

## SEMILLAS PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. EL ISIA COMO PROPUESTA EDUCATIVA QUE SE SIEMBRA EN TERRENOS MACIZOS

Alma Patricia Soto Sánchez<sup>1</sup>

Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Pacífico Sur  
(CONAHCYT/ CIESAS Pacífico Sur)

Juan Carlos Reyes Gómez<sup>2</sup>

Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM)

### RESUMEN

El artículo analiza cómo en el contexto de violencias que enfrentan los pueblos y comunidades indígenas –desde la metáfora de los *mäj kām* (terrenos macizos) –, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) es una propuesta educativa desde el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, escuchando a los pueblos, sus saberes, y esperanzas, los cuales son semillas para responder a la crisis sistémica actual. A partir de la reflexión de la práctica político-pedagógica se analiza la propuesta educativa del ISIA en dos puntos nodales: la dimensión lingüística-cultural, abordada desde la Casa de las Lenguas, Arte y Cultura; y desde la investigación/acción/participativa, que se lleva a cabo en comunidades indígenas a través del Seminario de Titulación, buscando aportar a la posibilidad de re-imaginar futuros para todos, reconociéndonos diversos e interdependientes en un mundo compartido. El artículo se escribe desde el enfoque teórico y metodológico de la investigación/acción; se reflexionan las prácticas en relación con el proceso compartido desde la pregunta ¿cómo hacer una educación que sirva a los pueblos y ayude a enfrentar las crisis presentes y futuras?; en el marco del proyecto: “Políticas de interculturalidad en educación superior en Oaxaca: proyectos educativos etnopolíticos”, del CIESAS Pacífico Sur.

**Palabras-clave:** Educación Superior Intercultural; violencias; lenguas y culturas indígenas; desarrollo sostenible.

## SEEDS FOR SUPERIOR EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE RIGHTS OF INDIGENOUS PEOPLE. ISIA AS AN EDUCATIONAL PROPOSAL THAT IS PLANTED IN SOLID LAND

### ABSTRACT

The article analyses how in the context of violence faced by indigenous peoples and communities – using the metaphor of the *mäj kām* (solid lands) - the Ayuuk Intercultural Higher Institute (ISIA) is an educational proposal from the exercise of the rights of the indigenous peoples, listening to the people, their

<sup>1</sup> Doctora en Desarrollo Rural. UAM Xochimilco. Profesora investigadora de cátedras CONAHCYT, comisionada al CIESAS Pacífico Sur. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2459-4731>. Correo electrónico: [altzilal@ciesas.edu.mx](mailto:altzilal@ciesas.edu.mx)

<sup>2</sup> Doctor en Lenguas y culturas mesoamericanas. Universidad de Leiden. Profesor-investigador de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3428-0538>, Correo electrónico: [it.naax@gmail.com](mailto:it.naax@gmail.com)

knowledge, and hopes, which are seeds to respond to the current systemic crisis. Based on the reflection of the political-pedagogical practice, the ISIA educational proposal is analysed in two nodal points: the linguistic-cultural dimension, addressed from the House of Languages, Art and Culture; and from the research/action/participatory projects, which are carried out in indigenous communities through the Degree Seminar, seeking to contribute to the possibility of re-imagining futures for all, recognizing ourselves as diverse and interdependent in a shared world. The article is written from the theoretical and methodological approach of action research; the practices are reflected in relation to the shared process from the question: how to create an education that serves the people and helps to face present and future crises? within the project: “Intercultural policies in higher education in Oaxaca: ethno-political educational projects”, from *CIESAS Pacífico Sur*.

**Keywords:** Intercultural Higher Education; violence; Indigenous languages and cultures; sustainable development.

## SEMENTES PARA O ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS. ISIA COMO PROPOSTA EDUCATIVA PLANTADA EM TERRA FIRME

### RESUMO

O artigo analisa como, no contexto de violência enfrentado pelos povos e comunidades indígenas - a partir da metáfora dos *māj kām* (terras sólidas) - o Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) continua sendo uma proposta educativa a partir do exercício dos direitos dos povos indígenas, ouvindo as pessoas, os seus conhecimentos e esperanças, que são sementes para responder à atual crise sistêmica. A partir da reflexão da prática político-pedagógica, a proposta educativa do ISIA é analisada em dois pontos nodais: a dimensão linguístico-cultural, abordada a partir da Casa das Línguas, Arte e Cultura; e da pesquisa-ação participativa, que é realizada nas comunidades indígenas por meio do Seminário de Bacharelado, buscando contribuir para a possibilidade de reimaginar futuros para todos, nos reconhecendo diversos e interdependentes em um mundo compartilhado. O artigo está escrito a partir da abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação; as práticas são refletidas em relação ao processo compartilhado a partir da questão: como criar uma educação que atenda às pessoas e ajude a enfrentar as crises presentes e futuras? Isto, no âmbito do projeto: “Políticas interculturais no ensino superior em Oaxaca: projetos educativos etnopolíticos”, do *CIESAS Pacífico Sur*.

**Palavras-chave:** Educação Superior Intercultural; Violência; Línguas culturas indígenas; desenvolvimento sustentável.

### INTRODUCCIÓN

En el pueblo *ayuuk*, de acuerdo con el tipo de vegetación y la estructura del suelo, se identifican dos tipos de *kām* (terrenos de cultivo): los que son *u'unuk* (tiernos), y los que son *māj* (macizos). Los terrenos *u'unuk* son suaves y húmedos, por lo mismo, bastante fértiles, así que son muy aptos para el cultivo; por su parte, los terrenos *māj* son duros y secos, en consecuencia, poco fértiles, por lo que no son muy propios para el cultivo. Si se le invierte suficiente dedicación y esfuerzo, un terreno macizo puede llegar a hacerse tierno y, por lo tanto, suficientemente productivo con el tiempo (Reyes, 2017:24).

Sirva este relato para plantear, a manera de metáfora, la situación actual, donde debido a las crisis múltiples que se entrecruzan en un proceso sistémico multidimensional, vivimos un periodo histórico de gran turbulencia (Bartra, 2009); esto genera una expansión de los *māj kām* y *të'ëts nääx* (campos de cultivo duros, macizos, y tierras secas, áridas). Es decir, la realidad actual asemeja a “terrenos duros y secos”, por

las múltiples violencias que atraviesan a los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. En este sentido, las violencias que se generan como mecanismos multisituados y multiescalares –desde lo global, lo nacional, lo regional, hasta su reproducción en lo local y por cada una y uno de nosotros– agravan las desigualdades sociales y económicas, amenazando la reproducción de la vida, la relación con la tierra y los derechos humanos individuales y colectivos, como son los derechos lingüísticos y culturales, dañando a las personas y a los otros seres que habitan el mundo (UNESCO, 2021).

Se presenta en este artículo, desde la reflexión de la práctica político-pedagógica de dos docentes de una institución de Educación Superior gestada desde los procesos de demanda de derechos y autonomía de las comunidades indígenas en Oaxaca, un breve análisis del contexto de violencias que enfrentan los pueblos indígenas, como proceso sistémico y local. Se retoma el papel de la Educación Superior –desde sus múltiples propuestas y modelos–, y por último, cómo desde la propuesta del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), se busca la generación de procesos que fortalezcan la autonomía y la promoción de derechos de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, para que, a partir de colocar en el centro de la propuesta la búsqueda de las pistas desde los sistemas de conocimiento, entretejidos en las lenguas y la relación con los territorios, sea posible enfrentar las violencias, potenciando así la construcción de mundos más justos y sostenibles.

Los pueblos indígenas enfrentan, así, distintas violencias, que han sedimentado –y como sistema adaptativo se van transformando– a lo largo de las distintas etapas de la historia, desde la colonización, la formación de los estados nacionales y las nuevas etapas de expansión del capital (Soto-Sánchez, 2016). Así, los mecanismos de violencia se engarzan, conformando y siendo conformados por el sistema político, sociocultural, económico –y su reproducción y expresión en el educativo–, generando una configuración del mundo que niega a estos pueblos sus lenguas y sus culturas e, incluso, intenta desaparecerlos (Barrón 2011; Bonfil, 1987; Saade, 2004; Soto-Sánchez, 2016).

Los conflictos socioambientales, la pérdida de biodiversidad, la deforestación y la degradación del suelo –que dan origen a nuevos terrenos *mäj*– se expanden en los

territorios de pueblos y comunidades indígenas, que es donde se concentra cerca del 80% de la diversidad –cultural y biológica– del planeta (Stockholm Resilience Center, 2015), y en donde las lenguas indígenas contienen universos de sentido y sistemas de conocimiento profundo de formas de relacionarse con la naturaleza y con la sociedad que, incluso, pueden ayudar a resolver las crisis alimentarias, ecológicas y climáticas.

En América Latina, el avance de la economía neoliberal en forma de proyectos de producción intensivos, extractivos y de infraestructura impone dichos proyectos a través de un sistema de violencias, subjetiva, simbólica y sistémica (Bello, 2004; Soto-Sánchez, 2016). Las actividades extractivas y proyectos de desarrollo que han ido invadiendo los territorios indígenas durante la última década han tenido un claro impacto en la relación con la tierra y los territorios (Inturias, et al, 2019).

En el caso de la región mixe y la región del istmo de Tehuantepec –ambas regiones de influencia y confluencia del ISIA–, la expansión de los *mäj kām*, a través de los procesos de desarrollo y extractivos, aterrizan de manera acelerada y acrecentada por el megaproyecto del Corredor Transístmico, carreteras, vías de tren, concesiones mineras, se suman a la ganadería intensiva, los monocultivos de maíz, limón y maguey, transformando, hasta casi desvanecer, sistemas de conocimiento y formas de relacionarse con la naturaleza, al ir cambiando los paisajes y los ecosistemas (Soto-Sánchez Y Berrio, 2020; Soto-Sánchez 2021).

Estos procesos han sido y son contestados, resistidos y enfrentados por organizaciones, pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, que buscan permanecer desde sus propios mundos de vida y que se niegan a su desaparición; continúan trabajando la tierra, defendiendo sus territorios y la vida, los conocimientos y saberes, reclamando su autonomía –custodiando y procurando que haya más terrenos *u’unk*–, siendo, además, portadores de sentidos y formas de relación necesarios para pensar en horizontes de futuros más libres, dignos, justos y sostenibles (Soto-Sánchez Y Berrio, 2020). Algunos de estos procesos, como se verá más adelante, fueron tejiendo espacios de diálogo y formación político-pedagógicos, algunos llegando a injertarse en instituciones de educación superior.

En los últimos años, en la región del istmo, principal área de influencia del ISIA, se reporta de manera constante el estallido de conflictos inter e intracomunitarios, así

como frente a los avances de las obras del Corredor Transístmico, muchos de ellos con altos índices de violencia y represión estatal, llevando a una creciente criminalización hacia los movimientos de los pueblos indígenas en defensa de sus territorios (Rodríguez, Castañeda Y Castro, 2015; López-Lucio, 2012; Morosin, 2017).

## **LAS LENGUAS INDÍGENAS BUSCANDO U'UNK KÄM FRENTE A LA EXPANSIÓN DE LOS MÄJ KÄM**

Como parte de los sistemas de violencia, a través de discursos y narrativas, se han impuesto universos de significado y comunidades de sentido, sobre los mundos de vida y las formas de relación con la naturaleza, contruidos desde la valoración de la ciencia, de la economía, del individuo y de algunas culturas como superiores a otras. Se institucionalizan, al mismo tiempo, estereotipos con respecto a los pueblos indígenas y afrodescendientes, donde se normalizan y esencializan la marginación, la pobreza y la falta de oportunidades, reforzándose el racismo, la discriminación y la eliminación de otras culturas y lenguas (Barrón-Pastor, 2011; Cea-Ujia, 2006; Van Dijk, 2005).

Según algunos estudios de carácter sociológico, etnológico y antropológico realizados por De la Cerda Silva (1940), Miller (1956), Nahmad (1965), en las décadas de los 40, 50 y 60, respectivamente, la población ayuuk monolingüe en lengua ayuuk no era menos del 80%, es decir, de 10 personas, 8 hablaban sólo la lengua ayuuk y sólo 2 eran o bilingües ayuuk-español en algún grado o monolingües en lengua castellana. Y, de acuerdo con nuestra propia experiencia, la proporción de uso de estas lenguas se mantuvo así, sin muchas alteraciones, hasta la década de los 70.

Ya para los años 80, las políticas educativas asimilacionistas e integracionistas impuestas por el Estado sobre los pueblos indígenas empezaron a impactar, de manera negativa, en la gran mayoría de las comunidades ayuuk; pero, no es sino hasta la década de los 90 (hace poco más de 30 años) cuando se empieza a imponer fuertemente el uso del español sobre el de la lengua ayuuk. Con este hecho, el porcentaje de la población bilingüe ayuuk-español empezó a aumentar al mismo tiempo que el porcentaje de monolingüismo ayuuk comenzó a disminuir. Actualmente, a inicios del siglo XXI, parte de la población infantil y juvenil ha regresado al monolingüismo, pero ahora en español,

lo cual debe preocuparnos considerablemente. Esta situación de monolingüismo se puede entender desde el racismo y la imposición de universos de sentido desde el desarrollo, la economía y los proyectos de Estado-nación, que logra cierto grado de sometimiento sin que éste sea percibido, normalizando la injusticia, la dominación y las relaciones de poder desiguales ya que, además, se replica desde múltiples espacios sociales, como es el caso de las instituciones educativas, y es también reproducida desde grupos en circunstancias de exclusión y fuerte desigualdad, haciendo que terminemos viviendo como “seres duales”, soñando los “sueños de otros” (Bourdieu, 1994; Freire, 2000; Žižek, 2008).

Así, en menos de medio siglo, las proporciones de uso de las lenguas ayuuk-español, entre la población ayuuk, se han revertido en gran medida: hoy día, en el mejor de los escenarios, tenemos que el uso de la lengua ayuuk, como única lengua de comunicación, se sigue manteniendo sólo entre los ancianos, mientras que entre la población adulta es lengua de comunicación preferencial; por su parte, los jóvenes tienen como lengua preferencial el español, en tanto que la población infantil está perdiendo cada vez más el dominio de esta lengua o no la está adquiriendo más, y tampoco la está aprendiendo, teniendo como única lengua de comunicación el español.

Sobre el tema de la lengua en particular, se estableció, desde principios de los ochenta del siglo pasado, un seminario denominado Semana de Vida y Lengua Mixes (SEVILEM), cuyas versiones se siguen celebrando, de manera itinerante e intermitente, a cuatro décadas de haberse iniciado, a lo largo y ancho del Pueblo Ayuuk. La SEVILEM fue concebida como parte sustancial de un proyecto educativo del Pueblo Mixe, formulado en 1980, el cual sería denominado “Instrumentación de la Educación Básica Mixe (IEBM)”, mismo que fue parte del Comité de Defensa y Desarrollo de los Recursos Naturales, Humanos y Culturales Mixes (CODREMI), el cual se describe brevemente más adelante.<sup>3</sup>

En estos seminarios se analizaría y discutiría la situación de la lengua ayuuk por los mismos ayuuk –preferentemente en esta misma lengua–, y se le estudiaría de

---

<sup>3</sup> Algunas obras en las cuales se pueden ver las ideas centrales expuestas en CODREMI e IEBM, en torno de la lengua, cultura, identidad, educación y derechos de los pueblos indígenas en el Pueblo Mixe, son: Nahmad (2003), Robles y Cardoso (2007) y Recondo (2007).



manera sistemática por los mismos hablantes, muchas veces con asesoría profesional externa, y se tomarían acuerdos respecto de cómo abordarla y de qué manera tratarla con el propósito de desarrollarla y fortalecerla, a fin de asegurar su mantenimiento y preservación.

De este modo, se acuñó un alfabeto con sustento técnico-científico, se inició una gran campaña de alfabetización en lengua ayuuk, con la ayuda de asesores voluntarios ayuuk (Valiñas, 1983), cuyo resultado es hoy día una gran cantidad de jóvenes ayuuk que saben leer y escribir en su propia lengua, muchos de los cuales se han convertido en serios lectores y escritores en este idioma, desempeñan actualmente, varios de ellos, como asesores de lengua ayuuk en distintas instituciones.

Junto con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura de esta lengua, se han elaborado diversos materiales y auxiliares didácticos y ha ido tomando forma una metodología para su enseñanza-aprendizaje; asimismo, se ha reflexionado sobre la estructura gramatical elemental de este idioma y se han iniciado labores de registro y documentación de diversos elementos de lengua y cultura ayuuk.

En síntesis, a lo largo de estos cuarenta años de trabajo, ha habido serios avances en cuanto al estudio de la lengua y la toma de conciencia acerca de su valor e importancia, pero aún falta mucho por hacer para garantizar su mantenimiento y preservación, ya que ésta no ha estado ajena los procesos de desplazamiento, los cuales han impactado fuertemente en algunas de nuestras comunidades.

El caso de Jaltepec de Candayoc –comunidad sede del ISIA–, es una de las comunidades ayuuk con un proceso de desplazamiento lingüístico bastante avanzado, lo cual la coloca en una situación crítica, puesto que, en ella, la lengua la hablan solamente las personas mayores de treinta y cinco años y su uso se ha reducido casi exclusivamente al seno familiar. Esto es, la lengua ayuuk la hablan los hijos mayores de treinta y cinco años con sus padres, no la ponen en uso entre ellos –los hijos, o entre las personas de esta misma edad–, pues ellos solamente se comunican en español. De igual manera, no se escucha más en el ámbito comunitario y no se le emplea para dirigirse a las generaciones jóvenes –entre ellas las y los niños–. Con base en lo anterior, podemos afirmar que el puente intergeneracional de transmisión lingüística en esta comunidad se

ha roto, de allí que la sobrevivencia de esta lengua, en esta misma, es seriamente cuestionable.

Volviendo al tema de la situación de nuestra lengua, de acuerdo con los datos del INEGI (2020), en la actualidad el ayuuk ocupa el quinto sitio en cuanto a número de hablantes, después del zapoteco, mixteco, mazateco y chinanteco; asimismo, está considerado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas como una “lengua en situación de riesgo no inmediato de desaparición” (Embriz Y Zamora, 2012); no obstante, es bastante evidente que esta lengua está en proceso de desplazamiento constante y gradual debido, fundamentalmente, a que –como ya ha quedado dicho más arriba–, buena parte de la población infantil no la está adquiriendo más como lengua materna ni la está aprendiendo como segunda lengua, lo cual quiere decir que el flujo de transmisión intergeneracional de la lengua ha sido severamente afectada, de modo que ya no está llegando a las generaciones más jóvenes, quienes le darían continuidad en el futuro.<sup>4</sup>

## LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN OAXACA Y EN MÉXICO

La educación superior (ES) en México, que es el tema al que refiere este artículo, ha estado fuertemente marcada por las formas en que se reproducen las violencias y por el racismo estructural. El racismo institucional, en el caso de la oferta educativa, queda en evidencia por la forma en que en México –y Oaxaca no es la excepción– la ES sigue ubicada en zonas urbanas y enfocada en nociones monoculturales y economicistas de carreras y programas de estudio, así como desde una centralización de la validación de las formas y contenidos (Dietz, 2014; Mato, 2020; Soto-Sánchez y Berrio, 2020). Se genera, además, una cobertura sesgada, que deja fuera a la mayoría de las y los jóvenes de comunidades indígenas y afromexicanas.

En la tónica de concesiones menores –donde el derecho a la autonomía y la libre determinación a los pueblos indígenas y afromexicanas sigue sin ser reconocido–, se crearon las universidades diferenciales del Sistema de Universidades Interculturales

---

<sup>4</sup> En este punto, no está demás aclarar que el principal criterio que toma en cuenta la UNESCO (2003), para determinar el futuro de una lengua es el de la transmisión intergeneracional; si una lengua se transmite a las nuevas generaciones, esa lengua seguirá viva mientras esa transmisión no se vea interrumpida; de lo contrario, habrá entrado a un proceso gradual de desplazamiento que la llevará a su pérdida y sea sustituida por otra lengua.



(RedUI), promovidas desde la política oficial en ES, entre 2003 y 2012 (Dietz, 2014). Con respecto a estas universidades y las políticas de interculturalidad que en ellas se expresan, algunas investigaciones apuntan que: “la formación de intermediarios culturales y sociales como estrategias del Estado, y las promulgas estatales que sustentaban las políticas educativas indigenistas de los años 70 –asimilacioncitas y aculturadoras– reaparecen en la política intercultural actual por medio de las universidades interculturales, en una especie de indigenismo resignificado” (Gómez-Navarro, 2016). Así, aunque algunas de ellas fueron ubicadas en regiones consideradas indígenas en diversos estados de la República Mexicana, en muchos casos siguen pensando a las comunidades indígenas en torno a los estereotipos de la carencia y la ignorancia.

Por ello, en la relación entre las y los jóvenes de comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes y la ES, se presentan tres vertientes para efectos de análisis: por un lado, el incremento en la cobertura educativa desde el sistema oficial en el medio urbano, ha significado la migración, la salida del contexto, así como el abandono e incluso la negación de los conocimientos, prácticas y valores, los territorios y las propuestas de relación con la naturaleza propias y desde la interdependencia (Corbett, 2000; Maldonado, 2000); por otro lado, la formación ha sido dirigida –desde algunos referentes identitarios constreñidos– para la inculturación y para que aquellos que asisten ahí operen posteriormente como agentes del Estado (Barrón, 2011; Bonfil, 1987; Gómez-Navarro, 2016); como tercer vertiente, se apuesta porque las y los jóvenes sirvan a los pueblos, promoviendo la co-responsabilidad con la re-producción de la vida, con la defensa de los recursos naturales, culturales y humanos y porque sea posible que se construyan futuros posibles desde, en y para esos mismos territorios, sus bosques, selvas y los otros seres que ahí habitan (Baronnet, 2009; González-Apodaca, 2009; Mosquera Y González, 2012). Es importante mencionar que, en el caso de estos últimos proyectos, estos enfrentan grandes retos en temas como la validación de sus estudios, la tensión entre formar para el mercado y formar para las comunidades, la valoración de la ciencia como única forma válida de conocimiento, frente a las lógicas que subyacen desde los imaginarios de desarrollo y el racismo.

## EL ISIA COMO PROYECTO QUE SE SIEMBRA EN LOS TERRENOS MÄJ

En respuesta a las políticas lingüísticas, culturales y educativas homogeneizadoras y en defensa de los recursos propios, en 1979 surge el CODREMI, en la zona alta del Pueblo Ayuuk, mismo que cinco años después –en 1984–, derivaría en la Asamblea de Autoridades Mixes (ASAM) y, cuatro años más tarde –en 1988–, se convertiría en Servicios del Pueblo Mixe (SER) A.C. Entre las diversas problemáticas a las que estas organizaciones darían seguimiento, resalta el tema de la educación, lengua, cultura y derechos indígenas. De este modo, exigirían la inclusión de la lengua y la cultura ayuuk en los planes y programas de estudio en el nivel básico; posteriormente –a mediados de los noventa–, se haría esta misma exigencia en el nivel medio superior, cuyos resultados serían los Bachilleratos Integrales Comunitarios y, a principios de los años dos mil, se propondría la creación de una institución de nivel superior, cuyo producto es ahora el Instituto Superior Intercultural Ayuuk.

El ISIA, inicialmente denominado Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (UIIA), es, entonces, un proyecto gestionado desde un movimiento etno-político. Como tal, es un proyecto educativo de autogestión, con carácter comunitario y enfoque intercultural, donde se intenciona el posicionar otros marcos epistémicos y de saberes que son y han sido parte de los conocimientos y prácticas de los pueblos indígenas, mismos que representan bases sólidas de prácticas posibles en la búsqueda de tener en la educación principios como: la comunalidad, integralidad, reciprocidad, la cooperación, la colaboración y la solidaridad, así como la interdependencia con la naturaleza y los seres divinos (CEA-UIIA, 2006; GT AYUUK, 2004).

Se promueven, además, la interdisciplina, la creatividad, la generación de conocimientos, el pensamiento crítico, la posibilidad de aprender de los conocimientos y sabidurías más allá del entorno escolar, la promoción del bienestar y la vida digna de todas y todos y desde lo espiritual –es decir, la dimensión ontológica–, de las relaciones e interconexiones con la naturaleza (Barrón, 2011; Blaser, 2013; Soto-Sánchez, 2016; UNESCO, 2021).

Su origen se debe, fundamentalmente, a la necesidad de contar con una universidad que respondiera a las necesidades de los pueblos del estado de Oaxaca, de la región mixe y del istmo sobre todo, que retomara los procesos de conocimiento y relación con la tierra (CEA-UIIA, 2006), como da cuenta su Misión: “Formar profesionales interculturales que, situados desde el contexto y experiencia de las comunidades, impulsen el desarrollo integral-sustentable y fortalezcan la libre determinación de los pueblos indígenas”.<sup>5</sup>

Esta casa de estudios nace, además, como una respuesta contestataria a las políticas asimilacionistas e integracionistas diseñadas e impuestas por el Estado mexicano sobre los pueblos indígenas cuyo fin último era, a todas luces, la homogeneidad, contra la diversidad. Otro de sus objetivos era dar la oportunidad de cursar los estudios de nivel superior a los jóvenes que, por diversas causas, no habían podido ingresar o permanecer en una universidad.

La tarea formativa se plantea desde un enfoque intercultural, entendido éste como:

un conjunto de acciones que posibilitan el establecimiento de un diálogo horizontal entre iguales, con aceptación de la diferencia, en un intercambio con pleno respeto y equidad, y en una relación plural y recíproca en la que todos se enriquecen con la diversidad. La interculturalidad permite, en suma, construir un conjunto de valores que fortalecen la propia cultura y generan nuevas formas de relaciones sociales. (...)

La valoración de la propia cultura e identidad, el ejercicio de la reflexión y el análisis, la autocrítica y la articulación de lo global con lo local en el proceso de formación, están encaminadas para que las personas y las comunidades puedan decidir libremente su desarrollo y, con mayor autonomía, determinar su futuro. La tarea conlleva a la creación de estructuras sociales, de instituciones y de marcos normativos que promuevan la propia autonomía.<sup>6</sup>

En este sentido, la interculturalidad se puede considerar proceso y proyecto; las formas de vivirla, entenderla y soñarla no han sido (ni son) progresivas, ni unívocas, ni lineales. La abstracción del término “interculturalidad” está siempre en disputa, y es relacional, desde espacios, sujetos y horizontes culturales múltiples; en tensión con lo que desde las propias comunidades, los procesos de lucha y las distintas alianzas y expectativas se introyecta como “deber ser”. Así adopta distintas formas y contenidos,

---

<sup>5</sup> <https://www.isia.edu.mx/acerca-del-isia/mision-y-vision>

<sup>6</sup> <https://www.isia.edu.mx/acerca-del-isia/principios-y-valores>

enmarcado en las relaciones de poder alrededor de las mismas (González-Apodaca, 2009; Rojas-Cortés Y González-Apodaca, 2016; Soto-Sánchez, 2021).

De acuerdo con lo anterior, el ISIA debía incorporar las lenguas, culturas, los saberes, conocimientos, las prácticas y los valores ayuuk e indígenas, en general, a sus planes y programas de estudio, mismos que en otras escuelas, de los diferentes niveles educativos, incluso en las de educación básica indígena, estaban, como siguen siendo, sencillamente excluidos.

Para ello, parte sustancial de esta universidad sería un Centro de Estudios Ayuuk (CEA) desde donde se haría todo el trabajo de investigación para el registro, documentación y sistematización de los diversos elementos de lengua y cultura ayuuk y no ayuuk, en su modalidad indígena, los cuales serían convertidos en contenidos escolares a ser abordados a lo largo de la formación universitaria de los estudiantes, a la par de los saberes llamados universales, a lo largo de todo el proceso de esta formación. En el caso de las lenguas indígenas en concreto, éstas serían usadas como lenguas de comunicación y como lenguas de enseñanza, además de ser abordadas como materia de estudio.

Durante este proceso se haría también una amplia labor de concienciación acerca del valor e importancia de la lengua y cultura propias, así como de la necesidad de su mantenimiento y preservación, buscando fortalecer los sentimientos de identidad étnica, lingüística y cultural. Del mismo modo, se darían a conocer los derechos indígenas, tanto en su modalidad individual como colectiva, con el fin de formar personas conscientes y críticas de la realidad, capaces de proponer soluciones a las diferentes problemáticas y que, además, pudieran incidir de manera positiva en las políticas públicas, emprendiendo acciones comunitarias a través de las cuales se pudieran construir condiciones de vida más dignas y justas para los pobladores.

Otras acciones por emprender serían la promoción y difusión de los saberes, conocimientos, prácticas y valores de las comunidades y pueblos indígenas, así como dar a conocer los derechos indígenas y la necesidad de exigir su cumplimiento; entre ellos, los derechos lingüísticos, culturales y educativos, así como el derecho a la autonomía y autodeterminación.

Como se ha venido reflexionando, el proceso se hace en terrenos *mäj* pero, desde la búsqueda permanente de transformarlos, para que las semillas de horizontes de futuro más dignos puedan germinar, crecer y florecer. Con base en estas experiencias, se recuperan dos espacios en los que se cristaliza la propuesta de una relación con la naturaleza y con los demás, desde sentidos culturales propios de los pueblos indígenas, que se encuentran en las lenguas, que son centrales para trabajar en el cuidado de la tierra y la defensa de los territorios y en el mantenimiento y construcción de nuevas prácticas autonómicas.

## **LA CASA DE LAS LENGUAS, ARTE Y CULTURA Y EL SEMINARIO DE TITULACIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR INTERCULTURAL AYUUK**

### **la casa de las lenguas, arte y cultura**

Debido a la especial importancia que tienen las lenguas indígenas para el ISIA, esta institución ha dado forma a una Casa de las Lenguas donde se trabajan, fundamentalmente, las lenguas indígenas de los estudiantes que aquí ingresan, entre ellas el ayuuk (mixe), didxazá (zapoteco), ombeayiüts (huave), juj mi (chinanteco), tu'un savi (mixteco), angpøn tsame (zoque), popoluca, bats'il k'op (tseltal), mazateco y chontal de Oaxaca, varias de ellas en más de una variante.<sup>7</sup>

Los propósitos que se persiguen en el trabajo con estas lenguas son el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas básicas: a) escuchar; b) hablar; c) leer, y d) escribir. Para ello, los contenidos se organizan en torno de los ejes: a) lengua oral; b) lectura; c) escritura, y d) reflexiones sobre la lengua –o análisis gramatical, donde se incluye el estudio del alfabeto, vocabulario, ortografía, puntuación, significados–.

El enfoque que se sigue en el estudio de estas lenguas es el comunicativo y funcional, cuyo propósito primordial es el desarrollo de las competencias comunicativas tanto en su ámbito oral como escrito entre los estudiantes, y la modalidad en la que se aborda el trabajo es la de curso-taller, donde, además de propiciar la enseñanza-

---

<sup>7</sup> Al respecto, es importante señalar que uno de los pilares fundamentales que sostienen el proyecto ISIA son las lenguas indígenas; asimismo, debemos agregar que, aunado al estudio de las lenguas indígenas, se procura que los estudiantes mejoren su dominio oral y escrito de la lengua castellana, así como acercarlos al conocimiento del idioma inglés.

aprendizaje de las lenguas, se hace labor de investigación, documentación, promoción y difusión.

El punto de partida para el estudio de estas lenguas es la aplicación de un diagnóstico lingüístico cuyos resultados nos permiten conocer el grado de dominio de la lengua cuyo uso estamos midiendo, en cada uno de los estudiantes. Estos resultados, nos ayudan a elaborar con mayor precisión la planeación didáctica para el estudio de la lengua indígena, como lengua materna (L1) o como segunda lengua (L2).

Asimismo, tenemos mayores elementos para poder diseñar y elaborar materiales y auxiliares didácticos más pertinentes; de igual modo, podemos decidir qué actividades realizar, en qué secuencia desarrollarlas, a qué estrategias recurrir en cada una de ellas y la forma en que debemos evaluar los propósitos planteados al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua en particular.

En general, las funciones de la Casa de las Lenguas son la investigación, documentación, docencia, práctica, promoción y difusión de la lengua, el arte y la cultura de los pueblos y comunidades indígenas de donde provienen las y los estudiantes, por ellas y ellos mismos, a través de una labor de vinculación con las comunidades, en calidad de servicio social o prácticas profesionales.

Una importante labor que está llevando a cabo la Casa de las Lenguas del ISIA en su comunidad sede –Jaltepec de Candayoc–, es la enseñanza de la lengua ayuuk, como segunda lengua, a cinco grupos distintos de niñas y niños de diferentes grados escolares, entre los cinco y doce años de edad, con el fin de formar nuevos hablantes de esta misma, donde los niños, jóvenes y adultos menores de treinta y cinco años no la hablan más.

Otras actividades de igual importancia en las cuales interviene esta Casa es la celebración de algunos festivales que se realizan en el ISIA, así como en la celebración de las fiestas comunitarias, en cada uno de los cuales se procura renovar y fortalecer la estrecha relación de colaboración entre la comunidad y el ISIA. Estos festivales son: el Festival de la Milpa –a fines de septiembre –, el Festival del Agua –a fines de octubre – y el Festival de la Palabra –el 21 de febrero, con motivo de la celebración del Día Internacional de la Lengua Materna.



Uno de los principales propósitos al abordar los temas mencionados en el desarrollo de estos eventos es provocar un proceso de discusión, análisis y reflexión en torno de ellos a fin de generar conciencia acerca del cuidado de la Madre Tierra y lo que consumimos, la defensa del Territorio y los recursos naturales; en suma, el cuidado de nuestra casa común y la vida, así como analizar las condiciones sociales y políticas en la que perviven no sólo las lenguas y las culturas indígenas de México sino sus hablantes y portadores y los pueblos mismos de los que son parte, y cómo mantener y preservar las lenguas y culturas mismas mejorando, al mismo tiempo, las condiciones de vida de las personas, es decir, generando condiciones de vida dignas, humanas, incluyentes y justas.

En este sentido, el ISIA se ha propuesto implementar una serie de acciones para el desarrollo y fortalecimiento de las lenguas de los pueblos indígenas de donde provienen sus estudiantes, procurando contribuir con el plan de acciones del Decenio Internacional de las lenguas Indígenas: 2022-2032, impulsado por la UNESCO en coordinación con el gobierno mexicano, cuyo fin es la preservación de la diversidad lingüística del planeta, entre ellas las lenguas indígenas mexicanas.<sup>8</sup>

En el caso de la lengua ayuuk, el ISIA, al igual que otros colectivos, organizaciones e instituciones, se ha sumado a la determinación tomada por una decena de autoridades municipales del Pueblo Ayuuk quienes, en una reunión de trabajo sostenida en abril de 2022, en la comunidad de Zacatepec, Mixe, en el marco de la celebración de la 37 Semana de Vida y Lengua Mixes, y ante los procesos de desplazamiento que está padeciendo esta lengua, decidieron impulsar una serie de acciones comunitarias por trece años para el desarrollo y fortalecimiento de esta misma, desde el seno de los hogares y las comunidades, procurando, con ello, su mantenimiento y preservación, por lo que, en este caso concreto, se hablará no de un Decenio sino de un Trecenio Regional de la Lengua Ayuuk: 2022-2035, a lo largo del cual se hará un conjunto de evaluaciones, con las cuales se valorarán los resultados alcanzados (Reyes, 2023).

---

<sup>8</sup> Véanse los documentos “Plan de Acción Mundial para el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (IDIL 2022-2032)” y “Declaración de Los Pinos (Chapoltepek). Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas”, ambas publicadas en 2020, disponibles en internet.

## EL SEMINARIO DE TITULACIÓN DEL ISIA (SETI)

El Seminario de titulación (SETI), es una asignatura que cursan las y los estudiantes de las tres licenciaturas que oferta el ISIA, en su último año de formación universitaria; estas licenciaturas son: Educación Intercultural, Comunicación para el Desarrollo Social, y Administración y Desarrollo Sustentable (ADS). En este artículo se presenta específicamente la experiencia desde el SETI de ADS, en el que desde un ejercicio colectivo, se construye un espacio de aprendizaje a través del cual las y los estudiantes gestionan a través de sus aprendizajes de vida y los de la licenciatura, un proyecto de investigación-acción-participativa (IAP), cuyo objetivo es iniciar procesos de reflexión y de acciones en sus comunidades, para la mejora de situaciones que ellos – junto con sus comunidades– consideran preocupaciones importantes y trascendentes. Con esto, se busca consolidar, desde la práctica y la experiencia, el objetivo de “Formar profesionales capaces de diseñar, operar y evaluar proyectos colectivos para la conservación, aprovechamiento, transformación y comercialización de los recursos naturales de la región, desde una perspectiva indígena, intercultural y de sustentabilidad”.<sup>9</sup>

En este sentido, cuando las y los jóvenes hacen su SETI, lo hacen desde su experiencia de vida en su comunidad, la historia y subjetividad personales, entretejidos con sus intereses, los aprendizajes académicos (teóricos, metodológicos y prácticos) y los procesos socioambientales de sus comunidades, o las comunidades en las que se quiere realizar el proyecto.

Con ello, más que pensar el seminario de titulación como un ejercicio meramente intelectual, o académico, se realiza como una experiencia vinculada a los múltiples ejercicios cotidianos de resistencia y de re-existencia que generan los pueblos. El SETI se vuelve además un espacio de aprendizaje para las y los docentes, para la comunidad educativa en general, y para las comunidades de origen, ya que las y los jóvenes realizan un ejercicio desde la imaginación, la afectividad, la vida, el dolor y la alegría, en tiempos

---

<sup>9</sup> <http://isia.edu.mx/oferta-academica/administracion-y-desarrollo-sustentable>

y espacios discontinuos, desde un ir y venir de la comunidad a la universidad (Harney & Moten, 2013; Walsh, 2009).

En esta generación (2019-2023), los proyectos de investigación-acción retoman problemáticas relacionadas con la producción ganadera –y la disminución de disponibilidad de tierra y alimento–; con el monocultivo de limón –por la expansión y el uso de agroquímicos que afectan y contaminan la tierra y el agua–; con el cuidado de polinizadores; con la organización para el cuidado de los bienes comunes –como son el bosque y la sabana y el agua (desde la gestión comunitaria del agua potable y manejo de aguas grises)–; con la revitalización de mercados locales, y con los saberes de la pesca –la ontología y cultura propias–. En las generaciones anteriores las preocupaciones coinciden –por eso la importancia de entender los procesos de violencia– con los procesos de relación con la tierra, los saberes y la lengua. Aunque se han retomado desde otros temas, como la salud, la producción de alimentos –especialmente huertos de traspatio– sin agroquímicos, y el monocultivo del maguey –y la reproducción y conservación de las variedades locales–.<sup>10</sup> Un primer paso en la construcción de estos proyectos es la generación de preguntas que tengan sentido para las comunidades, que más que pensar en analizar las comunidades, buscan encontrar puntos donde los intereses de distintas personas en las comunidades puedan converger y que esto permita que se pueda generar un proceso de trabajo colectivo, es decir, ir sembrando semillas –al iniciar diálogos– para la mejora de la vida y de las condiciones comunitarias.

Supera el espacio de este artículo el poner los resultados de todas las y los estudiantes, pero se retoman algunos fragmentos para mostrar algunos aprendizajes que son comunes:

En el caso de una estudiante que trabajó con un grupo de señoras organizadas, en su comunidad, se preguntó cómo se entendía la salud desde el seno comunitario, es decir desde la lengua y la cultura propias. En su trabajo hizo talleres, recorridos y, además, tuvo una nutrida participación de distintas generaciones –niñas, niños, jóvenes, adultas y abuelas. De los principales aprendizajes, que en muchos casos resuenan con

---

<sup>10</sup> Este tema resultó muy importante en la comunidad, ya que, con la expansión del mercado del mezcal, se ha ido reemplazando casi todo tipo de siembra con maguey espadín, que se vende en pifa a intermediarios para la industria.

otros trabajos, fueron: el reconocimiento de las propias mujeres, de la riqueza y singularidad de su mirada, de su participación y de sus conocimientos diferenciados, así como de su centralidad en la reproducción de la vida. Fue además significativo que estos conocimientos trascienden el papel, y generan procesos comunitarios:

A partir de esta experiencia, recordamos y valoramos el papel que juegan las mujeres en las comunidades indígenas, ya que en muchas otras como en Moctum, somos nosotras las principales conocedoras y portadoras de los conocimientos sobre las plantas, así como las principales actoras para mantener el equilibrio comunitario entre la tierra, la salud del cuerpo y alma, y lo que eso significa desde la cotidianidad (Jiménez, 2021).

Otro aprendizaje es la interconexión y la interdependencia, y el ejercicio de procesos desde la interculturalidad:

Las mujeres una vez más afirmamos que tener buena salud o estar bien desde la cultura y la comunidad está relacionado de manera estrecha con la alimentación, es decir, lo que se come y se consume en cada hogar; para ser específicos, lo que se produce en cada familia para consumo. (...) La salud, entendida desde las mujeres mixas, es algo mucho más profundo y complejo porque lo relacionamos todo con nuestra forma de vida cotidiana además del medio en el que nos desenvolvemos, es decir, existe una conexión con las partes del territorio que habitamos, la cual escuchamos para poder actuar, sanar y curar (Jiménez, 2021).

Abordar el tema de participación comunitaria, acuerdos comunitarios, cuidado de bienes naturales, defensa del agua y del territorio es un ejercicio complejo por definición, pero sumamente necesario porque son procesos que ayudan a mejorar la calidad de vida en el campo y permiten conservar la riqueza natural existente, colaborando con personas que conocen de estos temas, vinculando sus conocimientos y saberes locales con saberes tecnológicos o profesionales. (...) Por consiguiente, puedo decir que en una investigación de acción participativa sobre las necesidades comunitarias se fortalece y une la red entre profesional-investigador-participantes comunitarios, formando un solo equipo. Así como se encuentran conectados los ríos, mares y océanos (Santiago, 2020).

Otro punto que ha sido de gran importancia y trascendencia en distintos trabajos en las diferentes generaciones, y que está vinculado con los procesos de aprendizaje y reflexión desde la universidad, es el reconocimiento de que estos procesos no son lineales, ni exentos de tensiones. Esto se puede ejemplificar cuando las preocupaciones sobre el deterioro del medio ambiente se relacionan con las formas de producción y la soberanía alimentaria, ya que en muchas comunidades se están produciendo,

extensivamente, monocultivos destinados al mercado –como el de limón, maguey– y la cría de ganado vacuno.

La problemática que más está afectando en la comunidad es la deforestación en las áreas de pastoreo adaptadas para la ganadería, pues la tala inmoderada está derivando grandes afectaciones tanto al medio ambiente como a los productores ganaderos. Algunas de las consecuencias han sido los incendios en temporada de secas que significan problemas de alimentación en los siguientes meses, además de eso se están afectando los mantos acuíferos de la comunidad; hay menos lluvias, los arroyos se están secando, las especies de flora y fauna locales están disminuyendo, el suelo se está erosionando, de alguna u otra forma estamos contribuyendo a la contaminación del medio ambiente y al calentamiento global (Hernández, 2023).

Se motivó sobre mi proyecto ya que son hortalizas que son producidas naturalmente, no como los productos de ahora que contienen más agroquímicos, ya no son naturales; ellos están conscientes de cómo fue cambiando la forma de cultivos en la comunidad, los daños que provoca y que ahora ya con tantas tecnologías hay más enfermedades de los cultivos y los agricultores, pero utilizan eso por la rapidez y que lo natural cuesta mucho para realizarlo. Incluso yo mismo produzco algunos terrenos así, aunque estoy intentando hacerlo como era antes (Canseco, 2021)

Por último, y no por ello menos importante, resalta en muchos trabajos la parte espiritual que está presente en los procesos en los que se trabaja, tanto en las fuentes de agua, en la producción de alimentos, en la salud, y en el que no sólo se trata de elementos periféricos, sino en temas centrales para recuperar las prácticas y la vida comunitaria en general, horizontes de sustentabilidad y de vida digna.

Entre todas aseguramos, que los conocimientos sobre las plantas curativas (herbolaria) de la comunidad es muy importante para mantener nuestro cuerpo y espíritu en equilibrio, es decir, tanto como la alimentación es fundamental para que el cuerpo esté saludable, así mismo es lo espiritual, porque existen plantas específicas que sirven por ejemplo para curar el espanto, la tristeza, las emociones que también forman parte del bienestar de una persona (Jiménez, 2021, p. 21).

De las conclusiones a las que han llegado varias y varios estudiantes, a partir de los procesos de aprendizaje generados en las comunidades de práctica en sus comunidades, es que la vida comunitaria implica entenderla desde el territorio y las lenguas. Como ya mencionábamos, no hay tema aislado, ni personas aisladas, es la relación socioambiental la que da sentido a la vida, y que al generar procesos para buscar solución a preocupaciones comunes, se pueden tejer sueños comunes, por lo que es

importante no dejar que sigan avanzando los procesos de individualización y de monetarización de la vida, como muestra la siguiente conclusión: “Podimos concluir, desde el grupo Orquídeas que es imposible entender el ‘estar bien’ sin las plantas, sin hablar del territorio, y sin hacerlo en la lengua ayöök, es decir, es una relación totalmente interdependiente” (Jiménez, 2021).

## REFLEXIONES FINALES

El ISIA es un proyecto de educación intercultural que se realiza en *mäj kām* (terrenos macizos) donde existe el riesgo de que la producción sea insuficiente o nula – es decir, en condiciones de violencia que hacen que el trabajo sea más arduo– buscando hacer, de los terrenos duros y secos, terrenos tiernos y húmedos, esto es, en la búsqueda de condiciones donde la vida florezca y se tengan horizontes de futuro sustentables y de vida digna para todas y todos. Desde esta perspectiva, el modelo educativo se inscribe dentro de los proyectos de educación para la defensa de los territorios y el cuidado de la vida de las comunidades y pueblos indígenas, en búsqueda de su autonomía.

Parte de sus propósitos primordiales son, entonces, hacer labor y ser plataforma para la reivindicación de las comunidades y pueblos indígenas contra las políticas gubernamentales de exclusión, imposición, discriminación y racismo que han propiciado, en gran medida, la pérdida de las lenguas y culturas originarias y las formas propias de relación con la naturaleza de las comunidades indígenas de México. En esto, se piensa que el hablar desde este proyecto, como una semilla de una educación futura, se mostraron algunos elementos, como el trabajo con las lenguas indígenas y la investigación-acción-participativa, aunque existen otros elementos de formación y prácticas dentro de la universidad, que son retomados de la forma de vida propia de los pueblos y comunidades indígenas llamada por algunos comunalidad,<sup>11</sup> como lo son el tequio y la asamblea, donde se trabaja de manera colectiva para el bien común y los acuerdos se toman en comunidad. En estos procesos, cabe destacar que la universidad también busca generar cambios en la sociedad, principalmente, pero no sólo, en las

---

<sup>11</sup> Sobre la comunalidad consultar: Martínez (2004), Rendón (2003) y Robles y Cardoso (2007).



comunidades de donde son originarios las y los estudiantes, es decir, ser promotor de un nuevo contrato social.

Sumado a esto, en el ISIA, la interculturalidad se nombra como tal, en disputa cotidiana con la interculturalidad liberal, desde procesos críticos y espirales de construcción de otras formas de relación entre personas de distintas culturas y pueblos indígenas en y con el espacio escolar de una universidad, pero también con los sistemas de conocimiento y formas sociales de organización de las comunidades de donde provienen las y los jóvenes, y desde el sueño de posibles horizontes de futuro, desde sus propios marcos culturales y de relación con sus territorios construyen futuros más justos y sostenibles.

Así, el ISIA, desde el reconocimiento de los aportes que tienen los pueblos indígenas, desde sus conocimientos y formas de relación con la naturaleza, para la mejora de las situaciones de crisis que vivimos, centra su atención en el estudio y la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas, incorpora en su plan de estudios la reflexión y la puesta en práctica de la visión del mundo o filosofía de los pueblos originarios, y de sus propias epistemologías, y hace labor de concienciación acerca de los derechos humanos, en general, y de los derechos de los pueblos indígenas, en particular. Y estos derechos, son también ejercidos desde los propios procesos colectivos de las comunidades, desde las que se defienden el agua, la vida y el territorio.

## REFERENCIAS

BARTRA, A., La gran crisis. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, Caracas, Venezuela, Vol. 15 No. 2, p. 191-202, mayo/agosto 2009.

BARRÓN-PASTOR, J.C. **Theorising Intercultural Relations: A Reflection on Cultural Identities, Violence and Emotional Affects in Mexico**. 2011. Tesis (Doctoral no publicada) – University of East Anglia, School of International Development. Reino Unido, 2011.

BARONNET, B. **Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México**. 2009. Tesis (Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología) – El Colegio de México, Université Sorbonne Nouvelle-Paris III. Ciudad de México, 2009. Disponible en: <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/6to53g220?locale=es> Acceso el: 13 de junio de 2016.

BELLO M., A. **Etnicidad y ciudadanía en América Latina: la acción colectiva de los pueblos indígenas.** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2004. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/2394> Acceso el: 13 de junio de 2016.

BONFIL, G. **México profundo, una civilización negada.** México: Grijalbo, 1987.

BOURDIEU, P. **Language & Symbolic Power.** Reino Unido: Polity Press, 1994.

BLASER, M. Ontological Conflicts and the Stories of Peoples in Spite of Europe. **Current Anthropology**, The University of Chicago Press, Vol. 54 No. 5, p. 547-568, octubre 2013. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/672270> Acceso el: 13 de junio de 2016.

CANSECO, E. **Recuperación de conocimientos tradicionales a través de huertos de traspatio con las familias de la comunidad de Santiago Vargas, San Carlos Yautepec, Oaxaca.** Reporte de investigación. México: ISIA, 2021.

CEA-UIIA. **Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región mixe.** México: CEA-UIIA y SUJ, 2006.

CORBETT, M. **Learning to Leave: The Irony of Schooling in a Coastal Community.** 2000. Thesis/Dissertation (Doctor of Philosophy) University of British Columbia. Vancouver, 2000. Disponible en: <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0055496> Acceso el: 13 de junio de 2016.

DE LA CERDA, R. Los Mixes. **Revista Mexicana de Sociología**, Vol. 2, Núm. 2. UNAM. México, 1940. Disponible en: <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/59267/52386> Acceso el: 13 de junio de 2016.

DIEGO, R. Proyectos nacionales y agravio de pueblos originarios en México: el caso del Corredor Transistmico. En: AZAMAR A. Y RODRÍGUEZ, C. (Coord.) **Llover sobre mojado. Conflictos socioambientales frente al extractivismo y megaproyectos en tiempos de crisis múltiples.** México: UAM-X, 2021. p. 230-258. Disponible en: <http://dcsh.xoc.uam.mx/repdig/index.php/libros-dcsh/produccion-economica/item/478-llover-sobre-mojado-conflictos-socioambientales-frente-al-extractivismo-y-megaproyectos-en-tiempos-de-crisis-multiple> Acceso el: 13 de junio de 2016.

DIETZ, G. Universidades interculturales en México. **CPU-e, Revista de Investigación Educativa**, Veracruz, México, núm. 19, pp. 319-326, julio-diciembre 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283131303011.pdf> Acceso el: 13 de junio de 2016.

EMBRIZ, A. Y ZAMORA, O. (Coords.). **Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición. Variantes lingüísticas por grado de riesgo.** México: INALI. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogía del Oprimido.** México: Siglo XXI. 2000.

GÓMEZ-NAVARRO, D. **Herencias, contradicciones y resignificaciones de la política educativa intercultural en el sur de Veracruz, México.** Un estudio acerca de la Universidad Veracruzana Intercultural, (UVI). Tesis (Doctorado) – Universidad Complutense de Madrid. 2016. Disponible en:

<https://docta.ucm.es/entities/publication/0c59bd56-7doe-40af-8460-19dcbef4e0c1>

Acceso el: 13 de junio de 2016.

GONZÁLEZ-APODACA, E. Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. **CPU-e, Revista de Investigación Educativa.** núm. 9, julio-dic, p. 1-11. Julio-diciembre 2009. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121714003.pdf> Acceso el: 13 de junio de 2016.

GT AYUUK. **Proyecto de creación de la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk.**

Grupo de Trabajo Ayuuk sobre educación intercultural. Documento de trabajo. Santa María Alotepec Mixe, Oaxaca. 2004.

HARNEY, S., & MOTEN, F. **The undercommons.** Fugitive Planning & Black Study. Brooklyn: Minor Compositions. 2013. Disponible en:

<https://www.minorcompositions.info/wp-content/uploads/2013/04/undercommons-web.pdf> Acceso el: 13 de junio de 2016.

HERNÁNDEZ, A. **Transición del manejo actual hacia una ganadería sustentable mediante el sistema silvopastoril en la comunidad de Mancuernas, Pinotepa Nacional, Oaxaca.** Reporte de investigación. México: ISIA. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA, **Censo de Población y Vivienda.** México: INEGI. 2020.

INTURIAS, M., VARGAS, G., RODRÍGUEZ, I., GARCÍA, A., VON STOSCH, K., Y MASAY, E. **Territorios, justicias y autonomías: un diálogo desde los gobiernos autónomos indígenas de Bolivia.** Bolivia: Editorial NUR. 2019. Disponible en:

[https://indisproject.org/wp-content/uploads/2019/12/Territorios-justicias-y-autonomias\\_Bolivia.pdf](https://indisproject.org/wp-content/uploads/2019/12/Territorios-justicias-y-autonomias_Bolivia.pdf) Acceso el: 13 de junio de 2016.

JIMÉNEZ, S. **Mëëtöönmit y'ayöök tsoojy. La herbolaria medicinal de San Marcos Moctum, Oaxaca.** Reporte de investigación. México: ISIA. 2021.

LÓPEZ-LUCIO, C. **La lucha indígena por la dignidad humana.** Conflictos socioambientales y derechos humanos en el movimiento indígena del Istmo de

Tehuantepec. [Tesis de doctorado, no publicada]. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. 2012. Disponible en:  
<http://repositorio.ciesas.edu.mx//handle/123456789/34> Acceso el: 13 de junio de 2016.

MALDONADO, B. **Los indios en las aulas:** Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca. Oaxaca: Centro INAH. 2000.

MARTÍNEZ, J. Comunalidad y desarrollo. **Diálogos en la acción, segunda etapa.** México: Culturas Populares e Indígenas. 2004.

MATO, D. Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. **De prácticas y discursos cuadernos de ciencias sociales**, vol. 9 núm. 13. 2020.

MILLER, W. **Cuentos Mixes**, México: Instituto Nacional Indigenista. 1956.

MOROSIN, A. Enforcing accumulation in a geo-strategic region: Paramilitaries in Oaxaca, México in Paramilitary Groups and the State under Globalization: Political Violence, Elites, and Security. Hristov, Jasmin, et al. (Eds.), **The Political Violence of Capital: Paramilitary Formations in Global Perspective.** Canada: Routledge. 2017. p. 1-22.

MOSQUERA, B. Y GONZÁLEZ, J.C. **Otras formas de pensar desde el territorio la educación y la vida para un bienestar colectivo.** Tesis (Maestría en Educación) Manzanales: Universidad Católica de Manzanales. 2012. Disponible en:  
<https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/558/3/Julio%20Cesar%20Gonzalez.pdf>  
Acceso el: 13 de junio de 2016.

NAHMAD, S. **Los Mixes:** Estudio Social y Cultural de la Región del Zempoaltepetl y del Istmo de Tehuantepec. México: Instituto Nacional Indigenista. 1965.

NAHMAD, S. **Fronteras étnicas:** análisis y desarrollo de dos sistemas de desarrollo: proyecto nacional vs. proyecto étnico, el caso de los ayuuk (mixes) de Oaxaca. México: CIESAS. 2003.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas.** Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”. Paris. 2003. Disponible en:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa) Acceso el: 13 de junio de 2016.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **Reimaginar juntos nuestros futuros:** Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación. Editorial UNESCO. 2021. Disponible en:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000379381_spa) Acceso el: 13 de junio de 2016.

RECONDO, D. **LA política del gatopardo, multiculturalismo y democracia en Oaxaca.** México: CIESAS y CEMC. 2007.

RENDÓN, J. J. **La comunalidad, modo de vida de los pueblos indios.** México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas. 2003.

REYES, J. C. **Tiempo, cosmos y religión del pueblo Ayuuk (México).** 2017. Tesis (Doctorado) – Leiden University Press. The Netherlands. 2017.

REYES, J. C. El Trecenio Regional de la Lengua Ayuuk: 2022-2035. **Revista Ichan Tecolotl**, año 34 núm. 371. Septiembre 2023.

ROBLES, S. Y CARDOSO, RAFAEL (Comps.) **FLORIBERTO DÍAZ ESCRITO.** Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe. Ayuujktsënää'yën – ayuujkwënää'ny – ayuujkmëk'ajtën. México: UNAM. 2007. Disponible en: [https://formacion.ilsb.org.mx/wp-content/uploads/2021/10/Floriberto-Diaz.-Escrito\\_-Comunalidad-ene-Sofia-Robles-Hernandez-y-Rafael-Cardoso-Ji\\_compressed.pdf](https://formacion.ilsb.org.mx/wp-content/uploads/2021/10/Floriberto-Diaz.-Escrito_-Comunalidad-ene-Sofia-Robles-Hernandez-y-Rafael-Cardoso-Ji_compressed.pdf) Acceso el: 13 de junio de 2016.

RODRÍGUEZ, I., CASTAÑEDA, C. Y CASTRO, V. **Transformación de Conflictos Socioambientales e Interculturalidad: Explorando las Interconexiones.** Venezuela: Grupo Confluencias, CEPESAL. 2015.

ROJAS-CORTÉS, A. Y GONZÁLEZ-APODACA, E. El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. **LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos**, No. 14 Vol. 1, p. 73–91. 2016. Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272016000100006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100006) Acceso el: 13 de junio de 2016.

SAADE, M. ¿Quiénes deben procrear? Los médicos eugenistas bajo el signo social (México, 1931-1940). **Cuicuilco**, ENAH, No. 11 Vol. 31, p. 1-31. 2004. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/351/35103104.pdf> Acceso el: 13 de junio de 2016.

SANTIAGO, H. **La participación comunitaria como estrategia de cuidado y defensa del agua en la comunidad de San Jacinto Yaveloxi.** Reporte de investigación. México: ISIA, 2020.

SOTO-SÁNCHEZ, A. **Desenmarañando la disputa ontológica: los jóvenes y los territorios entretnejidos con las violencias hacia los pueblos indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.** 2016. Tesis (Doctorado no publicada) – Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2016.

SOTO-SÁNCHEZ, A. Y BERRIO, L. Racismo institucional y sus huellas en la educación superior. En MATO, DANIEL (Coord.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina**. Buenos Aires: EDUNTREF, 2020. p. 325-342.

SOTO-SÁNCHEZ, A. (2021). La defensa de los territorios como parte de la propuesta educativa del Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, No. 2 Vol. 30, p. 147-166.

STOCKHOLM RESILIENCE CENTER. Biodiversity Conservation: The invisible guardians. **ICCA Consortium Blogg**. 2012. Disponible en: <https://iccaconsortium.wordpress.com/2012/11/12/biodiversity-conservation-the-invisible-guardians/> Acceso el: 13 de junio de 2016.

VAN DIJK, T. A. Ideología y análisis del discurso. **Utopía y Praxis Latinamericana**, Maracaibo, Venezuela, Año 10 No. 9, pp. 9–36. Abril-junio 2005. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/279/27910292.pdf> Acceso el: 13 de junio de 2016.

VALIÑAS, L. Alfabetización y experiencia mixe, **Nueva Antropología**, México, núm. 22, p. 5-24. 1983.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuntes (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. **Educación Intercultural En América Latina. Memorias, Horizontes Históricos y Disyuntivas Políticas**. Melgarejo, P. (Comp.). México: Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT, editorial Plaza y Valdés, 2009. p. 27–54. Disponible en: <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf> Acceso el: 13 de junio de 2016.

ŽIŽEK, S. **Violence: six sideways reflections**. New York: Picador. 2008.

#### HISTÓRICO

Submetido: 27 de Set. de 2023.

Aprovado: 25 de Out. de 2023.

Publicado: 27 de Dez. de 2023.

#### COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SÁNCHEZ, A, P, S.; GÓMEZ, J, C, R. Semillas para una educación superior desde los derechos de los pueblos indígenas. El isia como propuesta educativa que se siembra en terrenos macizos. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, V.27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449