron los elotes otra vez se les echa humo de copal y entonces nomás uno tiene que comerse los tres elotes, aunque haya dos o más personas. Ya entonces se le da gracias a Dios y uno puede entonces cortar los elotes y llevárselos a la casa para comer. (Abril de 2018).

Al parecer, el procedimiento para la bendición de la milpa en San Jerónimo Coatlán y Soledad Piedra Larga difiere un poco de lo documentado por Carrasco (1951) y Weitlaner y de Cicco (1961) en la región de los Loxicha, también dentro de la Sierra Sur de Oaxaca, donde la bendición de la milpa incluía el sacrificio de un *coconito*¹¹, además de que la ceremonia la realizaba el dueño de la milpa acompañado de un *saurin*,

¹¹ Guajolote tierno, de poca edad.

y que se ayudaban de una cuenta ritual de 260 días, según se encuentra documentado en Cruz y Beam (2017). Al respecto, los abuelos de nuestras comunidades comentan saber acerca de las “creencias” en estos pueblos, incluso algunos afirman haber presenciado estas ceremonias, sin embargo, ellos niegan practicar dichos rituales en sus comunidades.

La forma en cómo los abuelos recuerdan que aprendieron el ritual era a través de la observación y participando en las actividades. En general ellos coinciden que “veíamos cómo lo hacían nuestros papás” o “nos llevaban a dejar la luz a la milpa”. Posteriormente, cuando ellos fueron papás, la estrategia de enseñanza fue la misma hacia sus hijos “pues llevaba a mis hijos a la milpa para que vieran cómo se pide el permiso”. Un señor de San Jerónimo de 60 años comentó que “uno mismo va viendo y va aprendiendo”. Ninguno de ellos señaló haber tenido instrucciones directas sobre el ritual, ni tampoco que les hayan explicado quién es el Rayo, sino que lo fueron aprendiendo durante la vida, al parecer, de forma gradual, por ejemplo, de niños aprendieron las cuestiones asociadas a la ritualidad agrícola mientras que la ritualidad de cacería lo aprendieron a partir de los 12 o 13 años de edad, mientras que algunos comportamientos sociales los adquirieron entre los 17 o 18 años de edad.

Existían y en algunos casos aún existe una serie de comportamiento que el Rayo demanda de las personas cuando acuden al cerro a trabajar. Así, algunos abuelos siguen transmitiendo mediante la oralidad a las generaciones jóvenes las conductas que deben tener a la hora de interactuar o estar cerca de los guardamontes. Estas conductas demandan mucho respeto hacia las *gué sant*: 1) no deben moverlas de su lugar, 2) no deben maltratarlas, arrancarlas o golpearlas, 3) cuando se está cerca del guardamonte, no deben enojarse o maltratar a sus animales de carga o discutir con otras personas y 4) no deben ir a trabajar al cerro con flojera. Barabas (2008) se refiere a las entidades sagradas como muy sensibles e que infligen una serie de castigos a quienes desobedecen sus reglas.

En trabajo de campo escuché al menos seis o siete testimonios de personas que fueron castigada por el guardamonte, debido a conductas inapropiadas, por lo regular enojo o flojera. Un señor comentó que al estar arando la tierra con sus bueyes, sucedió que estos andaban muy aprisa y que destruían los surcos, por lo que comenzó a golpearlos y maldecirlos. Por la tarde, al llegar a su casa, se encontró con que tenía una fuerte calentura y dolor de cabeza. Consultó a un *saurín* para ver qué es lo que tenía.

Fue ahí donde descubrió que el guardamonte se había apoderado de él debido a su conducta. Como remedio le recetaron acudir al guardamonte para pedirle perdón; tenía que llevar copal para quemar al pie de la piedra, así como siete velas. Después de realizar esta ceremonia fue liberado. Los otros casos son similares a éste y en todos se hace alusión al castigo que sufrieron y al perdón que solicitaron para poder sanar.

4.1.3. Transmisión de conocimientos rituales en torno a la caza del venado

Aunado a la siembra, la cacería, sobre todo del venado y el jabalí, además de otros animales más pequeños como ardillas, armadillos, tejones y diversas aves, entre ellas faisanes, palomas y primavera, complementaba la dieta de nuestras comunidades, que históricamente se han dedicado a la caza, ya que la carne de venado ha sido parte de su alimentación, desde antes de la llegada de los españoles (*Relación de Coatlán de 1580*, en Acuña, 1984). En el caso de la cacería, los niños comienzan aprendiendo a cazar pequeños pájaros con ayuda de trampas o resorteras, lo cual no se da propiamente de manera intergeneracional, sino entre pares, es decir, se juntan grupos de niños para buscar las presas, cazarlas y luego repartírselas. Estas formas de interaprendizaje entre pares también han sido observadas por Paradise y De Haan (2009) entre los mazahua y por Gutiérrez (2017) entre los ñahñu.

La cacería del venado constituye otra de las actividades profundamente ancladas al territorio sagrado, la cual también demanda de un ritual específico, que es transmitido intergeneracionalmente, ya sea de padre a hijo, de tío a sobrino o de cualquier cazador a algún joven aprendiz. De acuerdo con los relatos de los abuelos de este municipio, cuando alguien quiere ir a cazar un venado, primero tiene que pasar a pedirle permiso al rayo. Pero el rayo vive en el cerro del Encanto, un cerro sagrado, el más alto dentro del territorio de San Jerónimo Coatlán, situado a 2800 msnm. Por eso, la petición de permiso se hace a través de las “piedras santas” las cuales funcionan como ayudantes del rayo.

Según relata el abuelo Leonardo Cruz “cuando uno va a matar un venado hay que ir a dejarle su luz al guardamonte. Hay que ponerle siete velas y untar humo de copal”. Otro abuelo añade que “también se le pueden dejar adornos de flores”. Lo anterior, según los mismos abuelos, se tiene que acompañar de un rezo; al parecer, este rezo es libre y depende de cada cazador, ya que cada abuelo dijo distintas versiones del mismo, pero en general señalan que “se le debe pedir permiso para matar un venadito

para que coma la familia”. Cabe señalar que estos rezos se hacían primero en zapoteco coateco o *di'zhke'*, pero desde 1930, a partir del cambio lingüístico los pobladores de Piedra Larga y Las Palmas comenzaron a realizarlo en castellano (Pérez Ríos, 2018a: 55-56).

Cuando los abuelos mencionan que en el rezo al guardamonte “se debe pedir permiso para matar un venadito para comer con la familia”, se refieren literalmente a que la carne del venado debe ser usada, efectivamente, para comer con la familia. Los abuelos sostienen que se trata de una ley que deben saber los cazadores, la cual consiste en dos cosas: la carne de venado no se puede compartir con la amante ni tampoco se puede cazar para vender. Un abuelo dijo que “si uno comparte la carne de venado con la amante, entonces como castigo ya no caen venados sino puras culebras”.

Los conocimientos sobre la cacería del venado como tal, y sobre la ritualidad que la acompaña, comienza a partir de los 12 o 13 años de edad, cuando se considera que los niños cuentan con una edad propicia para realizar tal actividad. En mi caso me involucré a partir de los 13 años de edad, como *arriador*. Actualmente, existen dos funciones dentro de la cacería: los arriadores, que son, junto con los perros, los encargados de perseguir al venado, sacarlos de sus escondites y encaminarlos hacia las lomas o a los claros, donde se encuentra el tirador, quien con ayuda de un rifle se encarga de matar al venado. Cabe destacar que se trata de una actividad difícil y cansada, por eso la importancia de tener una edad adecuada para involucrarse.

En los relatos recopilados en otros pueblos zapotecos del sur, por González Pérez (2012 y 2015) y Beam (2013), se señala que el rayo también es patrón de los pescados y camarones y, al igual que el venado, no se pueden compartir con la amante. La misma idea es compartida entre diversos pueblos indígenas, como los tlapanecos de Guerrero, quienes “poseen sus propios relatos de la desdicha del cazador imprudente que repartió la carne del venado entre su propio hogar y el de su querida” (Dehouve, 2008: 11). En el mismo sentido, Weitlaner (1977) relata cómo el adulterio del cazador, entre los chinantecos, es castigado por picaduras de culebras, siendo también éstas, animales del rayo.

Los rituales de cacería en el municipio de San Jerónimo Coatlán, al igual que otros rituales, como los agrícolas, los de nacimiento y muerte, no solamente han contribuido a fortalecer la relación sagrada entre los hombres y el territorio, sino también

ha sido fundamental para la preservación de la biodiversidad. Por ejemplo, los abuelos sostienen que no se deben matar más venados de lo necesario para comer. Al respecto, cuentan la historia de un hombre que mataba muchos venados para vender, por lo que fue castigado por el rayo:

Dicen que hace mucho tiempo vivía un señor allá por *El Encanto*, allá tenía su ranchito. Ese señor se dedicaba a cazar venados. También sembraba su maíz y con eso se mantenía. Pero un día que andaba matando venados se le apareció el rayo y le dijo: ¿por qué andas matando mi ganado? Ahora te voy a llevar a mi casa y te vamos a comer. Esos venados son míos y ya no quiero que los estés matando. Entonces el rayo se lo llevó a su cueva. El señor nomás lloraba y le pedía perdón al rayo, le decía que ya no iba a matar más venados. En eso estaban cuando llegaron los hijos del rayo, pero el rayo grande escondió al señor debajo de una olla grande, para que no lo vieron los rayos pequeños. Pero los hijos del rayo lo ventearon y le dijeron al rayo grande “aquí huele a gente, hay que comérnoslo”. Entonces el rayo mayor les explicó a sus hijos sobre la historia de ese señor y les dijo que el señor estaba muy arrepentido y que ya no iba a matar más venados. Al final logró convencer a los rayos pequeños para que no se lo comieran, pero con la condición de que iban a tener al señor un tiempo ahí con ellos para vigilarlo y ver si de verdad estaba arrepentido. Entonces ahí estuvo el señor con los rayos, iban a sembrar maíz y aunque el señor veía a los venados no intentaba matarlos, así que después de un tiempo dijo el rayo mayor: este señor ya está listo para regresar a su casa y como ha demostrado que ya cambió, le vamos a ayudar. Mira –le dijo al señor –ten este *bule*, ahí hay mucha neblina; ahora te vas a dedicar a cosechar frutas y verduras. Para que riegues tus plantas solo tienes que abrir el *bule* para que llueva sobre tus tierras. Así le dijo y entonces el señor pudo regresar a su casa y desde entonces se dedicó a cosechar frutas y verduras. Dicen que entonces ese señor bajaba desde El Encanto y venía a estas rancherías a vender sus productos. Así fue como dejó de matar los venados (versión del señor Zótero Pérez, mayo de 2018).

La historia del hombre que conoció al rayo y otras historias que involucran al Rayo, como dueño del territorio, son muy difundidas entre diversos pueblos zapotecos del sur y se ha transmitido oralmente de generación en generación. Beam (2013) ofrece dos versiones distintas narradas en zapoteco, mientras que González Pérez (2012) documenta otras versiones más, pero todas ellas coinciden en ver al Rayo como el dueño de los venados y otros animales, como las culebras, las cuales se encargan de ayudar al rayo en su tarea de cuidado del territorio. Al respecto, los abuelos cuentan el siguiente relato:

En el cerro del Encanto uno encuentra todo tipo de frutas. Son frutas que da la tierra, nadie las sembró ahí, solitas se dan. Uno puede ir allá a comerlas, pero no se las puede llevar para su casa, porque entonces, en el camino se convierten en culebras (versión del señor Leonardo Cruz, 87 años de edad, septiembre de 2018).

La historia del cerro del Encanto también es señalada por De Cicco (1963: 173-174)

De acuerdo con las leyendas [el cerro del Encanto] fue morada de los dioses cuando todavía vivían en la tierra. Se dice que los dioses todavía viven allí en forma de espíritus y que la montaña, todavía fértil, produce en sus laderas plantas y frutas maravillosas. Según los indígenas del pueblo de [San Jerónimo] Coatlán, si una familia quiere ir de peregrinación al "Cerro Encantado", sólo necesita llevar sus tortillas ya que todos los frutos de la tierra se dan allí naturalmente. Pero si esta familia se lleva a su casa estos comestibles del cerro, se les convierten en culebras.

Aunque la mayor parte de la información recopilada en el municipio de San Jerónimo Coatlán refiere a las conductas personales que debe tener el cazador, también existen algunas reglas de cómo tratar los huesos del venado. Los abuelos indican que estos deben ser enterrados o comido por los perros, pero debe evitarse que lo coman los pollos o los cerdos. Cuando esto sucede, nuevamente entra en escena la culebra, como castigo. Por eso, en otros contextos indígenas, "una parte o la totalidad de los huesos se guarda para ser dejada en la cueva de un cerro" (Dehouve, 2009: 300), en honor al dueño del monte.

Se puede sostener, entonces, que la transmisión de conocimientos sobre la caza del venado incluye tres estrategias: la oralidad, por medio de la cual los cazadores adultos, apoyándose de historias y relatos, cuyos personajes siempre son reales, enseñan las conductas que debe tener el cazador y las consecuencias de la desobediencia. La observación, la cual emplean los jóvenes aprendices no solo durante la cacería en sí, sino también antes, a la hora de la realización del ritual de permiso y después, cuando se destaza en animal muerto. La participación, que se complementa con las dos anteriores y que permite al joven cazador poner en práctica lo aprendido mediante la observación y la oralidad.

4.1.4. Transmisión de conocimientos rituales en torno al nacimiento

El enterramiento del ombligo

Uno de los rituales más importantes para la vida de las personas del municipio era (y en algunas familias sigue siendo) el enterramiento del ombligo. Este ritual es ampliamente difundido en todo el continente, desde los navajos en Estados Unidos (Csordas, 1999), hasta el sur, como el caso de los guambianos en Colombia, donde se considera que "si no se realiza esta práctica, los hijos saldrán de la casa y no volverán; además, es una

práctica ligada al bienestar y a la salud de los recién nacidos” (Castro, Cepeda, Flórez y Vásquez, 2014: 120), también se trata de un acto que otorga al recién nacido el estatus de persona social (Barabas, 2008: 122). En ese sentido, mi abuela Francisca, de 86 años de edad, me dice cada vez que voy a Las Palmas: “siempre te llama tu ombligo, por eso siempre vienes para acá”.

La abuela Martiniana López considera que el enterramiento del ombligo “es lo que nos une a la tierra donde nacimos”. Estas concepciones parecen tener un sentido más emocional/afectivo que como pago al rayo, aunque éste también es responsable de la fertilidad. Al respecto, Barabas (2008) menciona que en otros pueblos indígenas de Oaxaca, los padres del niño y sus futuros padrinos acuden a santuarios naturales, donde realizan ritos de pedimento de fecundidad, por lo que existe la posibilidad de que también constituya una especie de pago. Como quiera que fuere, se trata de un acontecimiento profundamente ligado al territorio y que marca incluso las intersubjetividades de los individuos como miembros de una comunidad determinada.

Según refieren las abuelitas, la transmisión de conocimientos sobre el ritual de enterramiento del ombligo ocurre, por lo regular, a una edad adulta y se transmite de abuelas o parteras a madres jóvenes. Quien lleva o llevaba a cabo el enterramiento, al menos en Las Palmas, es la partera en compañía de la mamá o de alguna hermana mayor de la madre recién aliviada, para que elija el lugar de enterramiento, que suele ser en alguno de los puntos cardinales alrededor de la casa. Vale la pena enfatizar que de este proceso participan casi exclusivamente las mujeres, aunque en la actualidad también hay varones que han incursionado en tal actividad.

La suerte del niño o la búsqueda de su tonal

Ligado al ritual de enterramiento del ombligo está la suerte del niño o la búsqueda de su tonal, tona o tono. El tonalismo es interpretado de diversas formas, de acuerdo al pueblo indígena del que se trate, pero en general se refiere a la relación entre un humano y un animal, quienes están relacionados recíprocamente por toda la vida, de manera que si le sucede algo al humano también le sucede al animal y viceversa (Kaplan, 1956; Holland, 1961). Los abuelos también comentaron que el tonal es el guardián del niño recién nacido. Ahora bien, no debe confundirse en tonal con el nagual, pues éste último se relaciona más bien con los conceptos de chamanismo o brujería.

Los abuelos de Las Palmas recuerdan que la búsqueda del tonal se dejó de practicar desde hace varias décadas, pero que consistía básicamente en la puesta de ceniza alrededor de la casa, misma que se revisaba al día siguiente para ver qué animal había dejado su huella ahí: una culebra, *xumbil*, zorro, etcétera, pues dicho animal sería el tonal del recién nacido. La persona encargada de realizar esta actividad era el papá del recién nacido, lo que a su vez aprendía de sus propios padres o abuelos a través de la oralidad y la observación. En este caso, algunos abuelos dijeron que sus papás les dijeron cómo tenían que proceder, es decir, los pasos que debían seguir para la búsqueda del tonal.

Presentación del recién nacido al Rayo

El ritual de presentación del recién nacido al Rayo concluye la serie ritual de nacimiento. Se trata de un ritual que como tal ha caído en desuso desde hace varias décadas, pero según el testimonio del abuelo Viviano López, de San Jerónimo Coatlán, consistía en que los padres llevaban al niño a un manantial, arroyo o río (lugares asociados al Rayo), en donde tendría lugar el primer baño del niño, así como el lavado de las ropas que la madre usó durante la cuarentena previa a la presentación del infante. En este caso se trataba de un ritual donde además de los padres, participaba una “persona que lleva la cuenta” o *xa'nchu' bwíiz* “persona que persigue el día” según ha observado Cruz y Beam (2017), en la región de Loxicha.

A este ritual era necesario ofrendar siete pedazos de copal, siete veladoras y siete flores de santa maría. Como señalé previamente, el número siete indica que se trata de un pago al Rayo; es interesante ver que aquí no aparece el número cinco, que indicaría el pago a Dios o a Cristo. Lamentablemente en el municipio de San Jerónimo Coatlán ya no hay personas que llevan la cuenta, quienes eran especialistas en el uso del calendario mesoamericano de 260 días, el cual han documentado Weitlaner, De Cicco y Brockington (1998) y más recientemente Cruz y Beam (2017). En otros contextos de Oaxaca, como los mixtecos de la región Alta, “la presentación social de la nueva persona culmina después de los 20 días de baño de temascal de la madre, en los que se ofrenda a una importante entidad sagrada, la Dueña-Abuela del temascal” (Barabas, 2008: 122).

Vale la pena señalar que todavía en el año 2010, en la comunidad de Las Palmas el señor Zótero Pérez realizó la presentación de su nieto, llevándolo al río rana, donde

ofrendó siete velas y copal. De igual manera, según me han informado, otros abuelos siguen realizando dicha presentación, aunque con algunos cambios con respecto a cómo se realizaba anteriormente. Esto es comprensible en el entendido de que ya no existen especialistas que lleven la cuenta y que además, en la mayoría de los casos ya no son los padres quienes acuden a la presentación de los infantes, sino que dicha actividad recae en los abuelos o abuelas.

En cuanto a la forma de transmisión de los conocimientos en torno a esta presentación, los abuelos indican que las personas que llevan la cuenta eran los encargados de enseñar dicha ritualidad a los padres, aunque también algunos padres con experiencia o abuelos, podían enseñar a los más jóvenes, pero enfatizan en que la persona adecuada para este tipo de enseñanzas eran los especialistas.

4.1.5. Transmisión de conocimientos rituales en torno a la muerte

La muerte, en el municipio de San Jerónimo Coatlán, al igual que el nacimiento, está anclado profundamente a la tierra. No me refiero al sentido literal de la palabra, aunque, en efecto, todos los muertos se entierran, sino que además del entierro, existe aún un ritual que le llaman “de encaminamiento del difunto”, que consiste en preparar al difunto para el viaje que está por emprender. Este viaje se asocia al territorio donde vivió el difunto, en este caso el territorio de San Jerónimo Coatlán, ya que el muerto comienza su viaje desde San Jerónimo Coatlán hasta San Pedro Juchatengo, un municipio vecino, pues según la perspectiva católica, San Pedro tiene las llaves de entrada al cielo, destino final del difunto.

Como decía, este viaje se asocia al territorio del municipio, ya que el muerto tiene que pasar al menos tres sitios importantes, con ayuda de un *mbèk tē gǎn* (perro del difunto), simbolizado en una avispa brava metida dentro de un pequeño carrizo. Dichos lugares son la piedra del tigre, donde el perro tiene que enfrentar a la fiera para poder continuar; el segundo lugar le denominan “la placita”, ahí el muerto compra comida y lo necesario para el camino, para eso utilizan las semillas de cacao que los familiares colocan dentro del ataúd. Finalmente, con ayuda del perro, tiene que cruzar el río Atoyac, el cual se localiza entre las colindancias de San Jerónimo con San Pedro. Para entonces han pasado nueve días y se cree que hasta ese momento el muerto se da cuenta de su condición, al reflejarsele el rostro en el agua. Sin embargo, ya no puede volver atrás, por tanto sigue su camino hasta llegar con San Pedro.

Además del perro y el cacao, el resto del arreglo mortuorio se compone de algunos objetos en miniatura; en caso de los hombres se les pone un machete, huaraches, sombrero, así como una red de tortillas para que coma en el camino. Las mujeres llevan, además de huaraches y tortillas, su rebozo. Estos utensilios son los necesarios para emprender el viaje de nueve días, mismos que se acompañan con rosarios durante la novena, día en que llevan la cruz al panteón donde yace el cuerpo del difunto, pues su alma llega hasta San Pedro en donde entra al cielo. De acuerdo con el testimonio de la señora Vidala Ríos, vecina de Las Palmas, el aprendizaje en torno al encaminamiento del difunto ocurre a una edad adulta, cuando los familiares del difunto observan el procedimiento que realiza el encaminador, es decir la persona encargada de hacer el arreglo mortuorio.

De este ritual fúnebre participan los distintos miembros de la familia del difunto. Aquí resulta interesante que pese a las diversas corrientes religiosas la ritualidad del encaminamiento se manifiesta en mayor o menor medida. En el caso de mis familiares maternos, descendiente de gente blanca, algunos adoptaron dicho ritual y los emplearon en sus propios familiares muertos. En otros casos se limitaron a apoyar en algunas tareas, por ejemplo mi madre, cuya madre era hablante de *di'zhke'* y cuyo padre era blanco, dice haber participado en el tejido de redes para las tortillas de un familiar difunto. Mi padre, cuyos padres son originarios de Soledad Piedra Larga ha colaborado en distintos rituales tanto fúnebres como agrícolas.

Como se puede apreciar, el papel simbólico del territorio es pieza fundamental para la continuidad cultural de rituales como el que acabo de referir. Ahí radica precisamente la importancia de la defensa de los territorios, pues estos se constituyen como los espacios de donde emerge no solo la cosmovisión del pueblo sino también diversos conocimientos y las bases identitarias.

Bástenos señalar entonces cómo los distintos rituales a los que me referí previamente resultan fundamentales al menos para tres cosas: 1) mantener la relación sagrada con el territorio; 2) mantener la biodiversidad y 3) mantener una conducta apropiada dentro de la vida personal, familiar y comunitaria. Así, la ritualidad garantizaba no solo la defensa del territorio, sino también su cuidado y conservación; situación que se ha venido debilitando a partir del proceso de ruptura en la transmisión intergeneracional de dichos conocimientos. De hecho, en el contexto boliviano Arratia y Soto (2019) indagan las afectaciones de la minería en territorios indígenas relacionados

con la erosión de las tierras, la latente pérdida de la memoria biocultural y las lenguas indígenas; en el mismo sentido Canuipil (2019) expone cómo el robo del territorio ancestral mapuche perpetuado por el Estado chileno, implicó también la pérdida de muchos conocimientos tradicionales, la lengua y la biodiversidad ancestral.

4.2. Educación en torno al territorio material e instrumental

A diferencia de la educación en torno al territorio sagrado, los procesos educativos comunitarios que versan sobre el territorio instrumental y material han tenido mayor continuidad. Por ejemplo, desde la fundación de San Jerónimo Coatlán las autoridades se han encargado de que los jóvenes que se integran al sistema de cargos conozcan los límites territoriales; al respecto varios abuelos recuerdan que cuando eran jóvenes (décadas de 1940-1950) y servían como *topiles*, la primera actividad en realizarse consistía en un recorrido territorial con el objetivo de conocer las mojoneras que marcan los límites territoriales. Esta actividad se discontinuó posteriormente, de ahí que en la actualidad las autoridades recurren a los abuelos cuando requieren reconocer las mojoneras, en ese sentido los abuelos fungen como enseñantes y las autoridades como aprendices.

Cabe recordar que el municipio de San Jerónimo Coatlán conserva su territorio ancestral registrado en el lienzo del siglo XVI y el mapa de 1690, por lo que conocer los distintos cerros y lugares que lo conforman es uno de los aprendizajes más recurrentes entre los miembros de la comunidad, incluidos hombres y mujeres. Dichos conocimientos tienen que ver con varios aspectos: límites territoriales, tenencia de la tierra (comunal o de algún comunero), nombre de los cerros, ubicación de cuevas, ojos de agua, estrategias de caza, pesca y recolección de frutas y yerbas comestibles, siembra y cosecha, ubicación de caminos y veredas, identificación de plantas y animales venenosos o bravos, caminata y natación, entre otros muchos conocimientos que nos permiten vivir e interactuar en nuestros cerros.

4.2.1. Vivir entre cerros: una educación territorial constante

Las personas que nacimos y vivimos en el municipio de San Jerónimo Coatlán vemos con mucha naturalidad el vivir entre cerros, como si fuera algo natural, innato, adherido a nosotros, por eso cuando recibimos visitas de personas de otros contextos nos asombramos o reímos porque se les dificulta cruzar el río, se cansan al caminar, no identifican las yerbas que producen comezón o no saben cuáles son comestibles y

cuáles no. Sin embargo, todos esos conocimientos los hemos ido construyendo a través del tiempo; nos hemos educado en torno a nuestro territorio. Parafraseando a Gómez Lara (2013) hemos aprendido a ser gente del cerro y a vivir en los cerros, máxime que algunas comunidades de nuestro municipio como Las Palmas se encuentra más bien en un llano, aunque rodeado de cerros en donde ocurre la mayor parte de las actividades productivas de la localidad.

Desde esta perspectiva, los cerros como esfera territorial “es un recurso tal que se convierte en oportunidades de aprendizaje, al igual que la huerta, la milpa, el bosque o la laguna entre muchos otros espacios” (Nigh y Bertely, 2018: 7). En diversos pueblos indígenas el aprendizaje situado en sus territorios, traducido como conocimiento cultural comienza a ocurrir desde edades muy tempranas y se da tanto entre pares e intergeneracionalmente.

En nuestras comunidades, los conocimientos en torno al territorio material comienzan desde temprana edad, cuando el niño aprende a caminar descalzo sin lastimarse los pies, imitando el caminar descalzo de la mamá que va de un lado a otro en su cocina, mientras atiza el fogón. Un poco más grandecito, bajo la advertencia de sus padres aprende a identificar animales peligrosos e inofensivos como gusanos que pican y los que no pican; esto será vital porque en su andar en los cerros irá lidiando con diversos insectos y animales cuyas picaduras son hasta letales. Durante la niñez, tanto niñas como niños, siempre guiados por la expertiz de un familiar adulto, van conociendo la flora y fauna que los rodean, pues también hay plantas venenosas. Identifican los caminos, hacia dónde lleva cada cuál, también conocen qué leña es mejor, cuál arde más rápido. Aprenden a caminar cuesta arriba, pues la orografía así lo marca. Nadar en el río también será casi indispensable, pues siempre hay uno que cruzar.

Durante la juventud se profundizan los conocimientos antes señalados y se adquieren nuevos, entre ellos los nombres y ubicación de los cerros, ríos, arroyos, cuevas, ojos de agua, puesto que dichos lugares no solo forman parte de la geografía sino que son puntos de referencia para la caza, siembra y recolección; en palabras de Prada (2019) constituyen mapas territoriales naturales que se van reproduciendo de generación en generación, en este caso mediante la participación directa, es decir, yendo a esos lugares, siempre en compañía de un adulto, pues de otro modo quedaría en una experiencia de caminata.

En realidad los conocimientos que se aprenden en torno al territorio material son vastos, de hecho los párrafos previos son ilustrativos para mostrar que dichos aprendizajes son graduales, requieren tiempos y espacios delimitados para su puesta en práctica, además de incluir diversos agentes que fungen como enseñantes: madres y padres de familia, hermanos mayores, tíos, cazadores, entre otros. Además, cada persona vive estos procesos educativos comunitarios de distinta manera, a pesar de pertenecer a la misma familia, así hay quienes aprenden a nadar a los cinco años y quienes a los ocho o diez; algunos comienzan la cacería a los doce o trece y otros prefieren no cazar o quienes van a la milpa desde niños y quienes lo hacen a partir de la juventud. En suma, no existe un modelo homogéneo en la educación comunitaria sobre el territorio.

4.2.2. Aprendiendo a ser coatlanes: identidad territorial

La educación comunitaria que versa sobre el territorio instrumental, sobre todo en cuanto a su organización política, es la que constituye la formación de la identidad territorial. Esta idea obliga a correlacionar la noción de territorio con la de límites o fronteras; en palabras de Segato (2007: 72) “no existe idea de territorio que no venga acompañada de una idea de frontera”. De hecho, solo entendiendo el territorio de esta manera es como se puede formar la idea de un “nosotros” y “otros”: nosotros, los que pertenecemos a este territorio y los otros que no pertenecen a dicho territorio:

El territorio es el escenario del reconocimiento; los paisajes que lo forman (geográficos y humanos) son los emblemas en que nos reconocemos y cobramos realidad y materialidad ante nuestros propios ojos y a los ojos de los otros” (Segato, 2007: 73).

Visto de esta manera, el territorio aparece como el elemento principal para la conformación de comunidades (Maldonado, 2011; Martínez Luna, 2010). El nosotros, como miembros de tal comunidad, es un proceso de construcción y de aprendizaje; se aprende a ser. En nuestro municipio la educación comunitaria a la que aludo en esta tesis es la estrategia por la que se aprende a ser de Coatlán, a ser coatlanes, porque cabe destacar que aunque estamos dentro de la región zapoteca, casi nadie se nombra a sí mismo como zapoteco, sino como coatlanes. Inclusive, desde los registros coloniales de 1690, los pobladores llaman “lengua coateca” y no lengua zapoteca.

En esta formación en torno al territorio políticamente delimitado, históricamente las autoridades comunitarias son las encargadas de transmitir a los jóvenes que recién

ingresan a ser comuneros los límites territoriales marcados por las mojoneras. Aunque se trata de una forma de enseñanza y aprendizaje basado en la observación y la práctica, también se han elaborado documentos como el lienzo y el mapa de San Jerónimo Coatlán que describen dichos límites.

Los conflictos territoriales, desgraciadamente abundantes en los contextos indígenas oaxaqueños, enfatizan las fronteras. Algo que se aprende desde corta edad, antes de ser comuneros, es identificar a los pueblos con quienes se tiene alguna disputa, ya sea en voz del papá, del tío o de cualquier miembro adulto de la comunidad. Pero a veces esos límites se desdibujan cuando se comparten elementos culturales en común, amistades o noviazgos inter-comunitarios. Entonces quizá hay cabida para la anhelada interculturalidad.

Aprender a ser del territorio de San Jerónimo Coatlán no solo tiene que ver con identificarse dentro de un territorio delimitado. Como señalé párrafos arriba también es necesario saber caminarlo, palpar la materialidad que lo constituye. Un tercer elemento a considerar es participar de los usos y tenencia de la tierra. Respecto a los usos, saber de agricultura (sobre todo la milpa) es de los conocimientos básicos tanto en hombres como en mujeres. Aquí se da por hecho que en la edad adulta todos debemos saber llevar a cabo el ciclo agrícola, desde la roza hasta la cosecha.

Actualmente se han incorporado otros usos de la tierra, aunque la cuestión agrícola sigue muy vigente en la mayoría de las familias. Entre estos nuevos usos, el más frecuente tiene que ver con el corte de madera, mismo que involucra a jóvenes a partir de los 14 o 15 años de edad, quienes en compañía de los adultos aprenden este oficio además de aprender a conocer el nombre de los cerros, caminos y veredas, nombre de los árboles, puntos colindantes y muchos conocimientos que se dan *in situ*, es decir, entre los cerros.

En relación con la tenencia de la tierra, se trata de conocimientos que los jóvenes adquieren de sus mayores y tiene que ver con saber identificar qué terrenos son comunales y cuáles pertenecen individualmente a tal comunero. Muchos niños a temprana edad conocen el terreno de sus padres o abuelos, así como los terrenos vecinos y aquellos que ven a lo largo del camino. Estos aprendizajes son muy importantes ya que, al igual que los mapas naturales, funcionan como puntos de referencia.

Por último, como bien ha señalado Guardino (2000), el aspecto más importante que constituye la identidad en torno al territorio tiene que ver con la participación en el sistema de cargos. En la medida en que los comuneros participan de los servicios comunitarios se va afianzando la pertenencia a la comunidad. Incluso en comunidades como San Cristóbal Honduras, dentro del municipio de SJC, incumplir al sistema de cargos puede derivar en la expulsión de la persona incumplida, desterrándola de la comunidad.

4.3. Del *di'zhke'* al castellano: continuidad de la educación comunitaria sobre el territorio

A nivel de los objetivos particulares, que se desprenden de nuestro objetivo general, está la intención de complejizar la forma en cómo se configura y reconfigura el territorio y las dinámicas lingüísticas, las cuales a menudo se perciben como estáticas o de cuyos cambios –calificados como negativos –se responsabiliza a factores externos, como bien lo ha observado Acevedo (2015) entre diversas investigaciones en el estado de Chiapas. Entonces, mostraré las dinámicas internas del MSJC y sus comunidades, particularmente San Jerónimo Coatlán y Soledad Piedra Larga, que en éste pueblo llevaron a hablar “la castilla” en lugar del idioma originario, el *di'zhke'*.

Como he venido manifestado, esto no pretende ocultar el contexto nacional de las lenguas originarias que efectivamente se encuentran desvalorizadas; donde sus hablantes son objeto de discriminación y racismo, pero a pesar de ello, los hablantes de lenguas originarias desarrollan sus propias estrategias de preservación de sus idiomas, aunque su documentación ha escapado del foco de los investigadores pues como señala Flores Farfán (2017a: 166)

Las corrientes que prevalecen en referencia a la documentación de las lenguas indígenas tienden a reproducir un enfoque que a pesar de estar conscientes del riesgo de perder las lenguas, no reconocen el proceso real de resistencia de los hablantes de una lengua al desplazamiento lingüístico, entendido como la amenaza de pérdida de semejante legado, retratando una perspectiva pasiva y fatalista, catastrofista, sobre el futuro de las lenguas. Tampoco se reconocen la diversidad de formas en que los hablantes denuncian y se oponen a los factores que hace que sus lenguas desaparezcan, como el racismo y la discriminación.

Así pues, a menudo el tema del desplazamiento lingüístico se observa como una realidad generalizada para todas las lenguas indígenas, sin embargo, se ha comenzado a cuestionar esta perspectiva en tanto catastrófica, pues no considera a los hablantes de las lenguas originarias como agentes activos en el devenir de sus lenguas (Flores

Farfán, 2017; López-Hurtado, 2018). Así, intelectuales hablantes de lenguas indígenas como Aguilar (2013: 72), señalan que los hablantes indígenas despliegan diversas estrategias para reconfigurar sus idiomas, en ocasiones adoptando el propio castellano, pues “la adopción del español implica procesos en igual medida comunitarios, puesto que una lengua, propia o no, media las interacciones de cada comunidad”. Se configura entonces una suerte de lo que Pellicer (1988) denomina “español indígena”.

Más que negar el desplazamiento de lenguas, estas perspectivas permiten mostrar que los hablantes de lenguas minorizadas, lejos de ser víctimas de imposiciones lingüísticas o de procesos socioculturales nacionales caracterizados como etnofagia, son poblaciones que han mostrado una resistencia histórica precisamente frente a imposiciones culturales externas. En ese sentido, en este sub-apartado muestro el caso de la comunidad de Soledad Piedra Larga, la cual a partir de un conflicto contra la cabecera municipal, adoptan el castellano como lengua principal, mediante la cual comenzaron a enunciar y comprender el territorio y a transmitir los conocimientos en torno a él.

4.3.1. Un caso de apropiación del castellano en Soledad Piedra Larga

Según cuentan algunos abuelos nacidos en la década de 1930, muchos habitantes del municipio vivían en rancherías (pues aún no existía Piedra Larga ni Las Palmas) por lo que tenían que prestar sus servicios comunitarios en San Jerónimo Coatlán, cabecera municipal, de tal suerte que para poder prestar sus servicios era necesario caminar un día entero, estar la semana completa dando su servicio y volver a cabo de esa semana tras otra jornada de camino. Sin duda una tarea difícil, sobre todo por el carácter gratuito del servicio. De esa manera comenzó a generarse un clima de desacuerdo.

Para 1930 un grupo de comuneros de San Jerónimo Coatlán, pero asentado en sus rancherías, al otro extremo del pueblo, se reúne con la intención de discutir la necesidad de fundar una nueva comunidad, aunque dependiente administrativamente de la cabecera municipal. Esto permitiría que la nueva comunidad tuviera una organización interna, con un gobierno comunitario basado en el sistema de cargos. Así pues, en estas asambleas se llega al acuerdo de acudir ante el presidente municipal de San Jerónimo Coatlán para exponer la situación.

Cuentan los abuelos que las autoridades municipales en turno se negaron a esta petición. Esta negativa tiene sentido, tomando en cuenta que menos de la tercera parte

de la población vivía en la cabecera. El quiebre de la población afectaría considerablemente la organización interna de aquel pueblo, por tanto, las autoridades de San Jerónimo Coatlán se negaron rotundamente. Pero los líderes fundacionales del nuevo pueblo estaban convencidos y continuaron sus iniciativas de fundación.

Aquí vale la pena recalcar que la totalidad de la población del territorio era hablante de *di'zhke'* como lengua materna. Aunque no pude encontrar datos sobre el monolingüismo, los abuelos coinciden que en ese tiempo “casi nadie hablaba la castilla” o “hablaban bien poquito”. Por lo tanto las negociaciones se dieron en *di'zhke'*.

Las negociaciones continuaron, pero las autoridades de SJC decidieron tomar medidas drásticas para intentar disuadir a los del movimiento fundacional, quienes a su vez también decidieron dejar de prestar sus servicios en la cabecera municipal. Se vislumbraba un problema muy serio: el rompimiento era inminente. Entonces, ante la renuencia de los habitantes de las rancherías a acudir a San Jerónimo Coatlán para prestar sus servicios, las autoridades municipales ordenaron a los *topiles* a que fuesen a dichas rancherías y que llevaran a los renuentes servidores al municipio para que cumplieran con sus cargos. Además de ello, también se les ordenó que llevaran a los niños en edad escolar para que acudieran a la escuela en San Jerónimo Coatlán.

El problema iba tornándose cada vez más difícil ante la ausencia de un acuerdo entre ambas partes. El clímax de estas revueltas se dio cuando algunos de los líderes fueron encarcelados en la cabecera municipal, por lo que el resto de fundadores decidieron acudir al Distrito de Miahuatlán, entidad administrativa de mayor rango que el gobierno municipal. Dicen los abuelos que aunque muchos “nomás hablaban *di'zhke'*, otros también hablaban un poco la castilla”. El español fue de gran importancia para los del movimiento para poder entablar conversación con las autoridades distritales. Así pues, faldeando los cerros y abriendo vereda entre la serranía, ocultos, un grupo de individuos acude a Miahuatlán donde expusieron su situación. Las autoridades distritales acuerdan con los del movimiento en que visitarían el lugar donde se pretendía construir la nueva comunidad.

En los primeros años de la década de 1930 arribaron las autoridades distritales a aquel sitio donde se fundaría el pueblo. También acudieron las autoridades municipales de San Jerónimo Coatlán a instancias de Miahuatlán. Los anfitriones ofrecieron un banquete con su comida más preciada: carne de venado y mezcal. Ese

día se firmó un documento que estableció legalmente la fundación de la “Ranchería de Soledad Piedra Larga”, actualmente Agencia Municipal, lo cual marcaría el comienzo de una división lingüística como se verá enseguida.

Cuentan los abuelos de Soledad Piedra Larga que a raíz del conflicto interno con la cabecera municipal y pobladores que radicaban en rancherías al extremo este del municipio, es decir, en los límites con la región chatina, hubo una división poblacional que derivó en la fundación de Soledad Piedra Larga. Como resultado de la división, al parecer hubo el acuerdo explícito entre los pobladores de la nueva comunidad de adoptar la castilla como primera lengua, mientras que en San Jerónimo Coatlán se continuó hablando *di'zhke'* al menos dos generaciones más.

Es posible que esta diferenciación lingüística haya sido el resultado de este conflicto, cuyas dimensiones fueron mayúsculas puesto que, durante los primeros años e incluso en las siguientes décadas del rompimiento, las relaciones entre ambos pueblos eran prácticamente nulas, incluso los adultos de San Jerónimo desconocieron a los de Piedra Larga como miembros del linaje zapoteco serrano, llamándolos “vallistos”, que refiere a la gente del Valle, de las planicies.

Las dinámicas lingüísticas entre los pobladores de ambas comunidades son interesantes porque, como he señalado, después del rompimiento muestran también una diferenciación lingüística, de manera que entre las décadas de 1930 y quizá 1960 en un pueblo se hablaba *di'zhke'* y en el otro castellano. Habría un distanciamiento no sólo lingüístico sino también en sus relaciones cotidianas, al grado que muchos familiares se desconocieron entre sí.

Así pues, en Soledad Piedra Larga he conversado con algunos abuelos nacidos a partir de la década de 1930, quienes recuerdan a sus padres hablar el *di'zhke'* con sus compadres, abuelos y entre parejas, pero a ellos, infantes en ese momento, les hablaron exclusivamente en español como un acto aparentemente consciente y premeditado. De ahí que las generaciones de los años 1930 en adelante, sólo aprendieron algunas palabras o frases cortas en *di'zhke'*. (Ver tabla 2).

Como en el caso de Zótero Pérez, durante trabajo de campo recuperé testimonios de varios abuelos que nacieron en Soledad Piedra Larga entre 1930 y 1940, quienes integraron la primera generación hablante de castellano como primera lengua y que actualmente sólo recuerdan unas cuantas palabras en *di'zhke'* (sobre todo nombres de

animales y de algunos objetos de uso cotidiano). Todos los abuelos con los que platiqué comentaron que sus padres eran “idiomistas”, es decir, hablantes del idioma *di'zhke'*, y que entre los grandes se hablaban sólo en zapoteco, pero que a ellos únicamente les hablaban en castellano, salvo en algunos casos donde los padres eran monolingües en *di'zhke'*, como en el caso de la señora Teresa Juárez, quien creció con sus abuelos monolingües en dicho idioma, por lo que en su caso tuvo *di'zhke'* como primera lengua y aprendió la castilla hasta los 12 años de edad. Actualmente la señora Teresa casi no recuerda el zapoteco, pues afirma haberlo dejado de hablar hace por lo menos 40 años.

<p>Zótero Pérez Cruz Nace en Piedra Larga en 1932</p> <p>Habla castellano como primera lengua y sólo sabe algunas palabras en <i>di'zhke'</i>.</p>	<p>Leonardo Cruz Nace en San Jerónimo en 1932</p> <p>Habla <i>di'zhke'</i> como primera lengua y aprende castellano a los 15 años.</p>
<p>Aarón Pérez López Nace en Piedra Larga en 1955</p> <p>Habla castellano como primera lengua y no habla ni entiende <i>di'zhke'</i>.</p>	<p>Álvaro Ríos Nace en San Jerónimo en 1955</p> <p>Habló <i>di'zhke'</i> como primera lengua pero ahora lo ha olvidado y sólo recuerda algunas palabras.</p>

Tabla 2. Comparación lingüística entre familiares nacidos en SJC y SPL.

Hacia la década de 1950 nació la segunda generación en Soledad Piedra Larga cuyos padres, nacidos hacia 1930, fueron los primeros hablantes de castellano como primera lengua. Esta segunda generación, a diferencia de sus padres, tuvo un contacto mucho más limitado con el *di'zhke'*, debido a que solamente sus abuelos seguían usando el idioma originario, aunque ya en espacios cada vez más restringidos, de tal forma que esta segunda generación apenas y recuerda a sus abuelos hablar “la idioma” con sus contemporáneos. Incluso algunos adultos recuerdan algunas frases tergiversadas como *almuchatuz*, que probablemente sea una frase dirigida a un niño, ya que *mbzheh* significa muchacho y *tuzh*, pequeño, lo que resultaría algo así como *mbzheh tuzh* que podría traducirse como “hola, muchachito”, aunque también cabe la posibilidad

de que se trate de una suerte de mezcla entre español y coateco (Beam de Azcona, comunicación personal 2019).

Por otro lado, el señor Aarón Pérez –hijo de Zótero Pérez, nacido en Soledad Piedra Larga en 1955– recuerda que durante su infancia ocasionalmente escuchaba a sus abuelos hablar en zapoteco, sobre todo cuando éstos recibían visitas de familiares o compadres de edades similares, pero tanto a sus padres como a él y sus hermanos, los abuelos les hablaban en castellano. La señora Soledad Ríos, nacida en 1962, también recuerda a sus abuelos maternos hablar “la idioma” entre su grupo etario, pero dirigirse hacia los niños en castellano.

Por su parte, la generación de la década de 1950 nacida en San Jerónimo Coatlán, al parecer, fue una generación marcada por un notable bilingüismo, en ocasiones teniendo el *di'zhke'* como lengua materna y el castellano como segunda lengua y, en otros casos, a la inversa. Pude constatar lo anterior en trabajo de campo, donde de acuerdo con mis pláticas con distintas personas de entre 60 y 70 años de edad se observa un dominio del *di'zhke'* muy variable. Hay quienes, no sin un importante esfuerzo, logran formular algunas oraciones cortas hasta quienes recuerdan solamente algunas palabras, de manera que la mayoría de ellos puede identificarse mediante la categoría de “recordadores”, propuesta por Sánchez Avendaño (2012), la cual hace referencia a personas que no hablan el idioma originario de manera fluida ni lo utilizan en su vida diaria, pero que son capaces de recordar desde palabras hasta oraciones completas, notando así distintos grados de dominio de la lengua ancestral.

Mi principal hipótesis para sugerir que efectivamente los comuneros de Soledad Piedra Larga decidieron quizá hasta en Asamblea el abandono de la lengua originaria, se sustenta en que probablemente el pleito con San Jerónimo Coatlán fue mucho más severo de lo que actualmente nos platican los abuelitos, al grado de deliberadamente intentar distinguirse. Además, para entonces los pobladores de Soledad Piedra Larga ya llevaban hasta más de dos siglos viviendo en el lugar, por lo que ya se tenía una configuración simbólica del territorio bien definida, pues recordemos que según los abuelos, esta comunidad tiene su propio *guardamonte* protector, es decir, una especie de nagual colectivo.

Así, es pertinente hablar de apropiación lingüística y no de desplazamiento lingüístico en este caso particular, ya que cuando los habitantes de Soledad Piedra Larga

decidieron hablar la castilla y transmitirla a sus hijos como lengua principal, la comunidad bien podría ser caracterizada, en palabras de Aguirre (1991), como una zona de refugio, puesto que se trata de una comunidad que desde su fundación hasta varias décadas después permaneció casi al margen de diversas dinámicas socioculturales nacionales. En primer lugar se trataba de una población desescolarizada. Las escuelas no habían llegado a ese lugar de la Sierra Sur, por lo tanto la castellanización por medio de la famosa Escuela Rural Mexicana no tuvo presencia. Incluso no hubo una escuela que transmitiese –o intentase transmitir– la ideología del Estado hasta ya bien entrada la década de 1960. Antes de esta fecha funcionaba una escuela gestionada comunitariamente con la presencia de un maestro municipal, cuya función principal era la enseñanza de la lectura y la escritura del idioma español, funciones solicitadas explícitamente por los padres de familia. (Sobre este tema abundaré en el capítulo siguiente).

En segundo lugar, en Soledad Piedra Larga no hubo luz eléctrica sino hasta el último tercio del siglo XX, por lo tanto los medios de comunicación no tuvieron prácticamente ninguna influencia sobre los hablantes de *di'zhke'* que los hicieran desistir de su idioma originario. Las televisiones fueron introducidas hasta la década de 1980, cuando ya todos éramos hablantes de la castilla. Antes de las televisiones existieron las consolas que funcionaban con discos de acetato, pero estas más que medios de comunicación eran medios de entretenimiento, pues su única función era la reproducción de canciones. Por consiguiente, los medios de comunicación no tuvieron nada que ver en el paso del *di'zhke'* a la castilla.

En tercer lugar, las prácticas de discriminación y racismo son las que quizá con mayor fuerza determinan el abandono de las lenguas originarias en favor de las lenguas dominantes. Para la década de 1930 y casi durante todo el resto del siglo XX, los pobladores de SPL constituían una comunidad bastante compacta, es decir, con muy poca interacción con otras comunidades, incluso con la misma cabecera municipal. Los abuelos recuerdan que en aquellos tiempos no era necesario salir de las rancherías salvo en ocasiones muy particulares para comprar aperos de labranza o algunos otros utensilios; recuerdan que las mujeres se encargaban de confeccionar la ropa, calzones y camisas para los hombres y blusas y faldones para las mujeres; se comía básicamente maíz, frijol y chile y el café se endulzaba con panela hecha localmente y se bebía atole o agua, es decir, se contaba con la mayoría de los insumos para la vida diaria. Se

practicaba el trueque, por lo que casi nadie tenía dinero. La caza era una actividad frecuente.

Aunado a lo anterior, la migración aparece como otro elemento que beneficia a las lenguas dominantes en detrimento de las lenguas originarias. En el caso de Soledad Piedra Larga, la migración no se dio sino hasta finales de 1980 y comienzos de 1990, cuando algunas personas salieron a trabajar a la ciudad de Oaxaca, la ciudad de México y los Estados Unidos en la década del 2000. Como algo particular, pocos de estos migrantes regresaron a la comunidad de origen. Con lo anterior podemos observar que los pobladores de esta localidad no estuvieron expuestos a prácticas locales de discriminación o racismo al momento de optar por la castilla en vez del *di'zhke'*. La comunidad tampoco recibía visitantes externos que ejercieran alguna presión al respecto, incluso en el imaginario de habitantes de poblados cercanos aparecen ideas ligadas a Piedra Larga que la ubican como un lugar violento, pues constantemente aparecen comentarios como “ahí matan gratis”.

Con lo antes expuesto más que negar el desplazamiento de lenguas intento mostrar a una población que lejos de ser víctima de imposiciones lingüísticas o de procesos socioculturales nacionales caracterizados como etnofagia, se trata de una población que ha mostrado una resistencia histórica precisamente frente a imposiciones culturales externas. También intento mostrar una población que además de la resistencia ha desplegado una serie de estrategias como la apropiación encaminadas hacia la conservación de una vida comunitaria bien definida.

4.3.2. Re-conociendo el territorio desde el castellano

La intención de incluir este episodio que da cuenta acerca del proceso que conllevó a los pobladores de Soledad Piedra Larga a hablar el castellano en lugar del zapoteco es para advertir la presencia de la agencia indígena en relación con el uso de las lenguas, pues con el paso del *di'zhke'* al castellano, las personas de la comunidad siguieron los procesos educativos comunitarios, ahora enunciados en el idioma recién adquirido.

Hubo una reconfiguración en las formas de nombrar el mundo, aunque esto no implicó el abandono de los elementos culturales zapotecos. Así, diversos topónimos fueron traducidos al castellano y transmitido a las nuevas generaciones en ese idioma. Por ejemplo, el lugar conocido como *Yo' Lat bit*, comenzó a ser llamado Río Rana, tal como lo conocemos en la actualidad. La ranchería llamada antaño *Yo' beh' l* ahora es

conocida como Río Víbora; algunos cerros como El trabajador, Cerro de la iguana, Cerro de la araña, Cerro venado, Pozo de la preñada y Piedra del compadre son traducciones literales del *di'zhke'* al castilla, al igual que *Ya'guin*, traducido como Palo de chile. En otros casos al parecer hubo un préstamo del zapoteco al español como en el caso del *Xobtá* que también se conoce como frijol con masa.

En otras ocasiones se tomó el nombre en *di'zhke'* y se adaptó al castellano como en los siguientes casos de árboles: *yegareche*, *yegalán*, o en nombres de animales: *bilole*, *biche*, *xumbil*. También otras palabras de uso cotidiano tienen etimologías zapotecas: *bixe*, *penche*, *cuixe*. Beam de Azcona (2019) se refiere a estos préstamos como zapotequismos, es decir, palabras en español con un origen zapoteco. En la actualidad el léxico, sobre todo de los abuelos, deja ver las huellas del zapoteco pues varias palabras en castellano se adaptan fonológicamente al *di'zhke'*, en el sentido que este idioma tiene terminación en consonante, por lo que palabras castellanas con terminación en vocal se adaptan a dicha forma: ejemplos: cabeza = cabez, canasto = canast, escuela = escuel. De la misma forma hay omisión de preposiciones, por ejemplo: vamos a comer a la casa = vamos comer la casa; vamos a bañarnos al río = vamos bañar al río; ¿de qué refrescos van a querer para que los vaya a comprar? = ¿de qué refresc van querer pa' que los voy comprar?

Esto puede señalar estrategias empleadas por los hablantes del *di'zhke'* para seguir nombrando el mundo a partir de sus propias estructuras lingüísticas pero en relación con la adquisición de una lengua “nueva”. De esta forma el propio desplazamiento lingüístico puede verse como un *continuum*, pues la lengua originaria no desaparece por completo sino que se transforma o se fusiona con la lengua dominante, como se refiere en Hill y Hill (1986) en relación con el mexicano de Tlaxcala o para Beam de Azcona (2019) el caso del español zapoteco.

En suma, tomando en cuenta que la apropiación de elementos culturales tiene que ver con los usos que se le dan a dichos elementos, podemos observar cómo el castellano cumple con las funciones antañas del *di'zhke'*, a la vez que se le van dando nuevos usos como la escritura. Así pues, la adopción del castellano no implicó el abandono de la transmisión intergeneracional de otras prácticas culturales precoloniales, como los distintos rituales agrícolas, mortuorios o de paso que se siguieron practicando, ahora enunciados y transmitidos en castellano. Por esta razón opto por hablar de apropiación lingüística, pues los hablantes han sido quienes determinan los usos de este

nuevo idioma, además que permite reconocer la agencia en torno a los usos de los idiomas.

Así, en Piedra Larga y Las Palmas la educación comunitaria en torno al territorio se ha venido practicando desde el castellano. Por ejemplo, los rezos que se pronuncian en los diversos rituales son en este idioma, contrario a otros contextos de desplazamiento lingüístico, donde el único lugar donde aún pervive el idioma originario es en la ritualidad.

4.3.3. El castellano se afianza como lengua principal

Una de las primeras estrategias que usaron los pobladores de Soledad Piedra Larga para afianzar el castellano como lengua principal, además de la transmisión directa de padres a hijos, fue la implementación de una escuela comunitaria auto gestionada. Dicha escuela era parecida a las escuelas rudimentarias de 1910, en el sentido de que el maestro enseñaba exclusivamente a leer y escribir en castellano, además de las operaciones matemáticas básicas, aunque esta escuela no tuvo validez oficial durante varias décadas, hasta 1965 cuando se instaura oficialmente una escuela rural federal (ver Pérez, 2019a).

Por otra parte, distintas familias pertenecientes a Soledad Piedra Larga comenzaron a transmitir el castellano a sus hijos hacia 1930, pero hubo otras familias del mismo pueblo, pero radicados en sus rancherías, que –al igual que las familias de San Jerónimo Coatlán –decidieron seguir usando el *di'zhke'* como lengua principal. Una de estas familias asentadas en la ranchería “El Mirador” es la familia de mis bisabuelos Ángel Pérez y Cándida Juárez, ambos hablantes de *di'zhke'*, cuyos hijos nacidos en las décadas de 1920 y 1930 sí tuvieron la lengua *di'zhke'* como primera lengua.

Así como este caso, se encuentran los casos de las parejas conformadas por: Zenén López y Rufina López; Raymundo Pérez y Gordiana López; Perfecto Agudo y Rufina López, todos ellos hablantes de *di'zhke'*, quienes transmitieron el idioma originario a sus hijos e hijas nacidos también hacia 1930. El caso de estas cuatro familias es peculiar porque sus hijas contrajeron matrimonio con los hijos de una familia blanca, hablantes monolingües de castilla, avecinados en la ranchería “La Escalera” perteneciente a Soledad Piedra Larga. En este caso, se trata también de la última generación que habló *di'zhké* puesto que a sus hijos les transmitieron la castilla como

primera y única lengua, situación que se contrapone a situaciones lingüísticas donde las mamás son las encargadas de perpetuar el idioma originario. (Ver tabla 3).

Nombres	Año de nacimiento	Primera lengua	Lengua de los hijos
Agustín Ríos	1926	Castilla	Castilla
Alejandrina Pérez	1930	Di'zhke'	
Pedro Ríos	1928	Castilla	Castilla
Cirila Pérez	1931	Di'zhke'	
Víctor Ríos	1934	Castilla	Castilla
Ninfa Agudo	1938	Di'zhke'	
Jacinto Ríos	1940	Castilla	Castilla
María López	1939	Di'zhke'	

Tabla 3. Cuatro familias conformadas por padres hablantes de castilla y madres hablantes de *di'zhke'*, en cuyos casos los hijos fueron monolingües en castilla.

Estos ejemplos llaman la atención no solo porque las mamás no continuaron transmitiendo el idioma originario a sus hijos, lo cual se opone a la tendencia donde las mamás enseñan sus idiomas en el seno del hogar. En el caso de mis abuelos maternos (Agustín Ríos y Alejandrina Pérez), mi mamá (Soledad Ríos, nacida en 1962) recuerda que los hermanos varones solían ir a realizar trabajos del campo en compañía del papá, y las mujeres se quedaban realizando trabajos en el hogar en compañía de la mamá, pero a pesar de que la mamá “no hablaba bien la castilla”, éste era el idioma en que se dirigía a sus hijas en todo momento. Una situación similar es la que refieren las hijas de las señoras Cirila Pérez, Ninfa Agudo y María López, ya finadas hoy en día.

Pese a esta situación, hay indicios de que la decisión en el uso de la castilla no se relaciona con actos de violencia hacia las mujeres por ser hablantes del zapoteco. Al respecto, mi mamá y sus hermanos recuerdan que su padre nunca tuvo una actitud negativa hacia el idioma, muestra de ello es que mi abuela sí usaba el *di'zhke'* en conversaciones con sus hermanas y sus padres, aun estando presente mi abuelo. Mi mamá menciona que a ella no le llamaba la atención aprender el idioma entre otras razones “porque sonaba como si lo estuvieran regañando a una”. En efecto, en algunas reuniones familiares los abuelos solían dirigir algunas frases cortas a los niños, pero más en tono de chanza. Algunos adultos recuerdan algunas frases tergiversadas como “*al mucha tuz*” al cual me referí anteriormente.

En la comunidad de El Mirador, ubicada a dos horas de Soledad Piedra Larga, el *di'zhke'* ha mantenido una situación similar que en San Jerónimo Coatlán, ya que no solo quienes nacieron en la década de 1930 adquirieron este idioma como L1, sino también lo transmitieron a sus hijos nacidos entre 1950 y 1960, siendo éstos la última generación hablante del idioma. Pero en la comunidad de San José el Progreso, vecina y emparentada con habitantes de El Mirador, la última generación hablante del *di'zhke'* fue, al igual que en Soledad Piedra Larga, la de 1930.

Por otra parte, la forma de relacionarse con otros elementos culturales zapotecos fue distinta entre estas familias. Por ejemplo, el señor Víctor Ríos adoptó distintas 'costumbres' de la familia de su esposa, como la realización de los rituales agrícolas. En otros casos, como el de Jacinto Ríos, hubo una actitud negativa no solo hacia la ritualidad sino también hacia la lengua:

Me encuentro platicando con Jacinto Ríos, un señor blanco que nació en Soledad Piedra Larga en 1940. Le pregunto varias cosas relacionadas con las costumbres de la gente del pueblo, pues su finada esposa era hablante del *di'zhke'* y persona de creencias. Jacinto, en cambio, asegura que nunca le interesó "meterse en eso" ni aprender "ese idioma", pese a que sus suegros le insistían. Asegura haber presenciado distintos rituales e incluso conoce el procedimiento, pero nunca participó directamente en ello. Incluso sabe el ritual para bendecir los primeros elotes, pero él dice "yo que voy a andar haciendo eso. Yo voy y arranco mis elotes, me los como y ya". Seguíamos platicando, sentados en una banca en el patio de la casa del señor Jacinto Ríos, cuando llega un sobrino suyo, un señor de aproximadamente 50 años. Después de saludar se sienta en la misma banca y en silencio escucha mi conversación con el señor Jacinto. En ese momento comienzo a preguntarle sobre las piedras [los *gué sanf*], Jacinto comienza a contestar un poco de mala gana, pero de inmediato es interrumpido por su sobrino, quien exclama ¡Cosa le preguntas a ese! ¡Ese no sabe, ese no es de creencias! El señor Jacinto guarda silencio mientras su sobrino comienza a explicarme sobre los guardamontes. (Marzo de 2018).

No obstante, el señor Jacinto conoce los procesos rituales e incluso describió la forma en que se realizan, ya que asegura haber estado presente en la realización de varios de ellos. En cuanto a otras formas de organización comunitaria como los tequios y las asambleas, los cuatro hermanos se adaptaron y participaron en distintos cargos de la comunidad.

Actualmente el castellano o español es la lengua que usa toda la población del Municipio de San Jerónimo Coatlán. Desde luego se trata de un español local, como referí anteriormente. Por ejemplo, hay una serie de palabras que se hablan en el español de la Ciudad de México cuyo uso en nuestras comunidades constituye motivo de burla

o chanza, es decir, se trata de ‘palabras o frases ajenas’ tales como: ¡qué padre! ¡Genial! ¡Súper!, etcétera.

Estas palabras no se usan en el léxico de las comunidades pero sí se conocen a través de las telenovelas cuyo uso se cree que corresponde a gente de la ciudad. En ocasiones cuando a alguien ‘se le sale’ alguna de estas palabras provoca risas entre los presentes, quienes se mofan, hacen bulla, gritan y hasta ‘dan zapas’ al hablante, como en el siguiente ejemplo sucedido en Las Palmas en abril de 2018:

Estábamos un grupo de primos reunidos en la casa de mi finado abuelo, también estaba de visita una joven de la Ciudad de México con su padre. Entonces la joven estaba platicando acerca de sus estudios universitarios y que estaba estudiando dos carreras al mismo tiempo: en la UPN y en la UNAM, a lo que yo exclamé: ¡súper!, quizá adaptándome al lenguaje de ella. En ese momento mis primos estallaron en risas, gritos y comenzaron a zapearme a la vez que repetían de manera cómica la palabra “súper”. Aprovecharon el momento para recordar que en otra ocasión otro primo presente en el lugar dijo: “está divis”, por lo que también aprovecharon para pegarle. (Abril de 2018)

De igual manera, los hablantes de español de estas comunidades procuran ‘hablar correctamente’ el español. Como referí anteriormente, el sustrato zapoteco en el español local provoca la falta de conectores en algunas frases o la omisión de sonidos al final de las palabras, situación que también se observa en el español hablado en la región chatina. Al respecto, en comunidades zapotecas vecinas a la región chatina, cuando alguien no pronuncia bien alguna palabra, inmediatamente se le asigna el calificativo de ‘chatino’ o ‘chatinero’, haciendo alusión a la forma en cómo ellos pronuncian las palabras. No obstante es de llamar la atención que en nuestras comunidades no existe un rechazo o discriminación hacia los chatinos al momento de hablar su lengua originaria, por el contrario, en comunidades como Las Palmas se observa una actitud positiva hacia este idioma, sin embargo, sí se mofan de la forma en cómo hablan el español.

En el caso de Las Palmas también existe una especie de orgullo, sobre todo entre jóvenes, por ‘hablar bien el español’, quienes consideran que en otras comunidades también pertenecientes al Municipio de San Jerónimo Coatlán, e incluso en la misma cabecera municipal, no lo hablan bien. De este modo cuando alguien de Las Palmas no pronuncia bien alguna palabra o frase, se les recrimina diciéndoles: “habla bien, pareces

de Río Piedra¹²". Lo mismo sucede en otras situaciones, como cuando alguien usa tenis de básquet bol con *jeans* y camisa vaquera, se les relaciona con personas del cerro.

Sin embargo, mencionaba que las actitudes con respecto a los idiomas originarios son distintas. En el mes de febrero de 2019, en el marco de la fiesta patronal de Las Palmas, se dan en esta comunidad una serie de relaciones inter-comunitarias, por ejemplo, en el torneo de básquet bol se inscribieron varios conformados por hablantes de chatino. Durante los partidos ellos hacen uso de su idioma; se dan indicaciones, se ponen de acuerdo, etcétera.



Fig. 10. Un equipo zapoteco de San Jerónimo Coatlán se enfrenta a un equipo chatino de Santa Lucía Teotepec en la fiesta patronal de Las Palmas. Fotografía: Edgar Pérez, febrero de 2019.

Así, en Las Palmas confluye el chatino y el español, podría decirse que hasta en armonía, ya que durante todo el evento no identifiqué ningún acto de discriminación o racismo hacia ellos por hablar su idioma, por el contrario, en uno de los partidos un joven originario de Las Palmas de 14 años de edad comentó: “cómo no aprendí yo a hablar chatino”. En el mismo sentido, durante el torno de toros hubieron jinetes hablantes de chatino, lo cual causó un comentario del narrador, quien señaló: “vale la pena comentar

¹² Río Piedra es una pequeña localidad de aproximadamente 200 habitantes, ubicada a unos 10 km de Las Palmas, cuyo acceso es a través de una carretera de terracería. En muchas situaciones locales se usa el nombre de esta comunidad como mofa.

que estos amigos vienen de Yaite [Yaitepec], de la región chatina, donde el 99 % de su gente habla este bonito idioma”.

4.3.4. La escritura del castellano como práctica comunitaria

Quizás uno de los usos del español más relevantes para nuestras comunidades es la escritura. Rockwell (2006 y 2012) ha documentado cómo las comunidades indígenas se apropian de la escritura como herramienta para distintas aristas de la vida social comunitaria como la religión, el gobierno y la escuela, además que “cada pueblo ha tenido una experiencia distintas con el mundo de los escrito” (Rockwell, 2006: 161). Sus estudios pioneros en ese sentido muestran la importancia de la cultura escrita en estos contextos, importancia que, en el caso de nuestro Municipio, sale a la luz desde el siglo XVI, cuando elaboraron el Lienzo de San Jerónimo Coatlán y posteriormente el Mapa de San Jerónimo Coatlán con ayuda no solo de glifos sino también de glosas e incluso frases escritas en *di'zhke'* y castellano. En ese sentido también se observa cómo la apropiación de la castilla en su plano oral como escrito se utilizó en términos territoriales, como se observa en los documentos antes referidos.

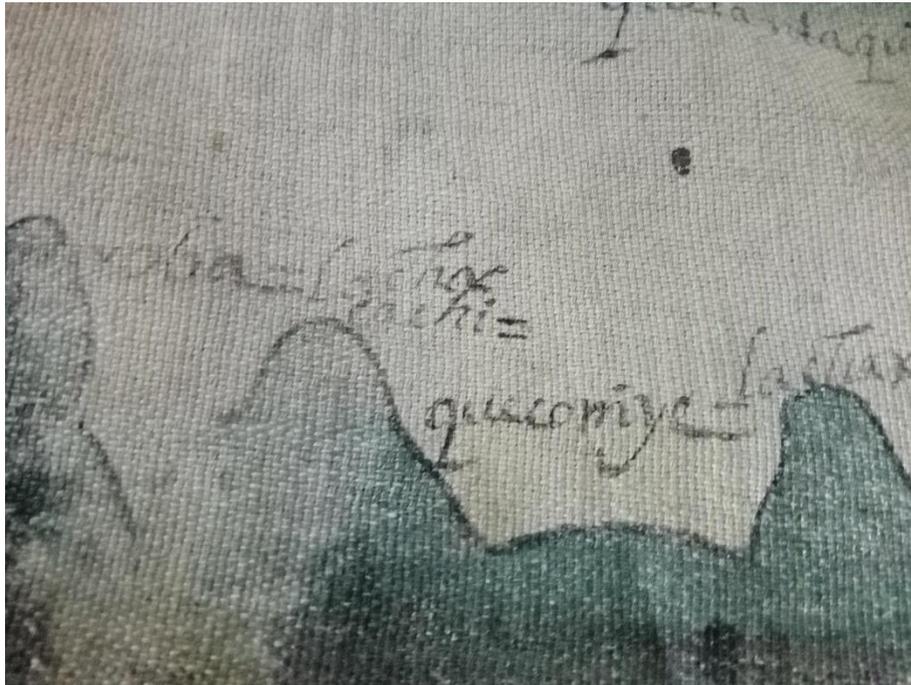


Fig. 11. Uso de la lengua escrita en el Lienzo de San Jerónimo Coatlán. Fotografía: Edgar Pérez Ríos, septiembre de 2018.

Así pues, el Mapa de San Jerónimo Coatlán, descrito brevemente por De Cicco (1963) y Rosas (2016), quienes concuerdan que la fecha de elaboración de dicho

documento corresponde al año 1690, el cual está "dibujado con tinta negra sobre papel europeo" (De Cicco, 1963: 174), contiene escritura en *di'zhke'* y, mayoritariamente en español colonial, donde hace referencia, al igual que el Lienzo, a cuestiones territoriales y colindancias. En este caso llama la atención la importancia de la lengua escrita, pues a diferencia del Lienzo, la escritura ocupa el lugar principal en vez de las figuras que aparecen en aquél documento.

Lo anterior demuestra que desde los siglos XVI y XVII en este pueblo comenzaron a valerse de la escritura para asuntos territoriales, como se observa en el párrafo central del Lienzo que hace alusión a la llegada del cristianismo a la región. También vale la pena señalar cómo en un principio el idioma *di'zhke'* llegó a inscribirse en documentos como estos, pero desconocemos bajo qué circunstancias fue dejándose de escribir, al grado en que hoy en día también se ha dejado de hablar.

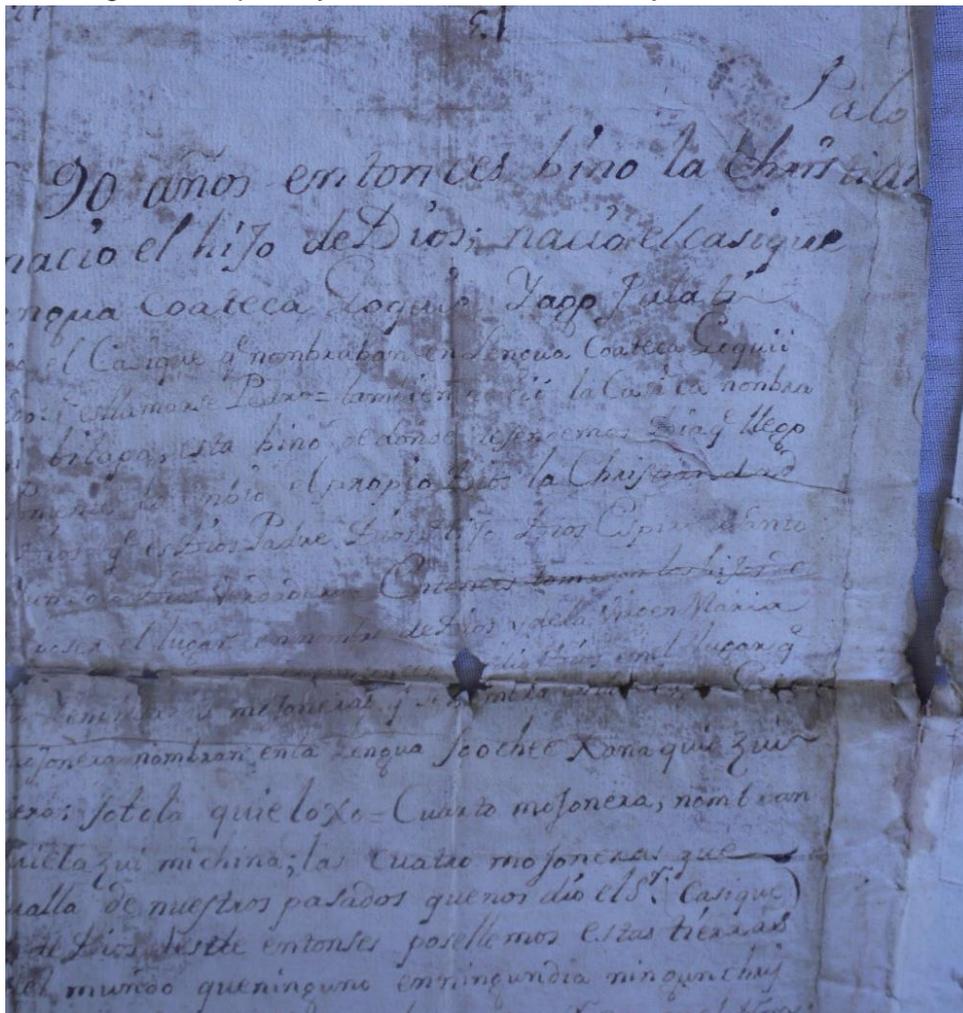


Fig. 12. Uso de la lengua escrita en el Mapa de San Jerónimo Coatlán de 1690. Fotografía: Rodolfo Rosas, 2018.

Actualmente la escritura en el Municipio de San Jerónimo Coatlán es de mucha importancia no solo en el ámbito público como la religión, el gobierno y la escuela, sino también en aspectos particulares de la población pero en relación con situaciones comunales. En la comunidad de Las Palmas, por ejemplo, se asume que una persona que ‘fue a la escuela’ tiene la capacidad de escribir en general y, particularmente, de escribir documentos de interés comunitario. De ahí que el Secretario Municipal de la comunidad es nombrada con base en su experiencia escolar, pues a mayor escolaridad, mejor secretario será, dicen los comuneros. No así en el caso del nombramiento del Representante Municipal (máxima autoridad comunitaria), cuyo prestigio no depende de su escolarización sino de sus servicios previos y su desempeño como comunero.

Por ejemplo, un joven que estudió su licenciatura y que regresó a la comunidad, se le dio nombramiento como Secretario en el 2018. También cabe señalar mi propio caso, pues como estudiante de doctorado en 2018 estuve en mi comunidad realizando trabajo de campo casi por un año, por lo que en una de las Asambleas me propusieron para que diera mi servicio en la tienda comunitaria como presidente del Comité de la tienda, pues argumentaban que dada mi escolaridad podría desempeñarme en el puesto. No pude aceptar la encomienda, pero a cambio di mi servicio como mayordomo en la fiesta patronal de la comunidad y más tarde, en 2021 fui nombrado ayudante. La experiencia escolar, como decía, equivale también a la capacidad de escribir oficios:

Hace unos días se me acercó mi tío Pascasio Pérez para pedirme un favor. –Mira –me dijo. –No sé si me puedes hacer un papelito para el terreno de Chico [su hijo]. Entonces me extendió un papel que contenía un croquis del terreno mencionado, con sus medidas y colindancias. Me pidió también que lo escribiera por computadora. Yo no tengo experiencia como Secretario ni redactando documentos de dicha índole, pero mi tío Pascasio, como cualquier otro miembro de la comunidad, asume que eso es lo menos que debo saber. Así, redacté el documento bajo el título de “Constancia de posesión de terreno” y al calce coloqué un espacio para la firma del propietario, los testigos y el Comisariado de Bienes Comunales. Después de imprimir el oficio se lo leí a mi tío, quien lo aprobó. Acto seguido insistió en recompensarme con cincuenta pesos, a lo que yo me rehusé, sin embargo, le acepté el refresco que me extendió. (Mayo de 2018).

Durante los primeros años posteriores a la fundación oficial del Núcleo Rural Las Palmas (década de 1990) es cuando la escritura adquiere en esta población una mayor relevancia, ya que en ese entonces la mayoría de los comuneros no sabían leer ni escribir, siendo solo unos cuantos los que estaban alfabetizados. Entre ellos se cuenta al señor Cristóbal López, quien fue nombrado Representante Municipal en los años

1989-1990 y 1990-1991, mismo que hizo uso de esta herramienta para comenzar a redactar los primeros oficios de solicitud de diversos servicios públicos.

La escritura resultaba fundamental para gestionar la luz eléctrica, el puente para cruzar el río rana, la tienda CONASUPO y la propia oficina municipal. En la tesis de Erica Yuliana Cárdenas (en proceso) se aboca a analizar cómo se le confiere a la escuela la responsabilidad de contribuir con esta ámbito de la vida social comunitaria y para el fortalecimiento del territorio, por ahora solo hago mención de la necesidad de contar con la lengua escrita y usarla para beneficio de la comunidad, lo cual corresponde a un proceso de apropiación del español en el ámbito de lo escrito.

4.4. Conclusiones del capítulo

Hasta pasada la segunda mitad del siglo XX es posible observar una educación comunitaria en torno al territorio anclada profundamente a la ritualidad zapoteca. El papel del Rayo era fundamental dentro de las relaciones entre los hombres y el territorio, como lo dejan ver los rituales agrícolas, de cacería, de nacimiento y muerte vistos en este capítulo. La educación comunitaria mediante la transmisión intergeneracional de conocimientos era la estrategia por medio de la cual se garantizaba la continuidad de dichos conocimientos, mismas que estaba a cargo de las familias (abuelos, padres, tíos) entre otros agentes comunitarios.

El *di'zhke'* o zapoteco coateco, la lengua originaria en nuestro municipio, era el idioma mediante el cual fueron construidos y transmitidos los conocimientos sobre el territorio hasta el primer tercio del siglo XX, cuando hubo una transición hacia el español ocasionado por una serie de conflictos internos entre San Jerónimo Coatlán y Soledad Piedra Larga. Este cambio lingüístico, al parecer, no afectó los diversos rituales de origen prehispánico y las formas de relación con el territorio, mismas que continuaron practicándose y enunciándose, ahora mediante el castellano.

Aunque en algunos pueblos como San Jerónimo Coatlán y algunas rancherías, varias familias siguieron hablando *di'zhke'* hasta aproximadamente 1960, el español se consolidó como lengua de uso principal, en prácticamente todas las aristas de la vida social y ritual. Incluso los espacios más tradicionales anclados a la lengua originaria, tales como las cocinas donde las señoras enseñaban a moler a sus hijas, la milpa o en las prácticas rituales, el castellano fue ganando terreno. De ahí que desde 1930, en Soledad Piedra Larga deliberadamente gestionaron una escuela comunitaria, autónoma

en sus contenidos y profesores, con la intención de que fuera un espacio donde los niños aprendieran a leer y escribir en castellano.

La lectura y escritura de castellano se convirtió en una necesidad cuando las dinámicas sociales y culturales de las comunidades comenzaron a demandar una relación más cercana con el gobierno estatal y federal para la solicitud de obras públicas. Sin embargo, la adquisición y “buen manejo” del español no estaban supeditadas tanto a necesidades individuales, sino que obedecían más bien a un carácter comunitario. Incluso hoy en día, la escolarización como tal no tiene gran prestigio comunal, si no es usado como herramienta de uso comunitario.

La educación comunitaria que se analizó en este capítulo comenzó un proceso de ruptura desde la segunda mitad del siglo pasado. En realidad han sido diversos los fenómenos que han derivado en tal situación, entre los más evidentes destacan: 1) la invasión de empresas forestales privadas y paraestatales, 2) la llegada de religiones evangélicas y 3) el cultivo de café. Esta ruptura en la transmisión intergeneracional de conocimientos se hizo más evidente a finales del siglo XX y principios del XXI, sobre ellas tratará el siguiente capítulo.

Hasta aquí, entonces, podemos observar una suerte de escenario 1, donde la educación territorial se caracterizaba por al menos dos elementos importantes: a) la transmisión intergeneracional de conocimientos y b) el papel de Rayo como dueño del territorio. Estas dos características permitían una relación más estrecha y profunda con el territorio, lo cual es difícil observar hoy en día. Por tal razón hablamos de procesos de ruptura, pues ésta se está dando de manera paulatina y de distinta manera, lo que permite observar cambios y continuidades no de manera tajante, sino en ocasiones muy sutiles.

Ahora la juventud ya no conoce nada de eso...
Palabras de un abuelo de Las Palmas, en el 2018,
al referirse a los conocimientos rituales.

Cap. 5. Cambios y continuidades de la educación comunitaria en torno al territorio en la actualidad

Como lo ilustra el epígrafe, en las comunidades aquí analizadas se puede identificar un proceso de ruptura en la educación comunitaria a través de la transmisión intergeneracional de muchos de los conocimientos abordados en el capítulo anterior, sobre todo en cuanto a ritualidad, toponimia, historia oral y algunos saberes especializados como la partería y medicina tradicional. Dicho proceso de quiebre puede identificarse a partir de principios del siglo XX, cuando diversos factores socio-económicos tales como la cafecultura a mediana escala, la explotación forestal y las religiones, impactaron en las comunidades, trayendo como consecuencia un evidente distanciamiento del territorio en su aspecto sagrado.

En este capítulo me interesa, en primer lugar, hacer una descripción etnográfica del arribo de la cafecultura, la explotación forestal y las religiones como sectores ajenos a la comunidad y a partir de ahí analizar el impacto que están causando en la educación comunitaria en términos de un distanciamiento intergeneracional y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Me referiré también a la escuela y las TIC como elementos que implícitamente interfieren en las relaciones intergeneracionales, aunque la comunidad más bien ha logrado re-significar dichos elementos en beneficio propio. Esto permitirá comprender los cambios y continuidades gestados a partir de la introducción de dichos fenómenos, así como reconocer el papel de la agencia indígena en las reconfiguraciones socioculturales cuando su organización interna es trastocada por actores socio-económicos externos.

Los cambios y continuidades a los que me refiero no son tajantes sino que son procesos difusos, sutiles e implican una serie de negociaciones, conflictos, tensiones y acuerdos que movilizan a diversos sectores de las comunidades y sus capacidades de agencia y re-definición de agendas educativas en función de las nuevas dinámicas territoriales como la tala indiscriminada de árboles o la cacería furtiva de venados que se han agudizado a partir de tal contexto. Este escenario involucra nuevos sectores de la comunidad que paulatinamente se insertan dentro de la educación comunitaria en torno al territorio; así, jóvenes o profesionistas, a través de espacios como las redes

sociales o las propias asambleas, toman la voz para señalar y demandar las afectaciones al territorio que la tala o la caza traen consigo, así como posicionarse en defensa del territorio. De hecho, dentro del sistema de cargos, Guardino (2000) documenta cómo las generaciones jóvenes demandan cambios e inciden en las configuraciones comunitarias, en este caso relacionado con el servicio.

Bajo estas líneas, en los apartados subsecuentes analizo la situación actual de la educación comunitaria en torno al territorio en nuestro municipio, los agentes involucrados y las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas, haciendo énfasis en los cambios y continuidades. Esta perspectiva, de alguna forma comparada, permitirá centrar la atención en cómo se reconfigura la educación comunitaria cuando las dinámicas comunitarias internas se ven afectadas por fenómenos externos, lo cual es relevante tomando en cuenta que en diversos contextos indígenas, los territorios se están viendo afectados ante proyectos extractivistas que no solo ponen en riesgo los conocimientos tradicionales sobre el territorio sino la propia vida de quienes lo habitan.

5.1. Fenómenos que han influido en los cambios de la educación comunitaria en torno al territorio

La principal razón por la que muchos conocimientos territoriales se encuentran en proceso de desaparición tiene que ver con que se han dejado de enseñar, lo cual es consecuencia de una serie de factores socio-económicos que revisaremos en este capítulo. Lamentablemente esta situación es más común de lo que pensamos, por ejemplo, en el ámbito del desplazamiento lingüístico de idiomas indígenas, autores como Flores Farfán, 2001; Hagège, 2002; Hetch, 2010; Sánchez Avendaño, 2012; López-Hurtado, 2015 han identificado en distintos países latinoamericanos que la interrupción o corte en la transmisión intergeneracional de lengua es la que conlleva a la alarmante situación de desplazamiento en que actualmente se encuentran las lenguas indígenas en todo el mundo.

Esta ruptura en la transmisión intergeneracional de idiomas indígenas es causada por múltiples factores, la mayoría de ellos externos a las comunidades. Los estudios de Hamel y Muñoz (1986), Díaz-Couder (1996), Hetch (2010), Sánchez Avendaño (2012 y 2014), Cruz y Woodbury (2018), entre otros identifican que diversas estructuras del Estado, principalmente la escuela y sus políticas de castellanización, son las que más fuertemente han incidido en el abandono de las lenguas en particular y de

otros conocimientos en general. Por su parte Varese (2011), Baronnet (2017), Arratia y Soto (2019), Caniupil (2019) observan el impacto de las políticas neoliberales a través de proyectos extractivistas en la continuidad de los conocimientos indígenas, sobre todo tomando en cuenta que dichas políticas atentan contra los territorios, en cuyos espacios se resguardan muchos de los conocimientos cosmogónicos de nuestros pueblos:

La pérdida de las prácticas rituales o ceremoniales religiosas son otras consecuencias de las dinámicas territoriales, puesto que, en los sitios donde normalmente el mapuche pedía a los Gen (dueños) de los lugares como montañas, cerros, fuentes de agua, en la actualidad se encuentran en manos de colonos, particulares o grandes empresas forestales que han hecho plantaciones de monocultivo de pino y eucalipto en aquellos terrenos que para el mapuche posee un valor simbólico. (Caniupil, 2019: 254).

Siguiendo la cita anterior, actualmente los monocultivos se suman al debilitamiento de los conocimientos anclados a los territorios, ya que al perderse la biodiversidad también se tiende a perder los conocimientos que lo sustentan, así lo documenta Arratia y Soto (2019) al analizar la pérdida de conocimientos bioculturales en una localidad quechua a partir de la inmersión de una empresa minera en su territorio. Del mismo modo, Machaca (2019) analiza la pérdida de conocimientos en torno al lago Titicaca, en Bolivia, causado por el despojo territorial a la comunidad uru.

Otros autores como Barabas (2008), Bermúdez y Núñez (2009), Gómez Lara (2011), Gutiérrez (2017) han identificado que las religiones –sobre todo las evangélicas –influyen en el abandono de prácticas religiosas asociadas a las deidades de origen prehispánico y por tanto en la transmisión de dichas prácticas. Así, como afirman Bermúdez y Núñez (2009: 74) “con la penetración de las religiones protestantes, la escuela y la comunicación más intensa con las ciudades cercanas, los modelos de persona se diversifican y las relaciones sociales se van transformando”. Es interesante notar cómo las religiones suelen ser más tajantes y radicales en la prohibición de prácticas culturales de origen precolonial incluso mucho más que las propias escuelas.

En el caso de las comunidades aquí analizadas he podido identificar tres factores principales que han incidido en la ruptura de la transmisión intergeneracional de conocimientos ligados al territorio, sobre todo en su aspecto simbólico. 1) La llegada de la empresa Fábrica de Papel Tuxtepec (FAPATUX) en 1973, 2) la cafecultura a mediana escala y 3) las religiones evangélicas y católicas. Además, de manera más sutil e involuntaria, las escuelas y las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mismas que de alguna manera también han sido resignificadas y apropiadas por

las comunidades. También cabe aclarar que estos factores han impactado más en la comunidad de Las Palmas que en el resto de comunidades.

5.1.1. Cafeticultura

De acuerdo con Rojas (1964) la introducción del café en la región de los coatlanes comenzó en Santo Domingo Coatlán (una agencia municipal perteneciente al municipio de San Jerónimo Coatlán), en 1875. Siguiendo a este autor, fue el señor Basilio José Rojas Bustamante quien introdujo el grano, tras llegar a un acuerdo con la asamblea de comuneros. De hecho, la familia Rojas es muy conocida en la región precisamente como comerciantes de café, quienes liderados por el finado Guillermo Rojas Mijangos, además establecieron fincas cafetaleras en varias comunidades de la Sierra Sur y Costa de Oaxaca, entre ellas la muy conocida finca Jamaica, muy cerca de Las Palmas. Tal importancia del café en la región durante prácticamente todo el siglo XX trajo consigo la fundación de Puerto Escondido, uno de los principales destinos turísticos de la entidad que, según testimonios de abuelos de Las Palmas, comenzó siendo un puerto de embarque de café.



Fig. 13. Rancho cafetalero “El Porvenir”, ubicado en las cercanías de Las Palmas, abandonado en la década de 1990. Fotografía: Edgar Pérez, junio de 2018.

Según refiere González Pérez (2012 y 2019) diversas comunidades indígenas, como es el caso de Piedra Larga y Las Palmas, ingresaron a la producción y comercialización de café en pequeña escala. Los abuelos de estas comunidades comentan que en la mayoría de las familias la producción de café era una actividad

complementaria, cuyos ingresos servían para la compra de aperos de labranza, ropa, sal y la compra de otros productos básicos, sin embargo, no existió como monocultivo, por lo que la siembra de la milpa, caza y recolección se siguió practicando.

Algunas familias sí se dedicaron de lleno al cultivo de café, en cuyos casos es posible observar los primeros indicios de ruptura intergeneracional en relación con la transmisión de conocimientos en torno al territorio sagrado, pues cabe resaltar que la cosecha de café, a diferencia de la cosecha del maíz, no implica una relación sagrada con el territorio por medio de rituales ofrendados al Rayo, situación que también ha observado González Pérez (2016: 188-189) en Santiago Xanica y Buena Vista Loxicha:

Ha impactado de manera sustancial diversos ámbitos de la vida social, entre ellos la ritualidad en general y la de carácter agrícola en específico. [...] Debido a ello, en las parcelas de ambas comunidades dejaron de realizarse los rituales agrícolas que tradicionalmente marcaban los ciclos agrícolas y rituales.

El mismo autor señala que el monocultivo de café en Santiago Xanica también ha afectado la organización comunitaria con base en la comunalidad.

Algunos productores interpretan la relación entre la producción de café y la tenencia de la tierra como la consecuencia de la pérdida de la noción de “comunalidad”, es decir, de los valores de reciprocidad y ayuda mutua, los cuales se presuponen como propios de la colectividad. (González Pérez, 2019: 75).

La introducción de plantaciones de café en Piedra Larga y Las Palmas trajo consigo otros fenómenos adyacentes que también impactaron en el deterioro de la transmisión intergeneracional de conocimientos territoriales, entre ellos el incremento de personas provenientes de otros municipios no zapotecos e incluso de otros estados, a principios del siglo XX, quienes buscaban mejor fortuna entre los cafetales. Algunos llegaron a emplearse como peones, mientras que otros lograron hacerse de pequeñas porciones de tierra donde cultivaron el grano. Estas personas se acercaron en las comunidades y se volvieron comuneros, además de que comenzaron a contraer matrimonios exogámicos, situación que seguramente sucedía anteriormente pero que se matizó a partir de la introducción de los cafetales.

Como ya adelanté en el capítulo anterior, los vecinados eran hablantes de castellano, cuyas costumbres también eran distintas, razón por la cual veían con curiosidad o burla las prácticas culturales de la gente local, sobre todo lo que tiene que ver con ritualidad. En otras ocasiones simplemente se mostraban indiferentes. Hacia mediados del siglo XX nacieron las primeras generaciones donde el padre era

“castellano” –como les nombraban las personas locales –y la madre zapoteca. Este fenómeno originó que los hijos de estas familias tuvieran un contacto limitado con el *di'zhke'* y la ritualidad agrícola, de caza, de nacimiento o muerte, ya que en prácticamente todos los casos primó la cosmovisión del “castellano”. En ese sentido, la señora Soledad Ríos comentó:

Mi papá era un hombre blanco, de ojos azules; venía de un pueblo cerca de Miahuatlán y mi mamá era de aquí y hablaba el idioma, pero ella nunca nos enseñó a hablar idioma, solo cuando íbamos a ver a sus papás hablaba en idioma con su familia o cuando la visitaban sus compadres. Toda la familia de mi mamá tenía costumbres pero la familia de mi papá no, por eso a nosotros ya no nos enseñó nada de eso. (Agosto de 2018).

Así como este caso hay muchos donde la principal razón que intervino en el corte de la transmisión intergeneracional de conocimientos sobre el territorio fue que el papá pertenecía a otra cultura y por lo tanto no poseía los conocimientos culturales que debía transmitir a sus hijos. No obstante, algunos hijos de familias exogámicas sí pudieron aprender los conocimientos territoriales gracias a que convivieron en mayor grado con sus abuelos zapotecos. En el caso de las hijas mujeres también dependió de su cercanía con la familia materna, pues algunas, como la señora Vidala Ríos, logró adquirir conocimientos especializados sobre medicina tradicional. Aquí cabe señalar que nadie comentó que sus padres “castellanos” hubiesen prohibido el acercamiento a la cultura o lengua zapoteca, incluso en algunos casos el esposo adoptó las costumbres de la esposa. En este sentido, las formas en cómo las familias se posicionaron frente lo zapoteco fue muy diverso.

Al igual que los “castellanos”, durante el siglo XX también se acercaron en Las Palmas y Piedra Larga varias personas provenientes de la región chatina, hombres y mujeres, que vinieron a trabajar en la pizca de café. En estos casos también establecieron matrimonios exogámicos con personas locales. Es interesante notar que en este caso, tanto hombres como mujeres, desistieron de la lengua chatina y emplearon exclusivamente el español, lengua que desde al menos 1930 se adoptó en nuestras comunidades. Estas relaciones exogámicas devinieron en que actualmente Las Palmas sea una localidad multicultural, pues aquí vivimos personas provenientes de zapotecos, chatinos y castellanos.

Esta multiculturalidad a partir de la producción del café que devino en la conformación de matrimonios exogámicos afectó a unas familias más que a otras en la

continuidad de los sistemas de conocimientos anclados al territorio. Sin embargo, se podría decir que la mayoría de familias dio continuidad a la transmisión de conocimientos territoriales, puesto que la cacería, agricultura y recolección siguieron practicándose de manera tradicional.

Pese a que en este caso el monocultivo de café no tuvo un impacto más grave es necesario situarlo dentro del debate continental, donde el monocultivo de soja en Argentina, aguacate en México, palma de cera en Colombia o eucalipto en Chile, aunado a proyectos mineros y de ganadería, están provocando una pérdida invaluable de biodiversidad y por ende, de conocimientos relacionados con dicha biodiversidad, sin mencionar el despojo territorial al que están sometidos los pueblos indígenas. Al respecto nos menciona Varese (2016: 7)

Para los Pueblos Indígenas de las Américas, sin embargo, la tragedia más grande es el violento proceso de mercantilización de la “naturaleza”: la mercantilización del territorio ancestral, los árboles, los animales, las aguas, el subsuelo y todos los entes visibles e invisibles que constituyen la red total de relaciones de parentesco.

5.1.2. Religiones (evangélicas y católicas)

La llegada de religiones evangélicas se ha dado con mayor fuerza en Las Palmas que en Soledad Piedra Larga y San Jerónimo Coatlán, lo cual se debe a su ubicación geográfica, ya que dicha localidad se encuentra prácticamente a pie de la carretera estatal 131 que va de Oaxaca a Puerto Escondido. De acuerdo con el padrón familiar 2020, actualmente en esta comunidad más de la mitad de la población se adscribe a alguna religión protestante (bautistas, adventistas o testigos de jehová) en comparación con los católicos.

Para darnos una idea más clara de esta división basta visitar la iglesia católica de Las Palmas, la cual muestra una fachada sencilla y en obra negra, a diferencia de Piedra Larga, San Jerónimo, Progreso y Honduras donde la iglesia, junto con las oficinas municipales, son los edificios más ostentosos del poblado. Esto se debe a que los comuneros piden que sea parejo: si se va a invertir en la iglesia católica que se invierta también en las iglesias protestantes, lo cual es harto justo.

En cuanto al tema de nuestro interés, la llegada de religiones protestantes ha impactado directamente en la religiosidad tradicional de los pobladores, en sus prácticas rituales e incluso en la alimentación. Existen impactos insospechados que tienen que ver

con el aprendizaje de prácticas que pudieran parecer hasta inocentes como la pesca en el río, esto se debe a que los adventistas, por ejemplo, prohíben el consumo de camarón, un alimento que tradicionalmente se ha venido pescando y consumiendo en nuestras localidades. Su prohibición ha causado que algunos niños, cuyos padres pertenecen a dicha religión, hayan descontinuado el aprendizaje en torno a la pesca, así como en la elaboración de *chiquihuites* u otras herramientas de pesca tradicional.

Pero el ámbito más afectado por el protestantismo es lo referente a la ritualidad y religiosidad tradicional en torno al Rayo. Este fenómeno es bastante recurrente en diversos pueblos indígenas; en el contexto cho'í Bermúdez y Núñez (2009: 74) apuntan:

El Bascán cuenta con dos templos pentecostales, un presbiteriano y otro sabático. Con estas religiones, la relación que se establecía con los diferentes dueños y deidades ha cambiado; incluso se dan actitudes negativas hacia el *kántesäntyel* por el uso del alcohol.

Entre los tzotziles, Gómez Lara (2011: 166) advierte que:

Las opciones religiosas introducen cambios en la percepción de la vida misma, de los símbolos (como los santos, las cruces e incluso los elementos naturales, los árboles, las cuevas, etc.) antes adorados, pasando a ser objeto de desprecio e incluso de burla por parte de los conversos.

En ese sentido, las nuevas religiones criticaron con dureza las tradiciones de los habitantes; les predicaron por años y lograron introducir nuevas formas de comprender el mundo. De esta forma se conformaron dos grandes grupos que pueden observarse hasta la actualidad: los de creencias y los que no son de creencias. Los primeros han preservado de una u otra manera su ritualidad en torno al Rayo, mientras que los segundos han adoptado una mirada a partir del cristianismo.

Esta división también se encuentra presente en otros pueblos zapotecos del Sur, como en San Bartolomé Loxicha, donde “la población se divide en dos grupos: los *xa'yint*, que son tradicionalistas, y los *xa'xtiil*, que son personas con tradiciones hispanizadas” (Cruz y Beam, 2017: 6). Por su parte, en San Agustín Loxicha, Salminen (2014: 6) identifica dos grupos: “Los *men yint*, que siguen la tradición y religión antigua y las conservan con más rigidez, aunque se confiesan católicos y los *men xtil*, que son católicos pero siguen conservando, sin embargo, las principales tradiciones antigua”.

En el MSJC y sus comunidades, debido al desplazamiento del *di'zhke'* en favor del español, ya no se conservan dichas categorías en el idioma, pero si el sentido de las

mismas al aludir a los de creencias y los que no son de creencias. Estos regularmente están adscritos a alguna corriente religiosa evangélica (adventistas o bautistas) y se pronuncian fuertemente en contra de cualquier idea contraria “al evangelio de Nuestro Señor Jesucristo”, como ellos dicen. Por su parte los de creencias suelen autodenominarse católicos y conservan diversas prácticas rituales y/o religiosas relacionadas con el Rayo.

A diferencia de lo que sucede en los Loxicha, donde “Las divisiones entre los dos lados son muy rígidas” y, por ejemplo, “personas pertenecientes a distintas partes necesitan convertirse para poderse casar en la iglesia, así de *men yint* a *men xtil* coma al revés”, (Salminen, 2014: 6), en el municipio de SJC y sus comunidades esta división no es tan grave ni tan marcada, incluso pasa desapercibida en gran parte de la cotidianidad, pues hay parejas donde cada uno pertenece a alguno de los grupos.

Así, pues, cuando se habla de guardamontes casi ineludiblemente salen a colación estas categorías. Por ejemplo, cuando uno pregunta sobre los guardamontes a alguien que no es de creencias, por lo regular adopta una actitud negativa y desafiante y asegura que solo son piedras comunes y corrientes, incluso hay quien ha revelado haber destruido alguna de ellas y posteriormente haberlo arrojado al barranco.

Por otra parte, las personas de creencias se refieren a los guardamontes con un profundo respeto. En este sentido, al guardamonte se le atribuyen ciertas cualidades benefactoras, como las que nos menciona un comunero: “cuando íbamos a campiar con mi papá, primero pasábamos a ver al guardamonte. Se le pedía la bendición para que nos cayera un venadito. Y sí, seguro que nos caía uno o a veces hasta dos”. Otro comunero más joven comentó: “hace poco fuimos a campiar. Fui yo y otro señor. El señor pasó a dejarle unos adornos al guardamonte y a pedirle que nos cayera el venado”.

Aunque en distintos contextos indígenas el catolicismo ha podido dialogar con la religiosidad precolonial creando una suerte de sincretismo (Broda, 2003, Barabas, 2008), en situaciones específicas como en el que ahora nos ocupa se aprecia una relación más bien conflictiva. Al respecto, Roulet (2008: 234) señala que “la Relación geográfica de Coatlán atribuye al obispo fray Bernardo de Alburquerque la lucha contra la idolatría en la zona”, a través de la Santa Inquisición. Según los archivos inquisitoriales se acusaba a los principales de Coatlán de organizar el restablecimiento del antiguo orden, ya que “allí se les hace un parlamento y amonestación que no dejen sus ritos ni el servicio de

sus ídolos como sus antepasados lo tuvieron y otras muchas cosas para que la fe ni la doctrina de Jesucristo no se reciba” (AGN, Inquisición, vol. 37, exp. 9).

Cuenta un abuelo que hace aproximadamente 40 años sucedió algo parecido en la comunidad de Piedra Larga cuando un sacerdote mandó destruir un guardamonte que estaba en el pueblo (el pueblo está sobre una loma). Antes de que lo rompieran, el sacerdote le echó agua bendita y después ordenó que lo arrojasen. El mismo abuelo dijo que después de ese acontecimiento varios guardamontes fueron destruidos por personas de las propias comunidades a instancias tanto de sacerdotes como de pastores.

En este sentido, durante el mes de marzo de 2018 visité dos cerros cercanos a la comunidad de Las Palmas en donde me informaron que había guardamontes. El primer cerro está ubicado a un costado del pueblo. Tras una caminata de 45 minutos, acompañado de mi tío Pascasio Pérez, arribé al lugar. El guardamonte ya no estaba, lo habían destruido hacía ya cuatro o cinco años, porque varias personas de la comunidad estaban en contra de que fueran a dejarle velas o copal; desconfiaban y acusaban a “los brujos” de hacer maldades. Por eso lo destruyeron. Algunos dicen que por las noches se alcanzaban a ver las luces de las velas que iban a dejarle, lo cierto es que decidieron deshacerse de él. Aunque no dicen quien lo destruyó, sí saben que lo arrojaron por la barranca.

Tras mi intento fallido de ver al guardamonte me informaron de otro sitio donde también había un guardamonte. En esa ocasión se trataba de un cerro más alejado de la comunidad, al cual hay que caminar aproximadamente una hora. Me acompañó mi primo Juan Carlos Pérez Ríos. Me llevé una nueva sorpresa al ver que ese guardamonte también había desaparecido. Solamente se encuentra un hueco de aproximadamente sesenta centímetros cuadrados y otros sesenta de profundidad. Sin lugar a dudas ahí había estado el guardamonte, ya que el hueco se localiza justamente en la parte más alta del cerro. Dimos vueltas por el lugar y cerca de ahí yacía una piedra con forma de guardamonte; se veía que hacía dos o tres años que estaba ahí, puesto que estaba ligeramente enterrado. No estoy seguro de que fuese una piedra santa, de cualquier forma lo pusimos nuevamente de pie.

Además, la religión católica no acepta estas “creencias”, prueba de ello es que en julio de 2018 cuando se hizo el ritual para la petición de las lluvias en un cerro de la

comunidad de San Jerónimo Coatlán, el sacerdote desaprobó el evento y no asistió. Esto ha llevado en buena parte a dejar desprotegidos a los *gue sant*, a ojos de algunos, el aura de respeto que los envolvía se ha debilitado o desaparecido, dejándolos expuestos a ser destruidos.



Fig. 14. Lugar cercano a Las Palmas donde desenterraron un guardamonte. Nótese el hueco al costado derecho. Fotografía: Edgar Pérez, abril de 2018.

La mayoría de los *gué sant* que estaban en las cercanías de la comunidad de Las Palmas fueron destruidos, quedando estos actos en la impunidad. Lamentablemente estas “piedras santas” no cuentan con ninguna protección federal, estatal o municipal; incluso muchas personas desconocen sus orígenes precoloniales. Eso, aunado a una idea errónea sobre el papel del guardamonte, ha llevado a que la destrucción de estas piedras se vea incluso como un acto valeroso.

A pesar de esto, en las comunidades de San Jerónimo y Piedra Larga la ritualidad en torno al rayo sigue aún vigente en generaciones adultas, ya que en dichas localidades las iglesias protestantes no se han instalado tanto como en Las Palmas. Prueba de esta vigencia son las ceremonias para la petición de las lluvias que anualmente se realizan

en el Cerro del Encanto y en el Sabino, dos sitios consagrados al rayo, dador de las aguas. En estas comunidades también siguen vigentes rituales de nacimiento, mortuorios y agrícolas, aunque las generaciones jóvenes cada vez se encuentran más distantes de ellas debido a otros factores que analizaremos más adelante.



Fig. 15. Ritual para la petición de lluvias en San Jerónimo Coatlán, encabezado por el presidente municipal. Fotografía: Edgar Pérez, agosto de 2018



Fig. 16. Ritual para la petición de lluvias en el Cerro del Encanto. Nótese cómo la iglesia católica se ha apropiado del evento. Fotografía: Edgar Pérez, marzo de 2018

Como se ve, las religiones evangélicas y, en menor medida el catolicismo, están afectando sobre todo la transmisión de conocimientos en torno al territorio en su aspecto sagrado. En Las Palmas la mayoría de la población ya no realiza rituales de ningún tipo ni reconocen al rayo como la deidad principal, por lo tanto los conocimientos alrededor de dicha deidad se han descontinuado desde hace décadas. Sin embargo, de manera inconsciente, aún prevalecen muchos indicios de la religiosidad antigua. Se sigue consumiendo *xobtá* (frijol con masa o mole de frijol), un platillo que antaño se comía con fines rituales en agradecimiento al rayo. Se comen también las memelas de tres picos, otro platillo ritual.

5.1.3. Explotación forestal¹³

La explotación forestal es, a mi juicio, la principal causa de deterioro de la transmisión intergeneracional de conocimientos en torno al territorio sagrado, situación que afecta casi por igual todas las comunidades de nuestro municipio. Recordemos que más del 80 % del territorio material del municipio está conformado por bosques, por tanto, los conocimientos territoriales están anclados a dichos bosques, los cuales, al destruirse, impactan directamente en la cosmogonía que los rodea. Veamos a detalle esta situación.

En los últimos años se han incrementado las actividades extractivistas de los recursos naturales en territorios indígenas, como la minería, explotación forestal o el monocultivo a gran escala, lo cual ha causado problemas ambientales como la contaminación de los ríos, destrucción de ecosistemas, alteración en los ciclos de lluvia, aumento de temperatura y una serie de repercusiones de carácter sociocultural y lingüístico; en ese sentido Arratia y Limachi (2019) han documentado cómo el despojo territorial ha conllevado al desplazamiento de las lenguas indígenas, pues éstas, al perder el contexto socio-natural de sus usos, han tendido a desaparecer.

En México, según Sariego (2009), la extracción de recursos naturales en territorios indígenas, sobre todo en cuanto a minería, ha incidido en el desplazamiento poblacional forzado, lo que conlleva a fenómenos migratorios. Muchas comunidades logran resistir en sus territorios, aunque ocupados por distintas empresas depredadoras, bajo el amparo de los gobiernos neoliberales, pese a la resistencia, resultan trastocados ante estos fenómenos, aunque también existe la cooptación de comuneros que juegan

¹³ Un análisis más detallado sobre el impacto socio-cultural y ambiental de la explotación forestal en el municipio de San Jerónimo Coatlán se encuentra en Pérez (2019b).

a favor de dichas empresas. De manera que los sistemas de conocimiento anclados al territorio y la memoria histórica comienzan a fragmentarse “con la aparición de vacíos de conocimiento que reflejan vacíos de naturaleza, vacíos de paisajes cosmológicos y vacíos de relaciones” (Varese, 2011: 108).

Las comunidades del municipio de San Jerónimo Coatlán tuvieron un manejo y control total de sus bosques hasta 1973, cuando la empresa Fapatux logró obtener una concesión forestal (Grupo Mesófilo, 2001). Algunos abuelitos que llegaron a ver los inmensos pinos que taló Fapatux, quizá exagerando un poco, aseguran que estos eran tan gruesos que para rodearlos se necesitaban hasta 10 personas con brazos extendidos. Recuerdan que estos eran altísimos llegando a medir entre 40 y 50 metros de altura, lo cual no es aventurado considerando que, según reportes del Grupo Mesófilo (2001), la empresa Fapatux, durante los primeros diez años de concesión, logró producir anualmente 120 mil m³ de madera de primera clase, además de que se trataba de árboles de más de 400 años de antigüedad, pues éstos aparecen en los registros enviados al rey de España en 1580 en las *Relaciones geográficas de Coatlán de 1580* (Acuña, 1984), donde se nombra la existencia de pinos y carrascos (encinos).

Una de las problemáticas más fuertes causadas por las empresas, según relatan los comuneros de las distintas localidades del municipio, fue cuando la empresa comenzó a contratar personal de las mismas comunidades para ocupar puestos de aserradores, maquinistas, choferes, etcétera, ya que paulatinamente fueron dejando las actividades de agricultura, caza y recolección para ocuparse como empleados. Esto trajo consigo un marcado distanciamiento intergeneracional, los padres ya no podían ir al cerro con sus hijos y enseñarles los conocimientos sobre el territorio, por tanto, se puede argumentar que este momento histórico marca, más que la cafecultura, el comienzo de un quiebre generalizado en la transmisión intergeneracional de conocimientos del territoriales sagrado e incluso instrumental.

Otra problemática fue la división poblacional de la comunidad de Soledad Piedra Larga, puesto que la escasa experiencia administrativa de las autoridades influyó para que la repartición de los recursos económicos derivado de las utilidades de la empresa, a través del llamado *derecho de monte*, estuviera envuelta en polémicas. Aunque dichos recursos económicos llegaron a beneficiar mediante la repartición directa a cada comunero, se dio un episodio donde las autoridades de Soledad Piedra Larga negaron los recursos a comuneros que aún vivían en sus rancherías. Esta situación produjo que

estos comuneros, a través de sus líderes, decidieran formar su propia comunidad para administrar sus propios recursos. Tras un largo conflicto que comenzó en 1976, se logró la fundación oficial de Las Palmas en 1984, evento que, según los relatos de los comuneros, suscitó diversos enfrentamientos y varias muertes.

A raíz de la llegada de las empresas madereras y después, de las religiones evangélicas, la cosmovisión en torno al rayo como dador de la fertilidad y como patrón del pueblo ha sido desplazada con fuerza en las últimas décadas. Actualmente solo los abuelos y algunos pocos adultos de mediana edad conocen la ritualidad y muy pocos la conservan en la práctica. Desde la llegada de las empresas madereras, los comuneros se convirtieron en empleados de las mismas y luego en taladores por cuenta propia, de manera que el “dios dinero” se ha instalado en sus subjetividades, como se ha instalado en diversos pueblos indígenas:

De forma creciente los otros factores de la economía capitalista se fueron instalando en la mentalidad y acción social indígena, en sus culturas adaptadas, de tal modo que nociones de ‘propiedad privada’ empezaron a entrar en conflicto con la tradición de ‘los comunes’, el individualismo con la solidaridad, el interés y la ganancia con la reciprocidad, la diversidad de manejo y producción con la especialización de mercado y el monocultivo. (Varese, 2011: 107)

Dicha situación en el municipio de San Jerónimo Coatlán es consecuencia de una política de Estado deliberadamente neoliberal a partir de 1992, cuando el gobierno de Carlos Salinas de Gortari promulgó reformas institucionales y agrarias dando paso a la obtención de títulos de propiedad privada de parcelas individuales. Esto lo ha analizado Wilshusen (2007), en dos ejidos forestales en Quintana Roo, contexto en donde el autor observa que antes de 1997 las tierras comunales eran inalienables, y por tanto, se sometían a decisiones de la Asamblea, mientras que en la actualidad han pasado a ser privadas, mediante la implementación de “grupos de trabajo”. Para el caso que nos ocupa, aunque hubo concesiones forestales, todo el territorio permaneció comunal, tal como se encuentra hasta ahora.

A partir de la irrupción de las empresas madereras se percibe una actitud pasiva por parte de la comunidad frente a las empresas. Dicha actitud, según testimonios de los propios comuneros, se debió a que en ese entonces ni las autoridades municipales ni comunales tenían mucho conocimiento sobre el impacto de la explotación forestal, de ahí que para los representantes de la empresa no resultó difícil acceder al territorio,

sobre todo por el grado de marginación económica y en los servicios básicos de los cuales la población ha carecido.

Dicha situación no fue la misma en otras comunidades indígenas zapotecas, sobre todo de la Sierra Norte de Oaxaca, donde diversas organizaciones comunitarias y actores locales hicieron frente a la instalación de empresas madereras privadas (Chapela, 1999; Fuente y Barkin, 2011), como el caso de San Pablo Macuilianguis, que en 1967 su población se negó a firmar los contratos de explotación precisamente de la empresa Fapatux, misma que se prolongó durante seis años, hasta que la empresa cedió a algunas peticiones (López, 2007).

Durante las tres décadas que permanecieron las empresas en el municipio de San Jerónimo Coatlán, los comuneros lograron construir procesos de agencia en torno al aprovechamiento forestal, de ahí que en 1990 lograron instaurar su propia empresa forestal comunal manejada mediante un comité local nombrado por la Asamblea. En 2003 lograron la expulsión definitiva de las empresas privadas. Los comuneros reconocen que hasta hace poco “hemos empezado a despertar”; hoy en día cualquier persona extraña en nuestras comunidades es observada con desconfianza. Hace poco una empresa constructora solicitó permiso para extraer arena y grava del río Rana en Las Palmas, pero la asamblea de comuneros se lo negó rotundamente. Pero también es cierto que proliferaron taladores clandestinos miembros de las propias localidades, situación que aún no se ha podido resolver.

Sin embargo las empresas madereras dejaron una profunda huella en la comunidad: divisiones, pleitos y la herencia de explotar los bosques. Actualmente las actividades forestales ocupan el primer lugar en cuanto a actividades productivas en el municipio, no obstante la explotación forestal no se ha traducido en una mejor calidad de vida para los habitantes, por el contrario se puede observar una disparidad en los ingresos de las familias: solo unas cuantas han acumulado un importante capital económico pero el 62 por ciento de la población vive en pobreza extrema, el nivel de pobreza más alto en México de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2010).

Muchos jóvenes que poco a poco hemos tenido acceso a la educación superior e incluso a posgrados hemos llamado la atención sobre este asunto. La propia realidad de las comunidades invita a pensar, pues los ríos son cada vez más estrechos y la lluvia

cada vez menos intensa son una clara muestra de los efectos de la deforestación. Los comités comunales de aprovechamiento forestal, con apoyo de otras instancias federales, como la Comisión Nacional Forestal (CONAFOR) y la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), han comenzado a tomar cartas en el asunto mediante programas de reforestación y empleo temporales. Varias zonas del territorio están siendo re-pobladas por especies de pinos, pero el problema se mantiene en los taladores clandestinos, cuyos ingresos no se retribuyen de ninguna forma en el bienestar de la comunidad.

Este contexto deja ver precisamente el impacto social de las actividades forestales, manifestado en una ruptura en la cosmovisión zapoteca en torno al territorio sagrado, particularmente frente al rayo. El cambio en las actividades de la población, que pasó de la agricultura, caza y recolección al empleo dentro de la industria maderera afectó la transmisión intergeneracional de conocimientos territoriales, por lo que las generaciones nacidas a partir de 1970 tuvimos un contacto muy limitado con estos sistemas de conocimientos. Las nuevas generaciones también ven en el bosque más que un territorio sagrado, un espacio para la producción de capital, aunque ello implique la consecuente pérdida de la biodiversidad de la sierra sur.

5.2. El papel de las escuelas¹⁴

A diferencia de quizá la mayoría de pueblos indígenas donde la escuela fue insertada como proyecto castellanizador del Estado en detrimento de las lenguas y culturas indígenas (Loyo, 1996; Tanck, 1999; Granja, 2010), en las comunidades de Piedra Larga y Las Palmas, la escuela fue gestionada como proyecto comunitario. En el caso de Piedra Larga se instauró una escuela “municipal” (no oficial) en la década de 1930 con la intención de que los niños aprendieran a leer y escribir en castellano, idioma recién adquirido en ese tiempo. No fue sino hasta 1965 que dicha escuela adquirió validez oficial como escuela rural federal. Al parecer la función de la escuela era exclusivamente esa por lo que el resto de la cotidianidad en torno al territorio y los aprendizajes sobre él siguieron ocurriendo sin que la escuela representase un obstáculo.

En el caso de Las Palmas la escuela también comenzó sin validez oficial hacia el año de 1976, cuando la comunidad gestionó su escuela como símbolo de la nueva localidad, que para esa fecha comenzó su proceso de separación con Piedra Larga, ya

¹⁴ Un análisis más detallado de este apartado se encuentra en Pérez (2019a) y Pérez y Cárdenas (2020).

que para las autoridades de ese momento hacer escuela significaba también hacer comunidad. Posteriormente dicha escuela pasó a ser una escuela rural federal. A diferencia de Piedra Larga y de Las Palmas, en San Jerónimo Coatlán la escuela sí llegó como proyecto castellanizador del Estado. El señor Galdindo López, quien fue a la escuela en esta localidad en la década de 1940 recuerda:

Venían maestros federales, pero no duraban... por lo lejos, yo creo. Entonces sí hablábamos la idioma, pero más después los maestros nos quitaron la idioma, pues. Los maestros mismos nos lo quitaron. ¿Sabe por qué? Por lo que se turbe la lengua para hablar. (Septiembre de 2018).

En el caso de Piedra Larga la escuela pasó a ser federal hasta la década de 1965, treinta y cinco años después de haberse fundado, mientras que en Las Palmas lo hizo dos años más tarde de su gestación, es decir, en 1978. La situación de Piedra Larga y su escuela resulta muy aleccionador en cuanto al nivel de autonomía, agencia indígena y control territorial, ya que es una localidad cuyo proyecto sociocultural ha logrado resistir –más que Las Palmas – a los embates externos promovidos por las estructuras socioeconómicas del Estado. Veamos a detalle este caso.

5.2.1. Piedra Larga y su escuela: un ejemplo de apropiación

Para 1940 las distintas geografías del estado de Oaxaca marcaban la distribución de los maestros, ya que “estaban divididos en cuatro categorías: los federalizados, la mayoría en zonas urbanas y semiurbanas; los federales, ubicados en zonas rurales; algunos en las escuelas Artículo 123, pagados por las empresas; había pocos maestros municipales” (Sigüenza, 2015: 142). En cuanto a Piedra Larga, los maestros pertenecían a esta última categoría, es decir, eran maestros municipales.

Sobre los maestros municipales hay escasa bibliografía, pero probablemente muchos de ellos fueron formados en alguna de las normales que para tal caso existían en la república. De acuerdo con Sigüenza (2015), aunque había pocos maestros municipales estos fueron contabilizados en 1940 mediante un mapa de las zonas escolares que el director de Educación Federal, profesor Luis Ramírez, solicitó a los inspectores escolares. Esto significa que aunque los maestros municipales eran pagados por los municipios, sus planes de estudio obedecían a las legislaciones oficiales. Pero en el caso de los maestros municipales de Soledad Piedra Larga al parecer era distinto. Por una parte, según dejan ver el testimonio de la señora Francisca López, nacida en 1934, los maestros de ese entonces “no eran maestros del gobierno”

y tampoco habían estudiado en las normales; “eran gente de la comunidad de San Jerónimo que nomás sabían leer y escribir en la castilla”, además de que su labor consistía únicamente en enseñar a leer y escribir en español y realizar las operaciones matemáticas básicas, es decir, seguían la tradición de las escuelas rudimentarias de comienzos del siglo XX, aunque este modelo al parecer nunca se instauró oficialmente en Piedra Larga.

El señor Aarón Pérez comentó haber estudiado dos años de primaria entre 1962 y 1963; sus maestros eran municipales, recuerda que uno de ellos se llamaba Eulogio y que era originario de San Sebastián Coatlán, un municipio zapoteco vecino de San Jerónimo Coatlán. Señaló también que la comunidad tenía una escuela de adobe y láminas de cartón, pero que no se utilizaba, pues su difunto abuelo, el señor Bernabé López, ofreció para tal fin una casa que tenía en buenas condiciones. El señor Zótero Pérez, padre de Aarón Pérez, señala que a los maestros municipales no les pagaba el municipio, sino la propia comunidad mediante cooperación que se realizaba entre todos los comuneros, independientemente de si tenían hijos en la escuela o no. Lo anterior concuerda con otros contextos mexicanos durante la primera mitad del siglo xx en que el sostenimiento escolar corría por parte de las comunidades o ayuntamientos, tal es el caso de las escuelas en Tlaxcala referidos por Rockwell (2007) y las escuelas en la Sierra Norte de Puebla documentado por Acevedo (2015).

Al parecer la escuela comunitaria de Soledad Piedra Larga no era oficial, pues ninguno de los comuneros dijo haber obtenido algún documento oficial que certificara sus estudios. Al respecto, el señor Aarón señaló que al concluir el año escolar, el maestro les entregaba una *boleta de prueba*, que por sus características parece que se trata de una especie de examen final mediante el cual el niño debía demostrar los conocimientos adquiridos, de lo contrario tendría que repetir el año. Sin embargo, esta boleta de prueba era una instrumento aparentemente de uso personal del maestro, pues los niños más aventajados solían ayudar a calificar la prueba. Además, parece ser que la comunicación sobre la aprobación o reprobación del niño se le entregaba directamente al padre de familia.

Esta situación permite ver un distanciamiento entre esta localidad con la vida nacional. También es posible advertir un olvido por parte del gobierno mexicano; olvido que responde, mas no se justifica, a la geografía del lugar que no brindaba ningún beneficio económico a un país en auge y proceso de industrialización. En este sentido,

aunque el territorio municipal de San Jerónimo Coatlán es rico en recursos forestales, la industria maderera era débil en la década de 1930, cobrando relevancia nacional una década después mediante un decreto a la Ley Forestal de 1940 que permitía concesiones forestales a empresas privadas a través de Unidades Industriales de Explotación Forestal, lo que permitió a la empresa papelera Fapatux obtener concesiones para explotar los bosques del municipio de San Jerónimo Coatlán en 1973.

Hasta antes de la década de 1970 la población de Soledad Piedra Larga vivía prácticamente al margen del Estado. De hecho, los servicios básicos como la luz eléctrica llegaron muy tarde y hasta la fecha no se cuenta con alcantarillado, drenaje ni pavimentación. Las brechas de terracería que conectan a Piedra Larga con la cabecera municipal datan de la década de 1970; el agua potable y un centro de salud fueron instalados hasta la década del año 2000. La escuela rural federal se estableció hasta 1965, como se verá más adelante, mientras que la telesecundaria se inauguró en 1997. En realidad, las palabras del director de Educación Federal de Oaxaca, en 1940, refleja la perspectiva que se tenía de los pueblos originarios:

“Los pueblos en que se hallan establecidas las escuelas, aunque tengan la categoría política de municipios, no son otra cosa, que humildes congregaciones de raza indígena a donde nunca había llegado la acción de ningún gobierno; esos municipios están integrados por rancherías pobladas de gente que se halla viviendo aún la vida que vivían las tribus indígenas de los tiempos de la conquista” (cit. en Sigüenza, 2015: 147).

Además del olvido del gobierno mexicano, la desvinculación del MSJC con la vida nacional se debe al fuerte vínculo que establecía con el territorio (tanto instrumental como simbólico). Recordemos que hacia 1930 los comuneros de Piedra Larga habían sido capaces de acudir a instancias gubernamentales para fundar legalmente la comunidad, por lo que también pudieron haber hecho algo similar para solicitar maestros federales y escuela rural. Lo cierto es que hasta la década de 1970 la comunidad permaneció casi al margen de la vida nacional. Durante esos tiempos —cuentan los abuelos— la actividad principal consistía en la agricultura para el autoconsumo, así como la caza, pesca y recolección, así como la producción de café en pequeña escala, como dije anteriormente. En aquellos años el trueque permitía el acceso a diversos productos, incluso algunos aperos de labranza podían conseguirse a cambio de café, por lo que a decir de los pobladores prácticamente no se necesitaba dinero. En otros términos dicha desvinculación puede entenderse como prácticas de resistencias y autonomías

implícitas, cotidianas, que permitieron a la comunidad dar continuidad a sus propias lógicas de vida.

El extenso territorio instrumental era habitado de extremo a extremo, de modo que algunos comuneros señalan que caminaban hasta tres horas para llegar hasta Piedra Larga desde sus rancherías, así que muchos de ellos se quedaban semanas enteras en esta comunidad y volvían a sus ranchos los fines de semana, situación que influyó en la escasa escolarización, pues la mayoría sólo estudiaban uno o dos años. Los abuelos sostienen que para la década de 1950 existían al menos al menos 15 rancherías importantes pertenecientes a esta localidad: El Progreso, El Mirador, El Toreño, Tierra Blanca, Bugambilias, El Rosario, La Yervasanta, Buena Vista, La Escalera, El Porvenir, Cerro Sol, Río Piedra, Río Rana, Piedras Negras, Río Salacua, además de otras menos importantes conocidas localmente con el nombre del propietario, por ejemplo: rancho de tío Camilo, rancho de tío Pedro, etcétera, todas ellas alejadas entre 45 minutos y más de tres horas a pie.

Los abuelos también mencionan que en tiempos de siembra y pisca del maíz el ausentismo escolar era muy alto; hasta la década de 1990 estas actividades, además de la pisca de café, entre diciembre y febrero, siguieron provocando ausentismo. Personalmente viví a finales de los 90 en un pequeño rancho cafetalero, por lo que recuerdo que para llegar a la escuela caminaba una hora entre las montañas, así que junto con mi hermano me quedaba una semana en la comunidad viviendo con unos parientes y regresaba al rancho los fines de semana. En tiempos de lluvia solía ausentarme de la escuela semanas completas.

En suma se puede afirmar que desde 1930 hasta 1970 la comunidad de Soledad Piedra Larga fue capaz de vivir prácticamente al margen de las dinámicas nacionales, debido a que el territorio les ofrecía todo lo necesario para poder vivir bien. La vida en el cerro marcaba las dinámicas comunitarias, éste les enseñaba todo lo que necesitaban conocer para la vida, además que en el contexto nacional aún no emergían las políticas extractivistas. La escuela no era necesaria más que para continuar el proceso de apropiación de la nueva lengua, ahora en el plano de lectura y la escritura, pero no como un elemento que les brindara “otras oportunidades de vida”, como actualmente algunos padres de familia esperan de la escuela para sus hijos.

Todo parece indicar que la escuela rural federal llegó a Soledad Piedra Larga hasta 1965 y aunque no encontré documentos oficiales en dicha comunidad que así lo demuestren, se confirma mediante los relatos orales de los comuneros nacidos entre 1950 y 1960. Por ejemplo, el señor Aarón Pérez, nacido en 1955, menciona que cuando tenía 8 años (en 1963), le tocaron maestros municipales y posteriormente tomó clases con un maestro federal, muy probablemente el primero en llegar, llamado Miguel, a quien describe como un maestro “muy bravo” que propinaba sendos reglazos en las manos. El maestro Miguel venía de otro estado de la república lo cual concuerda con los maestros rurales federales de aquella época.

El testimonio del señor José Ríos, nacido en 1958, comprueba la hipótesis de que los maestros rurales llegaron en 1965, ya que él refiere que en su primer año de clases le tocó un maestro municipal pero luego le tocó con uno federal, aunque no recuerda su nombre. Quizá fue el mismo maestro Miguel. Otros comuneros como Hilario López —ahora vecino de Cuautla, Morelos— también tomó clases con el maestro Miguel, lo mismo que Cesáreo López, Amado Pérez y otros más nacidos a mediados de 1950. Por su parte, Soledad Ríos, nacida en 1962, comentó que a ella ya no le tocaron los maestros municipales, pues cuando comenzó a ir a la escuela, en 1968, ya había maestros federales. Pascacio Pérez, nacido en 1963, también coincide en que a ellos ya no les tocaron los maestros municipales; en este caso, mencionó el nombre de dos de sus maestros: Elena y Gabriel quienes tampoco eran de Oaxaca.

No obstante la llegada de la escuela rural federal, ésta no cambió mucho las dinámicas comunitarias, pues varias personas de la comunidad sostienen que entre 1960 y 1970 seguían viviendo en la ranchería La Escalera y asistían a la escuela a veces cada semana y a veces todos los días. Mencionan que en ese tiempo a casi nadie le gustaba ir a la escuela sobre todo por la lejanía, pero como la escolaridad era obligatoria tenían que ir, de lo contrario había multas para los padres de familia.

A partir de la experiencia concreta en la comunidad de Soledad Piedra Larga se observa que los pueblos originarios poseen una capacidad de agencia respecto a su devenir histórico; cómo, a partir de sus dinámicas socioculturales e históricas internas logran perfilar un tipo de sociedad que refleja sus formas de vida tradicionales y, pese a que reciben elementos culturales ajenos como la escuela, son capaces de reconfigurarlas de acuerdo con sus propias lógicas, mostrando la capacidad de control

cultural del que habla el mismo autor. No se trata, entonces, de sociedades victimizadas y sumisas a merced del sistema global.

Si bien las dinámicas globales terminan por afectar las dinámicas comunitarias, esto no sucede automáticamente, sino que se observan negociaciones y resistencias, incluso apropiaciones como sucedió con el español, pero cuyo uso obedeció al sistema cultural de la comunidad. Aunque la castellanización fue promovida por la escuela desde la década de 1910 vemos cómo en el caso de esta localidad se trató de una mera coincidencia con un conflicto local. Esta experiencia también permite ver las tensiones entre los objetivos de las políticas de Estado y la forma en que realmente operan en el interior de las localidades.

5.2.2. La educación oficial versus la educación comunitaria

A partir de la década de 1970 y con más fuerza entre 1990 y el 2000 las dinámicas comunitarias se modificaron notablemente. Las actividades tradicionales como la caza y la agricultura fueron sustituidas por el aprovechamiento forestal. Se hizo cada vez más necesaria la escolarización debido a las nuevas tendencias socioeconómicas donde las comunidades entraron en intensa relación con la vida social nacional, por lo que actualmente todas las escuelas del MSJC son parte del sistema educativo mexicano bajo la administración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), además de que no pertenecen a ninguna programa de educación indígena, situación que ha traído consigo algunas afectaciones sutiles al sistema de conocimientos territoriales y a la transmisión intergeneracional de los mismos.

En trabajo de campo pude observar las escuelas primarias rurales y telesecundarias de Las Palmas y Piedra Larga, además del bachillerato en San Jerónimo Coatlán y algunas escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) en su modalidad de “escuelas mestizas”. La introducción a estos espacios permitió tener un acercamiento a la cotidianidad de la escuela, participar en eventos como sus clausuras de curso y en algunas reuniones coordinadas por sus comités, lo que me permitió ver que, aunque las comunidades han logrado hacer de las escuelas algo socialmente relevante e involucrarse en las dinámicas escolares, algunas veces por iniciativa propia y otras a instancias de los maestros, en realidad esta participación no ha logrado trastocar la cuestión escolar en cuanto a sus contenidos. Sin embargo, en un

estudio en conjunto (Pérez y Cárdenas, 2020) identificamos que en el MSJC los padres de familia utilizan la experiencia escolar como algo socialmente relevante.

Por otra parte, la mayoría de los maestros con los que hemos platicado, incluso los de San Jerónimo Coatlán, desconocen el origen zapoteco del Municipio y sus comunidades y, por tanto, consideran que no es un pueblo originario en el que haya que trabajar en algún aspecto específico de la comunalidad. Otros maestros, aunque también desconocen este origen, asumen que la comunidad tiene sus propios conocimientos comunitarios y alientan a sus alumnos a investigar al respecto. Por ejemplo, en la comunidad de Las Palmas, en el ciclo escolar 2017-2018, el maestro de sexto grado pidió a sus alumnos que realizaran una monografía de la comunidad donde incluyeran las leyendas, la gastronomía, las fiestas e incluso la lengua originaria, etcétera.

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

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

A pesar de estos esfuerzos, involuntariamente y de manera sutil la escuela absorbe mucho tiempo a los niños, situación que le inhibe la socialización de

conocimientos en torno al territorio. De hecho la situación del tiempo dedicado a las escuelas ha sido abordada en otros estudios como el de Rockwell (1995). En ese sentido, varios comuneros comentaron que la escuela aleja a los niños de la vida comunitaria e incluso familiar, pues aseguran que los niños ponen como excusa sus tareas escolares para no ayudar en las actividades que tradicionalmente se realizan a esa edad, como ir por la leña, desgranar el maíz, dar comida a los animales o lavar el maíz para hacer nixtamal. En el caso de los jóvenes que estudian telesecundaria o bachillerato sucede algo similar, pues arguyen tener “muchísima tarea”, por lo que se pasan buena parte de la tarde en el Internet, ya sea en los cyber-café o desde sus teléfonos celulares. Una comunera de Piedra Larga lo expresa de la siguiente manera:

Ahora que hay los celulares, los jóvenes ya no ponen atención en la Asamblea porque están en el *Face*. Hasta en la escuela están en el celular y los maestros no dicen nada. Antes, cuando no había eso, era más fácil que las chamacas estuvieran haciendo quehacer. (Marzo de 2018).

Por su parte las TIC ingresaron a nuestras comunidades aproximadamente en el 2015 y, hoy en día, cada comunidad cuenta con varios negocios donde se alquila Internet por hora, día, semana o mes, incluso varias familias han adquirido el servicio a partir del cierre de escuelas por la pandemia de Covid-19. Este nuevo fenómeno ha modificado muchas de las dinámicas comunitarias, pues como señalan los comuneros, los niños y jóvenes permanecen mucho tiempo en línea, descuidando sus deberes domésticos o en el campo. Además de esto, se observa un distanciamiento intergeneracional cada vez más marcado, de modo tal que hasta se puede hablar de espacios casi exclusivos para viejos y para jóvenes. Incluso en las asambleas comunitarias se ha tocado el tema, pero lo cierto es que los jóvenes, con mucha razón, piensan que no pueden estar privados de estas dinámicas comunicacionales, que están presentes casi en todo el mundo.

Este corte en la transmisión de conocimientos se puede apreciar de la siguiente manera: antes de la llegada de los fenómenos aquí analizados los niños de diez años sabían cosas relacionadas con el entorno del hogar: cómo identificar que la gallina ya puso un huevo, conocía algunas historias locales o lograba reconocer plantas buenas y malas. A los 15 años ya conocía el nombre de los cerros, los caminos, las propiedades de ciertas plantas, el ciclo agrícola, entre otros, y a los 18 años ya estaba formado para la vida comunitaria, social y ritual, pues a esa edad se conocía el procedimiento de los distintos rituales agrícolas, fúnebres, etcétera, lo cual se iba profundizando con el tiempo.

Sin embargo, como señala el señor Zótero Pérez, en la actualidad existe un desfase en la transmisión de dichos conocimientos

Cuando yo era niño, desde chiquito me llevaban a conocer el cerro. Íbamos a la milpa y a cazar venados. A nosotros nos enseñaron cómo pedirle permiso al guardamonte para cazar venados y también nos enseñaron nuestros papás a pedir la bendición de los elotes. La juventud de ahora ya ni pide permiso al guardamonte y ni saben cómo se bendicen los primeros elotes. (Mayo de 2018).

A pesar de esto, los comuneros perciben la escuela como un espacio que de ser aprovechado puede resultar en beneficio para la comunidad. En ese sentido existe una amplia bibliografía que da cuenta sobre los procesos de apropiación escolar (Rockwell, 2005), donde las comunidades son capaces de resignificar la escuela de acuerdo a sus necesidades y contextos socioculturales (Alfonseca, 2005; González Apodaca, 2016; Jiménez y Kreisel, 2018; Islas, 2018; Briseño, 2018, entre otros).

5.2.3. Las familias y las escuelas frente a la pandemia por Covid-19

En abril de 2020, cuando la contingencia por el Covid-19 alcanzó prácticamente todos los rincones del país, en las comunidades aquí analizadas, los maestros de las escuelas anunciaron la suspensión de labores. A diferencia de otras localidades, en Las Palmas, Piedra Larga y San Jerónimo no hubo una estrategia docente para dar continuidad al ciclo escolar, ya sea dejando tareas o trabajando a distancia, aunque ésta última es prácticamente imposible debido al escaso acceso a internet que se tiene en las localidades. Así, las comunidades se quedaron sin escuelas.

Esta situación ha dejado ver distintas perspectivas que las familias adoptan ante la situación, mismas que pueden agruparse en dos bloques generales: 1) los que lo ven como una oportunidad para que sus hijos se reintegren a las actividades del campo y al aprendizaje territorial; 2) los que consideran que sus hijos se están atrasado con la escuela. Estas perspectivas tienen que ver no solo con el significado que cada familia otorga a la escuela sino también con la ocupación de los padres o madres de familia; por ejemplo, quienes ven el cierre de la escuela como oportunidad suelen dedicarse al campo y conservan en mayor medida una relación más profunda con el territorio sagrado o simbólico, mientras que los del segundo grupo tienen distintas ocupaciones que no demandan una relación sagrada con el territorio, entre ellos estilistas, mecánicos, choferes, albañiles y profesores.

En ese sentido, varios padres de familia dedicados a labores del campo comentaron que la ausencia de la escuela está permitiendo que sus hijos ayuden y aprendan a trabajar la milpa. A diferencia de otros pueblos, donde la milpa se siembra en parcelas en los alrededores de la casa, en nuestras comunidades se siembra en los cerros circundantes, algunos de ellos alejados hasta dos horas de camino, situación que no favorece para que los niños dividan las jornadas escolares con las del campo: o van a la escuela o van a la milpa.

Pese a que las escuelas primarias de Piedra Larga y Las Palmas cuentan con parcelas ubicada a la orilla de las comunidades, misma que en el siglo XX fueron cedidas por sus asambleas con la intención de que los niños y sus maestros sembraran maíz, frijol, chile, calabaza, tomate, rábano, cilantro o cualquier otra verdura o tubérculo, desde hace varias décadas estos terrenos escolares se encuentra prácticamente abandonados, incluso los propios maestros suelen desconocer su existencia.

En Las Palmas, la mayoría de la gente coincide en que la escuela es necesaria, pero que también es necesario que los niños sepan trabajar el campo, por eso a muchos, sobre todo en las familias en donde los niños ya saben leer y escribir, no les preocupa tanto la ausencia de la escuela. Por el contrario, en varios casos lo ven como algo afortunado, tomando en cuenta que el cierre de las escuelas coincidió con el comienzo del ciclo agrícola. Incluso en el 2020 hubo más sembradíos que en años anteriores, lo cual puede ser efectivamente una coincidencia o fue gracias a que hay más manos para trabajar. Lo cierto es que la contingencia por el Covid-19 ha posibilitado que niños y jóvenes participen activamente en diversas dinámicas familiares y/o comunitarias, algo que dicho sea de paso se ha buscado desde distintos proyectos educativos, llámense interculturales, decoloniales, comunitarios, populares, indígenas, alternativos, etcétera.

Niñas y niños que antes no tenían mucha cercanía con el territorio a través del trabajo en la milpa, en el cerro o mediante los relatos que cuentan sus padres o abuelos y que narran la toponimia sagrada e histórica de los lugares donde caminan ahora tienen la posibilidad de hacerlo. Al respecto he observado niñas, niños y jóvenes de edades entre los 10 y 16 años acompañando a sus padres, cuesta arriba, hacia el cerro, donde ocurren gran parte de la vida territorial de la comunidad. Se les observa sonrientes. He tenido la oportunidad de hablar con varios de ellos y han comentado que efectivamente son las primeras veces que van al cerro: la razón es la misma en todos: van a la escuela

y por eso no pueden ir al cerro. Esta nueva experiencia les ha gustado, han aprendido cosas que antes no sabían o que solo conocían “de oídas”.

Cabe señalar que la experiencia de los alumnos que han retornado a los aprendizajes territoriales son de carácter general, pues como dije, la multiplicidad de experiencias no permite abundar en cada una de ellas. Bajo este entendido no se puede decir que todos los campesinos están a favor de la ausencia escolar o que a todas las personas con ocupaciones fuera del campo no les interese la educación comunitaria. No existe entonces una generalización en las formas de vivir esta experiencia, aunque sí es posible advertir ciertas tendencias como los expuestos párrafos arriba. Esta aclaración ayuda a des-romantizar la idea de comunidad como un todo homogéneo, cuyas decisiones implican a todos sus miembros.

5.3. Un balance actual de los conocimientos en torno al territorio

A partir de la introducción del café, religiones evangélicas, explotación forestal y escuelas como elementos culturales ajenos a nuestras comunidades, es posible avizorar distintas afectaciones a los conocimientos territoriales. Los más afectados han sido aquellos que versan sobre el aspecto sagrado manifestado en una discontinuidad generalizada de los distintos rituales agrícolas, de caza, de nacimiento y mortuorios. Algunas especialidades relacionadas tanto con el territorio sagrado como el instrumental también se han visto perjudicados, entre ellos la partería, medicina tradicional, especialidad ritual e incluso actividades más ordinarias como la siembra de la milpa, historia oral o recolección de yerbas silvestres comestibles y elaboración de instrumentos de caza y pesca.

En tanto, otros conocimientos relacionados con la tenencia y usos de la tierra, así como la organización política siguen siendo transmitidos de manera inter-generacional, además de que han emergido nuevos conocimientos, agentes y espacios dentro de la educación comunitaria, de lo cual hablaré en el siguiente apartado. Se puede decir que algunos conocimientos han tenido más continuidad que otros y que algunos cambios son más marcados que otros. Retomando las formas en cómo se catalogan los niveles de riesgo de las lenguas indígenas, a continuación propongo una categorización de los niveles de riesgo en que se encuentran los distintos conocimientos en torno al territorio mediante algunos ejemplos.

Conocimientos extintos

Lamentablemente algunos conocimientos territoriales se encuentran extintos en la práctica, es decir, aunque algunos abuelos recuerdan cómo eran, éstos se han dejado de practicar desde hace décadas; algunos de ellos es posible documentarlos ya que existen en otros pueblos zapotecos cultural y lingüísticamente emparentados con el municipio de San Jerónimo Coatlán. Entre ellos se cuenta el oficio de la “persona que lleva la cuenta”, el cual era el encargado de manejar el calendario precolonial zapoteco, asociado a los rituales de nacimiento y de presentación del recién nacido ante el rayo. Existía también un conocimiento exclusivo de las mujeres casadas que se presentaba cuando éstas visitaban a algún familiar. Al hombre se le ofrecía una silla, mientras que a la mujer se le extendía un *petate* para que se sentara en el suelo: el tipo de relación que se establecía entre la mujer y la tierra es algo que no podemos saber, mucho menos siendo hombres.

Conocimientos en grave riesgo de extinción

Existen algunos conocimientos que, aunque aún se practican, ya no se transmiten a las generaciones más jóvenes, situación que los convierte en un estado de alta vulnerabilidad. En ese sentido son conocimientos que poseen abuelos de más de 80 años de edad cuyas razones para no darles continuidad son diversas: desde desinterés de las generaciones jóvenes e indiferencia de los propios abuelos hasta obstáculos estructurales a partir de la cultural nacional.

La lengua *di'zhke'* es el caso más emblemático de esta categoría, ya que su situación sociolingüística implica la interrupción de su transmisión desde la década de 1930 en Piedra Larga y posteriormente en San Jerónimo Coatlán. En este nivel también se encuentra la interpretación del lienzo de San Jerónimo Coatlán del siglo XVI, pues solo los abuelos son capaces de identificar algunos de sus elementos, mientras que adultos de menor edad e incluso las autoridades comunales suelen hasta desconocer el documento. Cabe destacar que en el caso de Las Palmas tanto la lengua como lo relativo al lienzo pueden considerarse como conocimientos extintos.

Conocimientos en mediano riesgo de extinción.

En este nivel entran algunos conocimientos que aún perviven en por lo menos dos generaciones, abuelos y adultos de mediana edad, pero que su transmisión se ha discontinuado en la mayoría de las familias. Aquí hablamos de los rituales agrícolas, de cacería y mortuorios. Es interesante notar que tanto en este nivel como en los anteriores

predominan conocimientos relacionados con el territorio sagrado, aunque aquí también incluye conocimientos en torno al territorio instrumental, como la elaboración de trampas y herramientas de caza y pesca, los cuales han sido sustituidos por rifles y escopetas y visores con arpón o atarrayas, respectivamente.

La historia oral relacionada con el rayo, naguales, tonales y mitos fundacionales son otros de los conocimientos que se ubican en este nivel, al menos en Las Palmas, ya que en Piedra Larga y San Jerónimo se ubican en un nivel de menor riesgo.

Conocimientos en bajo riesgo de extinción

Los conocimientos que integran esta categoría se consideran en bajo riesgo ya que aún prevalecen en por lo menos tres generaciones pero los cuales la mayoría de las familias ha dejado de transmitir a las generaciones nacidas a partir de la década del 2000. Así, podemos identificar por ejemplo conocimientos relacionados con la biodiversidad local: nombre de los árboles y sus propiedades; manejo de animales ponzoñosos o “bravos”. Esto se da porque las generaciones nacidas a partir del año 2000 están más escolarizados que otras generaciones, es decir que la mayor parte de su tiempo la invierten en actividades escolares y sus tareas, situación que no les permite atender conocimientos de carácter territorial.

En ese sentido, muchas familias también están dejando de transmitir conocimientos relacionados con el ciclo agrícola que conlleva la milpa, lo cual incluye conocimientos sobre el sistema de *rozo*, una técnica agrícola tradicional que data de tiempos precoloniales. Lo propio se puede decir en cuanto a la toponimia de los cerros y propiedades de los *guardamontes*.

Conocimientos que están a salvo, por ahora.

Con los conocimientos que “están a salvo” me refiero a aquellos conocimientos que continúan su ciclo de transmisión, aunque ciertamente con algunos cambios introducidos a partir del ingreso de las escuelas y otras dinámicas socio-económicas y políticas de carácter global. En este nivel se encuentran conocimientos asociados a la tenencia de la tierra: todos conocemos –o en su momento conoceremos –nuestro territorio comunal, límites, propiedades personales (no privadas), así como los estatutos que rigen el carácter comunal de la tierra.

Lo relacionado con la organización política del territorio es algo que se mantiene con mucha vitalidad, pues si en algo anclamos nuestra identidad, nuestro ser, es justamente al territorio llamado Coatlán. Todos somos capaces (y los niños lo serán algún día) de identificar los confines del “nosotros” y de los “otros”. Anualmente se forman jóvenes *topiles* quienes cumplidos los 18 años de edad ingresan en la arena política del territorio, son los encargados, junto con las autoridades y la comunidad en su conjunto, de defenderlo.

Quizá la *comunalidad*, traducido en términos de un territorio comunal, del tequio como forma de trabajo para bien del pueblo, de la fiesta como disfrute, de la Asamblea como máxima autoridad, sea el elemento que con mayor fuerza prevalece en nuestras comunidades, incluso más que en otras comunidades que se jactan de ser indígenas y que con menoscabo nos miran por no hablar la lengua originaria.

La idea de hablar de distintos niveles de riesgo en que se encuentran nuestros conocimientos territoriales no pretende fijar la atención en cada uno de ellos por separado, ni hacer una lista exhaustiva sino más bien hacer explícito la manera en cómo las estructuras del Estado intentan dismantelar la organización interna de nuestros pueblos, los cuales unos más que otros han logrado resistir. Esta clasificación también puede tener fines de revitalización y didácticos, pues ayuda a ver qué conocimientos requieren ser fortalecidos con mayor urgencia que otros, pues hay que mencionar que muchos comuneros no se muestran pasivos ante esta situación de riesgo sino que explícitamente han solicitado intervenir para garantizar la continuidad de dichos saberes. (Ver anexo 1).

5.4. Emergencia de nuevos conocimientos, agentes y espacios en la educación comunitaria en torno al territorio

Si bien es cierto que todas las sociedades –indígenas y no indígenas –estamos en constante cambio, también es cierto que muchos de los cambios en nuestros pueblos indígenas no son producto de las dinámicas comunitarias internas sino de imposiciones externas que afectan las organizaciones internas y las formas de comprender el mundo. En ese sentido, los pueblos han tenido que construir, a veces de prisa, las estrategias que les permita dar continuidad a sus conocimientos, prácticas culturales o sus lenguas.

En el caso aquí presentado, la cafecultura, religiones, explotación forestal y escuelas aparecen como fenómenos externos que han logrado desplazar una serie de

conocimientos principalmente en torno al territorio sagrado pero también en aspectos instrumentales, como la continuidad de la siembra de milpa. A pesar de esto, las comunidades no se posicionan como sujetos pasivos a merced de los intereses del Estado o de las empresas depredadoras, sino que movilizan una serie de estrategias de resistencia, mediante la cual negocian. De esta manera aparecen en escena nuevos agentes educativos, conocimientos y espacios que posibilitan seguir hablando de una educación comunitaria en torno al territorio.

5.4.1. Conocimientos en torno al agua potable

A raíz del cambio climático presenciado a nivel local, el cual, a opinión de algunos de los habitantes de las comunidades, se debe a la deforestación, se ha observado una disminución de los mantos acuíferos y ojos de agua, situación que ha generado alarma pues la inusitada escasez de agua para consumo humano ya se comienza a evidenciar. De ahí que la Asamblea de Las Palmas prohibió la pesca en el río rana durante el período 2019-2021, con la intención de sanar las aguas y la fauna que la habita; también se ha demarcado mediante acuerdo en Asamblea General de todo el municipio, a partir del 2019, un área de reserva natural que comprende 5,000 has en la zona del Cerro del Encanto, entre los 2000 y 2800 msnm, pues es ahí de donde provienen las corrientes de agua que abastecen a las comunidades.

En el caso de la demarcación del área de reserva, se trata de una actividad promovida por adultos, quienes ante la latente escasez de agua decidieron emprender dicha labor. A esta actividad acudimos tanto adultos como jóvenes, estos últimos mediante la observación y la escucha *in situ* iban reconociendo los lugares que los adultos indicaban. Cuando se tomaba algún acuerdo los adultos más experimentados y autoridades comunales se colocaban en un círculo principal, pequeño; en un segundo círculo más grande estaban otros adultos de menor experiencia, mientras que los jóvenes hacía un tercer círculo más alejado, pero siempre pendientes de lo que se decía en el círculo principal. Esta jerarquía demuestra la importancia que tienen los abuelos y autoridades comunales en cuestiones territoriales, así como la disposición de los jóvenes en aprender sobre el tema.

Otras de las acciones que se han implementado en las tres localidades es el suministro de agua potable para una mejor administración del agua, ya que el *manguereo* personal implicaba su desperdicio, al no haber control sobre su uso. Las

comunidades cuenta con tanques de almacenamiento con capacidad de aproximadamente 250 mil litros. La forma de suministrar el agua demanda de un acto educativo comunitario en donde los jóvenes que recién comienzan el sistema de cargos como *topiles* son instruidos por las autoridades, quienes le muestran la ubicación y funcionamiento del agua. Aunque también existe un comité del agua potable que se nombra anualmente, en ese caso los integrantes del comité entrante fungen como aprendices del comité saliente.



Fig. 17. Comuneros del municipio de San Jerónimo Coatlán se organizan para demarcar un área de reserva natural. Fotografía: Edgar Pérez, agosto de 2019.

5.4.2. Conocimientos en torno al aprovechamiento forestal comunal

La experiencia que se había adquirido a lo largo de las casi dos décadas de actividades forestales y el mal manejo del bosque por parte de las empresas privadas, aunado a “[...] la crisis al interior de las empresas forestales paraestatales y las limitaciones técnicas cada vez más evidentes del régimen de concesiones” (Chapela, 2007: 128) motivó en 1990 la creación de la empresa forestal comunal (legalmente conocida como Unidad Económica Especializada de Aprovechamiento Forestal Comunal de San Jerónimo Coatlán), mediante la asesoría de la Secretaría de Desarrollo Agropecuario y Forestal (SEDAF) y la Secretaría de la Reforma Agraria (SRA), misma que en última instancia

resultó insuficiente pues la capacitación no fue la adecuada y los manejos de los recursos continuaron bajo las sombras de distintos niveles de corrupción.

La instauración de la empresa comunal en el MSJC viene precedida de otras experiencias similares en distintas comunidades de Oaxaca gestadas desde la década de 1970, algunas de ellas en la propia Sierra Sur, como el caso de Santiago Textitlán en 1977, además de la cancelación de concesiones en 1983, lo que a su vez influyó para que las comunidades establecieran sus propias empresas comunales (López, 2007). No obstante, a diferencia de las comunidades de la Sierra Norte donde se contó con el apoyo de distintas organizaciones como la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y el Desarrollo Social de la Sierra Juárez (ODRENASIJ) y de intelectuales como Jaime Martínez Luna, originario de la Sierra Juárez, en el MSJC la organización y defensa de la empresa comunal fue mucho más difícil al contar con escasa asesoría al respecto.

Aunque la empresa forestal comunal comenzó sus operaciones en 1990 con la instalación de un aserradero donado por la SEDAF y coordinado por medio de un comité coordinador nombrado por la propia asamblea de comuneros, distintas empresas privadas continuaron incursionando en los bosques del MSJC, hasta principios de este siglo. Con la empresa comunal se avanzó en cuanto a la agencia que mostró la comunidad en relación con el aprovechamiento de sus recursos forestales, pero con ella continuaron una serie de problemáticas relacionadas con la falta de experiencia en la materia, pues los comuneros desconocían los precios en el mercado de la madera, así como la medición de los volúmenes cúbicos de madera, los precios de maquinaria y sobre trámites burocráticos con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), lo cual desencadenó una serie de descontentos entre las distintas comunidades pertenecientes al Municipio, sobre todo porque había una concentración de recursos y empleos en la cabecera municipal. Por su parte las autoridades comunales al actuar casi por cuenta propia, es decir muchas veces fuera de la discusión en asamblea, provocaron climas ríspidos que derivaron en la sustitución de los dirigentes.

Bajo este contexto se continuó con el manejo de la empresa forestal comunal hasta octubre de 1997 cuando el huracán Paulina devastó gran parte de la Costa y la Sierra Sur de Oaxaca. Para entonces los volúmenes levantados no pasaban los 20 mil m³ y las utilidades eran apenas perceptibles por lo que el clima de descontento hacia la

empresa comunal seguía en aumento, a lo que los coordinadores aducían que los gastos eran apenas superiores a las entradas que obtenían por las ventas.

El huracán Paulina de 1997 fue un parteaguas en la organización comunal para el aprovechamiento forestal, pues como consecuencia del fenómeno natural el bosque fue arrasado en gran parte. Cayó un sinnúmero de árboles de todas clases y tamaños, por lo que la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) concedió permiso a las comunidades para que aprovecharan los árboles caídos, cuyo número era considerablemente alto. Este escenario era ideal para mostrar el descontento hacia la empresa comunal, así que las comunidades (San Cristóbal Honduras, Soledad Piedra Larga, Las Palmas y El Progreso) decidieron organizarse internamente para el corte de madera, organización que perdura en la actualidad mediante un área de corte asignada para cada comunidad. Así, la empresa comunal se descentraliza.

Con esto tenemos una nueva forma de organización comunal para el aprovechamiento forestal, organización que retoma el organigrama de la empresa comunal, de manera que las comunidades mediante la Asamblea comunal nombran comités bajo los siguientes puestos: coordinador, financiero, jefe de monte y documentador, además de que cada comunidad busca a sus propios compradores. Los resultados se muestran alentadores, pues los comuneros observan mayores ingresos, los cuales comienzan a reflejarse en distintas obras públicas, como una iglesia de gran tamaño en SCH y obras en las distintas comunidades. Además, en términos sociales, el aprovechamiento forestal mediante la organización comunitaria ha fortalecido el tejido social en tanto actividad que demanda el diálogo entre comuneros.

Tal como señalan Fuente y Barkin (2011: 106) para el caso de la Sierra Norte, la organización comunitaria en las localidades del MSJC también permitió “el desarrollo de procesos de generación de excedentes con una mayor responsabilidad social y ambiental”. Como señalé, los recursos económicos se quedaban en las comunidades, se redujo el desperdicio de madera y mediante programas de empleos temporales se llevaron a cabo acciones de reforestación a la vez que los empleos se concentraron en los propios comuneros e incluso jóvenes en edad apta para el trabajo.

Esta nueva forma de aprovechamiento forestal trajo consigo serios problemas a partir del año 2000 cuando los propios comuneros aprenden el oficio de aserrar y sacar tablas, tablones, vigas, etcétera, pues muchos comenzaron a comprar motosierras para

dedicarse de manera individual e ilegal a la tala y comercialización de la madera. Muchos de ellos se justifican señalando las plagas que afectaron a los cafetales, la principal actividad económica en buena parte del territorio hasta antes del huracán, el cual los orilló a buscar nuevas fuentes de empleo, encontrando en el bosque no solo un empleo sino también una fuente muy redituable económicamente. Así, en la actualidad funcionan los comités de aprovechamiento forestal de manera paralela con los aserradores clandestinos, cuyos volúmenes extraídos muchas veces superan a lo propio hecho por la comunidad, de manera que como sostiene Varese (2011: 107):

“Aquellos campesinos indígenas que, a través de la torturada historia agraria del continente, pudieron mantener una relación de continuidad con sus tierras y sus territorios fueron adaptando su sistema de conocimientos y sus prácticas de uso ambiental –sus relaciones con la ‘naturaleza’– a las nuevas circunstancias de la economía política del mercado capitalista”.

Es interesante subrayar para términos de este estudio que cada período anual de aprovechamiento (en el mes de febrero), encabezados por el Comisariado de Bienes Comunales, se lleva a cabo un ritual para pedir por la salud y evitar accidentes entre los trabajadores. Dicho ritual tiene lugar en el bosque, en el sitio destinado al corte de madera. A decir de uno de los organizadores del ritual en febrero de 2021: “*No podemos empezar a cortar madera así nomás. Tenemos que pedir permiso a Dios que nos dio estas tierras*”. En ese sentido el ritual se corresponde con los rituales agrícolas en tanto se destinan como agradecimiento o petición de permiso a un Ser superior.

Por otra parte, la elección de los comités comunitarios de aprovechamiento forestal tiene que ver directamente con el grado de conocimientos que tengan en relación con el bosque. Esto significa que deben conocer el nombre y ubicación de los distintos cerros y lugares que conforman el territorio, así como saber “andar” en él, además de pasar por una capacitación dedicada a asuntos administrativos y de manejo de recursos económicos.

Además del comité, los comuneros (hombres y mujeres) también tienen derecho a trabajar como aserradores, maquinistas y personal de limpieza y clareo del bosque. En este contexto ocurre un tipo de educación comunitaria muy particular en relación con el aprovechamiento, conservación, cuidado y defensa del bosque, tema que en sí demanda de un estudio detallado, por lo que aquí me limito a estos párrafos someros, los cuales profundizaré en algún estudio posterior.

5.4.3. Jóvenes y/o profesionistas en defensa del bosque

Al igual que otras comunidades asediadas por la tala clandestina como en Cherán, Michoacán, a través de la educación para la defensa del bosque se intentan frenar estas prácticas nocivas para el ambiente y la cultura. En las comunidades de este estudio jóvenes y profesionistas han organizado distintas actividades en pro de la defensa del bosque mediante la educación: pinta de murales en Las Palmas, taller de educación ambiental en San Jerónimo Coatlán, recorridos territoriales (donde participan todas las comunidades del municipio) y sobre todo una amplia producción de publicaciones en redes sociales donde se hace un llamado a parar la tala.

Cabe resaltar que en estas actividades no solo intervienen jóvenes y profesionistas como agentes de la educación comunitaria en torno al territorio sino que también se aprecia una variación en cuanto a la forma de transmisión, la cual es intrageneracional y más que la oralidad, se emplea la escritura y el dibujo así como el uso de las redes sociales como el *Facebook*. Además, la educación ambiental va dirigida a generaciones adultas quienes constituyen el sector más amplio dedicado a las actividades forestales.



Fig. 18. Captura de pantalla de la promoción de educación ambiental por parte de jóvenes en coordinación con Bienes Comunes de SJC. Tomado de *Facebook*.

El ejemplo de nuestras comunidades dialoga con muchas otras iniciativas de educación gestada desde los propios pueblos indígenas, como el proyecto de educación para la defensa del campo en una finca cafetalera recuperada en la Sierra Sur y Costa de Oaxaca así como otras iniciativas para la defensa del territorio entre los zoques de Chiapas o los propios zapatistas (Baronnet, 2017) en aras de hacer frente a las políticas neoliberales impuestas por el Estado y que han impactado gravemente a nivel socio ambiental, cultural y lingüístico, situación que, en palabras de Rockwell (2012) permite hablar de actores educativos emergentes y nuevas maneras de educar.

De hecho el papel de los profesionistas indígenas como activistas en la defensa del territorio, las lenguas originarias, el agua, etcétera, data de hace varias décadas. Desde los años 70 del siglo pasado, Jaime Martínez Luna, zapoteco de la Sierra Norte, junto con organizaciones indígenas se posicionó en defensa del bosque (Martínez Luna, 2013), lo mismo se puede decir de Yásnaya Aguilar, defensora del agua y de la lengua ayuuk en la Sierra Mixe (Aguilar, 2019) y de tantos otros que inclusive han perdido la vida luchando para defender sus tierras, sus derechos y la vida de sus pueblos, así pues:

Ser un intelectual indígena es una cuestión necesariamente ligada a la participación comunitaria, es decir, no se entiende dicha intelectualidad si ésta no se ve reflejada en una praxis real que demuestre que los conocimientos adquiridos vía la profesionalización se ponen al servicio de los intereses de los pueblos indígenas. (Santana, 2018: 99)

5.5. El taller comunitario “Voces de Nuestros Cerros” como espacio para el fortalecimiento de la educación comunitaria en torno al territorio¹⁵

Con base en la situación crítica que actualmente atraviesan los conocimientos en torno al territorio, junto con mi esposa y colega Erica Cárdenas, en julio de 2018 comenzamos a desarrollar en Las Palmas el taller comunitario “Voces de Nuestros Cerros”, de manera autogestiva, con el apoyo comprometido de las autoridades municipales, siendo en ese momento Representante Municipal el C. Ángel López Reyes y Suplente Municipal, el C. Hipólito Pérez. Se convocó a jóvenes mayores de 15 años de edad, ya que desde la perspectiva de la educación tradicional, los abuelitos consideran que a partir de esa edad los jóvenes ya están preparados para escuchar o participar de los contenidos que aborda el taller, relacionados, sobre todo, con aspectos históricos y rituales en relación con el territorio y la naturaleza. Así pues, mediante el uso de altavoces y carteles se lanzó la

¹⁵ Otros análisis más detallados sobre el taller se encuentran en: Pérez y Cárdenas (2019, 2021)

invitación. Tuvimos un total de 25 jóvenes inscritos, cuyas edades iban de entre los 15 y 40 años de edad.

Uno de los temas de mayor interés para los jóvenes era respecto a la fundación de Las Palmas, por lo tanto, para dicho tema tuvimos como invitados a dos abuelos que conocen la historia fundacional, comenzada en 1976 y concretada en 1984 mediante Decreto Estatal. En esta actividad los integrantes del taller formulamos una guía de entrevista con los temas de nuestro interés, de modo que tuvimos la oportunidad de conocer la historia en voces de sus protagonistas, pues uno de ellos, el señor Francisco Reyes, fungió como dirigente para realizar las gestiones necesarias frente al gobierno del estado, además de desempeñarse como representante municipal en los primeros años de la fundación.



Fig. 19. Jóvenes participantes del taller conversando con abuelos de San Jerónimo Coatlán. Fotografía: Erica Y. Cárdenas, julio de 2018.

Otro tema que los jóvenes consideraron relevante fue lo que tiene que ver con el *di'zhke'*, o zapoteco coateco. Como he recalado, esta lengua ya no se habla en Las Palmas, por lo que nos trasladamos a la cabecera municipal, San Jerónimo Coatlán, donde aún hay algunos hablantes. Los jóvenes llevaron sus cuadernos para tomar apuntes y las abuelitas que nos recibieron estuvieron gustosas de enseñar algunas palabras en coateco. En ese mismo viaje, algunos abuelos nos relataron la historia fundacional de San Jerónimo Coatlán, pues la población de Las Palmas es originaria de

ese pueblo. Los jóvenes, en general, mostraron mucho entusiasmo y disposición ante los temas planteados.

Otra de las actividades relevantes dentro del taller fue el abordaje de saberes indígenas en relación con las *gué sant* (piedras sagradas), así como con la visita a un sitio prehispánico, que posiblemente fue alguna especie de adoratorio. Los abuelitos compartieron los saberes rituales en torno a dichas piedras, las cuales se complementaron con el rastreo documental que he realizado al respecto.



Fig. 20. Jóvenes de Las Palmas observando el ritual de petición de lluvias en San Jerónimo Coatlán. Fotografía: Edgar Pérez, julio de 2018.

En el marco del taller también tuvimos la oportunidad de participar en un ritual para la petición de las lluvias. Este ritual ha caído en desuso en Las Palmas e incluso en San Jerónimo Coatlán se encuentra en mediano riesgo de extinción. Sin embargo, en 2018 tuvieron una iniciativa de retomar dicho rituales, cuya última celebración fue en la década de 1970. Con apoyo de las Autoridades de Las Palmas, quienes nos facilitaron una camioneta para transportarnos, pudimos realizar el viaje a San Jerónimo Coatlán, ubicado a dos horas de camino de Las Palmas, y ser partícipes del evento. También pudimos platicar con los abuelos organizadores del ritual y con el Cabildo Municipal, quienes dirigieron el evento como Principales del pueblo. Al Presidente Municipal, C. Clicerio Pérez, se le encomendó la noble tarea de colocar una luz en el nacimiento de agua, de echar humo de copal y de dirigir los rezos al Señor del Agua. La Máxima Autoridad de la comunidad fue en el encargado de solicitar la lluvia.

5.6. La cuestión lingüística e identitaria en la actualidad

El 19 de abril de 2018 tuve la oportunidad de atender al grupo de tercer grado de la escuela telesecundaria de Las Palmas, ya que la maestra tuvo que ausentarse un rato para repasar los bailables a realizarse en el evento del día de las madres. Después de conocer un poco al grupo y hablar de la telesecundaria –de la cual soy parte de la segunda generación de egresados –les pregunté si su comunidad pertenecía a algún pueblo indígena a lo que los quince estudiantes contestaron que no. Luego les pregunté si su comunidad pertenecía a algún pueblo originario en cuyo caso los quince contestaron que sí.

Una tercera pregunta que les realicé fue si en su pueblo hablaban alguna lengua originaria o indígena, a lo que todos contestaron que no. Les pregunté si sus abuelos o algunos otros parientes hablaban otro idioma, pero la mayoría contestó que no, solo una alumna dijo que su abuelita hablaba el idioma, pero no identificó cuál idioma. Entonces volví a preguntar: ¿Ustedes creen que antes se habló algún idioma originario en esta comunidad? Las respuestas coincidían que sí, que efectivamente antes se habló el idioma. Algunos dijeron que se habló chatino, lo cual se debe a que hablantes de este idioma tienen interacciones intensas con la población de Las Palmas, siendo el idioma originario más cercano a la comunidad.

De esta manera se observa que la mayoría de habitantes de las distintas comunidades que conforman al Municipio de San Jerónimo Coatlán no identifica al idioma zapoteco o *di'zhke'* como parte de los elementos culturales de la comunidad, incluso tampoco se reconocen a sí mismos como zapotecos, aunque sí como pueblo originario, cuya historia fundacional está presente en la mayoría de los pobladores. Además, quienes reconocieron a la lengua como zapoteca no se refieren a sí mismos como zapotecos.

La castilla o español es la lengua con la que prácticamente se identifica toda la población. Desde luego se trata de un español local, como referí en el capítulo anterior. Por ejemplo, hay una serie de palabras que se hablan en el español de la Ciudad de México cuyo uso en el MSJC constituye motivo de burla o chanza, es decir, se trata de 'palabras o frases ajenas' tales como ¡qué padre!, ¡genial!, ¡súper!, etc.

Estas palabras no se usan en el léxico de las comunidades pero sí se conocen a través de las telenovelas cuyo uso se cree que corresponde a gente de la ciudad. En

ocasiones cuando a alguien ‘se le sale’ alguna de estas palabras provoca risas entre los presentes, quienes se mofan, hacen bulla, gritan y hasta ‘dan zapes’ al hablante, como en el siguiente ejemplo sucedido en Las Palmas en abril de 2018:

Estábamos un grupo de primos reunidos en la casa de mi finado abuelo, también estaba de visita una joven de la Ciudad de México. Entonces la joven estaba platicando acerca de sus estudios universitarios y que estaba estudiando dos carreras al mismo tiempo: en la UPN y en la UNAM, a lo que yo exclamé: ¡súper!, quizá adaptándome al lenguaje de ella. En ese momento mis primos estallaron en risas, gritos y comenzaron a zapearme a la vez que repetían de manera cómica la palabra “súper”. Aprovecharon el momento para recordar que en otra ocasión otro primo presente en el lugar dijo: “está divis”, por lo que también aprovecharon para pegarle. (Diario de campo, 16/04/2018)

De igual manera, los hablantes de español de estas comunidades procuran “hablar correctamente”¹⁶ el español. Cabe referir que el sustrato zapoteco en el español local provoca la falta de conectores en algunas frases o la omisión de sonidos al final de las palabras, situación que también se observa en el español hablado en la región chatina. Al respecto, en comunidades zapotecas vecinas a la región chatina, cuando alguien “no pronuncia bien” alguna palabra, inmediatamente se le asigna el calificativo de ‘chatino’ o ‘chatinero’, haciendo alusión a la forma en cómo pronuncian las palabras. Es de llamar la atención que en estas comunidades no existe un rechazo o discriminación hacia los chatinos al momento de hablar su lengua originaria, por el contrario en comunidades como Las Palmas se observa una actitud positiva hacia esta lengua, sin embargo, sí se mofan de la forma en cómo hablan el español.

En el caso de Las Palmas también existe una especie de orgullo, sobre todo entre jóvenes, por “hablar bien el español”, quienes consideran que en otras comunidades también pertenecientes al MSJC e incluso la misma cabecera municipal “no lo hablan bien”. De este modo cuando alguien de Las Palmas “no pronuncia bien” alguna palabra o frase también se les recrimina diciéndoles: “habla bien, pareces de Río Piedra¹⁷”. Lo mismo sucede en otras situaciones, como cuando alguien usa tenis de básquet bol con *jeans* y camisa vaquera, se les relaciona con personas del cerro.

¹⁶ Coloco entre comillas estas frases y otras que refieren a la perspectiva de los hablantes de castellano del MSJC

¹⁷ Río Piedra es una pequeña localidad del MSJC de aproximadamente 200 habitantes, ubicada a unos 10 km de Las Palmas, cuyo acceso es a través de una carretera de terracería. En muchas situaciones locales se usa el nombre de esta comunidad como mofa.

Sin embargo, mencionaba que las actitudes con respecto a las lenguas originarias son distintas. En el mes de febrero de 2019, en el marco de la fiesta patronal de Las Palmas, se dan en esta comunidad una serie de relaciones interétnicas; en el torneo de básquet bol se inscribieron varios equipos tanto varoniles como femeniles conformados por hablantes de chatino. Durante los partidos ellos se dan las indicaciones en su lengua originaria y lo usan todo el tiempo entre ellos, se regañan, se gritan, se felicitan en dicha lengua. Así, en Las Palmas confluye el chatino y el español podría decirse que hasta en armonía, ya que durante todo el evento no identifiqué ningún acto de discriminación o racismo hacia ellos por hablar su idioma, por el contrario, en uno de los partidos un joven originario de Las Palmas de 14 años de edad comentó: “cómo no aprendí yo a hablar chatino”. En el mismo sentido, durante el toro de toros hubieron jinetes hablantes de chatino, lo cual causó un comentario del narrador, quien señaló: “vale la pena comentar que estos amigos vienen de Yaite [Yaitepec], de la región chatina, donde el 99 % de su gente habla este bonito idioma”.

En la década de 1990 cuando la producción de café estaba en su máximo esplendor las relaciones entre chatinos y zapotecos eran mucho más intensas y cercanas, ya que aquéllos trabajaban por jornadas en las plantaciones de café de estos. Producto de estas relaciones existió un encuentro lingüístico, ya que algunas personas de Las Palmas afirman haber aprendido, en distintos grados, el idioma chatino. Mi tío Modesto Ríos comenta que aunque él no puede hablar chatino, es capaz de comprender lo que dicen, lo cual aprendió en los plantíos de café. También afirma haber viajado en distintas ocasiones a comunidades chatinas donde lograba comprender esa lengua.

En esas fechas yo mismo contaba con escasos diez años de edad. Mis padres poseían un modesto rancho cafetalero a la que acudían a trabajar familias de la región chatina, originarios de pueblos como Santiago Yaitepec y Santa María Magdalena Tiltepec. Recuerdo que ellos todo el tiempo hablaban en su lengua, en la pizca de café y en la propia casa; solo usaban el español al entablar conversación con mi padre. A mí, como a otros niños y aun adultos, nos llamaba la atención el idioma chatino por lo que en mi caso le pedí a un señor llamado Victorino que me enseñara a hablarlo. Así, por las noches, paciente, me dedicaba un tiempo para enseñarme a hablar su idioma, del cual he olvidado casi todo. Ahora se me viene a la memoria solo algunas palabras como: *bizhni* = perro; *dâ* = frijol. Sin embargo, en su momento llegué a conocer hasta 50 palabras en dicho idioma, así como frases cortas.

Lo anterior demuestra una actitud favorable hacia las lenguas originarias en general y hacia el chatino en particular. Varios adultos no solo se esforzaron por aprender algo de esta lengua sino que también permitían a sus hijos –como en mi caso– que lo aprendieran. Con respecto al *di'zhke'* cabe señalar que también he identificado actitudes favorables. Por ejemplo, el 21 de julio de 2018 acudí con un grupo de jóvenes de Las Palmas a San Jerónimo Coatlán donde observamos un ritual para la petición de las lluvias, en ese contexto entablamos conversación con dos señoras hablantes de *di'zhke'*.

Nos sentamos en una especie de círculo y comenzamos a platicar con las señoras. Les dijimos que veníamos de Las Palmas, dijimos el nombre de nuestros padres y abuelos, para que las señoras nos reconocieran. Yo les comenté que estábamos dentro de las actividades de un taller enfocado a ‘recuperar’ nuestras costumbres y tradiciones y el idioma materno. Las señoras mostraron un rostro complacido y nos sonreían. Una de ellas tomó la iniciativa y nos dijo “¿saben cómo se llamaba su pueblo en el idioma? Ninguno de nosotros sabíamos, entonces la señora dijo: “*Yo lat bith*” (Llano del Río Rana) enseguida agregó: “pero saquen sus cuadernos, apúntenle para que no se les olvide”. Los jóvenes, asombrados, siguieron las instrucciones y comenzaron a tomar apuntes. Así, la señora nos compartió varias palabras en *di'zhke'* así como su traducción en español. Al volver a nuestra comunidad, los jóvenes mostraron su interés por seguir aprendiendo *di'zhke'*, sin embargo en nuestro pueblo ya no quedan hablantes, por lo que la tarea de revitalización se hace más complicada.

Estos ejemplos ayudan a comprender que efectivamente no existe un desprecio por el zapoteco, sino que su desuso obedeció más bien a factores locales relacionados con la re-configuraciones de identidades a partir de procesos fundacionales de nuevas comunidades. Actualmente los recordadores del idioma ven de buena manera la posibilidad de revitalización, pues algunos consideran que “hoy hasta el mismo gobierno quiere que se vuelva a hablar la idioma”. Como quiera que fuere se trata de un reto titánico, aunque los primeros esfuerzos ya comienzan a gestarse.

5.6.1. Usos del castellano

En la actualidad el uso del castellano en las distintas comunidades del Municipio se encuentra en espacios donde tradicionalmente se usaba el *di'zhke'*, tales como los

cerros sagrados en donde se pide la lluvia o donde se bendicen a los recién nacidos, pero también se usa en nuevos espacios que recientemente han ingresado a la comunidad. De tal forma es común observar el uso de la castilla en 'nuevos espacios', como en los aparatos de sonido, en textos escritos de ídoles diversas, en los medios digitales de comunicación; también se han configurado formas muy locales de hablar este idioma.

Sobre este aspecto, en la comunidad del San José del Progreso, existe una forma peculiar de habla, ya que el volumen de la voz es mucho más elevado que en el resto de las comunidades, lo cual se explica mediante la ubicación geográfica de las viviendas, que se encuentran alejadas entre sí y en cerros que quedan unos frente a otros (fig. 21). Esta situación provoca que para comunicarse de un domicilio a otro se emplee el grito como forma efectiva de habla, hábito que se va adquiriendo y que, en mayor o menor medida, se usa en otros espacios distintos a esta comunidad, lo cual provoca ciertas reacciones en el interlocutor no acostumbrado a dicha forma de habla.

Ahora bien, nosotros los de Las Palmas, entendemos y participamos de esta forma de comunicación, sobre todo cuando vamos a Progreso o alguna de las comunidades enclavadas en el cerro. Las Palmas, cabe recordar, está ubicado en el llano del Río Rana. A continuación reproduzco parte de mi diario de campo que ilustra la cotidianidad del habla en San José del Progreso:

Todos gritan en Progreso. Niños, jóvenes y adultos, hombres y mujeres, a todas horas, desde que comienza el día. Los mensajes que se emiten son diversos, desde preguntar la hora, llamar a alguien, decir bromas, etc.

Las señoras también gritan. Cuando hay alguna reunión de comuneros u otra actividad comunitaria o del hogar, las señoras se llaman a gritos para ponerse de acuerdo. Se hace costumbre el grito y se vuelve parte del habla. Incluso en mi caso, cuando recientemente llegué al Ciudad de México y estudiaba la universidad, muchos encontraban mi voz estruendosa y en algunas ocasiones me lo hicieron saber: mi voz es la de la gente del cerro.

Ximena tiene 5 años de edad, es una niña bajita y delgada, pero su voz es fuerte, se escucha de un cerro al otro. A pesar de que estamos desayunando en la mesa, todos juntos y cercanos, ella habla fuerte, pero a nadie le incomoda, estamos acostumbrados. En nuestras casas no hay timbres ni picaportes, así que si alguien nos busca, solo tiene que gritar:

- ¡Edgar, Edgar!
- ¡Ya voy!

También en el trabajo se grita, incluso se grita más fuerte porque en campo abierto hay mucho más ruido: los animales, el río, el machete y la motosierra.

Pero esta forma de comunicarse también tiene algunos obstáculos, por ejemplo a veces sucede que se necesita hacer llegar un mensaje de un cerro a otro pero habiendo otro cerro más de por medio, para lo cuales hay dos opciones: 1) si el cerro de en medio está habitado, entonces se ocupa a sus habitantes como intermediadores del mensaje y 2) si el cerro está deshabitado entonces es necesario subir a este y desde ahí emitir el mensaje. (Diario de campo, 18/06/2018).

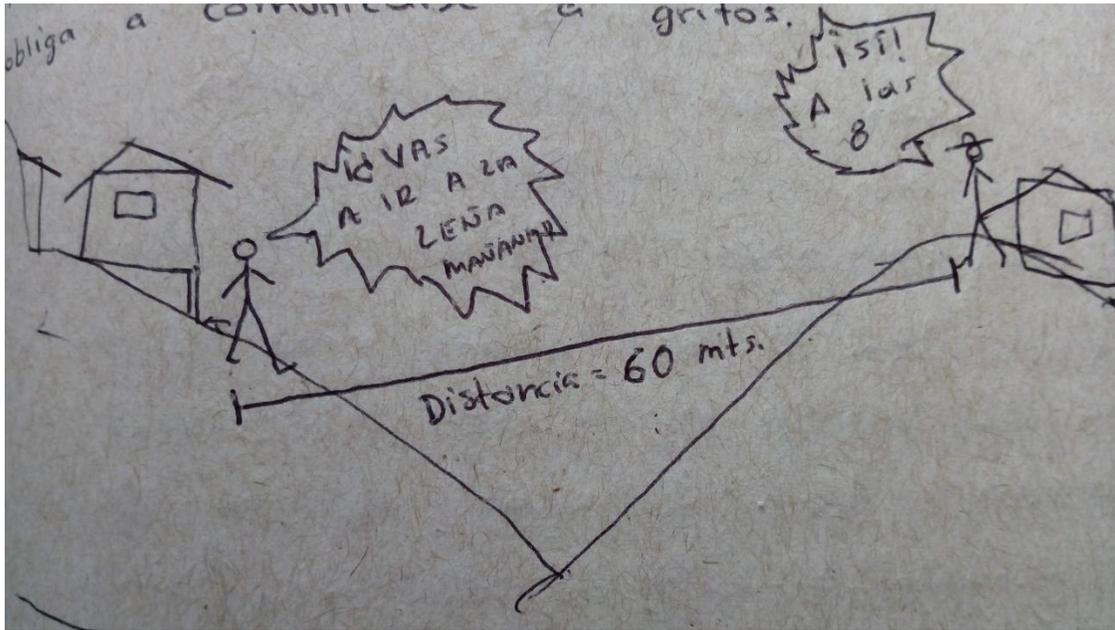


Fig. 21. Comunicación a gritos en Progreso. Dibujo elaborado en campo, 2018.

Por otra parte, el silencio constituye otra de las características entre las comunidades de habla de este Municipio. Al igual que lo identifica Basso (1972: 71) entre los apaches, en nuestras comunidades también “[...] el factor crítico en la decisión de hablar o guardar silencio parece ser la naturaleza de sus relaciones con otras personas” (traducción propia). No me detendré en explicar cada una de las situaciones en que las personas suelen guardar silencio, solo llamo la atención en que este silencio forma parte de los códigos de habla de la comunidad y no se trata de rechazo hacia el interlocutor, particularmente cuando pertenece a otra comunidad de habla. Trataré de ilustrar esta situación en el siguiente párrafo:

En diciembre de 2016 mis suegros –que son colombianos –visitaron mi comunidad. Por las tardes salíamos a caminar y nos deteníamos en la calle a ver el atardecer. Un señor de la comunidad solía ir a saludar a mis suegros, se quedaba un rato ‘platicando’. Sin embargo, la mayor parte de ese tiempo permanecía en silencio, mientras que mis suegros buscaban la forma de charlar: el silencio era interpretado como

algo quizá incómodo. Con el paso de los días la situación se repetía y mis suegros comenzaron a comprender este silencio, de modo que la comunicación resultaba más amena. Así, el silencio en nuestras comunidades forma parte del sistema comunicativo, del lenguaje comunal. Su presencia indica una comunicación sana, un disfrute con la presencia del otro, de lo contrario no se dudaría en despedirse e irse.

5.7. Conclusión del capítulo

En este capítulo se observa que a partir del ingreso de elementos culturales ajenos a nuestras comunidades, como la cafecultura, religiones, empresas forestales y escuelas, comienza un proceso de ruptura en la transmisión de diversos conocimientos territoriales, al grado de que en la actualidad varios de ellos como los distintos conocimientos rituales se encuentran en muy grave peligro de desaparición. A pesar de eso también se advierte que recientemente las comunidades lograron desplegar una serie de estrategias orientadas hacia la defensa del territorio y de los conocimientos anclados a él, de manera que dichos conocimientos están siendo re-configurados a partir del “nuevo” orden socioeconómico impuesto por las diversas estructuras del Estado.

Esta situación resulta aleccionadora y de interés para los estudios de la educación indígena ya que muestra, mediante un caso particular, cómo las comunidades tienen capacidad de agencia en su devenir histórico y en sus procesos educativos, haciendo uso de tiempos, espacios y agentes definidos a partir de las propias interacciones comunitarias, lo cual también permite hablar de procesos de autonomía, resistencia y reconfiguración de identidades dentro de un contexto hostil, de disputa y negociaciones con una cultura global cuya amenaza está siempre latente.

Bajo este panorama, los procesos de socialización y aprendizaje indígena centrados en la observación, la oralidad y la participación, a través de relaciones intergeneracionales, también se encuentran amenazados frente a nuevas dinámicas de interacción donde las relaciones intergeneracionales son menos frecuentes, lo que conlleva a otras formas de construcción de conocimientos más bien intra-generacionales. Se observa también que la escritura en castellano difundida por medio de carteles y redes sociales aparece como una herramienta principal a la hora de hablar de educación para la defensa del bosque.

Finalmente se puede apreciar que las comunidades implementan cotidianamente, de manera implícita, diversas luchas orientadas hacia la continuidad de

sus formas de relacionarse con su entorno socio-natural, lo cual puede leerse como prácticas de resistencia sin que necesariamente se nombre así entre los comuneros. Documentar esta forma de resistencia cotidiana es relevante ya que al no enunciarse como tal o al no adscribirse a algún tipo de movimiento social explícito, pasan como casos desapercibidos cuando en realidad dichas estrategias son quizá las más frecuentes entre los cientos de comunidades de Oaxaca e incluso del país.

Conclusiones y reflexiones finales

Son varias las conclusiones que derivan de este trabajo y muchas más las reflexiones y preguntas que nos deja. En principio, se mostró que en el municipio de San Jerónimo Coatlán existe una educación comunitaria en torno al territorio que se ha venido desarrollando desde tiempos precoloniales a través de la transmisión intergeneracional de conocimientos. Estos procesos educativos han tenido cambios y continuidades toda vez que el MSJC se ha vinculado, voluntaria o involuntariamente, con el sistema socio-económico nacional, pero siempre manteniendo como eje el aspecto territorial como el elemento principal de la cultura zapoteca de Coatlán.

Se reconoció también que el territorio del MSJC, al igual que otros territorios indígenas, están configurados desde una triple perspectiva: material, que alude a su conformación física, en este caso rodeado de cerros, peñascos, cuevas, ríos, llanos y arroyos. Instrumental, que tiene que ver con su delimitación política, límites, colindancias, tenencia y usos de la tierra, tratándose aquí de un territorio comunal bajo el control de la Asamblea General de Comuneros y finalmente su aspecto simbólico o sagrado que en este caso se relaciona con la ritualidad en torno al Rayo como señor o dueño del territorio.

Este territorio históricamente ha convocado una serie de disputas, tensiones, negociaciones y acuerdos. El propio establecimiento del pueblo de Coatlán en nuestro territorio actual vino acompañado de la guerra como estrategia para poder fundar las primeras comunidades zapotecas de lo que hoy es la Sierra Sur de Oaxaca, tras someter a los chontales, quienes actualmente se asientan hacia el Istmo de Tehuantepec. Pero esto apenas marcó el comienzo de la configuración instrumental y simbólica del territorio, el cual desde entonces ha sido entendido a partir del papel del Rayo como la máxima deidad entre los zapotecos del sur, quien se concibe como encargado de mediar las relaciones entre los hombres y el territorio.

Vimos que, durante la conquista y la colonia, mantener esta perspectiva sagrada en torno al territorio implicó nuevamente la guerra y una serie de insurrecciones en contra el gobierno español y en contra, sobre todo, de la imposición religiosa que los europeos traían consigo. En ese sentido los archivos inquisitoriales en contra de los caciques de Coatlán en el siglo XVI muestran textualmente la férrea y valiente defensa que nuestros antecesores mostraron frente a los conquistadores, defensa que también fue llevada al

campo de batalla donde, con arcos, lanzas, flechas y piedras, los señores de Coatlán lograron fama de valientes, al grado de que los encomenderos españoles incluso temían viajar a ese lugar.

Cuando los españoles vieron que el combate no era la mejor estrategia para someter espiritualmente a los coatlanes impusieron las *políticas de congregación de indios* para intentar reunir a todos en poblados relativamente grandes y así facilitar la labor de evangelización y castellanización; no obstante dicha estrategia no dio resultado pues los coatlanes se volvían a dispersar. Precisamente una de esas dispersiones dio lugar a la fundación de San Jerónimo Coatlán a principios del siglo XVII. El grupo de personas que fundó nuestro pueblo se dio a la tarea de delimitar, colocando mojoneras, el territorio que habría de pertenecernos; casi inmediatamente, es decir también en el siglo XVII, registraron dichos límites en el *Mapa de San Jerónimo Coatlán de 1690*.

A partir de entonces comienza una etapa de educación comunitaria en torno a este territorio en particular, pues las autoridades comunitarias de ese entonces se encargaron de transmitir a los demás integrantes aquellos conocimientos ligados a límites territoriales, colindancias con otros pueblos y ubicación de las mojoneras. También se dividieron para formar varias comunidades pequeñas en lugares estratégicos para una mejor control territorial, de esta manera un grupo se asentó en lo que actualmente es Las Palmas y Piedra Larga, en las colindancias con el municipio de San Gabriel Mixtepec; otro grupo se fue para el actual San Cristóbal Honduras en las colindancias con los municipios de San Pedro Juchatengo y Sola de Vega; otro grupo se quedó en San Jerónimo Coatlán, en los límites con otros municipios de la región de los coatlanes.

La forma de vida de estas comunidades siguió el mismo patrón establecido desde antes de la llegada de los españoles, es decir, en pequeñas rancherías de núcleo familiar, situación que, de hecho, varias familias mantienen vigente hasta hoy en día, aunque también se incorporaron elementos de organización comunal de origen español como los sistemas de cargos civiles donde la figura del *golaba* fungía como intermediario entre las comunidades y el gobierno colonial. Esta forma de vida con base en núcleos familiares permitió que fueran las familias mediante la figura de los padres, madres, abuelos, tíos y hermanos mayores, quienes se encargaran de dar continuidad a los diversos conocimientos en torno al territorio: ciclo agrícola, caza, pesca, recolección de yerbas comestibles, ubicación de ríos, cuevas, ojos de agua, sitios y cerros sagrados,

ritualidad (agrícola, de caza, de nacimiento y muerte, etcétera); esta situación ayudaba a mantener un vínculo profundo y sagrado con el territorio, no solo por su aspecto sagrado sino también porque dicho territorio proveía todo para vivir bien: techo, comida, medicina y agua.

Mediante la observación, participación y la oralidad se dio continuidad a dichos conocimientos. Por ejemplo se analizó cómo los niños observaban el procedimiento que sus padres realizaban para sembrar maíz, en el cual también participaban sembrado o las niñas observaban a sus madres hacer tortillas y luego ellas mismas participaban directamente de la actividad. Desde luego que los conocimientos se iban adquiriendo de manera gradual, dependiendo del grado de complejidad que implicaba dicho conocimiento, por ejemplo la transmisión de conocimientos sobre la caza del venado comienza entre los once o doce años de edad, pues además de que se trata de una actividad difícil implica una ritualidad y conductas específicas que el cazador debe saber, como el no compartir la carne fuera de la familia, es decir, con la amante.

Por medio de la oralidad los cazadores transmiten a los aprendices aquellas conductas que se deben seguir, las cuales siempre vienen acompañas de relatos orales donde se cuenta la tragedia que les pasa a aquellos que desobedecen dichas reglas. De la misma forma existen diversos relatos relacionados con la ritualidad agrícola donde el Rayo castiga con la ayuda de la culebra, uno de los animales asociados a él. Así, distintos conocimientos se transmiten oralmente cuando las familias se encuentran reunidas en torno a la lumbre o en la mesa después de comer.

En esta investigación también pudimos ver que hasta principios del siglo XX los conocimientos territoriales fueron transmitidos a través del *di'zhke'* o zapoteco coateco, la lengua originaria de nuestro municipio. De hecho los cerros, ríos y otros lugares que conforman nuestro territorio aún tienen sus nombres en *di'zhke'* o han sido traducidos literalmente al castellano. Pero hacia 1930 esta situación lingüística tuvo un cambio importante cuando comuneros ubicados al oeste del municipio tuvieron un confrontamiento con la cabecera municipal (San Jerónimo Coatlán), lo cual llevó a aquéllos a fundar una nueva comunidad (Soledad Piedra Larga).

Producto de dicho conflicto fue que los comuneros de la nueva comunidad deliberaron dejar de hablar el *di'zhke'* en favor del castellano, esto, al parecer, como una marca identitaria que los diferenciara de la gente de San Jerónimo. Éstos, a su vez,

también desconocieron a los de Piedra Larga como descendientes del linaje zapoteco serrano, llamándolos “vallistos” o “castellanos” términos que refieren a las personas que no son originarias del territorio de Coatlán.

Una de las conclusiones más reveladoras de este estudio y que concuerda con algunos estudios previos, es que, a diferencia de lo que sucede en la mayoría de los contextos de desplazamiento lingüístico, donde el cambio se da a partir de fenómenos externos como la escuela, migración o actos de discriminación y racismo, en este caso no hay evidencia de dichos fenómenos, por lo que más bien se trató de algo que llamé “apropiación lingüística”, donde motivados por cuestiones internas, la comunidad de Piedra Larga decidió explícitamente tomar el castellano como lengua principal.

También se argumentó cómo esta comunidad utilizó distintas estrategias para apropiarse del castellano tratando de conservar los demás elementos culturales de origen zapoteco tales como los rituales en torno al Rayo, sistemas de cargos, plantas medicinales, toponimia y, en general todos los conocimientos sobre el territorio que venían practicando históricamente, contexto que también contribuye a problematizar la idea de que “si se pierde una lengua se pierde una cultura”; obviamente se pierden elementos de dicha cultura –como la lengua misma –pero eso no implica que se pierda toda la cultura, tal como se ve a lo largo de esta tesis.

En ese sentido vimos que las comunidades que adoptaron el castellano lograron conservar los significados de su territorio ahora enunciados en esta lengua pero con un marcado sustrato zapoteco, mismo que se puede ver sobre todo en nombres de árboles, comidas, animales, etcétera. De esta manera pudimos aseverar que existe un *continuum* lingüístico, ya que el *di'zhke'* no se desdibuja por completo sino que se fusiona con el castellano, sobre todo para nombrar algunas cosas que en castellano no se pueden nombrar.

También se puede concluir que, contrario a otros contextos de desplazamiento lingüístico, donde las mujeres adultas son las “guardianas de la lengua”, en el sentido de que no solo las hablan sino que también son las encargadas de transmitir las a sus hijos en el interior del hogar, sobre todo en las cocinas que suelen ser bastión de las lenguas indígenas. En este caso analizamos el caso de cuatro señoras hablantes de *di'zhke'* que, pese a no tener el castellano como lengua materna, transmitieron ésta lengua y no aquella a sus hijos. Lo mismo se podría decir del contexto ritual que también suele

guardar la lengua indígena más que otros espacios comunitarios, sin embargo en este caso los rezos que se realizan para la bendición de los elotes o para pedir permiso para la caza también son en castellano. Se enfatizó que en el caso de Soledad Piedra Larga el abandono del *di'zhke'* no se relacionó con situaciones de discriminación, racismo u otros elementos asociados al desplazamiento lingüístico por lo que se trató más bien de un proceso de apropiación.

Pero esta situación no se dio por igual en todas las comunidades pues también se presentaron testimonios de abuelos de San Jerónimo Coatlán nacidos hacia la década de 1930, quienes recuerdan el papel de la escuela rural mexicana la cual fue la encargada de “quitarles la idioma” a fuerza de malos tratos, regañones y golpes por parte de los maestros rurales. Se vislumbró que las escuelas –y sobre todo los maestros –han tenido impactos positivos y negativos que demandan en sí otro estudio, el cual ya se está abordando en otra tesis doctoral, por tanto lo que aquí se presenta son datos generales. Por otra parte, en el caso de San Jerónimo sí fue posible observar un contexto de desplazamiento lingüístico en los términos conocidos que involucran a la escuela, la iglesia y otros factores externos que influyen directamente en el abandono de las lenguas.

El estudio también permitió hablar básicamente de dos etapas en relación con la educación comunitaria sobre el territorio. La primera tiene que ver con una forma tradicional de vida, donde las comunidades mantenían un vínculo profundo con el territorio sagrado. Esta etapa se caracteriza a su vez por dos situaciones: a) el abandono histórico que el gobierno ha mostrado hacia las comunidades rurales de difícil acceso, privándolos de muchos de los servicios básicos, incluyendo la propia educación escolar. b) La autonomía que estas comunidades mantenían en prácticamente todas las esferas de la vida cotidiana: el territorio, economía, alimentación, educación escolar y no escolar, salud, justicia, etcétera. Es decir, en esta primera etapa el MSJC vivía una autonomía no oficial pero sí en la práctica.

La educación en torno al territorio en esta primera etapa se caracterizaba por una fuerte presencia de relaciones intergeneracionales que daba pie a la transmisión intergeneracional de conocimientos mediante la observación, participación y oralidad. La familia era el agente educativo principal, el cual se complementaba con la figura de las autoridades comunitarias y otros agentes que transmitían conocimientos más especializados como medicina tradicional, ritualidad, partería, etcétera. Dicha educación

comunitaria era fundamental para conservar un sistema autónomo de vida, una perspectiva sagrada sobre el territorio, el cuidado del bosque, del agua y de los animales. En suma, permitía “vivir bien” como mencionan algunos de nuestros abuelos.

La segunda etapa de la educación comunitaria en torno al territorio comienza a visibilizarse a principios del siglo XX y a enfatizarse hacia la década de 1970 del mismo siglo, cuando la presencia de distintos factores socio-económicos externos como la cafecultura, explotación forestal y religiones impactó en nuestras comunidades. Estos fenómenos modificaron notablemente el contexto socio-cultural de nuestras comunidades en relación con el territorio, pues por ejemplo el cultivo del café comenzó a desplazar el cultivo de la milpa y por ende la realización de los rituales agrícolas, ya que el café no demanda de dichos rituales. Además, el café se utilizaba tanto para el autoconsumo como para comercializarlo, de tal forma que la producción y venta de café comenzó a permear las prácticas de varias familias que poco a poco se abocaron de lleno a esta actividad.

Aunque la mayoría de las familias logró producir café en pequeña escala y al mismo tiempo dedicarse a las actividades tradicionales agrícolas, el arribo de las empresas forestales en 1973 irrumpió con más fuerza la vida y actividades en el municipio. Los representantes de la empresa FAPATUX lograron ingresar con facilidad ya que no fue difícil convencer a la Asamblea General de Comuneros, cuya inexperiencia en el tema les impidió negociar el ingreso, además de que la empresa hizo una serie de promesas que para nuestras necesitadas comunidades eran la esperanza de una mejor vida, pues prometieron agua potable en San Cristóbal Honduras, caminos pavimentados, clínicas y muchas otras promesas que jamás cumplieron.

La empresa no solo derribó árboles de más de cuatro siglos de antigüedad, aquellos que ya aparecían registrados en las *relaciones geográficas de Coatlán* de 1580, enviadas al Rey Felipe II de España, sino que también comenzaron a derribar, valga la comparación, la cosmovisión en torno al territorio donde se hallaban esos árboles. De esta manera los comuneros comenzaron a ver en el bosque ya no un territorio sagrado sino un territorio productivo y comercial. A lo largo de los 30 años que permanecieron las empresas en nuestro municipio, así como con la presencia paralela de religiones evangélicas y un contacto mucho más marcado con la cultura nacional, la relación sagrada con el territorio comenzó a debilitarse.

Por ejemplo en el ámbito de la caza del venado, esto ha derivado en que actualmente esto sea una actividad cotidiana más que ritual. Esto no quiere decir que vayan al cerro todos los días a matar venados, sino que cuando lo hacen, no implica una relación profunda con la cosmovisión e ideología de la comunidad. Es como realizar cualquier otra actividad como ir a la leña o jugar básquetbol, actividades que se realizan sin que exista una relación sagrada con el territorio en donde tiene lugar el acto. De ahí que los cazadores actuales acudan al cerro a buscar venado en cualquier momento; incluso, casi siempre llevan su rifle “por si se les atraviesa un venadito por ahí”.

Muchas personas pasaron de ser empleados de las empresas madereras a taladores clandestinos por cuenta propia. Si bien lograron la expulsión de las empresas, los taladores heredaron el oficio de aserrar el bosque sin devolver nada a cambio. Estas nuevas dinámicas socio-económicas en nuestras comunidades han logrado desprender a muchas familias, quizá a la mayoría, de la concepción sagrada del territorio. A partir de este contexto se ha fortalecido más bien la parte instrumental, los usos del territorio, que están abocados al tema forestal, pues actualmente las actividades forestales ocupan el primer lugar en las actividades económicas del MSJC.

Sobre esta situación versa otra de las conclusiones, pues en este estudio se hace patente la capacidad de agencia indígena que tienen nuestras comunidades para redefinir sus agendas territoriales cuando éstas han sido intervenidas por intereses económicos y políticos externos. En primer lugar, desde 1990 lograron concretar la fundación de una empresa forestal comunal que operó de manera paralela a las empresas privadas y en 2003 lograron la expulsión definitiva de esas empresas tras una serie de irregularidades, promesas incumplidas y otras afectaciones sociales, culturales y ambientales que trajeron consigo.

Sobre la marcha nuestras autoridades y comuneros fueron aprendiendo el negocio del corte y venta de madera hasta tomar el control de estas actividades. Se descentralizó la empresa forestal comunal, con sede en la cabecera municipal, hacia finales de la década de 1990, de manera que a partir del 2000 cada comunidad tiene su propio comité de aprovechamiento forestal, el cual se nombra anualmente. Este comité en coordinación con la Asamblea se encarga también de limpiar y sanar las áreas forestales que así lo requieren, brindando empleo temporal a los mismos miembros de la comunidad. Estas actividades han redituado en fortalecer la cohesión social evitando

la migración y aportando recursos económicos para la fiesta patronal, la realización de obras públicas y otras actividades de índole comunal.

Una de las conclusiones principales de la tesis en relación con la afectación de las empresas madereras hacia la educación comunitaria en torno al territorio es que a partir de dicho ingreso comienza a enfatizarse un proceso de ruptura en la transmisión de intergeneracional de conocimientos territoriales, no solo en su aspecto sagrado sino también en lo instrumental e incluso en lo material, ya que cuando los papás se abocaron de lleno a trabajar en la tala, lo cual implica su ausencia todo el día o incluso por semanas, entonces las relaciones intergeneracionales con sus hijos comenzaron a debilitarse, pues los papás regularmente no llevan a sus hijos al cerro pues a veces permanecen ahí semanas enteras además de que los niños tienen que cumplir sus jornadas escolares. De este modo los papás ya no podían ir al cerro, a la milpa, a la caza, a la leña y a otros espacios ligados directamente a la educación en torno al territorio, por lo tanto, muchos de dichos conocimiento dejaron de transmitirse.

Cabe destacar que esta situación no fue generalizada, ya que algunas familias que no ingresaron al trabajo forestal siguieron sus actividades tradicionales de siembra de maíz, caza y recolección. Estas familias son las que han dado continuidad a los conocimientos territoriales tradicionales, aunque actualmente también han ingresado nuevos conocimientos en torno al territorio, sobre todo a partir de que nuestras comunidades se encuentran en un constante vínculo con la cultura nacional, las tecnologías de la información y la comunicación y otros elementos culturales externos.

Se analizó también que a este contexto socio-económico se suma la llegada de distintas corrientes religiosas (tanto católicas como protestantes), las cuales fueron tajantes y radicales en la prohibición de la ritualidad en torno al Rayo y de otras prácticas culturales ancladas al territorio y a la religiosidad precolonial, por lo tanto se puede concluir que las iglesias, más que las escuelas, han sido quienes más han afectado la perspectiva sagrada sobre el territorio. Mediante la imposición cristiana han logrado lo que incluso los españoles no pudieron lograr con la Santa Inquisición y es la destrucción de los símbolos rituales, pues también se anexaron a este texto algunas fotografías de la destrucción de los guardamontes en manos de los propios comuneros a instancias de las iglesias.

A pesar de esta persecución, se mostraron evidencias de que la ritualidad en torno al Rayo sigue vigente en varias familias que localmente se conocen como “gente de creencias”, quienes aún mantienen la relación sagrada con el territorio. Así, anualmente se sigue llevando a cabo la ritualidad para la petición de las lluvias en el Cerro del Encanto, ubicado a 2800 msnm. Algunos guardamontes que no lograron ser destruidos también siguen cumpliendo su papel de intermediarios entre los humanos y el Rayo, llevándoles velas, flores y copal. El encaminamiento del difunto también es un ritual vigente, aunque ya en serio proceso de desplazamiento. Pero lo importante de esto es mostrar la resistencia histórica de la comunidad por conservar sus formas tradicionales de vida.

En cuanto al papel de la escuela se mostró que, contrario a lo que ocurre en muchas otras comunidades indígenas donde la escuela ingresó como un aparato castellanizador del Estado, misma que está estrechamente vinculado con el desplazamiento de las lenguas y culturas originarias, en las comunidades de Soledad Piedra Larga y Las Palmas, el proyecto escolar nace a partir del propio proyecto comunitario, de manera autogestiva y hasta autónoma, como una herramienta al servicio de la comunidad y no al servicio del Estado o de las empresas. En ese sentido se analizó que el papel social de las escuelas tiene que ver con la preparación de los niños, circunscrita a la lecto-escritura en español, pues en su edad adulta ingresarán al sistema de cargos, de manera que a mayor escolaridad mayores habilidades para la escritura de documentos de índole comunitaria.

Sin embargo, de manera sutil y hasta involuntaria se dejó entrever que las escuelas interfieren en la transmisión intergeneracional de conocimientos, ya que a los niños y jóvenes se les complica dividir su tiempo entre las jornadas escolares y en las labores del campo, debido a que estas labores en el campo regularmente se encuentran entre los cerros, a veces ubicados a una o dos horas de camino desde el pueblo, de modo que, o van a la escuela o van al cerro. Esta situación se acrecienta al ingresar al bachillerato, ya que en ese caso es necesario salir a pueblos más grandes, ya que salvo en la cabecera municipal, en las demás comunidad no se tiene ese servicio.

También se presentaron datos que muestran cómo la pandemia por Covid-19 y el consecuente cierre de escuelas trajeron consigo la posibilidad de que los niños, que antes solo iban a la escuela, pudieran re-incorporarse a distintas actividades relacionadas con el territorio, tales como la siembra de la milpa, recorridos en el bosque

y muchas otras en compañía de sus familiares adultos, situación que implica la transmisión intergeneracional de conocimientos territoriales. De modo que “no hay mal que por bien no venga”, pues la contingencia sanitaria fue un circunstancia positiva para fortalecer o fomentar los conocimientos en torno al territorio en los niños de nuestras comunidades.

Bajo este panorama, los procesos de socialización y aprendizaje indígena centrados en la observación, la oralidad y la participación, a través de relaciones intergeneracionales, también se encuentran amenazados frente a nuevas dinámicas de interacción donde las relaciones intergeneracionales son menos frecuentes, lo que conlleva a otras formas de construcción de conocimientos más bien intra-generacionales.

Salvo esta interferencia leve de la escolarización, en realidad el papel de la escuela ha resultado de beneficio para nuestras comunidades, prueba de ello es que en cada comunidad existen distintos comités (de obras públicas, centro de salud, tienda comunitaria, escolares, aprovechamiento forestal, etcétera), cuyos secretarios, tesoreros y presidentes deben tener algún grado de escolaridad para desempeñar sus funciones. Incluso varios miembros del cabildo municipal del Ayuntamiento y de las demás comunidades tienen estudios de bachillerato o licenciaturas. Debo recordar mi propio caso, ya que en el año 2021 me desempeñé como ayudante municipal en la comunidad de Las Palmas.

El tema de los profesionistas fue otro aspecto abordado en la tesis, donde se observa que varios de nosotros hemos regresado a la comunidad y nos hemos incorporado al sistema de cargos, pero nuestro papel también tiene que ver con la defensa del territorio pues a partir de nuestras experiencias nos posicionamos como defensores del bosque, señalando las problemáticas que la tala indiscriminada trae consigo. En ese sentido se ha hecho uso de las redes sociales como espacio para divulgar información y señalar dichas actividades. También se ha trabajado en la pinta de murales y anuncios textuales en el propio bosque donde se alerta y se hacen recomendaciones para cuidar el bosque, el agua y los animales. Esta experiencia deja ver que la escolarización se ha tornado una herramienta para la defensa territorial, ya que por ejemplo los alumnos del bachillerato de San Jerónimo Coatlán también se han organizado para hacer jornadas de educación ambiental, como ellos lo llaman.

El propio taller comunitario “Voces de Nuestros Cerros”, que surge a partir de esta misma investigación, se ha venido consolidando como un espacio para el fortalecimiento de diversos conocimientos territoriales, donde confluyeron jóvenes profesionistas y no profesionistas de Las Palmas así como abuelos con la intención de generar espacios de re-encuentro intergeneracional cuyo propósito es el ejercicio de la transmisión intergeneracional de conocimientos, además este espacio se ha convertido en una herramienta metodológica para el propio desarrollo de la investigación, como se expuso en el capítulo uno de esta tesis.

También vale la pena seguir insistiendo en la necesidad de realizar etnografías colaborativas e incluir a las comunidades en la discusión de los resultados de las investigaciones. Muestra de ello es que esta tesis sirvió como base para identificar conocimientos en torno al territorio en grave riesgo de desaparición y a partir de ahí generar acciones orientadas a revertir tal situación. Este panorama dio pie a que en octubre de 2021 la Asamblea General de Comuneros aprobara un presupuesto anual para llevar a cabo tales actividades como son los recorridos territoriales que comenzarán a desarrollarse a partir del mes de marzo del 2022.

Otra conclusión es que el actual contexto socio-económico y ambiental ha espoleado a nuestras comunidades a organizarse para afrontar diversas problemáticas relacionadas con el territorio. En ese plano casi todas nuestras comunidades han gestionado el servicio de agua potable, el aprovechamiento forestal comunal sustentable y la demarcación de áreas de reserva natural, lo cual ha suscitado que la propia educación comunitaria en torno al territorio se amplíe hacia dichos ámbitos, de manera que actualmente la educación territorial atiende elementos tradicionales como el ciclo agrícola, caza, pesca, etcétera pero también nuevas aristas como la gestión y manejo del agua potable y del aprovechamiento forestal. De esta forma las personas con experiencia en ese rubro transmiten a los demás sus conocimientos.

A partir de esto se puede afirmar que las comunidades han desarrollado su capacidad de agencia frente a las dinámicas territoriales que se han diversificado a partir de un contexto de disputa por los recursos naturales frente a las empresas o intereses particulares. De particular interés es que no han recurrido a organismos intermediadores como podrían ser las organizaciones no gubernamentales, organizaciones civiles, académicos o cualquier otro agente externo, sino que las mismas comunidades a través, sobre todo, de la Asamblea General de Comuneros, han dado respuesta a las distintas

problemáticas que se han presentado. Así también la educación comunitaria en torno al territorio ha sido la estrategia para fortalecer la agencia indígena.

Esta autonomía en sus prácticas y dinámicas territoriales, incluyendo la educación comunitaria, hace que en nuestras comunidades exista una resistencia histórica frente a la inmersión de elementos culturales ajenos; una resistencia y autonomía cotidiana que no se refleja en movimientos etno-políticos, discursos elaborados o extensos comunicados sino que se vive día con día, en la conciencia de cada comunero que ve la necesidad de cuidar su territorio, porque de ahí proviene la comida y el agua con la que alimenta a su familia.

Esta situación resulta aleccionadora y de interés para los estudios de la educación indígena ya que muestra, mediante un caso particular, cómo las comunidades tienen capacidad de agencia en su devenir histórico y en sus procesos educativos, haciendo uso de tiempos, espacios y agentes definidos a partir de las propias interacciones comunitarias, lo cual también permite hablar de procesos de autonomía, resistencia y configuración de identidades dentro de un contexto hostil, de disputa y negociaciones con una cultura global cuya amenaza está siempre latente.

Finalmente, esta tesis no debe leerse de manera romántica o como un canto al pasado. Como sociedades todos los pueblos estamos en un constante cambio. Lo aquí escrito más bien debería leerse de manera crítica y profunda. Tenemos el derecho a participar de las dinámicas que nos brinda el contexto nacional pero también tenemos la obligación de hacerlo de manera responsable, garantizando la continuidad y defensa de nuestros territorios.



Desde el territorio comunal de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. ¡Gracias!

Edgar Pérez Ríos.

Enero de 2022

Referencias generales

Archivo de Bienes Comunales de San Jerónimo Coatlán (ABCSJC). Carpeta 1. Títulos primordiales. Lienzo de San Jerónimo Coatlán. Mapa de San Jerónimo Coatlán.

Archivo General de la Nación (AGN), Indios, vol 25, exp. 237. Que el obispo de Oaxaca informa que convenientes o inconvenientes habría en que los feligreses de San Cristóbal, de la Jurisdicción de Miahuatlán se agregan a la parroquia de Coatlán, en virtud de quedarles la de Lussicha sumamente retirada, 1677.

Archivo General de la Nación (AGN), Inquisición, vol. 37, exp. 9, Proceso del Santo Oficio de la Inquisición de México contra don Alonso, don Juan y don Andrés, caciques de Coatlán, por idolatras, 1544-1547.

Archivo Parroquial de San Pablo Coatlán (APSPC), Caja 36, vol 6. Sección sacramental de San Gerónimo Coatlán.

Acevedo, A. (2015). Entre el legado municipal y el avance del gobierno federal: las escuelas de la Sierra Norte de Puebla, 1922-1942. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 36(143), 51-84.

Acevedo, M. (2015). *Académicos e indígenas. Objeto de estudio y discursos de las ciencias sociales en Chiapas*. [Tesis de doctorado en sociología, Universidad Complutense de Madrid].

Acuña, R. (1984). *Relaciones geográficas del siglo XVI. Antequera*. [vol. I]. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Aguilar, Y. (2013). Diversidad lingüística y comunalidad. *Cuadernos del Sur*, 18(34), 71-82.

Aguilar, Y. (2019). México. El agua y la palabra. México y sus muchos nombres ocultos. *Interpretatio. Revista de hermenéutica*, 4(2). <https://revistas-filologicas.unam.mx/interpretatio/index.php/in/article/view/190/328#text-sec2>

Aguirre, G. (1991), *Obra antropológica, IX. Regiones de refugio: El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE), Universidad Veracruzana (UV) e Instituto Nacional Indígena (INI).

- Alfonseca, J. (2005) El papel de las juntas y los comités de educación en la apropiación local de la escuela rural federal. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. México-Barcelona: Ediciones Pomares.
- Althusser, L. (1988), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez, A. Arribas y G. Dietz (ed.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Apple, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Aquino, A. (2013). La comunalidad como epistemología del sur. Aportes y retos. *Cuadernos del sur*, 18(34), 7-20
- Arratia, M. y Soto, R. (2019). Memoria biocultural y lengua en un territorio indígena de Bolivia afectado por la explotación minera. En M. Arratia y V. Limachi (comp.), *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las lenguas y culturas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios* (pp. 261-183). Cochabamba: PROEIB Andes, Université Catholique de Louvain y Universidad Mayor de San Simón (UMSS).
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Ávila, A. (2012). Saberes y territorialidades indias en movimiento. La región tojolabal de Chiapas, México. En J. Magaña (ed.), *Entre el cambio y la continuidad. Pueblos originarios de nuestra América Latina del siglo XXI* (pp. 66-96). Alemania: Editorial Académica Española.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin Texas: University of Texas Press.
- Barabas, A. (1989). *Utopías indias. Movimientos socioreligiosos en México*. Méxic *Entre el cambio y la continuidad. Pueblos originarios de nuestra América Latina del siglo XXI* : Barcelona: Grijalbo.

- Barabas, A. (1986). Movimientos étnicos religiosos y seculares en América Latina: una aproximación a la construcción de la utopía india. En *América indígena*, 46 (3), 495-529.
- Barabas, A. (2004) La construcción de etnoterritorios en las culturas indígenas de Oaxaca. *Desacatos*, 14, 145-168.
- Barabas, A. (2008). Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca. *Antípoda*, 7, 119-139.
- Barabas, A. (2014). La territorialidad indígena en el México contemporáneo. *Chungara. Revista de antropología chilena*, 46(3), 437-452.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Baronnet, B. (2017). Educación para la autonomía y la defensa del territorio. En J. Regalado (coord). *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras* (pp. 185-212). México: Universidad de Guadalajara (UDG)/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Bartolomé, M. (2003a). Las palabras de los otros: la antropología escrita por indígenas en Oaxaca. *Cuadernos del Sur*, 9 (18), 23-49.
- Bartolomé, M. (2003b). En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de antropología social*, 12, 199-226.
- Basso, K. (1972). To Give Up on Words. Silence in Western Apache Culture. En P. Giglioli (ed.), *Language and social context*. England: Penguin Books.
- Bautista, J. (2013). *Asunción Cacalotepec. Espiritualidad mixe en su territorio y tiempo sagrado*. Oaxaca: SEIIO/SECULTA.
- Beam, R. (2004). *A Coatlan-Loxicha Zapotec grammar (Mexico)*. [Ph. D. dissertation, University of California]. Beam, R. (2013). El hombre que conoció a Cocijo. *Tlalocan*, 19, 93-223
- Beam, R. (2014). Algunos rasgos lingüísticos del zapoteco sureño. En R. Barriga y E. Herrera (eds.) *Lenguas, Estructuras y Hablantes: Estudios en Homenaje a Thomas C. Smith Stark*, (vol. 2). México: El Colegio de México (COLMEX).

- Beam, R. (2019). *El sustrato zapoteco en el español de la Sierra Sur*. [manuscrito inédito].
- Bermúdez, F. M. y Núñez, K. (2009). *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural: una etnografía educativa en El Bascán en la región cho'1 de Chiapas*. Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).
- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos “para qué” de “otras” educaciones. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), (30-46).
- Bertely, M. y González, E. (2003). Etnicidad en la escuela. En M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad, tomo 1. Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente, col. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y Secretaría de Educación Pública (SEP)
- Bertely, M., Martínez, M. E. y Muñoz R. (2015). Autonomía, territorio y educación intercultural. Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas, *Desacatos* (48), 6-11
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Papeles de la Casa Chata*, 2(3), 165-204.
- Briseño, J. (2018) *Cultura escolar comunitaria. Prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca*. [Tesis de doctorado en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV].
- Broda, J. (2002). La ritualidad mesoamericana y los procesos de sincretismo y reelaboración simbólica después de la conquista. En *XVI Congreso Nacional Estado, Iglesias y Grupos Laicos*.
<https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Graffylia/2/14.pdf>
- Calderón, D. (2018). *La oralidad como mediador del aprendizaje en los niños de 0 a 7 años del clan uriana*. [Tesis de grado, UNIMINUTO, Colombia].
- Campos, A. y Villaseñor, J. L. (1995). Estudio florístico de la porción central del Municipio de San Jerónimo Coatlán, Distrito de Miahuatlán, Oaxaca, *Boletín de la Sociedad Botánica de México*, 56, 95-120

- Caniupil, F. (2019). Cambios territoriales y sus implicaciones con los conocimientos culturales y lengua mapuche. En M. Arratia y V. Limachi (comp.), *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las lenguas y culturas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios* (pp. 245-260). Cochabamba: PROEIB Andes, Université Catholique de Louvain, UMSS
- Casey, E. (1996). How to get from space to place in a fairly short stretch of time: Phenomenological prolegomena. En S. Feld y K.H. Basso (ed.), *Senses of Place* (pp. 13-52). New Mexico: School of American Research Press.
- Castro, C., Cepeda, C., Flórez, V. y Vásquez, M. (2014). Cuidado del bebé en la cultura guambiana. Una mirada desde la cosmovisión de las madres. *Avance en enfermería*, 32(1), 114-123.
- Caso, A. y Bernal, I. (1952). *Urnas de Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).
- Carrasco, P. (1951). Una cuenta ritual entre los zapotecos del Sur. En I. Bernal (ed.), *Homenaje al Doctor Alfonso Caso* (pp. 91-101). México: Nuevo Mundo.
- Cayón, L. (2018). Etnografía compartida: algunas reflexiones sobre el trabajo de campo con los makuna en la Amazonía colombiana. *Anales de la antropología*, 52, 35-43.
- Cazden, C. y V. John (1971). Learning in American Indian children. En M. Wax, S. Diamond & F. Gearing (coord.), *Anthropological Perspectives in Education*. New York: Basic Books.
- Censo del estado de Oaxaca de 1921, México: Departamento de la Estadística Nacional.
Disponible en:
<http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825411282>
consultado el 21-feb-2019.
- Censo del estado de Oaxaca de 1910, México: Secretaría de Agricultura y Fomento.
Disponible en:
<http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825001772>
consultado el 21-feb-2019.

- Censo del estado de Oaxaca de 1900, México: Dirección General de Estadística.
Disponible en:
<http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825010018>
consultado el 21-feb-2019
- Censo del estado de Oaxaca de 1895, México: Dirección General de Estadística.
Disponible en:
<http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825410285>
consultado el 21-feb-2019.
- Censo del estado de Oaxaca de 1940, México: Secretaría de la Economía Nacional –
Dirección General de Estadística.
<http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825411954>
- Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción (CEPIADET) (2010).
*Informe sobre el estado que guardan los derechos lingüísticos de los pueblos y
comunidades indígenas en el sistema de procuración y administración de justicia
en Oaxaca.* [Archivo PDF].
<http://cepiadet.org/pdf/INFORME%20SOBRE%20EL%20ESTADO2010.pdf>
- Chance, J. y Taylor, W. (1985). Cofradías and cargos: an historical perspective on the
Mesoamerican civil-religious hierarchy. *American ethnologist*, 12(1), 1-26.
- Chapela, F. (1999). Emergencia de las organizaciones sociales de Oaxaca: la lucha por
los recursos forestales. *Alteridades*, 9 (17), 105-112.
- Chapela, F. (2007). El manejo forestal comunitario indígena en la Sierra de Juárez,
Oaxaca En D. Bray, L. Merino y D. Barry (ed.), *Los bosques comunitarios de
México. Manejo sustentable de paisajes forestales*, (pp. 123- 146). México:
Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT)/UNAM
- Colin, A. (2020). Etnografiar, colaborar y politizar. Notas metodológicas a partir de una
experiencia de investigación comprometida. En A. Álvarez, A. Arribas y G. Dietz
(ed.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y
decoloniales* (pp. 411-432). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias
Sociales (CLACSO).
- Commons, A. (2000). *El estado de Oaxaca. Sus cambios territoriales*. México: UNAM,
Instituto de Geografía.

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2010). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/34493/Oaxaca_159.pdf
- Corona, Y. (2010). Cambio y continuidad cultural. Algunas metáforas. *Anuario de investigación*, 571-587
- Coronado, M. (2004). *Procesos de etnicidad de los zapotecos de istmo de Tehuantepec: una relación trídica entre la resistencia y la dominación*. [Doctorado en antropología, ENAH].
- Coronado, M. (2007). Los confines del nosotros. Estrategias agrarias de la comunidad istmeña de Espinal. *Humanidades*, 4(5), 221-245.
- Cortés, H. (1526). *Quinta carta de relación de Hernán Cortes, Dirigida a la sacra católica cesárea majestad del invictísimo emperador don Carlos V*. [http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1526_273/Quinta Carta de Relación de Hernán Cortés 453.shtml](http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1526_273/Quinta_Carta_de_Relacion_de_Hernan_Cortés_453.shtml)
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (2004). *¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: Editorial Fuego Azul, CRIC.
- Cruz, E. y Beam, R. (2017) El calendario ritual de San Bartolomé Loxicha, *Cuadernos del Sur*, 22(43), 6-43.
- Cruz, E. & Woodbury, A. (2018). Collaboration in the Context of Teaching, Scholarship, and Language Revitalization: Experience from the Chatino Language Documentation Project. En K. Rice y B. Franchetto (eds.) *Special Issue: Language Documentation in the Americas. Language Documentation and Conservation*, 8, 262-286.
- Cruz, Felipe (2018). Entre la academia y la aldea. Algunas reflexiones sobre la formación de antropólogos indígenas en Brasil. *Anales de la antropología*, 52, 25-33.
- Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Csordas, T. (1999). Embodiment and Cultural Phenomenology. En G. Weiss y H. Fern (coords.), *Perspectives on embodiment. The intersections of nature and culture*, (pp. 143-162). London: Routledge.
- Czarny, G. (2010). Escuelas y comunidades rurales en México: temas para repensar una agenda educativa. En N. Gutiérrez (coord.), *Relatos, conocimientos y aprendizajes en torno al cultivo del maíz en Tepoztlán, Morelos* (pp. 25-40). México: UNAM y Juan Pablos Editor.
- Czany, G. & R. Paradise (2019). Qualitative research in indigenous education in Mexico. *Oxford research encyclopedias*. 1-20.
<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-500>
- De Cicco, G. (1963). El lienzo de San Jerónimo Coatlán, *Tlalocan*, 4(2), 173-178.
- De Haan, M. (1999). *Learning as cultural practice. How children learn in a Mexican Mazahua Community. A study on culture and learning*. Amsterdam: Thela Thesis
- De la Cruz, V. (2011). Comunalidad y Estado de Derecho, *Cuadernos del Sur* 16 (31), 35-54.
- Dehouve, D. (2008). El venado, el maíz y el sacrificio. *Diario de Campo/Cuadernos de Etnología*, 4, 1-39.
- Dehouve, D. (2009). Un ritual de cacería. El conjuro para cazar venados de Ruiz de Alarcón. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 40, 299-331.
- Dirección General de Estadística (DGE) (1906). *División territorial de la República mexicana formada con los datos del Censo de 1900*.
<http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825010018>
- Díaz, F. (2004). Comunidad y comunalidad. *Culturas populares e indígenas. Diálogos en la acción*. [Archivo PDF] <http://rusredire.lautre.net/wp-content/uploads/Comunidad.-y-0comunalidad.pdf>
- Díaz-Couder, E. (1996). Multilingüismo y Estado Nación en México. *DiversCité Langues*, 1

http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/97/02aedes/02aedes_txt.htm

- Díaz del Castillo, B. (1904). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. México: Oficina tipográfica de la Secretaría de Fomento. (Biblioteca del Instituto Welte para Estudios Oaxaqueños).
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio a la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Dietz, G. (2011) Hacia una etnografía doblemente reflexiva. Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de antropología iberoamericana*, 6(1), 2-26.
- Domínguez, F. (2013). *La comunidad transgredida. Los zoques en Guadalajara. Un estudio entre indi@s urbanos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Duque, V. y Freedson, M. (1997). La realidad educativa de los pueblos indígenas. El caso de los Altos de Chiapas. En A. Izquierdo (ed.), *veinte años de educación de adultos en la UAM Xochimilco. Memorias del primer encuentro* (33-62). México: UAM-X. https://publicaciones.xoc.uam.mx/TablaContenidoLibro.php?id_libro=67
- Escalante, P. (2004). *Nueva historia mínima de México*. México: COLMEX.
- Esteva, G. y Guerrero, A. (2018) Usos, ideas y perspectivas de la comunalidad. En R. Gutiérrez (coord.) *Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates contemporáneos desde América Latina*, (pp. 34-54). Oaxaca: Colectivo Editorial Pez en el Árbol, Editorial Casa de las Preguntas.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (2015). Palabras del EZLN en el seminario El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista. <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/07/15/palabras-del-ezln-en-el-seminario-el-pensamiento-critico-frente-a-la-hidra-capitalista/>
- Falcón, R. y Buve, R. (1998). *Don Porfirio presidente..., nunca omnipotente. Hallazgos, reflexiones y debates. 1867-1911*. México: Universidad Iberoamericana.

- Florescano, E. (1997). Sobre la naturaleza de los dioses mesoamericano. *Anthropologica*, 15(15), 71-95.
- Flores Farfán, J. A. (2003). Efectos del contacto náhuatl-español en la región del Balsas, Guerrero. Desplazamiento, mantenimiento y resistencia lingüística. *Estudios de cultura náhuatl*, 34, 333-348
- Flores Farfán, J. A. (2017a). Reflexiones en torno a la historia oral del náhuatl, ayer y hoy. Diversidad, continuidad y disyuntivas a debate. *Estudios de cultura náhuatl*, 54, 165-206.
- Flores Farfán, J. A. (2017b). Pasado, presente y futuro de las lenguas originarias de México. Un esbozo sociolingüístico. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 133 (4), 973-997.
- Floris, G. (1980). La política de congregación de indios en su fase más áspera (1598-1605). En F. Rodríguez (coord.) *Estudios en honor del doctor Luis Recaséns Siches* (pp. 627-649). México: UNAM.
- Francisco, E. (2012). *Los conocimientos comunitarios del pueblo ayuuk y los contenidos escolares: elementos para la construcción de una didáctica decolonial*. [Tesis de doctorado en pedagogía, UNAM]
- Fuente, M. y Barkin, D. (2011). Concesiones forestales, exclusión y sustentabilidad. Lecciones desde las comunidades de la Sierra Norte de Oaxaca. *Desacatos*, 37, 93-110.
- García, J. (2012). Oralidad, historia y educación de Na Savi. En D. Cienfuegos (coord.), *De la oralidad a la palabra escrita* (pp. 115-138). Chilpancingo: El Colegio de Guerrero.
- García, L. (2013). *Suma de visitas de pueblos de la Nueva España (1548-1550)*. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/33111>
- Garduño, L. (2005). *Ritual en la sombras. Persistencia idolátrica en el obispado de Oaxaca: siglos XVI-XVIII*. [Tesis de Licenciatura en Historia, FFyL-UNAM].
- Gay, J. A. (1881). *Historia de Oaxaca. Tomo 1*. México: Imprenta del Comercio de Dublan y C. (Fondo Histórico Ricardo Covarrubias, Monterrey, N.L.)

- Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books Inc.
- Gerhard, P. (1975). La evolución del pueblo rural mexicano: 1519-1975. *Historia mexicana*, 24(4), 566-578.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 5(9), 25-57.
- Gledhill, J. (2004). *Cultura y desafío en Ostula. Cuatro siglos de autonomía indígena en la costa-sierra nahua de Michoacán*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Grupo Mesófilo (2001) *Informe de la evaluación rural participativa efectuada en la comunidad agraria de San Jerónimo Coatlán*.
http://www.grupomesofilo.org/pdf/proyectos/ERP/ERP_coatlan.pdf
- Gómez, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. México: Juan Pablos Editor/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Gómez, H. (2013). ¿Escolarizados para qué? La difícil marcha atrás: escuela, descampesinización y desestructuración comunitaria. En G. Ascencio Franco (Coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 103-125). México: PROIMMSE, UNAM.
- González Apodaca, E. (2014). Identidad etno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario ayuukj. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1141-1173.
- González Apodaca, E. (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuukj*. México: CIESAS.
- González Apodaca, E. (2017). Educación comunitaria y prácticas de autonomía. La formación docente intercultural del LLCVF en el contexto etnopolítico de Oaxaca. En E. Salgado y F. Villavicencio (Coord.), *Revaloración de la diversidad lingüística y cultural de México: recuento de experiencias* (pp. 144-164), México: CIESAS.
- González Apodaca E. y Rojas A. (2013). Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena. En M. Bertely, G. Dietz y M. G. Díaz (coord.)

Multiculturalismo y educación 2002-2011 (pp. 383-414). México: COMIE, ANUIES.

González Pérez, D. (2011). Gente belicosa. Resistencia indígena en la Sierra Sur de Oaxaca: Coatlán 1524-1547. En *Congreso Internacional de etnohistoria americana. Problemas del pasado americano*. México: INAH

González Pérez, D. (2013). *Las huellas de la culebra. Historia, mito y ritualidad en el proceso fundacional de Santiago Xanica, Oaxaca*. Oaxaca: Secretaría de Cultura y Artes de Oaxaca, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

González Pérez, D. (2015). La suerte del venado entre los zapotecos del sur. *Artes de México*, 117, 50-55.

González Pérez, D. (2016). De cocijo al rayo. Acercamiento etnohistórico a la ritualidad agrícola de los zapotecos del Sur de Oaxaca. *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 24, 187-214.

González Pérez, D. (2019). *Llover en la sierra. Ritualidad y cosmovisión en torno al rayo entre los zapotecos del sur de Oaxaca*. México: PUIC UNAM

González Pérez, D. y Jiménez, V. (2011). Avatares del poder. Análisis etnohistórico y lingüístico del cargo zapoteco de golaba. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 32(127), 223-244.

Granja, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo xx. La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles Educativos*, 32, 64-83.

Guardino, P. (2000). "Me ha cabido en la fatalidad". Gobierno indígena y gobierno republicano en los pueblos indígenas: Oaxaca, 1750-1850. *Desacatos*, 5, 119-130.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. México: Siglo XXI Editores.

Gutiérrez, M. (2017). *Habla y participación de niños y niñas en una comunidad ñahñu y su escuela: un análisis de la continuidad cultural a pesar de, y a través de, el español*. [Tesis de doctorado, DIE-CINVESTAV]

Hagége, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Paidós.

- Hamel, E. y Muñoz, H. (1986). Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: el conflicto otomí-español en las prácticas discursivas y la conciencia lingüística. *Estudios sociológicos*, 4(11), 215-239.
- Hecht, A. C. (2009). Niñez y desplazamiento lingüístico: reflexiones acerca del papel del habla en la socialización de los niños tobas de Buenos Aires. *Anthropologica*, 27(27), 25-45.
- Hecht, A. C. (2010). *“Todavía no se hallaron hablar en idioma”*. *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Munich: Lincom Europa.
- Hernández, J. y Lizama, J. (1996). *Cultura e identidad étnica en la región huave*. Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UBAJO).
- Herrera y Tordecillas, A. (1601). *Historia general de los hechos de los castellanos, en las islas, i tierra firme de el Mar Oceano*, Oficina Real de Nicolás Rodríguez. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000005845&page=1>
- Hill, J & Hill, K. (1986). *Speaking mexicano. The dynamics of syncretic language in Central Mexico*. Arizona: University of Arizona Press.
- Holland, W. (1961). El tonalismo y el nagualismo entre los tzotziles. *Estudios de cultura maya*, 1, 167-181.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (1996). *Estado de Oaxaca. Tomo 1. División territorial de 1810 a 1995*. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/divi_terri/1810-1985/oax/OAXACA.pdf
- INEGI (1990) *Región Sierra Sur. Oaxaca, perfil sociodemográfico*. INEGI.
- INEGI (2004). *La población hablante de lengua indígena de Oaxaca*. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825497675/702825497675_5.pdf

INEGI (2010). Censo de población y vivienda. Principales resultados por localidad (ITER).

http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/iter_2010.aspx

INEGI (2020). Censo de población y vivienda.

https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Resultados_generales

Islas, M. (2018). *Niños de Pie del Cerro, Hidalgo. Actores destacados en campos de participación comunitaria y en su escuela*. [Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV].

Jiménez Naranjo, Y. y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación. Reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 30(2), 223-246.

Juárez, D., Sosa, M. y Toto, D. (2012). Intelectualidad indígena zapoteca en los municipios: Santo Domingo Ozolotepec, San Juan Ozolotepec y San Francisco Ozolotepec, Oaxaca. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, XIX (54), 143-169.

Kaplan, L. (1956). Tonal and Nagual in Coatal Oaxaca Mexico. *Journal of American Folklore*, LXIX (274), 363-368.

Kenneth, J. (2010 [1909]). *México bárbaro*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: UNAM.

León-Portilla, M. (1958). *Siete ensayos sobre cultura náhuatl*. México: Imprenta universitaria.

León-Portilla, M. (2010). Cuando muere una lengua. *Revista de la Universidad de México. Nueva Época*, 82.
<http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/8210/leon/82leon.html> consultado el 18-feb-2019.

Leyva, X. y Speed, S. (2008) Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (coords). *Gobernar (en) la*

diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor (pp. 65-110). México: CIESAS-CASA CHATA.

Lind, M. (1994). Monte Albán y el Valle de Oaxaca durante la fase Xoo. En M. Winter (coord.) *Monte Albán: estudios recientes*, (pp. 99-111). México: INAH.

Lisbona, M. (2005). *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto comunidad en el México contemporáneo*. Zamora: El Colegio de Michoacán.

López, A. (1996). La cosmovisión mesoamericana. En S. Lombardo y E. Nalda (coords.), *Temas mesoamericanos*, (pp. 471-507). México: INAH.

López, A. (2001). El núcleo duro, la cosmovisión y la tradición mesoamericana. En J. Broda y J. Báez (coords.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas* (pp. 47-65). México: Consejo Mexicano para la Cultura y las Artes (CONACULTA), FCE.

López, A. y López, L. (2014). *El pasado indígena*. México: FCE.

López, F. (2006). *Territorios indígenas y conflictos agrarios en México*. [Archivo PDF] https://pa.gob.mx/publica/rev_32/lopez.pdf

López, R. (2007). El empoderamiento del manejo forestal comunitario en Oaxaca. La Unión de Comunidades Forestales y Ejidos de Oaxaca 1985-1996. En D. Bray, L. Merino y D. Barry (ed.), *Los bosques comunitarios de México. Manejo sustentable de paisajes forestales* (pp. 147-162). México: UNAM.

López-Hurtado, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *Pueblos indígenas y educación*, 64, 205-339.

López-Hurtado, L. E. (2018). Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística. *Revista Kuumu*, 22, 13-20.

Lorente, D. (2013). Oralidad, parentesco y educación indígena: el proceso de transmisión de la cosmología a los niños nahuas del México central. *Revista española de antropología española*, 43(1), 285-294.

- Loyo, E. (1996) La empresa redentora. La casa del estudiante indígena. *Historia mexicana*, XLVI (1), 99-131.
- Maldonado, B. (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH, Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca y Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca/Universidad de Leiden.
- Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural. Educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR*, XIV(1), 47-59.
- Machaca, G. (2019). Territorio, identidad y lenguas en la Nación Uru: el caso de la comunidad Phuñaka Tinta María del lago Poopo. En M. Arratia y V. Limachi (comp.), *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las lenguas y culturas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios* (pp. 189-212). Cochabamba: PROEIB Andes, Université Catholique de Louvain, UMSS.
- Marcuse, J. (2016). *Monte Albán*. México: FCE/COLMEX.
- Martínez, M. (1895). *Peregrinación de los Yndios oaxaqueños*. Documentos para la historia de Oaxaca, Oaxaca.
- Martínez, M. (1910). *Civilización chontal: historia antigua de la chontalpa oaxaqueña*. México: Imprenta y Papelería Julián O. Soto/Imprenta del Gobierno Federal, Oaxaca.
- Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca, Oaxaca.
- Martínez Luna, J. (2012) Respuesta al texto “hábitos al hablar” de Yásnaya Elena Aguilar, publicado en el periódico Este País. Disponible en: <http://archivo.estepais.com/site/2012/habitos-al-hablar>
- Martínez Luna, J. (2015) Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15(23), 99-112.

- Martínez, C., Rodríguez, P. y Leone, M. (2019). Nuevas formas de politización, coaliciones y agencia indígena en América Latina. *Polis, revista latinoamericana*, 18(52), 1-10.
- Mateo, N. (2017). *Hacer/siendo común: educación comunitaria en los chatinos de Tataltepec de Valdés, Oaxaca*. [Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Universidad Pedagógica Nacional]
- Matus, M. L. (2019). El conocimiento indígena en los niños: una experiencia de evocación y organización para el aula. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 285-308.
- Maurer, E. (1977). ¿Aprender o enseñar? La educación en Takinwits, poblado Tseltal de Chiapas. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, VII(1), 84-103.
- Miranda, J. (1968). Evolución cuantitativa y desplazamiento de la población indígena de Oaxaca en la época colonial. En J. Miranda (ed.), *Estudios de Historia Novohispana, México*, (p. 129-148). México: UNAM.
- Medina, P. y Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. En M. Bertely, G. Dietz y M. G Díaz (coord.) *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 415-448). México: COMIE.
- Medina, P., López, S. y Ángeles, I. (2011). Comunidades-comunalidades: experiencias en México con la educación intercultural como demanda de los movimientos sociales, *Tramas* 34, 143-178.
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: INI
- Montero, G. (2020). Lengua y saberes: reflexiones desde la visión indígena. *Revista articulando e construyendo saberes*, 5, 1-23
- Mora, J. y Rodríguez, F. (2019). La Amazonía en disputa. Agencias políticas y organizaciones indígenas de la Amazonía venezolana frente al Arco minero de Orinoco. *Polis. Revista Latinoamericana*, 18(52), 11-29
- Morán, L. R. (1997). Cosmopolitismo, migración y comunidades transterritoriales. *Espiral. Estudios sobre Estado y sociedad*, 3(9). 21-46.

- Nava Morales, E. (2009). Comunalidad. Ensayo sobre la legitimación de una teoría nativa. <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/ilassa/2009/nava.pdf>
- Nava Nava, R. (2008). *Āmo polihuiz in totlahtol, no se perderá nuestra lengua. Ideologías, prácticas y retención del náhuatl en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala*. [Tesis de doctorado, CIESAS].
- Navia, C., Czarny, G. y Salinas, G. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 52, 1-15.
- Necoechea, G. (1996). Un experimento en historia pública e historia oral: los museos comunitarios en Oaxaca. En J. Aceves (coord.), *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación* (pp. 65-80). México: CIESAS.
- Nigh, R. y Bertely, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9 (16), 1-22.
- Novaro, G. y Hecht, A. C. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Argumentos*, 30(84), 57-76.
- Núñez, K. y Alba, C. (2011). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación interculturales desde las prácticas cotidianas en una comunidad cho'í. *Revista pueblos y fronteras digitales*, 6(12), 105-132.
- Padawer, A. y Rodríguez, L. (2015). Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. *Cuicuilco*, 22(62), 265-286.
- Paladino, M. (2015) 'Cuando los antropólogos son indígenas'. Una discusión sobre la producción académica de autoría indígena en Brasil. En G. Novaro, A. Padawer y A. C. Hecht (Coords.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Argentina y España* (pp. 227-254). Buenos Aires: Biblos.
- Paladino, M. y Zapata L. (2018). Imaginación y coraje. Producción académica y militancia etnopolítica de intelectuales indígenas en Argentina, Brasil, Guatemala y México. *Avá. Revista de Antropología*, 33, 9-34.

- Pani, A. (1912). *La instrucción rudimentaria en la República*. México: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- Paradise, R. (1985). Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XV(1), 83-93
- Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 73-85.
- Paradise, R. (1996). Passivity or tacit collaboration: Mazahua interaction in cultural context. *Learning and instruction*, 6(4), 379-389.
- Paradise, R., & de Haan, M. (2009). Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices. *Anthropology and Education Quarterly*, 40(2), 187-204.
- Paradise, R. & Robles, A. (2016). Two Mazahua (Mexican) communities: introducing a collective orientation into everyday school life. *European Journal of Psychology Education*, 31, 61-77.
- Paradise, R. & Rogoff, B. (2009). Side by Side: Learning by Observing and Pitching In. *Ethos*, 37, 102-138.
- Pérez, E. (2018a). Del di'zhke' al castellano: la apropiación lingüística en una comunidad zapoteca del Sur de Oaxaca. *Cuadernos del Sur*, 23(45), 46-60
- Pérez, E. (2018b). El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial. *Avá. Revista de Antropología*, 33, 141-164.
- Pérez, E. (2019a) Persistencia de una escuela rudimentaria en una comunidad zapoteca del Sur de Oaxaca. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, VII (14), 123-145
- Pérez, E. (2019b). Gué sant. Continuidad religiosa prehispánica entre los zapotecos del Sur de Oaxaca. *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 29, 193-213.

- Pérez, E. (2019c). De pinos y motosierras: revisión crítica al aprovechamiento forestal comunal en San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Polis. Revista Latinoamericana*, 18(52), 92-105.
- Pérez, E. y Cárdenas, E. Y. (2020) De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(1), 225-250.
- Pérez, E. y Cárdenas, E. Y. (2021). Investigación educativa socialmente relevante. Una experiencia en la Sierra Sur de Oaxaca. *DIDAC*, 77, 8-15.
- Pérez, E., Cárdenas Vera, E. Y. y Espinosa, M. M. (2021). Investigar en equipo: fortaleciendo saberes indígenas desde la comunidad y la academia. *Articulando e construyendo saberes*, 6, 1-27.
- Periódico Oficial de Oaxaca (1984). *Decreto 139 de la Quincuagésima Primera Legislatura del Estado*, Tomo LXVI, Alcance al núm. 12.
- Pellicer, D. (1988). Las migrantes indígenas en la ciudad de México y el uso del español como segunda lengua. En E. Hamel, Y. Lastra y H. Muñoz (eds), *Sociolingüística latinoamericana* (pp. 147-170), México: IIA-UNAM.
- Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En W. Moss, A. Portelli y R. Fraser (coords.), *La historia oral* (pp. 36-51). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina Centro Editor de América Latina.
- Prada, F. (2019). El asedio de los símbolos. En M. Arratia y V. Limachi (comp.), *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las lenguas y culturas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios* (pp. 213-244). Cochabamba: PROEIB Andes, Université Catholique de Louvain, UMSS
- Rebolledo, N. (2015). Contribuciones de la antropología a la educación indígena (1939-1969). En A. Medina y M. Rutsch (Coord.), *Senderos de la antropología. Discusiones mesoamericanistas y reflexiones históricas* (pp. 349-378). México: INAH, UNAM.
- Reina, L. (2004). *Caminos de luz y sombras: historia indígena de Oaxaca en el siglo XIX*. México: CIESAS.

- Restrepo, E. (2007). Antropología y colonialidad. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 289-304). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad del Perú.
- Reyes, J. (2016). *El sistema de salud propio de los men té de la Sierra Sur y Costa de Oaxaca*. [Tesis de maestría, Proeib Andes, UMSS, Bolivia].
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: FCE
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, (pp. 28-38). México: Ediciones Pomares.
- Rockwell, E. (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura escrita y sociedad*, 3, 161-218.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- Rockwell, E. (2007b). *Hacer escuela, hacer estado. La educación pos-revolucionaria vista de Tlaxcala*. Zamora: Colegio de Michoacán, CIESAS, Cinvestav.
- Rockwell, E. (2008). Del campo al texto. Dilemas del trabajo etnográfico. En M. I. Jociles y A. Franzé (coord.), *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 90-111). Madrid: Editorial Trotta.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Barcelona: Paidós.
- Rockwell, E. (2012a). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação e Sociedade*, 33(120), 697-713.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602003>

- Rockwell, E. (2012b). Cultura escrita, historias locales y otra lógica ciudadana: relatos de los vecinos mayores de Cuauhtenco, Tlaxcala. En M. Calderón y E. Buenabad (eds.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México. Siglo XX*, (pp. 93-118). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), El Colegio de Michoacán.
- Rockwell, E. y González Apodaca, E. (2016). Antropología de los procesos educativos en México, 1995-2009. *Cuadernos del Sur*, 21(41), 6-30.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, apprenticeship. En J. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2014). Learning by Observing and Pitching in to family and community endeavors. An orientation. *Human Development*, 57, 69-81.
- Rojas, B. (1958). *Miahuatlán, un pueblo de México. Monografía del Distrito de Miahuatlán, Oaxaca*. [Vol. I]. Oaxaca: Papeles de Oaxaca.
- Rojas, B. (1962). *Miahuatlán, un pueblo de México. Monografía del Distrito de Miahuatlán, Oaxaca*. [Vol. II]. Oaxaca: Papeles de Oaxaca.
- Rojas, B. (1964). El café. Estudio de su llegada, implementación y desarrollo en el estado de Oaxaca, México: Sociedad Mexicana de Geografía e Historia.
- Rojas, F. (1960). *El diosero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Roulet, E. (2008). *Los caciques de Coatlán frente al cristianismo (Nueva España 1544-1547)*. <http://www.ajlas.org/v2006/paper/2008vol21no104.pdf>
- Rosas, R. (2016). *Quiegoqui. Un estado mene'zaa de la Sierra Sur de Oaxaca. Territorio, política y sociedad en el siglo XVI*. [Tesis de Licenciatura en etnohistoria, ENAH].
- Ruiz, E. (2012). *La lucha por la tierra. Los títulos primordiales y los pueblos de indios en México. Siglos XIX y XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salminen, M. (2014). *Dizte o zapoteco de San Agustín Loxicha, Oaxaca, México*. LINCOM.

- Sánchez, C. (2012). El papel de la escuela en el desplazamiento y en la conservación de la lengua malecu. *Revista educación*, 36 (1), 25-43.
- Sánchez, C. (2014). ¿Cómo y para qué se escribe una lengua minoritaria y el peligro? Reflexiones a propósito de los idiomas indocostarricenses. *Estudios de lingüística chibcha*, 33, 277-315.
- Santana, Y. (2018). Formación académica y militancia de los intelectuales indígenas mexicanos. *Avá. Revista de antropología*, 33, 79-102.
- Santana, Y. (2019). *La formación de los intelectuales indígenas mexicanos en el contexto de los discursos y debates latinoamericanos: de la militancia etnopolítica a la militancia académica*. [Tesis de doctorado, UNAM].
- Sariego, J. L. (2009). De minas, mineros, territorios y protestas sociales en México: los nuevos retos de la globalización. *Cahiers des Amériques latines*, 60, 173-192.
- Segato, R. L. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Secretaría de Marina, Recursos Naturales y Pesas (SEMARNAT) y Comisión Nacional Forestal (CONAFOR) (2009). Estudio Regional Forestal. Sierra Sur Miahuatlán. [Archivo PDF]. https://www.cnf.gob.mx:8443/snif/seif_oaxaca/estudios-regionales
- Sigüenza, S. (2015). El sistema educativo estatal y los primeros años de federalización educativa en la Sierra Norte de Oaxaca (1920-1942). *Relaciones*, 143, 129-159
- Suárez-Krabbe, J. (2011). En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. *Tabula rasa*, 14, 183-204.
- Smith, T. (1999). Dioses, sacerdotes, y sacrificio: una mirada a la religión zapoteca a través del Vocabulario en lengua Capoteca (1578) de Juan de Cordova. En V. de la Cruz y M. Winter (eds.) *La religión de los Binnigula'sa* (pp. 89-195). Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- Smith, T. (2007). Algunas isoglosas zapotecas. En C. Buenrostro (ed.) *Clasificación de las lenguas indígenas de México. Memorias del III Coloquio Internacional de*

- Lingüística Mauricio Swadesh* (pp. 69-133). México: UNAM/Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Tamura, E. y Rojas, G. (2017). Etnias del norte de México: Sonora. Redescubriendo el territorio del desierto mexicano. En E. Galicia, F. Quiles y Z. Ruiz (coord.), *Acervo mexicano. Legado de culturas* (pp.288-299). México: Enredars.
- Tanck, D. (1999). *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México: COLMEX.
- Tanck, D. (2002). *Cofradías en los pueblos de indios en el México colonial*. 3er Congreso virtual de antropología y arqueología. https://equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/dorothy_tanck_de_estrada.htm
- Terraciano, K. (2017). The people of two hearts and the One God from Castile: Ambivalent responses to Christianity in Early Colonial Oaxaca. En: S. Schroeder y S. Poole, (edit.), *Religion in New Spain*, (pp. 16-32). New Mexico: University of New Mexico Press.
- Tassinari, A. y Guedes. C. (2015). Al ritmo de la comunidad. Enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno. *Anthropologica*, 33(35), 173-203
- Tuhiwai, L. (1999) *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. New Zealand: University Of Otago-Zed Books Ltd.
- Urcid, J. (2000). La lapida grabada de Noriega. Tres rituales en la vida de un noble zapoteca. *Indiana*, 16, 211-264.
- Vásquez G. (2015) *Estrategia de vinculación comunitaria para la sustentabilidad: un estudio de caso en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo*. [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana]
- Varese, S. (2011) El dilema antropocéntrico. Notas sobre la economía política de la naturaleza en la cultura indígena. *Quaderns*, 27, 97-122.
- Varese, S. (2016). *Los fundamentos éticos de las cosmologías indígenas*. [Archivo PDF] <http://www.casadelasamericas.org/pecoa/2016/Losfundamentos%C3%A9ticosdelascosmolog%C3%ADasind%C3%ADgenas.pdf>

- Villa-Señor, J. (1748). *Theatro Americano, descripción general de los reynos, y provincias de la Nueva-España, y sus jurisdicciones*, [vol. II]. Imprenta de la Viuda de D. J. Bernardo de Hogal. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080017365/1080017365.html> consultado el 12-ene-2019
- Welte, C. (1966). *Field notes on expedition to San Jeronimo Coatlan*. [Manuscrito] Instituto Welte.
- Weitlaner, R. (1977). *Relatos, mitos y leyendas de la Chinantla*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Weitlaner, R. y de Cicco, G. (1961). La jerarquía de los dioses zapotecos del Sur. *Proceedings of the Thirty-Fourth International Congress of Americanists*. (pp. 695–710). Viena: Horn, Verlag Ferdinand Berger.
- Whitecotton, J. (1985). *Los zapotecos: príncipes, sacerdotes y campesinos*. México: FCE.
- Wilshusen, P. (2007). ¿Adaptación o fracaso colectivo? El surgimiento de “grupos de trabajo” en dos ejidos forestales en Quintana Roo, México. En D. Bray, L. Merino y D. Barry (ed.), *Los bosques comunitarios de México. Manejo sustentable de paisajes forestales* (pp. 195-229). México: SEMARNAT/UNAM
- Zapata, C. (2005). Origen y función de los intelectuales indígenas. *Cuadernos Interculturales*, 3 (4), 65-87.
- Zulaica, I. (2015). *El mito guí deal (la serpiente de agua) de los zapotecos de San Vicente Coatlán, Oaxaca. Aportaciones al reconocimiento de la educación comunitaria*. [Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN].

Anexo 1. Carta de apoyo a proyecto de investigación ante el DIE CINVESTAV

San Jerónimo Coatlán, Miahuatlán, Oaxaca a 30 de diciembre de 2016

Asunto: Apoyo a Proyecto de Investigación

Comité Académico

Departamento de Investigaciones Educativas

Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del I.P.N.

Por este conducto, quienes suscribimos integrantes del Cabildo Municipal: Presidente Municipal Modesto Pérez Cruz, Síndico Adelino Antonio Agudo, Secretario Justino López Rojas y población adulta hablante de la lengua zapoteca del sur, nos dirigimos a ustedes para expresar nuestra conformidad y apoyo a la solicitud del Maestro Edgar Pérez Ríos, quien está interesado en realizar una investigación sobre nuestro Municipio, sus comunidades y escuelas.

El Maestro Edgar Pérez Ríos es originario del Núcleo Rural Las Palmas, perteneciente a esta Cabecera Municipal, actualmente realiza actividad en beneficio del rescate cultural del pueblo zapoteco del sur al cual pertenece nuestro territorio. Cabe mencionar que aquí la cultura y lengua zapoteca ha estado perdiéndose con el paso de los años, por lo que solo algunas personas mayores son quienes siguen conservando su lengua y vestuario. Nosotros estamos muy interesados en que esta cultura no se pierda y que nuestro niños y jóvenes conozcan la historia de nuestro pueblo y que se sientan orgullosos de pertenecer a este lugar.

La investigación que propone el C. Edgar Pérez Ríos, nos ayudaría a tener un documento que todos podamos consultar y conocer, donde se mostraría nuestra cultura y se comenzaría un trabajo para la recuperación y fortalecimiento de la cultura y lengua que por muchos años han conservado nuestro abuelos.

El Departamento de Investigaciones Educativas mediante el Doctorado en Investigaciones Educativas da la oportunidad para que este objetivo sea posible. El maestro Edgar cuenta con una formación previa que le permitiría realizar este tipo de estudios, además que conoce nuestra cultura y está aprendiendo nuestra lengua,

cual es de gran valor a la hora de involucrarse con las demás personas de este Municipio.

Sin otro asunto que agregar, reiteramos nuestro apoyo y compromiso para colaborar con la realización de este proyecto que estamos proponiendo.

Atentamente

Sufragio Efectivo No Reelección

El Respeto al Derecho Ajeno es la Paz



PRESIDENCIA MUNICIPAL
Mpio. Coatlán,
Dpto. Miahuatlán, Oax.
2014-2018



SINDICATURA MUNICIPAL
Mpio. San Jerónimo Coatlán,
Dpto. Miahuatlán, Oax.
2014-2018



SECRETARÍA MUNICIPAL
Mpio. San Jerónimo Coatlán,
Dpto. Miahuatlán, Oax.
2014-2018

Anexo nombre y firma de la población

- 1.-
Chirio Morales
- 2.-
Nicolás López
- 3.-
Viridiana Biso
- 4.-
Doroteo Avendaño.
- 48.-
Francisco Juárez Agudo.
- 49.-
Demetria Cruz
- 50.-
Virgilia López
- 51.-
Melchora Pérez López
- 52.-
Gudelia Pérez Suárez

5. ~~OTIPIP Cruz~~
6. ~~Martín Cruz~~
7. Felipa
8. Germana
9. María del Carmen Juárez
10. Eligia Lopez VJ
11. Galadino Lopez
12. Juan Lopez
13. ~~Poncacio Lopez~~
14. ~~Leonardo Perez~~
15. ~~Mariano Rios~~
16. ~~Salviano Juarez~~
17. Octaviano Cruz
18. ~~Raymundo Agudo~~
19. ~~Fredy Cruz~~
20. Enrique Cruz
21. ~~Adolfo Agudo~~
22. ~~Bonito Juarez~~
- 46 Angelina Cruz AEGT



23. TJ Tiodomiro Juarez
24. Ilibalda Agudo
25. Carmen Cruz
26. Teofila Perez
27. Isabel Cruz Cruz
28. Carmen Lopez
29. Floriana Juarez
30. Alfonso Machado Lopez
31. Augusta Cruz Lopez ACL
32. Gracia Lopez
33. Susana Lopez
34. Ana Agudo
35. Hilaria Jimenez
36. Justino Perez
37. Anselma Damian
38. Maucha Agudo MA
39. Emiliana Juarez
40. Constantina Juarez
41. Anselma Agudo AA
42. Elena Jimenez Agudo
43. Celia Cruz
44. Macaria Lopez ML
45. Delfina Lopez
47. Eligia Jimenez