

Educaciones y pedagogías interculturales para repensar la educación indígena

Coordinadores

Francisco Antonio Romero Leyva

María del Rosario Romero Castro

Juan Antonio Fernández Velázquez



Educaciones y pedagogías interculturales para repensar la educación indígena



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
INDÍGENA DE MÉXICO



astra
editorial

Educaciones y pedagogías interculturales para repensar la educación indígena

Francisco Antonio Romero Leyva
María del Rosario Romero Castro
Juan Antonio Fernández Velázquez
(Coordinadores)



uaim



astra
editorial

Educaciones y pedagogías interculturales para repensar la educación indígena. **Coordinadores:** Francisco Antonio Romero Leyva, María del Rosario Romero Castro y Juan Antonio Fernández Velázquez. — Sinaloa, México. 2024.

212 pp. 23 cm.

Primera edición

D. R. © copyright 2024. Francisco Antonio Romero Leyva, María del Rosario Romero Castro y Juan Antonio Fernández Velázquez.

ISBN: **979-13-87631-53-6**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE24003872>



Ejemplar adquirido con recursos PRODEP 2024.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Prólogo	9
<i>Francisco Antonio Romero Leyva</i>	
<i>María del Rosario Romero Castro</i>	
<i>Juan Antonio Fernández Velázquez</i>	
Capítulo 1	
Interculturalidad y política: Una perspectiva crítica desde el sur	13
<i>José Romero Losacco</i>	
Capítulo 2	
Educación intercultural sin la perspectiva del Estado.....	29
<i>Benjamín Maldonado Alvarado</i>	
Capítulo 3	
Pensar la educación intercultural: Una experiencia con estudiantes yoreme en la Universidad Autónoma Indígena de México.....	59
<i>Francisco Antonio Romero Leyva</i>	
<i>Gabriela López Félix</i>	
<i>Luz B. Valdez Román</i>	
<i>Juan José García Pérez</i>	
Capítulo 4	
Los conocimientos y saberes tradicionales indígenas.....	77
<i>Miguel Ángel Sámano Rentería</i>	
<i>Elvira Martínez Salomón</i>	
Capítulo 5	
Educación intercultural como puente de cultura de paz entre los pueblos	97
<i>María del Rosario Romero Castro</i>	
<i>Juan Antonio Fernández Velázquez</i>	

Capítulo 6

La Universidad Intercultural como espacio de resignificación
identitaria de la mujer indígena..... 121

Dolores Imelda Romero Acosta

Juan Antonio Delgado Morales

Capítulo 7

La diversidad de lo sagrado: Encuentros y desencuentros entre
religión e interculturalidad..... 143

Ma. de la Luz Maldonado Ramírez

Capítulo 8

Pistas para la territorialidad y (Re) territorialización de la
educación indígena..... 171

Rocio Moreno Badajoz

Capítulo 9

Construyendo nuevos horizontes, una educación desde sur 193

Juan José García Pérez

Francisco Antonio Romero Leyva

Gabriela López Félix

Prólogo

Este libro propone abordajes diversos en relación con tema de la educación superior en escenarios de la denominada educación intercultural. Tener la oportunidad de integrar distintos investigadores de universidades nacionales e internacionales nos permite tener un contexto amplio donde cada autor describe sus experiencias adquiridas a través del tiempo producto de su práctica educativa y sus proyectos de investigación.

Es gracias a las redes de investigación como se logró conciliar los tiempos de los académicos presentes en este libro, con la finalidad de que lo que se escribe sea una referencia para quienes se dedican a la tarea de educar. Los abordajes de la educación intercultural no se adscriben a ninguna corriente en particular, cada autor tiene la libertad de manifestar su pensamiento en relación con el tema siendo siempre respetuosos del pensamiento y la expresión de los demás.

El libro, *Educaciones y pedagogías interculturales para repensar la educación indígena*, describe el pensamiento de los autores, que abordan el tema de las pedagogías interculturales a partir de lo observado cada uno desde el contexto desde donde se originan.

En la educación superior intercultural, y partiendo de las propuestas aquí descritas, se observa la interculturalidad en ámbitos de la educación, como una oportunidad a la que acceden estudiantes provenientes de diversas culturas que se encuentran en los espacios de la universidad y se propicia el compartir y la convivencia.

En el primer capítulo, “Interculturalidad y política: una perspectiva crítica desde el sur”, José Romero Losacco, reflexiona los alcances de la interculturalidad analizando como en algunos espacios está inmersa la política. Lo que nos comparte es resultado de experiencias de educación intercultural desde Venezuela.

El segundo capítulo, “Educación intercultural sin la perspectiva del Estado”, escrito por Benjamín Maldonado Alvarado, comparte la idea

de abordar la educación intercultural sin que el estado interfiera en el diseño de las políticas que definan la práctica educativa pensada desde los pueblos.

Por su parte, en el capítulo tercero, “Pensar la educación intercultural: una experiencia con estudiantes yoreme en la Universidad Autónoma Indígena de México”, los autores Francisco Antonio Romero Leyva, Gabriela López Félix, Luz Valdez Román y Juan José García Pérez, comparten sus experiencias de trabajar en una universidad indígena pionera de la educación intercultural donde describen el pensamiento de los estudiantes que provienen de otras culturas.

En lo que refiere al capítulo cuarto, “Los conocimientos y saberes tradicionales indígenas”, los autores Miguel Ángel Sámano Rentería Elvira Martínez Salomón tienen el propósito de explicar de que se habla cuando nos referimos a conocimientos y saberes tradicionales y su aplicación en la cotidianidad; ante la necesidad de preservar estas prácticas de los pueblos originarios, en este texto se aborda el surgimiento de las etnociencias, como un diálogo entre la tradición y la profesionalización de los conocimientos, un híbrido entre los aprendizajes que proporcionan los pueblos originarios sus saberes con el conocimiento científico.

En el quinto capítulo, “Educación intercultural como puente de cultura de paz entre los pueblos” de María del Rosario Romero Castro y Juan Antonio Fernández Velázquez, aborda la propuesta de retomar un diálogo entre la cultura de paz y la interculturalidad como una alternativa ante la diversidad cultural en la que se experimentan situaciones de convivencia y resolución pacífica de conflictos en escenarios educativos y cotidianos.

En el sexto capítulo, “La Universidad intercultural como espacio de resignificación identitaria de la mujer indígena” de Dolores Imelda Romero Acosta y Juan Antonio Delgado Morales, los autores proponen que la universidad es un espacio donde coinciden, prácticas culturales diversas, que pueden posibilitar el diálogo o la resistencia; en este transitar del reconocimiento a las diferencias, se generan identidades que involucran un pensamiento crítico en función de los aprendizajes adquiridos por las mujeres indígenas en los contextos de la educación superior.

El séptimo capítulo “La diversidad de lo sagrado: Encuentros y desencuentros entre religión e interculturalidad” de María de la Luz Maldonado Ramírez, ofrece reflexiones en torno a los conceptos de interculturalidad

y religión, que motiva a retomar la relación de las prácticas culturales propias de la religiosidad con los saberes y conocimientos tradicionales en su carácter simbólico, social e histórico.

Por su parte, Rocio Moreno Badajoz en el capítulo octavo, titulado “Pistas para la territorialidad y (Re) territorialización de la educación indígena” nos muestra la relación entre territorialidad y educación. Propone un modelo alternativo de educación que involucre la participación de integrantes de las comunidades y padres de familia como una forma de compartir saberes, conocimientos y aprendizajes que atiendan las necesidades colectivas y comunitarias en apego a la vida cotidiana, y el territorio.

El último capítulo de este libro de Juan José García Pérez, Francisco Antonio Romero Leyva y Gabriela López Félix, titulado “Construyendo nuevos horizontes, una educación desde sur” El presente capítulo aborda la pertinencia de llevar a cabo una “educación desde el Sur”, como una propuesta alejada de las prácticas educativas hegemónicas y permita la generación de saberes y conocimientos compartidos en confluencia con las necesidades de las comunidades bajo la propuesta de una pedagogía crítica a partir de la experiencia como el centro de los procesos educativos.

A manera de cierre, podemos decir que este libro es un aporte a las investigaciones relacionadas con la educación intercultural y se respalda bajo la propuesta de nuevas pedagogías que propicien el intercambio de saberes y conocimientos en función de atender las problemáticas de las comunidades. Invitamos al lector a tomar este texto como una alternativa para la crítica y la reflexión.

*Francisco Antonio Romero Leyva
María del Rosario Romero Castro
Juan Antonio Fernández Velázquez*

<https://doi.org/10.61728/AE24004565>



Capítulo **1**

Interculturalidad y política: Una perspectiva crítica desde el sur

José Romero Losacco¹

<https://doi.org/10.61728/AE24003889>



¹ Investigador del Laboratorio de Estudios Descoloniales en el Centro de Estudios de las Transformaciones Sociales, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas.

En la última década el término interculturalidad ha ganado terreno dentro de los discursos políticos en el Norte Global, con dicha palabra se sustituye el anterior debate multicultural. Sin embargo, el cambio de una palabra no significa necesariamente un cambio en los conceptos, es decir, en los términos en los que se enmarca la conversación. Consideramos que a pesar de referirnos inicialmente al Norte Global, desde nuestro sur, resulta imperativo aproximarnos a las cuestiones más problemáticas a la hora de referirnos la diversidad de formas en las que puede realizar la experiencia de humanidad, particularmente porque en el contexto actual la interculturalidad se presenta como una noción que permite orientar de mejor manera la gestión de la diversidad, siendo justamente esto el principal problema a la hora de incorporarlo como herramienta para la gestión política, porque se asume que la diversidad puede gestionarse, y no se comprende que no se puede gestionar aquello es una condición para la gestión, por tanto, propondremos dar poner de cabeza el modo de comprender la interculturalidad desde el Estado, presentando la diferencia entre gestionar la diversidad y gestionar desde la diversidad, esto en un intento de fundamentar la construcción de un horizonte desde donde plantear la necesaria interculturación de la política.

1. Antes de la interculturalidad viene la cultura

Hablar de interculturalidad es preguntarnos por una condición, por la condición de la cultura, es decir, por las condiciones en las que se encuentran y dialogan diversas experiencias de humanidad. En tal sentido, la cuestión intercultural viene atravesada por un cómo se dan, gestionan o producen estos encuentros, por ello es fundamental tener claro qué entendemos por cultura cuando hablamos de interculturalidad.

La noción de cultura tiene una larga y problemática genealogía, desde su formulación como alta cultura, diferenciada de aquello que se entiende como *folklore*, pasando por sus vínculos con el evolucionismo aparejado a la noción de civilización, es decir, lo culto como lo propio del civilizado. Al pasar del singular (de la Cultura a las culturas) la situación no se hizo menos problemática, ya que la empresa antropológica de etnografiar el planeta traía consigo la necesidad de clasificación de las culturas del

mundo, proyecto no muy distinto de la clasificación de la fauna y de la flora de la empresa taxonómica. Por lo tanto, implicó el desarrollo de toda una terminología destinada a ubicar a los grupos humanos en una escala de “complejidad”.

En este punto nos encontramos con un primer relativismo cultural, uno que se usa para jerarquizar las distintas experiencias humanas, teniendo en la cúspide a la experiencia Occidental. Así, la cultura se entiende como una serie de rasgos invariables pertenecientes a grupos humanos homogéneos, se trata de la forma, en especial luego de la Segunda Guerra Mundial, con la que se enmascara el racismo biologicista dándose un maquillaje culturalista. Este es el tipo de relativismo está en la genealogía del multiculturalismo.

Posteriormente encontramos un segundo tipo de relativismo, aquel que tiene que responder ante la interpelación que los movimientos anti-racistas y críticos al euro-occidentalismo fundante del primero relativismo. Este deviene en una noción de interculturalidad que es instrumentalizada por las administraciones de los Estados-nacionales reproduciendo lógicas de guetificación en los barrios populares. Desde el punto de vista de la gestión pública la cultura seguirá siendo entendida como una cosa, se reducirá a meras prácticas o expresiones que son permitidas por la autoridad, siempre y cuando estas se mantengan dentro de los límites que la administración establece siempre desde un punto de vista “técnico”, pero que en lo fundamental se corresponde con una racionalidad instrumental cuya finalidad es ir despolitizando la gestión y domesticando el conflicto.

El problema con la gestión de la cultura no es entonces la gestión en sí, en abstracto, porque de lo que se trata es de pensar aquello que se gestiona y cómo, pero también para qué se gestiona. Así lo que tenemos delante es un problema que comienza por comprender que nos realizamos como seres vivientes, aquí y ahora, en un orden global caracterizado por la fetichización de la autoridad y por la fetichización de las identidades. Esto es claro cuando comprendemos que el Estado-nación es una ficción, que no existe en ninguna parte una autoridad política cuya identidad sea simétrica a la identidad de las poblaciones que habitan el territorio que esta autoridad supone administrar, razón por la cual, por ejemplo, los

pueblos indígenas de las Américas insisten en la necesidad de pensar el Estado como un constructo plurinacional.

Por lo antes dicho afirmamos que la cuestión de la que queremos hablar no es de los problemas de gestionar la interculturalidad, sino de los problemas que la interculturalidad representa para la gestión. Porque, en primer lugar, en un mundo donde los medios se han transformado en fines, a tal punto que amenazan la reproducción de la vida, afirmamos que si la interculturalidad no trae consigo la problematización de la gestión política, entonces no es interculturalidad, será otra cosa.

En segundo lugar, el principio intercultural implica, en consecuencia, comprender que la gestión, y en especial la política pública es un medio para un fin, no un fin en sí mismo. Cuando esto no ocurre el Estado deja de ser un medio para garantizar la reproducción de la vida de la población, transformándose en otra cosa. En tercer lugar, significa que gestión intercultural no es gestión de las culturas, o gestión de la diversidad, porque de lo contrario sería entender que la diversidad es una realidad que puede separarse analíticamente de otros campos de la vida, sería no entender que la distinción y la diferencia son consustanciales a la vida.

Al comprender que la cultura es más que una expresión, que tampoco se trata de un campo homogéneo, sino de territorios históricos y en disputa, preferimos hablar, siguiendo al antropólogo Argentino A. Grimson, de configuraciones culturales, así se enfatiza el carácter contingente y heterogéneo de eso que se llama cultura, decantándose en una aproximación semiótica para la cual la cultura es aquello que otorga sentido a nuestra vida común, es tanto significación como orientación. Así, pensar la cultura como configuración nos permite comprender que el conflicto no le es ajeno, por tanto, la política tampoco y mucho menos la relación que llamamos poder.

En toda configuración cultural tienen existencia multiplicidad de sentidos, la cuestión es cómo algunos se tornan dominantes o hegemónicos. Por ello comprender la realización histórica de una determinada configuración es fundamental para comprender el tipo de conflicto, así como la naturaleza de los procesos de subordinación, dominación y explotación. Hacer este tipo de cartografía permite comprender que la interculturalidad es transversal a la política y a la gestión, porque de lo

contrario nos encontramos frente a un enmascaramiento del racismo estructural del orden configuracional vigente. Nos encontramos ante una forma de comprender lo cultural en donde esta no es un objeto a gestionar, sino el lugar mismo desde donde se gestiona.

Ahora bien, la interculturalidad, como condición de una intervención antiracista, implica comprender que los diversos sentidos atrapados al interior de determinada configuración son, también, mundos posibles. Al comprender esto llegamos a un punto en el que ya podemos afirmar que una gestión política intercultural no es lo mismo que una gestión intercultural de la política, la primera se revela como programas focalizados de gestión “democrática” de las diferencias, siempre y cuando ninguno de los diferentes altere lo fundamental de la gestión política, es decir, sin interpelación del orden vigente. Mientras, por otra parte, la gestión intercultural de la política implica un dejarse llevar por la distinción, por lo distinto y no por lo diferente. Interculturar la política significa ir más allá de las políticas de la diferencia, porque lo distinto es interpelación del orden de los fines, no solo de los medios, por ello se trata de un proceso fundamentalmente pedagógico, donde el sujeto pedagógico es el Estado y la administración, no al revés.

La interculturalidad pasa por abrir la política a un proceso de aprendizaje radical en su sentido primario, es decir, un aprendizaje desde la raíz, no simplemente la puesta en escena de planes instrumentales en lo que cada “cultura” puede “coexistir” dentro de su propio mundo, hacer esto es reproducir la instrumentalización de una noción para seguir reproduciendo el mismo orden que crea y recrea las inequidades. En tal sentido, la interculturalidad no es un instrumento, es un horizonte que guía la gestión técnica, pero también la formulación estratégica de la política. La interculturalidad no es segregación, pero tampoco es integración e inclusión, se trata más bien de un horizonte ético de aprendizaje común donde nuestros más profundos deseos y contradicciones salen a relucir.

El horizonte que abre al abrazar dicho proceso implica por el contrario asumir que estamos hablando de devenires concretos, históricos y no de una abstracción, por tanto, la realidad entendida desde la interculturalidad ha de partir del orden colonial en el que se gestan las estructuras con las que se pretende hacer gestión intercultural. De esta manera, será posible

comenzar a comprender que la gestión intercultural de la política no es cuestión de reconocimiento, sino de reparación, una reparación que no se focaliza exclusivamente en la población migrante o en los excluidos, sino que también aplica a las poblaciones racializadas que llevan siglos habitando esos territorios que los Estados-naciones pretenden gestionar, porque la historia de su persecución es fundamental para comprender la configuración de las estructuras racistas que perviven hasta hoy, porque debe tenerse presente que dicha configuración fue fundada en el proceso de conquista y colonización tanto de las Américas como de África y de la propia Europa.

La gestión intercultural de la política es fundamental como proceso de construcción de aquellas condiciones de posibilidad que serían necesarias en pro de configuraciones de sentidos alejados del totalitarismo integrista, alejados de las políticas basadas en la diferencia, porque para estas políticas el diferente es siempre un otro potencialmente asimilable, es decir, reducible unívocamente a lo mismo, simplificando su sentido-otro como una forma de lo mismo, porque la diferencia es el resultado de la gestión multicultural de la política, una gestión para la que lo distinto es definido como amenaza.

2. Interculturar-nos o el lugar del mito en la gestión política

En el apartado anterior intenté reflexionar sobre los límites que tiene la llamada perspectiva intercultural cuando pasa hacer un programa de gestión política. La interculturalidad, al volverse objeto de la res-pública, pasa a convertirse en una herramienta para administrar la diversidad, incluso llega a confundirse con esta en ciertas ocasiones. Como consecuencia de ello se perpetúa el entendimiento que se hace de la cultura en tanto cosa a gestionar, por ello señalamos la necesidad de ir de una gestión política intercultural a una gestión intercultural de la política. En tal sentido, a continuación trataré de profundizar en algunas consideraciones relativas al significado de dicho postulado, es decir, en los retos derivados de colocar la interculturalidad como un principio para hacer gestión, y no de una cosa a gestionar.

Lo primero que se desprende, al poner de pie aquello que la cosificación de lo cultural ha puesto de cabeza, es el darse cuenta que la sinonimia entre interculturalidad y diversidad es la primera cuestión a resolver, su origen está en colocar lo nombrado como cultura después de la política. En segundo lugar, se debe advertir que para realizar dicha inversión fue primero necesario realizar primero una otra negación, dicha negación parte de las implicaciones que tiene la pretensión de secularización con la que se asume la gestión pública, porque al pretender que el Estado es un aparato/dispositivo desprovisto de toda subjetividad, por tanto, totalmente objetivado del mundo, este termina siendo el fundamento de una política entendida como administración técnico-instrumental del conflicto.

Por lo tanto, entendemos que dicha pretensión supone una domesticación del conflicto tratándolo cómo mera contingencia secular, derivando en un entendimiento del conflicto derivado propio de la convivencia entre lo diferente y lo distinto, donde este se vuelve una cuestión problemática a gestionar, así se pretende que el conflicto es un atentado contra la armonía de la ciudad de Dios en la Tierra. Una vía por medio de la cual el Estado es formalmente objetivado de todo conflicto, mientras es definido como el árbitro de un ámbito que se pretende a su vez ajeno a las fuerzas del mercado.

Una tercera cuestión que nos aparece es la necesidad de mostrar la dimensión mítica contenida en la pretensión secular, fundamentalmente porque es la pretensión por la cual se niega la existencia de dicha dimensión, ya que esta es fundante de una idea de la cultura entendida como una cosa que puede ser gestionada, permitiendo la reducción de la acción de gobierno a una mera cuestión instrumental. Se trata de una cuestión que deviene consustancial de los postulados de totalitarismo de mercado y la subordinación de la economía a cuestiones técnico-instrumentales, lo que por ejemplo ha permitido la emergencia de la llamada economía naranja.

A este punto de la exposición vale la pena recordar lo planteado por Claude Levi-Strauss al inicio de sus clásicas *Mitológicas*. En ellas afirma que durante el encuentro entre personas ocurre mucho más que un contacto entre estas, ya que las implicadas llegan al encuentro cargadas de “cultura”, por tanto, traen consigo los mitos con los cuales construyen y habitan el mundo. En este sentido, cuando se produce el contacto no solo

se “intercambian” cosas, bienes, etc., sino que se intercambian signos y símbolos, se colocan ante cada uno los mitos del otro, llegando a tener influencia entre sí, y no pocos casos imponiéndose uno sobre otro, pero también siendo apropiados por alguno de los agentes participantes. Es decir, lo que ocurre es aquello que describió F. Ortiz en los años cuarenta del siglo XX cuando acuñó la noción de transculturación.

Entendiendo el contacto entre grupos humanos de esta manera podemos comenzar a señalar que una relación intercultural es aquella que se da, en primer lugar, entre personas, para inmediatamente comprender que es también una relación entre los mitos de los que son portadores las personas. Dicho de otra manera, si por cultura entendemos una configuración compleja y situada entre lo que las personas hacen, los que las personas dicen que hacen y lo que las personas piensan de lo que hacen, todo ello operando a partir de marcos míticos determinados, entonces la pregunta por la relación entre interculturalidad y gestión pública requiere, entre otras cuestiones, asumir la relación entre Mito y Política.

Continuemos ahora por dejar caer algunas cartas sobre la mesa, en primer lugar el mito no es una cuestión a despachar instrumentalmente, de hecho la reducción instrumental de la política requiere para su fundamentación de un mito que hace posible con ella el despliegue del totalitarismo de mercado. Es decir, este totalitarismo requiere fundarse dentro de un marco que nos remite al origen de todos los tiempos y le otorga al mercado validez ontológica. Un mito que se funda allá donde existían individuos cuya pulsión fundante era la de intercambiar bienes entre sí, o lo que es lo mismo, el mito de que la economía antecede ontológicamente a la política. En este sentido, los mitos hay que ubicarlos en el plano de la categoría, tal como lo afirma F. Hinkelamert en su libro *Hacia una crítica de la razón mítica*.

Los mitos elaboran marcos categoriales de un pensamiento frente a la contingencia del mundo, es decir, frente a los juicios vida/muerte. No son categorías de la racionalidad instrumental, cuyo centro es el principio de causalidad y de los juicios medio/fin.

Es decir, ya que no existen medios sin fines, los mitos por definición no operan como medios, sino que son el fundamento de estos. Se trata de

un marco categorial que opera como fundamento del mito de la razón instrumental, y esto es trascendental tenerlo en cuenta al momento de hablar de interculturalidad y gestión pública. Primero, porque los mitos desbordan a la racionalidad instrumental. Y de nuevo volviendo a F. Hinkelamert, estos “aparecen más allá de la razón instrumental, en cuanto la irracionalidad de esta se hace notar o es notada”. Por lo tanto, los mitos son el lugar desde donde “es juzgada la racionalidad instrumental”. Como puede inferirse de lo dicho hasta ahora los juicios sobre esta pueden ser o no apologías.

Si los mitos enmarcan los juicios de vida/muerte, podemos preguntarnos, por tanto, qué es aquello que afirma de manera primaria algún marco categorial ya dado, cuáles son los juicios sobre la vida y la muerte que pueden permitirnos hacer ciertos mitos. Porque para afirmar la vida “esta debe afirmarse frente a la muerte” (Hinkelamert). Es decir, los mitos son marcos categoriales de afirmación de la vida, pero ¿pueden existir mitos afirmadores de la muerte?

Intentar responder la anterior pregunta requiere partir de una diferenciación, aquella que permite distinguir entre un mito y un fetiche, porque todo mito es imperativamente una afirmación de la vida siempre y cuando no se torne en simbolismo fetichista, permítaseme mostrar esto con un ejemplo extraído de la filosofía contemporánea. Para algunos pensadores, como Zizek o Agamben, la pulsión de muerte del mundo moderno tiene su origen en un asesinato, se trata de la crucifixión como “mito” fundacional del “cristianismo”, en tal sentido, el mundo moderno se fundaría en la muerte y por tanto no podría afirmar la vida. La cuestión es que dichos filósofos confunden al cristianismo con la cristiandad, esta última sí que tiene la crucifixión como fundamento, es decir, la muerte. Mientras que para el cristianismo primigenio lo central era la resurrección de la carne. Esta inversión/fetichización del mito ocurre a partir del momento en el que Constantino abraza la cruz.

Lejos de lo que plantea Zizek o Agamben, lo que tiene de fundacional la crucifixión radica en ser el gesto por medio del cual ley se muestra capaz de matar al justo, el asesinato de Jesús muestra la cruda injusticia de la ley del imperio. La crucifixión es el acto de afirmación de la vida que muestra hasta dónde es capaz de llegar la razón instrumental, muestra

cuáles son los medios de los que puede hacerse el orden vigente para castigar a quien denuncia la injusticia. Es esto lo que desaparece cuando se abraza la cruz como símbolo de redención, tornándose así en un fetiche que encubre el asesinato. Por lo tanto, un mito puede no afirmar la vida cuando, como se ha dicho arriba, este se ha tornado en fetiche.

En modo similar puede encontrarse en la fundamentación filosófica del Estado moderno un vestigio de la intención afirmativa del mito en el relato que lo fundamenta. El estado de naturaleza de T. Hobbes intenta afirmar la vida, comprende que en la muerte el interés de cada individuo no puede realizarse, por lo tanto, es necesario producir un artefacto (el Estado) que garantice que la vida de cada individuo es afirmada positivamente. Lo que no atiende Hobbes es que el fundamento de su mítico estado de naturaleza (el individuo) es un fetiche.

Entendido así, el mito no es una mera afirmación abstracta de la vida, todo lo contrario, el mito afirma la vida materialmente, su positividad, y si atendemos a las lecciones C. Geertz, y la cultura puede entenderse como una “urdimbre de significación”, o si existe algo como el llamado tejido social, el mito es el hilo con el que se teje dicha urdimbre o tejido. El mito es inherente a cualquier experiencia de humanidad, y estos operan produciendo los marcos a partir de los cuales se establece el reino de los fines, por ello los medios deben ser afirmadores de la vida, en tanto que medios para un fin, el problema emerge cuando estos se convierten en un fin en su mismo. El reino de los medios como fines es un mundo en el que la vida puede negarse frente a la muerte, en tanto el horizonte es afirmar el orden de los medios.

Así, llegamos a un punto donde podemos comprender por qué la derecha y la extrema derecha se siente mucho más cómoda que la izquierda secular con estos temas. Esta (la derecha) no tiene problema en ondear el fetiche, sea la bandera o el crucifijo, porque su proyecto es el reino de los medios como fines. Por su parte, la izquierda secular, acostumbrada a combatir el fetichismo de la cristiandad separa la razón ilustrada de la razón mítica, y por tanto, termina sin armas para contrarrestar el reino de los medios impuestos por el totalitarismo del mercado.

La izquierda secular se encuentra desprovista de herramientas para explicar la legitimidad mítica del conflicto en tanto que violencia ejercida

defensivamente. También le resulta incómodo el populismo, no comprende que este es una fetichización de lo popular, la izquierda secular prefiere el lenguaje de la ciudadanía, por ello es incapaz de explicar que los problemas del populismo de derecha no están en que movilizan la emocionalidad de la gente, sino en que movilizan los fetiches nacionales, raciales, religiosos, etc., porque no se comprende que no se están movilizandando mitos, sino fetiches.

Por todo esto, *interculturalizar la política* es hacerla transcultural, y por lo tanto transmítica. Pero para ello se ha de partir de enunciar de manera explícita el lugar que ocupa el mito en el campo político. Colocar sobre la mesa la fundamentación del marco categorial con el que se piensa la gestión pública. Así, introducir la interculturalidad en la acción política implica revolucionar la acción de gobierno, ya que las decisiones deben fundarse explícitamente en su fundamentación como afirmación de la vida. Esto lo sabe muy bien la extrema derecha, por eso su discurso apunta justamente en dirección contraria, lo hace el Frente Nacional en Francia, Vox en España, así como los críticos de la llamada leyenda negra desde la imperiofilia de cierta intelectualidad a ambas orillas del Atlántico. Aún más claro es el “there is no american dream” de S. Huntington, para quien el *american dream* “se vive en inglés” y es “white, anglo-saxon and protestant” (WASP). En tal sentido, la derecha es más auténtica en relación a su credo, mientras la izquierda secular solo se aproxima a la simbólico como estrategia de propaganda electoral.

Interculturalizar la política es asumir como nos ensaña el filósofo Juan José Bautista que no es lo mismo creer en el pueblo, que creer en aquello en lo que el pueblo cree.

3. Interculturalizar-nos (segunda parte) o de la lógica de la diferencia a la analógica de la distinción

En la sección anterior intentamos desarrollar planteamientos sobre los vínculos entre el mito, la interculturalidad y gestión política, a partir de las siguientes líneas buscaremos mostrar y poner en evidencia las distancias entre las políticas de identidad y lo que hemos llamado la interculturación de la política. En tal sentido, tendremos como punto de

partida los aportes de la filosofía de la liberación en aras de mostrar las posibilidades que esta supone y desde allí se abren.

Comencemos por señalar que la cuestión intercultural y la cuestión de las identidades operan en registros que obedecen a fundamentos distintos. La identidad es lugar de la diferencia, mientras la interculturalidad se ubica en el campo de la distinción. Ambos términos, diferencia y distinción, son definidos en referencia a la noción de totalidad. Por totalidad comprendemos tanto el orden vigente como su fundamento, siendo el fundamento lo que Ricoeur llamó el *núcleo ético-mítico* y que luego es traducido por el filósofo de la liberación E. Dussel como el núcleo ético-ontológico.

En tal sentido, todo orden vigente, si no se ha tornado en fetichista, comienza con la afirmación de la vida de la comunidad, por el contrario, cuando este orden se fetichiza el mito se transforma y en consecuencia lo hace también el núcleo ético-ontológico, siendo este último desplazado por una ontología sin más, como es el caso de la ontologización de la guerra en la modernidad. Al tornarse fetichista, el mito pierde su carácter polisémico, es ahora unívoco y su fundamentación ya no proviene de la comunidad, sino que se impone como única posibilidad. Esta cuestión es evidente al hacer un simple repaso de la filosofía política moderna, ya que desde el *estado de naturaleza* hobbesiano hasta el monopolio de la fuerza en M. Weber, pasando por la inversión del derecho de gentes el *estado de naturaleza* propuesto por J. Locke, ya que para esta tradición el poder es descrito como dominación legítima y la guerra como condición fundante de todo orden social.

En este proceso, la totalidad, la identidad del Ser, deja de ser analógica para hacerse unívoca, tal y como afirma el filósofo de la liberación Enrique Dussel, su “identidad se predica de los entes... Los entes no son el ser, pero son sus distinciones; es decir, modos distintos de expresar lo mismo”. Por ello, la relación entre el Ser y los entes es analógica, mientras que la relación entre los entes es identitaria, la diferencia entre ellos son accidentes del Ser. Por lo tanto, habrá que distinguir la relación analógica entre los entes y el Ser, y la relación de univocidad que establece el Ser fetichista con el absoluto Otro, ya que allí ya no hay analogía, el Otro no es análogo al Ser, es lo distinto.

En tal sentido, interculturalizar la política implica la puesta en marcha del método analógico, porque en este punto ya no se trata de proseguir el monólogo del ser que se realiza en las conversaciones entre identidades que son expresiones accidentales de lo mismo, sino que corresponde a abrirse el paso hacia el encuentro entre distinciones al interior de la Totalidad que mantienen una posición de exterioridad relativa. Por lo tanto, no toca otra cosa sino avanzar hacia el encuentro analógico, es decir, entre relaciones de semejanza y proximidad de los Otros más allá del Ser y ya no centrarse en la relación de semejanza y diferencia entre los accidentes identitarios del Ser.

A diferencia de la política de identidades, propia del multiculturalismo, en el que se confrontan diferencias entre los entes, mientras el Ser, la Totalidad vigente permanece oculta, derivando en relaciones de confrontación entre las identidades de estos con relación al Ser, interculturalizar-nos e interculturalizar la política implica abrirse a posibilidades distintas a la Totalidad vigente, es decir, a la univocidad del Ser en cuanto fetiche. Sin embargo, dejar de lado la política de identidades no es dirigirse al mundo ingenuo de la igualdad universal en el Ser, ya que recordemos que el lenguaje de las diferencias solo es el predicado de la distinción entre la Totalidad y los entes, mientras que desde un posicionarse intercultural la cuestión se sitúa en la distinción entre Totalidades posibles, es decir, la analogía opera a nivel de los núcleos ético-míticos, razón por la cual la semejanza y proximidad, más allá de la Totalidad vigente, ocurre entre horizontes que niegan la fetichización que dicha totalidad realiza en tanto orden fetichista, se trata de un diálogo que parte siempre de la necesidad de afirmación de la vida de los participantes del mismo.

En resumen, establecer espacios analógicos de comunicación requiere ir más allá del Ser, es trascender el orden de las diferencias entre los entes, lo que significa superar el fetichismo de la diferencia. Esto plantea y requiere una transformación profunda de los campos en los que ocurre la comunicación. Debemos comenzar por explicitar que la acción intercultural no puede reducirse al campo llamado de cultural o de la cultura, que además suele no ser lo mismo que la llamada Cultura (con mayúscula). La acción intercultural implica intervenir en los diversos campos de la vida, intervenir en el campo político y, más aún, en el campo

económico, esto último es cuanto más urgente, ya que es justamente el campo económico el que hoy se impone como Totalidad, dejando a los entes hablando el lenguaje del Ser en tanto que mercado.

4. Un cierre temporal y necesario

Las líneas que hemos desarrollado en este texto son tan solo un intento por desgranar la complejidad que implica comprender y asumir que si la política es gestión de la vida en común, debemos por tanto tener como punto de partida cuáles son los marcos comunes, aquello que nos hace sabernos y sentirnos como parte de algo más grande que nosotros mismos. En tal sentido, se ha querido mostrar que tan solo las puertas de entrada a posibilidades que permiten pensar la acción política más allá de los lugares comunes legitimados por el saber eurocéntrico que de manera sistemática lo objetiva todo, incluso las más íntimas relaciones humanas.

Bibliografía

- Bautista, J. J. (2007). *Hacia una Crítica Ética del Pensamiento Latinoamericano. Introducción al pensamiento crítico de Franz J. Hinkelammert*. Grito del Sujeto.
- Bautista, J. J. (2014). *Qué significa pensar desde América Latina*. Akal.
- Bautista, J. J. (2017). *Dialéctica del fetichismo de la modernidad*. Editorial Teoría & Praxis.
- Dussel, E. (2020). *Siete ensayos de filosofía de la liberación, hacia una fundamentación del giro decolonial*. Trotta.
- Dussel, Enrique (2015): *Filosofías del sur, descolonización y transmodernidad*. Akal, México.
- Díaz de Rada, Ángel (2010): *Cultura, antropología y otras tonterías*. Editorial Trotta, Madrid.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Grimson, A. (2011). Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad. Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2004). Hibridez y mestizaje: ¿sincretismo o complicidad subversiva? La subalternidad desde la colonialidad del poder. En C.

- Peñamarín Beristan y W. Mignolo (Coords.), *DeSignis No 6. Comunicación y Conflicto Intercultural*. FELS, Gedisa Editorial.
- Hinkelammert, F. (2008). *Hacia una crítica a la razón mítica: El laberinto de la modernidad, materiales para la discusión*. Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Hinkelammert, F. (2018). *Totalitarismo de Mercado, el mercado capitalista como ser supremo*. AKAL.
- Mignolo, W. (2004). Globalización, doble traducción e interculturalidad. En C. Peñamarín Beristan y W. Mignolo (Coords.), *DeSignis No 6. Comunicación y Conflicto Intercultural*. FELS, Gedisa Editorial.
- Petrilli, S. (2013). *The self as a Sign, the World, and the Other*. Transaction Publishers.
- Romero Losacco, J. (2012). El giro decolonial aportes para una semiótica decolonial transmoderna. *Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS)*, Universidade da Coruña (España), pp. 679-694.
- Romero Losacco, J. (2018). *La invención de la exclusión, individuo, inclusión y desarrollo*. Fundación Editorial El Perro y La Rana.

Capítulo 2

Educación intercultural sin la perspectiva del Estado

Benjamín Maldonado Alvarado

<https://doi.org/10.61728/AE24003896>



Introducción

Es común que la educación intercultural y la interculturalidad en general se miren y “realicen” desde la definición que de ellas tiene el Estado nacional, principalmente como un enfoque que debe lograr enseñar el respeto a la diversidad cultural. Precisamente para buscar caminos diferentes, en pos de objetivos contrastantes y distintos, se plantean las formas de interculturalidad crítica y de educación alternativa en el país y fuera de él.

Esta costumbre de pensar lo intercultural desde el Estado, es decir, desde una mirada afín a los intereses de dominación colonial que promueve y protege, hace que lo que podamos llamar “crítico” no lo sea tanto, pues significaría intentar entre otras cosas tratar de fortalecer la resistencia desde los intereses de la dominación. Incluso se está tratando de institucionalizar esta percepción desde la Nueva Escuela Mexicana, haciendo suponer que se puede lograr una interculturalidad crítica desde la política pública del Estado, lo cual está en abierta contradicción con la realidad, porque una educación intercultural crítica es necesariamente contrahegemónica. No puede ser alternativa una educación que sigue los lineamientos del Estado, y el Estado no puede ir contra sus propios intereses y funciones.

Es una costumbre tan arraigada que no es fácil percibirla, sobre todo cuando se trata de hacerlo desde ella misma. En el caso de la educación, es frecuente que se considere alternativa, innovadora o incluso crítica a la educación intercultural, con respecto a modelos anteriores. Y se posiciona como su gran horizonte la lucha por extenderla a todos los niveles educativos, pues congruente con sus intereses, el Estado la ha confinado a las escuelas de educación básica para indígenas, con algunos intentos de abrirla al nivel universitario pero sin permitir que lo crítico y alternativo marque el rumbo de esas universidades. El diálogo entre culturas no es una intención del Estado-nación, salvo como una plática entre desiguales.

Para poder ver mejor la profundidad de esta costumbre, conviene recurrir a una experiencia educativa mexicana que tiene propuestas importantes, para contrastarlas especialmente con la educación llamada intercultural que se ofrece en escuelas públicas a estudiantes indígenas. Las condiciones en que ella surge y se desarrolla son muy ilustrativas. Se trata de algunas escuelas de la comunidad judía en México.

Al revisar sus definiciones públicas podremos percibir y encontrar diferencias sustanciales entre la educación indígena mexicana y la educación judía en México que ayudarán a repensar no solo las características de la educación indígena mexicana, sino sus carencias y posiciones como proyecto político.

Sobre los judíos y su llegada a México

En el mundo hay más de 15 millones de judíos, de los cuales cerca de 7 millones viven en Israel, 6 millones en Estados Unidos y 400 000 en Francia. En México, según el INEGI, en 2020 había casi 70 000 judíos en el país (Enlace Judío, 2020). En Siria quedan unos 100.

En la historia de México se encuentra presencia judía desde el siglo XV (Goldsmid, 2010, Mancera, 2017). Los judíos llegaron a la Nueva España con los invasores europeos, como consecuencia de su expulsión del territorio español en el año 1492; justamente cuando en España terminaba la larga guerra de Reconquista contra los musulmanes y se iniciaba la invasión del llamado Nuevo Mundo, los reyes católicos decretaban la expulsión de los judíos del territorio español, igual que lo había hecho Francia en 1306 o Inglaterra en 1209. El pueblo judío tiene una larga y complicada historia milenaria. No entraremos en detalles de la increíblemente compleja y difícil historia de los judíos, baste ejemplificar algunos aspectos de ella con el caso de los migrantes sirios de Alepo llegados a México.

Alepo es una antigua ciudad ubicada en el norte de Siria, cerca de Turquía. Fundada hacia 1800 a. C. fue un importante paso en la región, conectando a Persia con los países de la costa europea (como Francia, Italia, Holanda e Inglaterra), por lo que se desarrolló como una ciudad multicultural. A principios del siglo XX, más de la mitad de la pobla-

ción era musulmana y el resto eran católicos y judíos. Los judíos vivían históricamente en un barrio de Aleppo y conservaban fuertemente sus costumbres, lengua y tradiciones. Pero las guerras contra los judíos, sobre todo a raíz de la creación del Estado de Israel en 1948 los obligaron a huir y a ver destruidas sus casas y su comunidad. Casi ya no hay judíos en Aleppo ni tienen a dónde regresar.

La mayoría de los judíos alepinos que emigraron a México —casi todos ellos comerciantes de escasos recursos que, en el mejor de los escenarios, concluyeron la primaria— no hablaban español y venían de un mundo regido por preceptos religiosos. Congregados en el barrio judío, con sus tribunales propios, su particular entonación del árabe, lograron construir en Aleppo una vida en torno a la Ley Judía, y desarrollaron un fuerte sentido de pertenencia a la ciudad. En dicha sociedad, más allá de la clase social, del nivel de observancia de las leyes religiosas, de la formación y de la postura frente a la tradición, ser judío era ser comunitario, contribuir a la reproducción del grupo. (Charabati, 2018, p. 65)

Para poder sobrevivir culturalmente y conservar las tradiciones y valores de sus ancestros en un contexto adverso, crearon la Comunidad Maguen David, que después tendría su propia escuela. La diáspora o dispersión de los judíos por el mundo era consecuencia del antisemitismo, lo que los obligó a encontrar nuevos asentamientos. “En el 7º Congreso Sionista celebrado en julio de 1905 en Basilea, Suiza, la República Mexicana fue propuesta como una opción viable para asentamientos judíos” (Goldsmi, 2010, p. 100).

Aunque los conteos oficiales de población judía en general han sido complicados, se tienen datos aproximados sobre su presencia, que para 2020 se calculaba aproximadamente de 60 000 personas.

Tabla 1*Población de religión judía residente en México (1895-2010).*

Año	Hombres	Mujeres	Total
1895	22	4	26
1900	101	44	145
1910	183	71	254
1921	--	--	--
1930	4 851	4 221	9 072
1940	7 189	6 978	14167
1950	9 053	8 521	17 574
1960	50 845	49 905	100 750
1970	24 844	24 337	49 181
1980	31 581	30 209	61 790
1990	28 618	29 300	57 918
2000	22 589	22 671	45 260
2010	33 492	33 984	67 476

Fuente: Mancera (2017, p. 1-2).

Otro estudio ofrece los siguientes datos, que complementan un panorama sobre su presencia.

Tabla 2*Familias judías por comunidad hacia el año 2000*

Comunidad	Familias
Maguén David	2630
Monte Sinaí	2350
Kehilá Ashkenazí	1870
Comunidad Sefaradí	1150
Bet El	1080
CDI (no afiliados)	340
Bet Israel	260
Comunidad Guadalajara	250
Comunidad Monterrey	250

Fuente: Dayan y Roitman (2016, p. 95-96).

Vinieron a México sobre todo a partir de la revolución y se encontraron con un panorama poco amigable, pues el país iniciaría un proceso de definición de la identidad mexicana en la que

los inmigrantes eran considerados admisibles en la medida en que podían asimilarse a la “gran familia mexicana”... En este proceso, los judíos se volvieron “otros” no sólo por ser extranjeros, sino también por no hablar español y por profesar una fe distinta de la católica; a esto se sumaron siglos de estigmatización por parte de la Iglesia, la influencia de las teorías antisemitas basadas en la raza y el rechazo abierto de los comerciantes locales. (Charabati, 2018, p. 64)

Los judíos llegados a México provenían de Europa (los *ashkenazitas*), de Turquía, de Grecia, de los Balcanes (los sefaraditas), de Alepo y Damasco (árabes), con diferencias lingüísticas importantes y encontrarían puntos en común para sobrevivir.

En este proceso pusieron en práctica, una vez más, el concepto de autoayuda y solidaridad conformado a lo largo de su experiencia grupal y en torno al cual gravitan sus normas éticas y morales. De este modo, constituyeron una comunidad, conscientes de que el individuo que desea preservar su identidad judía debe vivir en colectivo. Así fue que, a partir de su llegada a México, los inmigrantes judíos se organizaron con el fin de proporcionar servicios religiosos, educativos, legales, asistenciales, financieros y sociales a sus correligionarios, para continuar profesando su fe en el nuevo entorno y transmitir a las generaciones por venir su legado milenario. (Dayan y Roitman, 2016, p. 92)

Llegaron a conformarse como una comunidad de comunidades (Dayan y Roitman, 2016), aunque sin territorio, que en 1938 se materializó en un Comité Central de la Comunidad Judía de México. Sin embargo:

El esfuerzo de agrupar a todos los judíos en una sola comunidad no fructificó, ya que las diferencias entre *ashkenazíes* (Judíos provenientes de Europa central y oriental), judíos orientales provenientes del Líbano y Siria y sefaradíes provenientes del Imperio

Otomano no se atenuaron al verse obligados a compartir una sola organización comunitaria. Por el contrario, parecía como si la convivencia avivara la conciencia de las particularidades donde cada sector traía su propio bagaje cultural y deseaba preservarlo. Por ello, consideraron más importante organizarse en términos étnicos y no como congregación religiosa. La sectorización se dio en función de la diversidad de países (incluso ciudades) de origen, y por tanto, de ritos y costumbres particulares: diversos lenguajes —idish, ladino, árabe—, diferencias en la interpretación de la liturgia, rituales, hábitos alimenticios y costumbres propias de cada región así como el énfasis en asuntos religiosos, culturales, ideológicos y/o políticos. (Dayan y Roitman, 2016, p. 93)

Las comunidades que conforman la comunidad judía de la Ciudad de México son las siguientes:

1. Sociedad de Beneficencia Alianza Monte Sinaí, creada en 1912, que agrupa a los judíos originarios de la ciudad de Damasco, Líbano e Israel).
2. Comunidad Ashkenazí, fundada en 1922 como Kehilá Nidje Israel, conformada por judíos de origen europeo.
3. Comunidad Maguén David, establecida en 1938, concentra a los judíos de la ciudad de Alepo, Siria.
4. Comunidad Sefaradí, organizada formalmente en 1941 e integrada por judíos provenientes de Turquía, Grecia y los Balcanes.

Desde su creación, estas cuatro comunidades adoptaron la denominación religiosa de tipo ortodoxa (Dayan y Roitman, 2016, p. 94).

Actualmente, cada comunidad cuenta con escuelas, sinagogas, baños rituales, servicios funerarios, supervisión alimenticia y realizan actividades sociales y culturales para sus miembros.

Con el transcurso del tiempo, las divisiones de acuerdo al origen geográfico se hicieron más flexibles y permeables. Esta transformación se aprecia en el aumento de matrimonios entre individuos que pertenecen a distintas comunidades, que llega al 60%. La mayor parte de los judíos en México se casan al interior de la comunidad. (Dayan y Roitman, 2016, p. 95)

Rasgos de la educación escolar judía en México

Desde chiquitos hasta que llegamos a 3° de prepa, nos meten en nuestro corazón y en nuestro cerebro el hecho de que cuando salgamos de esta escuela tenemos que seguir siendo quienes somos; no importa dónde estés en el mundo, no importa si llegas a ser alguien súper destacado o reconocido mundialmente, la escuela quiere que sepas que es muy importante quién eres tú, recordar de dónde vienes, tu cultura, tus valores, que eres judío mexicano de la comunidad de Siria. (Testimonio de estudiante, en Charabati, 2012, p. 172)

Los judíos en México viven generando vida comunitaria desterritorializada, lo que significa que sus formas de ser comunidad no consisten en compartir una comunidad localizada espacialmente, sino en reunirse desde su dispersión en instituciones comunitarias o comunitarizadoras, es decir, generadoras de vida común, tales como la sinagoga y la escuela, a partir de la fuerza de una cultura común.

Podemos decir que para ellos la escuela es un territorio comunitario, un espacio que brinda la seguridad y sentido de comunidad que necesitan reproducir, por lo que fue una de sus primeras actividades colectivas:

A poco de llegar al país, fundaron la primera escuela a través de la cual legaban a sus descendientes una educación judía tradicionalista y laica. Desde 1924, en el Colegio Israelita de México, se cumplían, desde el kinder hasta el nivel medio superior, los programas requeridos por la Secretaría de Educación Pública, a la vez que se enseñaba historia del pueblo judío, gramática y literatura idish (en aquel entonces la lengua centralizadora de los ashkenazitas del mundo entero). Los planes escolares incluían el estudio de la Toráh dentro de un carácter estrictamente laico. Puede afirmarse que en esas aulas se concretaron las bases para la identidad judeo-mexicana de gran parte de la niñez y juventud ashkenazita.

Muchas otras escuelas surgieron en años posteriores, todas ellas centradas en diversas ideologías y grados de religiosidad: el Colegio Hebreo Tarbut (1942), con marcada ideología sionista; en el

mismo año, la Escuela Yavne, con mayor tendencia religiosa; el Nuevo Colegio Israelita (1949/50), apegado a la ideología bundista; los colegios Monte Sinaí (1963) y Maguen David (1978), de los respectivos sectores comunitarios; hasta llegar a las 20 escuelas en funcionamiento en el año 2008, que abarcan desde el pre-escolar hasta la preparatoria. Una investigación reciente reporta que el 90% de los jóvenes de la comunidad judía asiste a colegios israelitas (Goldsmid, 2010, pp. 104-105).

Es importante notar que para este proyecto propio de educación en contexto de migración, resultaba fundamental respetar las reglas del país receptor pero sin dejar de lado lo propio, aunque contradijera algunas de esas reglas, como el carácter laico de la educación.

Los colegios que aquí consideramos son los siguientes, todos ubicados actualmente en la zona poniente de la Ciudad de México (Cuajimalpa-Huixquilucan):

Las Escuelas consideradas en este texto y su año de fundación son las siguientes:

- Escuela Yavne Shio y Anita Mondlak (1942)
- Colegio Hebreo Tarbut (1942)
- Colegio Hebreo Maguen David (1978)
- Universidad Hebraica (1992)

Los primeros colegios judíos de educación básica en México fueron creados por ellos mismos hace ya más de 80 años, y medio siglo después lograron abrir su universidad, todos como instituciones privadas.

En sus páginas web encontramos datos y definiciones que son relevantes y para considerar:

La Escuela Yavne Shio y Anita Mondlak

En su sección Línea del Tiempo, esta escuela empieza diciendo que en 1942, por

iniciativa y lucha de un grupo de Askanim Ashkenazim dirigidos por el Rabino Rafalín y el presidente de la Kehila Don Jacobo Katz,

se fundó la Escuela Yavne, el primer colegio religioso y sionista de México. Se abrió el colegio con un total de 48 alumnos, repartidos entre el jardín de niños y cuatro clases de primaria en el antiguo local de Jesús María No. 3. El plantel docente estaba constituido por apenas 8 personas. Ese mismo año se incorporó a la SEP.

Continúa informando que en 1950

se estableció en el colegio la Yeshiva Or Israel bajo la tutela del Rabino Rafalín, en la que grupos de alumnos se reunían por las tardes participando de un estudio más serio del Talmud. Y que siete años después “contaba ya con aproximadamente 700 alumnos y un grupo docente de 100 maestros y empleados administrativos. Era el único colegio religioso con preparatoria en toda América Latina”.

Destaca la información referente a que fue el primer colegio sionista de México. Esto significa que seis años antes de que se creara el Estado de Israel, los judíos refugiados en México unas décadas antes ya habían creado una institución educativa que promovía la ideología política del movimiento sionista internacional y continúan vinculados a él.

A su vez, el Colegio Hebreo Tarbut fue creado también en 1942 por un grupo de “visionarios como respuesta a la necesidad de promover cultura, identidad judía y conocimiento”. En su página ofrece información en español y en hebreo.

Por su parte, el Colegio Maguen David, en su sección de Memoria Histórica señala que:

Nuestro colegio fue fundado con el fin de brindar una formación de excelencia, siempre llevando de la mano una educación bicultural, siendo la Educación Judía la razón de ser y fundamento del proyecto educativo del Colegio. Junto con 12 escuelas más de la red judía en México, somos parte del Vaad-Hajinuj México.

Hay en este texto dos puntos que quiero destacar: El primero es su definición implícita de educación intercultural, en la que optan por el biculturalismo, pues no se busca un tipo de reconocimiento y valoración dentro de la sociedad mexicana sino la construcción de un sujeto

bicultural, mexicano y judío, lo que permite entender la fuerza que tiene considerar a la educación judía como el ser y fundamento de la educación. Lejos de temer el encuentro con el otro, lo buscan, y allí encontramos implícita la definición del objetivo de la educación judía: fortalecer el ser judío y sobre ese eje articular el ser mexicano. Desde adentro del proyecto, la valoración de la diferencia cultural, es decir lo mexicano principalmente, es una valoración positiva y una búsqueda de relación para ser también mexicano, al mismo tiempo que judío. Y no se trata de una educación nacionalista mexicana que pretenda valorar la diferencia cultural judía, sino al revés.

El segundo punto es la información acerca de la existencia de una red de escuelas judías articuladas en una institución propia, llamada en hebreo Vaad-Hajinuj. Se trata del Consejo Directivo de Educación Judía en México, que inició operaciones en 1952 y en el que están representadas las escuelas de todos niveles de la Comunidad Judía de México (<https://www.vaadhajinuj.com/nosotros>). Esto es importante pues deja ver que la fuerza del proyecto educativo propio se sustenta en una organización que coordina todo el proyecto educativo, dentro de sus diferencias.

En la información sobre la Misión de las escuelas, sus definiciones también son relevantes para nuestro fin.

La escuela Yavne la expone así:

Formamos individuos responsables e íntegros, guiados por los principios del judaísmo ortodoxo, sionista y moderno, comprometidos con la sociedad mexicana y la comunidad global.

Se promueve el amor por la Torá, Medinat Israel y Am Israel, valorando la riqueza de las diversas opiniones y personas que lo conforman.

Se proporciona un ambiente cálido, respetuoso y empático, donde cada alumno puede desarrollar su liderazgo y habilidades para impactar positivamente su entorno.

Se facilita un entorno académico que estimula el interés, la curiosidad y el pensamiento autónomo de los estudiantes.

Destaca su intención explícita de ofrecer una formación religiosa y política. El amor por la Torá es el amor por su principal libro religioso,

un libro doctrinario equivalente a los cinco primeros libros de la biblia católica, y obviamente amarlo en una escuela significa estudiarlo.

El Colegio Tarbut es más preciso en cuanto a sus intenciones políticas y culturales: es una escuela sionista, que forma a sus estudiantes en el compromiso con el Estado de Israel, al mismo tiempo que se compromete a promover la tradición judía y su lengua, pero articulando esto con su actual pertenencia a México y lo mexicano:

El Colegio Hebreo Tarbut es una institución educativa judeomexicana, sionista, de excelencia académica y altos estándares éticos, en un entorno intercomunitario. Forma en cada uno de sus estudiantes identidad y compromiso con México, con el Estado de Israel y su cultura, con la tradición judía y el idioma hebreo, conservando un profundo sentido humanista con valores universales. El Colegio se compromete a impartir a sus estudiantes educación de calidad para contribuir a su desarrollo humano.

Esta definición, desde una perspectiva mesoamericana, resultaría sorprendente. Por ejemplo si dijera algo así, pensando desde un ámbito oaxaqueño: La escuela indígena forma en cada uno de sus estudiantes identidad y compromiso con México, con la nación zapoteca y su cultura, con la tradición comunal mesoamericana y el idioma originario. Para ello debería tener similares condiciones: una nación reconocida al menos por los zapotecos, un proyecto como pueblo y comunidad, expertos en la formación cultural, comunal, espiritual y lingüística zapoteca. Es decir, un proyecto propio que no existe.

En cuanto al Colegio Maguen David, su propuesta es más pedagógica:

Brindar a cada uno de los alumnos una educación emocionalmente convocante e intelectualmente desafiante para que sean aprendices permanentes, innovadores y sujetos generadores de cambio. Formarlos para que desarrollen una identidad judeo-mexicana y una conciencia crítica basada en los valores del judaísmo, que les permita asumirse como ciudadanos del mundo para vivir desde una actitud de compromiso y respeto hacia sí mismos, hacia la diversidad y hacia la sociedad en su conjunto.

En los tres casos aparece la relevancia de la identidad judeomexicana. Esta es una precisión explícita del interés del proyecto educativo judío por articular su nueva pertenencia con su identidad primordial, que es la judía. Específicamente un biculturalismo que resolverá cada persona: ser mexicano y ser judío significa ser mexicano sin ser católico, lo cual es posible por el desarraigo territorial. Esa identidad no es simulación, como lo fue aparentar la conversión o marranismo. Se llamó “marrano” a los judíos españoles que aceptaban públicamente convertirse al catolicismo para evitar ser asesinados por la Inquisición pero que en el fondo continuaban practicando sus costumbres judías y mantenían ocultas sus creencias (Lomba, 2012). Aunque la palabra se usó en forma despectiva, en la realidad se trataba de una forma de resistencia, reconocida en el origen propio de esa palabra:

El origen hebreo de la palabra proviene de la unión de dos palabras “mar” (מֵרַם) que significa amargo y “anus” (חִירְכָה) que significa forzado y se pronuncia maranus. Al escucharlo los españoles de los judíos, asociaron la impureza de la sangre de los conversos desde el punto de vista religioso, con la impureza del cerdo e impusieron el nombre a los mismos, a modo de escarnio a estos conversos y a sus descendientes. (Enlace Judío, 2016)

La degradación de los judíos y de lo judío en España medieval aparecía en múltiples imágenes mediante las que se justificaba la agresión y desprecio hacia esos seres inferiores (Molina, 2024), pero culturalmente resistieron la brutalidad de la persecución a la que han sido sometidos.

En cuanto a la Visión con que proyectan sus instituciones, destaca el carácter que podríamos llamar etnopolítico, en el sentido de que se refiere fundamentalmente a la identidad étnica y al proyecto de nación que promueve el Estado de Israel. En sus páginas web se leen las siguientes definiciones:

Consolidar a la Escuela Yavne como una Institución educativa reconocida por su excelencia académica orientada hacia la mejora permanente, encaminada a la formación de líderes con valores dotados de una sólida identidad judía y un fuerte vínculo con su país y el Estado de Israel.

El Colegio Hebreo Tarbut es una institución líder en educación judía en la diáspora, por el perfil de sus estudiantes y egresados, por el profesionalismo de su equipo, por la calidad de la enseñanza-aprendizaje centrada en el humanismo, por involucrar a los padres de familia como socios, por su actualización y renovación continua.

El Colegio Hebreo Maguen David es una institución dinámica, que aspira a promover en cada uno de los alumnos los aspectos emocionales, intelectuales, sociales y espirituales para el desarrollo de sus fortalezas y la construcción de una identidad judía sólida y un vínculo afectivo con el Estado de Israel. Trabajamos para que cada uno de los alumnos descubra sus intereses, desarrolle sus talentos y logre vivir en comunidad una vida plena y significativa, aportando sus conocimientos, actitudes y valores a la sociedad mexicana, a la comunidad judía y al mundo en general, en el ámbito social, cultural y laboral, mostrando un compromiso ético y moral.

La intención de las tres escuelas revela la importancia que tiene la institución escolar en la formación colectiva de niños y jóvenes en su cultura y en su proyecto histórico. Fortalecer la identidad grupal, étnica, como judíos en un espacio exclusivo para la comunidad judía, es decir, fortalecer los conocimientos, valores y actitudes propios de una comunidad, en un espacio comunitario.

Aspectos a destacar del modelo educativo

Es importante señalar que los tres colegios hasta aquí considerados (Tarbut, Yavne y Maguen David) ofrecen estudios desde educación inicial hasta bachillerato, todos con validez oficial.

El Colegio Tarbut expone claramente sus fines educativos:

El egresado del Colegio Hebreo Tarbut es un pensador activo y flexible que enfrenta la realidad sin conformismos. Guiado por los valores judeomexicanos sionistas, fusiona las raíces de la cultura judía, la mexicana y el sionismo, comprometiéndose con valores tanto milenarios como contemporáneos.

Esto se encuentra sustentado en sus principios judeomexicanos, que exponen en el interesante y extenso texto siguiente:

NUESTRA IDENTIDAD: Judaísmo, intercomunidad, sionismo. Nuestra misión educativa se centra en la formación de individuos que no solo se destaquen académicamente, sino que también estén profundamente arraigados en su identidad judía. Para lograr esto, incorporamos diversas actividades y programas que refuerzan los valores y las tradiciones judías en el día a día de nuestros estudiantes. Desde la celebración de las festividades judías, donde se viven y se enseñan las historias y costumbres que nos definen, hasta el estudio de textos sagrados y la historia del pueblo judío, cada aspecto de nuestra educación está diseñado para fortalecer la identidad judía de nuestros alumnos.

La vida educativa en nuestro Colegio se enriquece a través de la interacción comunitaria. Los estudiantes participan activamente con otras instituciones de la red escolar judía de México. Destacamos su participación en el Festival Aviv, un importante evento de danza, y en el Jidón Tzionut (concurso de oratoria), reafirmando nuestra identidad sionista. Además, el Colegio se involucra en iniciativas comunitarias de Tikún Olam, promoviendo una conexión constante con la comunidad judía mexicana. Somos un colegio intercomunitario, donde alumnos de diversas comunidades de la comunidad judía de México se integran y conviven en un mismo entorno, enriqueciendo sus conocimientos mutuamente y formando amistades y relaciones intercomunitarias que perduran para toda la vida.

En nuestro colegio, el sionismo es fundamental. Organizamos charlas, seminarios y actividades que exploran la historia y el impacto actual del movimiento sionista, guiadas por expertos y líderes comunitarios. Estas iniciativas no solo promueven un entendimiento profundo del sionismo contemporáneo entre nuestros estudiantes, sino que también los preparan para ser defensores informados y comprometidos de Israel y del pueblo judío. Además, el estudio del hebreo es central en nuestra identidad sionista. No solo enseñamos el idioma como una herramienta de comunicación, sino como un vínculo vivo con nuestra historia y con el Estado de Israel. Dominar el hebreo permite a nuestros alumnos

acceder a textos sagrados, literatura contemporánea y medios de comunicación israelíes, fortaleciendo su conexión personal con la cultura y la herencia judía.

Nuevamente, si las escuelas de algún pueblo mesoamericano desarrollaran planteamientos similares en un proyecto propio, estaríamos ante una propuesta de diálogo intercultural desde abajo y no desde el Estado.

Por su parte, el Colegio Yavne no tiene empacho en mostrar el lado religioso de la educación que imparte. Al hablar de su modelo educativo dice: “El judaísmo se vive de una manera vivencial y significativa con propuestas activas que acercan al alumno a Dios y a Israel, generando un espacio de aprendizaje e identificación con los preceptos de la Torá, nuestras tradiciones y la cultura judía”.

Su bachillerato está incorporado a la UNAM en la modalidad de Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y cuenta con un Centro de estudios de Israel, que es “visitado por todos los alumnos de la Escuela, desde primaria hasta preparatoria para participar en actividades educativas y vivenciales. Da a los alumnos la oportunidad de vivir el presente israelí a través de canciones, vídeos y distintos materiales”.

El Colegio Maguen David ofrece kínder en cinco años, primaria en seis y bachillerato en seis, estando reconocidos sus estudios de educación básica por la SEP y de educación media superior por la UNAM. Tiene un área judáica basada en tres temas: el libro sagrado Torá, la lengua hebrea y la historia judía, variando la distribución de horas según los grados.

El programa de Historia del Pueblo Judío del CHMD parece compartir con las corrientes seculares la idea de que el judaísmo no es solamente una filosofía ni una ética, sino un hecho histórico. El estudio de la historia del pueblo inicia con la Biblia para seguir las huellas de los judíos en los diferentes países —en los que establecieron relaciones con otras culturas, realizaron intercambios fructíferos, fueron víctimas del antisemitismo—, y llega hasta la actualidad israelí. Los temas que privilegia este programa —Israel (antiguo y moderno), la Diáspora, el antisemitismo, el hebreo y el Holocausto— atraviesan la identidad judía. (Charabati, 2018, p. 74)

Mención aparte merece la Universidad Hebráica, creada en 1992. Aunque no es la principal opción de estudios universitarios de los jóvenes judíos, muestra la solidez de la oferta educativa que refuerza el proyecto general de educación judía.

Su Misión y Visión siguen la línea de lo expuesto en las de los tres colegios anteriores:

Misión. “Somos una institución académica dedicada a transmitir y crear conocimiento y valores conectados con la herencia intelectual, cultural, espiritual del pueblo judío.

Contribuimos a desarrollar y empoderar el liderazgo educativo y comunitario de la comunidad judía de México y del mundo de habla hispana, en diálogo con la sociedad mexicana, el Estado de Israel y el mundo”.

Visión. “Ser la institución académica líder del mundo de habla hispana en la enseñanza de los estudios judaicos, la lengua y cultura hebrea, la educación innovadora y las áreas de conocimiento que contribuyen a la mejora del mundo (tikun olam).

Ser la plataforma central para la colaboración entre instituciones académicas de Israel, México y del mundo de habla hispana”.

Con una matrícula de más de 500 estudiantes cuenta con programas de pregrado y posgrado, divididos en cinco departamentos y áreas académicas: Estudios Judaicos, Educación Judía y Hebreo, Bienestar y Psicoterapia, Educación, Innovación. Destacamos dos de ellos:

El Departamento de Estudios Judaicos incluye programas académicos, acreditados ante la SEP, como la Maestría en Estudios Judaicos y la Especialidad en Pensamiento Judío Moderno, así como diversos cursos y seminarios de educación continua. También formamos docentes en Estudios Judaicos para la red educativa comunitaria y para diversas instituciones académicas. Gracias a la Maestría en Estudios Judaicos en la modalidad en línea, estamos alcanzando a un público del interior del país e internacional, cada vez más amplio y diverso.

La formación docente en judaísmo es una de las vertientes importantes de esta universidad, reforzando la orientación de la educación escolar en el otro nivel dado que:

Más de 10 mil niños y jóvenes en México estudian en nuestras escuelas. Tenemos la misión y el reto de reclutar profesionales del más alto perfil, con vocación de servicio y comprometidos con la continuidad y la educación judía de México.

En el caso de la Educación Judía son importantes los “Enfoques clave del departamento:

La alfabetización judía como puerta de entrada esencial al conocimiento, comprensión y participación en la cultura judía.

Conciencia y compromiso con el pueblo, la nación y el Estado judíos.

Unidad sin uniformidad.

La creación de lugares seguros y valientes que consideren las sensibilidades individuales y al mismo tiempo se esfuercen por movilizar al individuo judío fuera de su zona de confort revisando sus propias ideas y certezas.

El pluralismo, la diversidad y la colaboración judíos (tanto a nivel individual como institucional) son primordiales.

Se precian de contar con el “único programa de posgrado en educación judía en el mundo”.

Para concluir, hemos recogido someramente elementos de la educación judía en México que nos animan a revisar características clave de la educación indígena intercultural en México.

Conclusiones

La educación indígena en México se ha desarrollado bajo un discurso estatal que se ha injertado en los indígenas. Es concebida ante todo como un derecho y una obligación, de manera que al cumplir con su obligación el Estado está atendiendo el derecho de los pueblos originarios a la educación pública, gratuita, obligatoria y laica, importando más el

cumplimiento que la calidad y pertinencia del cumplimiento, es decir, priorizando las cifras de la precaria oferta por encima de la más pobre calidad de ella.

Es una necesidad porque los indígenas se han reconocido ignorantes, tal como los concibe el Estado y la cultura occidental, y para librarlos de esa condición nociva que es la ignorancia ofrece escuelas, maestros y planes educativos, que los indígenas exigen como un derecho. Así, ha quedado en manos del Estado la orientación educativa. La conquista de un derecho se queda en lograr tener escuelas para aprender lo necesario, aprender a ser lo razonable y aprender a pensar y expresar lo útil.

Bajo ese razonamiento funciona la educación indígena mexicana. En la escuela se buscan conocimientos que no se tienen, como la lengua y saberes hegemónicos, científicos, válidos, porque la institución escolar fue promovida masivamente para imponer esa política de gobierno. En oposición al proyecto gubernamental, maestros de diversos estados, como Oaxaca, impulsan un tipo de educación alternativa, comunitaria, que a pesar de su relevancia no es un proyecto indígena ni surge desde las comunidades, sino desde la perspectiva crítica del magisterio. Así, la educación indígena no es orientada por un proyecto indígena.

Por su parte, los judíos en México no han exigido al gobierno mexicano que le dé educación judía, no han luchado por el derecho a la educación intercultural que valore lo judío, sino que han creado escuelas propias, privadas, para desarrollar en ellas modelos adecuados a sus intereses como pueblo. Desde su diferencia han construido un proyecto que fortalezca su diferencia unida con lo mexicano: lo que son con lo que quieren ser. No buscan valorar lo mexicano ni ser valorados por los mexicanos sino generar un ámbito de coexistencia desde lo judío.

Los pueblos indígenas tienen derechos (han logrado tenerlos) pero no los ejercen ni hay estructuras para hacerlo. Pero los miembros de otros pueblos en México, como los judíos, sí lo hacen. Una estrategia indígena sobresaliente ha sido la de ejercer los derechos en vez de exigirlos, como sucede en el caso de la comunidad purépecha de Cherán. Desde esa perspectiva habrá que pensar si los derechos son un obstáculo para el logro, y en ese sentido considerar si se han convertido en un recurso de la dominación, es decir si desde la dominación se han manejado para mediatizar las luchas y confundir sus objetivos.

Como lo muestra el caso de los judeomexicanos, el fin de la educación propia es la reproducción cultural del grupo desde lo propio y ese no es el fin de la educación pública, que está diseñada y organizada para la reproducción de la dominación social capitalista. La educación propia está orientada desde abajo, desde los intereses, historias y miradas del grupo que se apoya en la escuela para reproducirse como cultura en un escenario diferente al propio, y que se van apropiando.

En esa perspectiva, las universidades y los intelectuales originarios en México tienen que dejar de pensar desde la institución escolar para mirar desde su cultura y reordenar la educación. Para eso requieren de intelectuales, proyecto, interés de la comunidad, apoyos para incrustarse en el sistema educativo sin perder el rumbo.

Para percibir las características del proyecto educativo estatal para los indígenas es que resulta interesante revisar las características de un proyecto educativo alternativo, como el judío, para aprender por contraste de algunas de ellas, recordando que a pesar de las deficiencias censales, no hay más de 60 000 judíos en el país.

Proyecto educativo propio, con estructura institucional

Lo primero que se percibe es que si la educación tiene por función la reproducción cultural de la sociedad, los judíos toman en sus manos el diseño de la educación para conducir el proceso reproductivo, sin violar las reglas que impone el sistema educativo mexicano.

Las escuelas judías tienen modelos educativos propios, estructurados con base en su ser cultural que es profundamente religioso. No tienen forma de desligar el saber del creer, el conocimiento de la espiritualidad que lo sustenta, de manera que la educación que imparten es religiosa, sin que eso contradiga el carácter laico que impone el Estado mexicano.

Cumplir con los planes y programas oficiales de estudio junto con actividades extracurriculares que fundamenten lo propio es la estrategia seguida. Para lograrlo requieren de docentes aptos para ambos tipos de educación, y los tienen. Cuentan con muchos intelectuales judíos expertos en temas religiosos, históricos y culturales.

Todo esto se sustenta en una estructura propia, porque sus escuelas ofrecen educación judeomexicana desde inicial hasta universitaria y

además cuentan con una institución propia, el Vaad-Hajinuj, que aglutina a todas las escuelas vinculándolas entre sí y con otras escuelas judías del mundo. Además, la Universidad Hebrea los articula con el mundo académico con el que desean vincularse.

Esto es posible porque son escuelas privadas, que no dependen absolutamente del proyecto educativo del Estado mexicano. En otras palabras, han sabido construir un proyecto educativo propio dentro del sistema educativo mexicano. En contraste, tenemos que la educación indígena en México no cuenta con una estructura que atienda todos los niveles (secundaria es el menos atendido) y tampoco cuenta con planes y programas de estudio pertinentes a las culturas originarias. Esto sucede porque los indígenas no han tomado en sus manos la conducción del proceso educativo de sus niños y jóvenes. Y en esto tiene mucho que ver que no cuenten con un Consejo Educativo general y de cada pueblo que piense y promueva una educación pertinente y adecuada para su reproducción cultural.

El proyecto educativo de los judíos en México empieza en sus familias, continúa en sus escuelas y se revisa y articula en su consejo educativo, consistiendo en una sólida formación judeomexicana desde antes de preescolar hasta el bachillerato, que continúa en su universidad pero que brinda bases a los jóvenes para estudiar en cualquier universidad del país o del mundo teniendo los pies no en la tierra sino en la cultura.

En el caso indígena mexicano, no hay proyecto educativo propio. La educación mexicana no inicia en la familia ni se refuerza en ella, y la educación propia no tiene lugar en las aulas. La estructura del sistema escolar es caótica, pues aunque hay muchas escuelas de educación indígena sigue habiendo niños de preescolar y primaria que deben acudir a escuelas no indígenas, pero sobre todo que no existe secundaria indígena, los bachilleratos con modelo indígena o comunitario son claramente insuficientes y en el nivel universitario apenas empieza a haber oferta educativa en expansión. Pero en todo caso, se trata de la oferta del Estado con un modelo diseñado por el gobierno federal. De ninguna manera estas escuelas tienen un modelo generado por los sabios de los pueblos mesoamericanos.

Identidad judeomexicana

La intención reiterada de las escuelas judías en México es formar a sus estudiantes en una identidad judeomexicana, lo que indica con claridad que el proyecto del pueblo judío en México ha sido ser judeomexicanos. Se trata de una identidad bicultural, que se busca construir desde abajo como una forma de ser mexicano y judío, es decir, asumir la pertenencia al mundo judío y a la nación mexicana, reconocer y valorar que son judíos y mexicanos. Esto me parece que significa la posibilidad de articular lo mexicano en torno a lo judío y no al revés. Y obviamente no se trata de crear un mestizaje o sincretismo del que resulte una especie de judaísmo popular. Se trata de ser plenamente judío en México, siendo mexicanos por nacimiento y judíos por naturaleza cultural.

La compenetración de lo mexicano entre judíos se refleja por ejemplo en la letra de la canción ranchera “Mi Ciudad”, cuya letra que pinta con profundidad el paisaje de la Ciudad de México fue escrita por el músico judeomexicano Eduardo Salamonowitz.

Esta identidad no está definida con base en un territorio de pertenencia sino de adopción. No tiene que ver con su comunidad de origen, dado que todos son migrantes y casi ninguno tiene vínculos familiares o de propiedad con su comunidad de origen. Sin comunidad originaria, la identidad es construida con base en las nuevas formas de ser comunidad, es decir, radicar en México y ser parte del pueblo judío. La falta del territorio originario obliga a tener en la cultura la fuerza necesaria para seguir siendo pueblo. Por ello la lengua, la religión, los rituales, los conocimientos tienen como espacio la escuela, la familia, la sinagoga, porque si no siguen vivos en estos espacios simultáneamente, la cultura se debilitaría y no tendría el sustento comunitario territorial para recuperarse.

En otro sentido, las escuelas mexicanas y el discurso gubernamental pretenden imponer a los indígenas la identidad mexicana como la principal, lo cual funcionó durante décadas como desplazamiento de la identidad propia, como la desaparición de la identidad originaria en la mexicana y más recientemente como la construcción de una identidad intercultural, en la que lo originario perviva junto con lo mexicano. El objetivo ha sido reconfigurar la identidad indígena con una fuerza y

constancia coloniales para tratar de desligarlos de sus territorios comunitarios, debilitando su cultura y su ser como pueblo.

El llamado mestizaje o descaracterización étnica ha sido el resultado del triunfo colonial sobre la resistencia indígena, lo que se refleja en la reconfiguración de la identidad, pero es fundamental revisar la presencia de lo colonial en la configuración de la identidad indígena en resistencia. Sobre todo, reconocer las instituciones propias desde las que se reproduce la cultura y las formas en que las instituciones coloniales han avanzado en la imposición de su cultura.

Educación bicultural multilingüe

En el aspecto pedagógico, la definición de la educación judía mexicana es ser bicultural porque lo que han querido lograr es ser mexicanos y seguir siendo judíos. Para lograrlo, se tienen que aprender las dos formas de ser. Y su proyecto es educación judía en un contexto escolar de educación nacional mexicana. Para ello, aplican los planes y programas de estudio del sistema oficial mexicano y también imparten cursos, pláticas, talleres, viajes que fortalezcan su formación familiar en lo propio. Esto es muy importante porque la escuela es organizada como una institución en la que se reúnen cotidianamente niños y jóvenes judíos que viven dispersos en la ciudad para reconocerse como miembros de un pueblo, cuya reproducción cultural se realiza en la casa y que a falta de una comunidad territorial encuentran en la escuela un importante espacio de socialización de lo propio, un ámbito para saberse comunidad.

Y si bien la formación judía es sólida porque se realiza en espacios propios como la familia y la sinagoga, la articulación con lo mexicano se promueve principalmente en sus escuelas. Podemos decir que aprenden a ser mexicanos en buena medida en la escuela, al participar en un sistema educativo nacional cuyos contenidos promueven lo mexicano y lo “universal” igual que a la población mexicana no judía, y lo hacen siendo colectivamente judíos.

Así, la identidad construida expresa una forma de ser judíos sabiendo ser al mismo tiempo mexicanos, y logrando una especie de reconocimiento a su mexicanidad a través de los certificados oficiales de estudios.

La escuela colectiviza lo mexicano con lo judío más que cualquier otra institución de reproducción cultural, y con la característica bicultural que desarrollan logran conciliar lo mexicano con su ser judío.

En el caso de la educación indígena en México, ella no ha sido creada para colectivizar lo mexicano con lo mesoamericano sino para imponer lo mexicano mediante el combate y persecución de lo mesoamericano. La escuela no ha sido un espacio para fomentar la reproducción cultural indígena sino para inhibirla, mediante el acoso y el desprecio. Y la fuerza indígena para resistir desde lo mesoamericano ha estado más en la comunidad que en la familia. El efecto del colonialismo ha sido más intenso en la familia que en la comunidad. La vida comunal es fuerte a pesar de que no tenga la misma fuerza en todas las familias de la comunidad. La migración reconfigura vidas familiares que en muchos casos debilitan la vida comunal, pero esta vida comunal resiste y se reproduce en espacios colectivos como la asamblea y la fiesta.

El Estado mexicano concedió educación pública y masiva a los indígenas desde hace un siglo, y esa educación ha tenido como objetivo la castellanización, que durante sus primeras décadas logró el desplazamiento de lenguas y culturas en muchas familias y lugares, y ante las primeras demandas indígenas adoptó el modelo bilingüe-bicultural que utilizó para continuar la castellanización etnocida. Y con el siglo XXI la transformó en educación intercultural, sin que esto significara un cambio sustancial en su intención colonial. Como lo muestra la experiencia judía, la reproducción cultural propia no puede venir del Estado ni se le puede solicitar, porque no es parte de su proyecto ni lo será mientras siga siendo un Estado-nación.

El caso de la lengua es evidente: luego del desprecio por los “dialectos” de los analfabetas y su combate, el Estado aceptó valorar sus lenguas y reconocerlos como bilingües. Esta estrategia obligó a los lingüistas a estudiar los procesos de desplazamiento y sustitución que se impulsaban en nombre del bilingüismo y que mostraban el mismo fondo etnocida que la castellanización directa. En todo caso, estamos ante la forma en que el Estado mira y maneja las lenguas mesoamericanas y no ante alguna forma en que sus hablantes revisen su condición.

En la educación judía, el carácter propio del proyecto formativo considera al egresado como políglotas que además de manejarse en su lengua

hebrea (que es la lengua oficial del Estado de Israel pero no la única que han hablado los judíos), aprenden español, inglés y alguna otra lengua de su conveniencia, como el francés.

Vínculo con el Estado de Israel

También en todos los casos, las escuelas judías expresan su voluntad de mantener vínculos con el Estado de Israel. La filiación sionista aglutinó a los judíos en un horizonte nacionalista, buscando tener un Estado para su nación. El problema es que lo pretenden hacer despojando a los palestinos de su territorio. Pero lo que nos interesa es observar la importancia de querer ser pueblo en un territorio propio, gobernado por un Estado judío.

El nacimiento del moderno estado de Israel a fines de los años cuarenta del siglo pasado, y la ideología que durante décadas previas lo gestó, actuaron como factor de cohesión de la comunidad judía de México, que abrazó el sionismo con diversos grados de intensidad; sus miembros efectuaron grandes esfuerzos para la concreción de la nueva entidad política, lo cual generó un sentimiento de solidaridad y un sentido de pertenencia que continúa hasta la actualidad: “el sionismo penetró dentro del imaginario colectivo actuando como factor de identidad grupal y solidaridad ante una empresa común y como eje articulador de la vida judía organizada”. (Bokser, 1992, p. 329).

Para las jóvenes generaciones, la creación del Estado de Israel posibilitó una identificación secular con el judaísmo basada en un sentimiento nacionalista, y no única y exclusivamente en parámetros religiosos y tradicionales. Sin embargo, aunque el 83% de los judíos mexicanos ha visitado la tierra de sus antepasados, pocos han emprendido un proceso emigratorio significativo.

La relación afectiva que una parte importante de la comunidad judeo-mexicana muestra hacia el Estado de Israel, una virtual patria espiritual, desdibuja los límites entre pertenencia cultural y filiación nacionalista, y es percibida externamente como una doble fidelidad. Curiosamente, esta percepción negativa no se presenta frente el apego a la tierra ancestral de otras comunidades

de inmigrantes, por ejemplo descendientes de Líbano o de ibéricos hacia España, la madre patria. Durante los recientes conflictos en el Medio Oriente, los ataques mediáticos, tanto anti-israelíes como anti-judíos, han propiciado una exacerbada empatía de la comunidad judeo-mexicana hacia el Estado de Israel. (Goldsmid, 2010, pp. 115-116)

Para el tema que estamos tratando, más allá del movimiento sionista (Schoenman, 1988), lo importante es considerar esto en función de la insistencia en el carácter judeomexicano. Tal vez estamos frente a un tipo de binacionalismo en el que ser judío consista en sentirse parte del Estado de Israel al mismo tiempo que saberse y sentir ser parte del Estado mexicano. Ser pueblo de México y pueblo de Israel y sentirse parte de ambas naciones tal vez sea algo similar al binacionalismo de los migrantes mexicanos en Estados Unidos que logran tenerlo, pero no parece que ese binacionalismo mexicano consista en saberse y querer ser parte de los dos pueblos.

Y en el caso de los indígenas mexicanos es más claro que la discriminación no ha sido una condición propicia para sentirse y enorgullecerse de ser mexicanos. Peor aún, la escuela ha sido un canal fundamental para hacerlos avergonzarse de ser indígenas, de generar una identidad negativa que contribuye a desdibujar su fuerza como pueblos mesoamericanos.

Además, los indígenas no tienen un Estado propio ni buscan tenerlo, pero tampoco tiene una estructura que represente legítimamente a cada pueblo.

La escuela como comunidad

A diferencia de la escuela indígena, las escuelas judías funcionan como comunidades que dan un soporte territorial a los miembros del pueblo judío. La escuela es propia, donde circula la lengua y el pensamiento propios dentro de la cultura antigua, en convivencia con la lengua y saberes nacionales hegemónicos. Y lo que más importa de estas instituciones es su existencia, más que los conocimientos que circulan, porque esos conocimientos son fuertemente reproducidos en otros ámbitos como la familia y la sinagoga. Por ejemplo, en el Colegio Maguen David:

Se elaboran programas educativos con contenidos de religión, historia y lengua hebrea para cumplir con su objetivo prioritario: fortalecer la identidad judía enmarcada en los valores y tradiciones de la comunidad judeoalepina de México. Sin embargo, los padres no les conceden importancia a estas asignaturas, los alumnos manifiestan su desinterés, y los maestros se sienten frustrados por la falta de reconocimiento a su labor. Esto no parece afectar la transmisión de “lo judío”, pues los alumnos se declaran judíos sin dudarlo. (Charabati, 2018, p. 67)

La escuela es un espacio fundamental para ser mexicano y seguir siendo judío junto con otros judíos, que no viven en comunidad como los mesoamericanos. Con esta convivencia comunitaria cotidiana en la escuela, se busca y se logra fortalecer el carácter colectivo del pueblo judío, por lo que el desinterés por la cultura propia no afecta la transmisión de lo judío, y la escuela no funciona en ellos como una institución de desplazamiento cultural o de franco etnocidio, porque la reproducción cultural desde instituciones propias está garantizada. La escuela es para ellos un espacio de socialización de los judíos y de formación mexicana, más que un ámbito de formación judía, que aspira a serlo pero que su “fracaso” no implica un disfuncionamiento en la reproducción cultural. La escuela sirve para lo que les interesa.

Es de destacar que, a pesar de las medidas tomadas por el colegio para igualar el estatus de las materias judaicas a las del programa oficial, y a pesar de constituir un segmento importante del tiempo escolar, éstas siguen siendo desvalorizadas. (Charabati, 2018, p. 74).

Interculturalidad

Los judíos en México buscan el diálogo cultural, lo generan. Aunque sus condiciones no son de igualdad, no son de desigualdad. Pero sobre todo, pueden acercarse a la cultura dominante y al Estado que la promueve porque no son objeto de colonización. No hay interés ni riesgo de que el Estado mexicano quiera colonizar a los judíos, no existe la intención de

imponer a los judíos la religión católica, las costumbres y el nacionalismo. Se les deja ser mexicanos a su manera, no a la manera del Estado. Puede ser porque no se les considera plenamente como parte de la nación pero seguramente porque no son un peligro para la nación. No tienen tierras que reclamar, ni historia que reivindicar, ni derechos de antigüedad, incluso hasta pueden ser aliados en el desarrollo capitalista del país. Entonces, pueden buscar dialogar con la cultura dominante porque no tratará de ejercer contra ellos su dominación. El colonialismo mexicano y el etnocidio no son un riesgo para los judíos. Tal vez la discriminación lo ha sido, pero construyeron su fortaleza en sus comunidades basadas en su ser cultural, diferente, para encontrar formas de coincidir con la sociedad nacional en condiciones de igualdad.

Aquí hay una diferencia clave con la situación indígena, pues la desigualdad con los dominantes y la persecución cultural del Estado colonialista hacia los pueblos mesoamericanos impide pensar en dialogar. Si la imposición es necesariamente monólogo, entonces no hay posibilidad de un diálogo dialógico, es decir, no inventado o supuesto.

Para la educación judía la interculturalidad como enfoque que valora la diversidad es insuficiente. Ellos construyen las condiciones del diálogo intercultural desde la fuerza y coherencia de su proyecto propio, colectivo, arraigado en su historia cultural. Eso es ejercer un derecho al que tienen derecho y se debe valorar, estemos o no de acuerdo con la ideología sionista en que se sustentan.

Referencias

Las páginas web oficiales de cada escuela, de donde se tomaron los textos aquí reproducidos, son:

Colegio Hebreo Tarbut: <https://www.tarbut.edu.mx/>

Colegio Maguen David: <https://chmd.edu.mx/>

Colegio Yavne: <https://yavne.edu.mx/>

Universidad Hebrea: <https://www.uhebraica.edu.mx/filosofia/>

Bibliografía

- Bokser, J. (1992). Encuentro y alteridad: vida y cultura judía en América Latina. UNAM/UHJ.
- Charabati, E. (2012). La transmisión del legado de los judeoalepinos en México. [Tesis de doctorado en pedagogía]. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Charabati, E. (2018). Saberes de resistencia. La educación escolar de una minoría: los judíos de Alepo en México. En B. Baronnet, G. Carlos y F. Domínguez (coordinadores), *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 63-85). Universidad Veracruzana.
- Dayan, R. y D. Roitman (2016). Comunidad de Comunidades: los judíos en México. *Cuadernos Judaicos*, 33 Diciembre, pp. 88-115.
- Enlace Judío (2016). Marranos. <https://www.enlacejudio.com/2016/05/22/marranos/>
- Enlace Judío (2020). Cuántos judíos hay en el mundo. <https://www.enlacejudio.com/2020/05/14/cuantos-judios-hay-en-el-mundo/>
- Goldsmid, Sh. (2010). Judeo-mexicanos: gestación de una identidad. *Historia y Grafía*, 35, pp. 87-118.
- Lomba, P. (2012). Marranismo y disidencia. Un origen hispánico de la crítica moderna. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, 57, pp. 67-80.
- Mancera, A. (2017). Comunidad Judía e Israelita en México. DOI:10.13140/RG.2.2.27647.48800
- Molina, J. (2024). De conversos a marranos. Proselitismo y estigmatización visual (1391-1492). En J. Molina (ed.). *El Espejo Perdido. Judíos y Conversos en la España Medieval* (pp. 70-91), [Catálogo de Exposición]. Museo Nacional del Prado, Museo Nacional d'Art de Catalunya.
- Schoenman, R. (1988). *La historia oculta del sionismo*. Veritas Press. Edición digital por: Marxist Internet Archive (marxist.org).

Capítulo 3

Pensar la educación intercultural: Una experiencia con estudiantes yoreme en la Universidad Autónoma Indígena de México

Francisco Antonio Romero Leyva

Gabriela López Félix

Luz B. Valdez Román

Juan José García Pérez

<https://doi.org/10.61728/AE24003902>



Queremos iniciar este capítulo con una interrogante que nos preocupa como académicos de la primera Universidad Indígena de México (en lo sucesivo UAIM), ¿hasta qué punto el diálogo intercultural es factor que favorece la trascendencia cultural para los pueblos originarios que cada día suman nuevos significados de sus realidades culturales con claras perspectivas colonizadoras que desplazan el pensar desde el contexto?

El diálogo

Aun y cuando no se pretende discutir a profundidad el significado de diálogos, trataremos de hacer énfasis de manera breve en la perspectiva intercultural para de esta manera comprender desde la educación superior intercultural intentar pensarla desde la perspectiva de los estudiantes indígenas que convergen en los espacios de la Universidad Autónoma Indígena de México.

Entendemos por diálogos como aquella práctica social de comunicación entre dos o más sujetos que intercambian la palabra en distintos espacios, el diálogo es una práctica útil para la comprensión y la convivencia.

Arce y Aliana lo definen como:

Un proceso horizontal de interacción humana que se da a través de la conversación. Busca resolver situaciones enfrentadas construyendo entendimientos compartidos. Eso implica que quienes participan en el diálogo se transformen de manera positiva y transformen sus relaciones en el marco del respeto. (2014, p. 2)

Otras visiones como las de Zapata y Mesa, señalan: “Un diálogo es una conversación entre dos o más personas, llamadas interlocutores, que alternativamente (haciendo uso de turnos) manifiestan sus deseos, intenciones y creencias, mientras hacen parte de un proceso de negociación” (2009, p. 305).

El diálogo es una necesidad humana, es una práctica de negociación permanente que hace que las relaciones humanas sean armónicas.

El diálogo intercultural

Cuando las culturas se encuentran en espacios comunes la comunicación entre sí, es una necesidad, se tienen que entender en distintos espacios porque es necesario estar en contacto con los otros, es cierto que dialogar requiere de otros factores para la convivencia plena, pero si es un punto de partida para entender que los individuos tienen que compartir espacios de toda índole, la escuela, la comunidad, la fiesta y cada momento de encuentro.

Sartorello citando a Villoro menciona que:

El diálogo es el que los dialogantes están en la disposición epistémica de escuchar y aprender del otro también cuando su verdad no concuerda con los conceptos y valores que tienen significado dentro de su paradigma interpretativo, reconociendo al sujeto otro con quien se dialoga en el sentido que él mismo dé a su mundo. (2019, p. 18)

El ministerio de cultura del Perú define:

El Diálogo Intercultural es un proceso de comunicación e intercambio que puede traducirse en la interacción entre dos o más individuos y/o grupos que provienen de diferentes orígenes o culturas, donde cada uno de ellos manifiesta sus ideas, opiniones, brinda información y/o busca establecer acuerdos o aceptación de divergencias en un ambiente de respeto y reconocimiento de las diferencias culturales, a través de relaciones de simétricas y de reciprocidad. Se trata de un proceso que abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos. (2015, p. 11)

Cuando los sistemas de relaciones sociales y culturales se dan desde el marco de una cultura el diálogo se hace monocultural y se practica solo en la perspectiva de una lengua, la hegemónica (el español) es la que marca la pauta.

Uno de los riesgos más evidentes que se propicia en los diálogos entre culturas es que la dominación puede incurrir en lo que Moira Pérez denomina violencia epistémica:

La violencia epistémica tal como la entenderé en este trabajo responde a estas características: una forma de violencia gradual, acumulativa, difícil de atribuir a unx agente en particular, e imperceptible para muchxs —incluyendo, con frecuencia, a sus propias víctimas. Estas características hacen que uno de los primeros desafíos que enfrenta quien busca abordar la violencia epistémica, al igual que otras formas de violencia lenta, es desandar las concepciones que heredamos sobre este fenómeno, para entonces poder captar qué es exactamente, cómo se presenta, y cómo funciona. Y, claro está, para pensar formas alternativas capaces de enfrentarlo. (2019, p. 84)

Los hombres siempre han vivido en sociedad y se relacionan con los demás, porque es en grupo como resuelven problemas que en lo individual sería más complejo o quizá no lograría tener buenos resultados, es a lo que se llama interculturalidad.

Como resultado de estos procesos, existen ámbitos enteros del saber que son denigrados y marginados, y que redundan en pérdidas para el sistema epistémico. Esto incluye lo que Foucault denomina “saberes sometidos”, en particular en su acepción de “el saber de la gente”: “toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigidos”. En otras palabras, el conocimiento y la experiencia —y los sujetos que los encarnan— están organizados en una jerarquía de múltiples niveles en la que el lado más privilegiado se afirma como una universalidad radicalmente excluyente. (Pérez, 2019, p. 88)

No estamos en desacuerdo con los diálogos interculturales, estos siempre han existido en los pueblos donde la convivencia entre culturas permea

en los intercambios sociales que de manera normal se dan en cada encuentro y en cada espacio donde el acercamiento social y cultural es una necesidad.

La educación intercultural

La interculturalidad es la apuesta por la sociedad para armonizar las relaciones sociales y la convivencia entre sus miembros, aun y cuando no es un concepto nuevo si está de moda con mayor presencia en los ámbitos educativos.

Establecer un concepto que precise su significado es complejo, existen en los medios académicos y culturales una gran diversidad de definiciones. Crispín y Athié señalan que:

La interculturalidad es un camino siempre sujeto al conflicto potencial, ya que cada grupo cultural tiene una manera de explicar el mundo, una cosmovisión con sus propias consideraciones de lo que es valioso y de lo que no lo es, lo que nos puede llevar fácilmente a la crítica de lo distinto. (2006, p. 5).

Cada cultura tiene sus particularidades, sus formas de traducir y en estos encuentros con los demás comparten sus experiencias y formas de concebir sus propias realidades sin que esto signifique que haya una plena autonomía al menos para la que se considera más sensible.

Ya lo señalaba Raúl Fonet Betancourt:

Toda propuesta intercultural, justo en tanto que propuesta alternativa, tiene que estar hoy consciente de que su perspectiva se lanza en un contexto epistemológico culpado, invadido, por la cultura científica dominante, entendiéndose por ésta no solamente una constelación abstracta de saberes más o menos relevantes para el ser humano y su estar hoy en el mundo, sino también como un dispositivo de concentración de poder que condiciona e hipoteca la producción misma de conocimiento, así como su transmisión, su administración, su empleo, su organización e institucionalización. (2009, p. 9)

El tema de la educación superior intercultural nos sitúa necesariamente en diferentes ámbitos donde la figura de las academias cobra relevancia, puesto que los profesores son los que se encargan de llevar a la práctica las políticas educativas, ellos están en contacto permanente con el alumnado independiente de su procedencia cultural ya sean mestizos o de pertenencia a un pueblo originario en particular.

Otro aspecto importante es el que tiene que ver con los profesores, su formación profesional en su mayoría no es pedagógica, son licenciaturas y ingenierías que son contratados para impartir sus clases desde su propia perspectiva disciplinar.

Es cierto que en algún momento realizan especialidades como diplomados, maestrías y doctorados que compensan en parte la ausencia de la formación docente sin que esto garantice que adquiera los fundamentos pedagógicos suficientes para la tarea de su práctica educativa.

La formación inicial de los profesores universitarios va influir de manera significativa durante su práctica educativa y reproduce los padrones formativos de su tiempo en las aulas como estudiantes.

La Unidad Técnica de Inclusión del CPEI y la oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (ORE-LAC-UNESCO) han mencionado que:

La identificación de las particularidades de las y los estudiantes en contextos de diversidad cultural supone un desafío importante en el diseño y la planificación pedagógica, ya que implica conocer las características de las y los alumnos, las de sus familias y entornos sociales, políticos, económicos y culturales, a fin de poner en valor este conocimiento, reconocer desigualdades y potenciar experiencias pedagógicas que permitan la construcción de enfoques interculturales críticos. Este reconocimiento y puesta en valor de la diversidad de los estudiantes en sus múltiples dimensiones (identitaria, cultural, lingüística, entre otras) permite entonces transformar los espacios educativos y las experiencias de los diversos actores en ellos. (2018, p. 62)

Por supuesto que resulta complejo tener un profesorado apropiado para cada encuentro académico en las aulas, para cada asignatura para cada

tema en particular o que cumpla con las características culturales de cada uno de sus estudiantes en las aulas.

La UNICEF y el Ministerio de Educación del Perú proponen tres aspectos como básicos necesarios en la educación intercultural:

(1) El contexto sociocultural del centro escolar; (2) la realidad sociocultural de los alumnos y sus familias; y (3) el perfil de los docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias. Esos tres referentes indican que los contextos educativos no son todos iguales y que las diferencias entre escuelas, alumnos, docentes y comunidades deberían guiar los enfoques, métodos y contenidos. (2005, p. 27)

La educación superior intercultural, a la distancia desde su emergencia enfrenta diversos retos, sin embargo, creemos que se tiene que hacer énfasis en un profesor que promueva una pedagogía del contexto sea el centro de discusiones académicas en las aulas.

Romero y Valdez afirman que:

Los retos de la educación no solo en la denominada intercultural, también la no intercultural tiene la doble tarea de educar a las generaciones jóvenes para estar preparados para los cambios que en ocasiones los jóvenes se sienten más extranjeros que mexicanos en su propio territorio cuando de inducir los aprendizajes necesarios para su formación profesional, y el reto es como integrar lo que la filósofa inglesa Miranda Fricker denomina como “experiencia y testimonio” a lo que se propone como aprendizaje de los y las alumnas. (2023, p. 15)

La educación superior intercultural debe asumir políticas educativas que se inscriban más allá de los escritos y las creencias de cómo tiene que ser; debe ser consciente de las sensibilidades culturales de sus estudiantes, como se ha mencionado no significa la creación de un modelo para cada perspectiva cultural si no establecer estrategias que favorezcan el diálogo donde ambos sujetos, profesor/alumno expresen sus traducciones y sus propias estrategias de explicación, no se trata de caer en particularismos,

más bien, se trata de sacar provecho de cada experiencia sin que una se imponga sobre la otra.

Verónica Ruiz Lagier, afirma:

Hablar de educación y en específico de educación para los pueblos indígenas, significa mencionar el poder, los proyectos de Estado Nación y las estrategias de resistencia por parte de los pueblos originarios... La educación es una de las principales demandas del actor colectivo indígena, y por ello es indispensable revisar cómo ha sido el desarrollo de la política educativa y a qué contextos sociales responde, para así comprender las formas en que el Estado mexicano ha hecho frente a la diversidad cultural del país. (2025, p. 77)

Es la alerta que menciona Raúl Fonet Betancourt, la cultura dominante impone e invisibiliza el contexto y sus culturas y lo hace de manera silenciosa tratando de pasar desapercibido en lo que se denomina violencia epistémica.

La experiencia en la UAİM

La UAİM está ubicada en el pueblo de Mochicahui, en el municipio de El Fuerte, Sinaloa tiene una población de alrededor de 8000 estudiantes en cuatro unidades académicas en espacios de educación superior intercultural.

Es esta diversidad cultural la que motiva los abordajes de cada tema de interés para la universidad y por tanto para cada grupo étnico que ahí convergen, que viven la interculturalidad con los riesgos que implica de cambios en ocasiones no deseados por las culturas.

Con la firme intención de saber más acerca del pensamiento de los estudiantes que provienen de distintos pueblos originarios insertos en los distintos programas educativos en la Unidad Mochicahui, El Fuerte Sinaloa, nos planteamos como objetivo describir cómo perciben los alumnos la importancia de sus aprendizajes adquiridos en su comunidad y su pertenencia a un pueblo originario.

Nos propusimos emplear la propuesta de las metodologías críticas

haciendo énfasis en la horizontalidad que propone Sara Corona Berkin.

Es la investigación que entabla diálogo con las diversas formas de entender el mundo. Asumir que los implicados en los problemas poseen también soluciones, nos lleva a plantear formas de escuchar, responder y enfrentar en diálogo los problemas que amenazan la vida social. En esta propuesta se exploran las posibilidades de transformar el conocimiento social desde un plano horizontal. Se buscan los mejores recursos políticos e intersubjetivos para transformar la relación entre las personas... Partimos de que el conocimiento de los especialistas de la academia no es el único ni siempre el más pertinente. Abogamos por una paridad entre su conocimiento y el que tienen todas las personas. Por ello vale la pena dedicar unas palabras a lo que entendemos por respuestas dialógicas a los problemas sociales. (Corona, 2019, pp. 11 y 13)

Se utilizó la técnica de la observación por largos periodos de tiempo derivado a que somos parte como docentes de la Universidad y eso favoreció estar en condiciones de registrar todo aquello que llamó la atención en relación con el tema investigado.

El trabajo de campo se complementó con la aplicación de entrevistas abiertas a estudiantes de dos programas educativos, sociología rural y derecho por ser estas las de mayor antigüedad en la universidad.

De acuerdo con datos del último informe del rector (2023), La UAIM tiene una oferta educativa de 24 programas educativos 10 en modalidad escolarizada, 10 en semiescolarizada y 5 virtuales, se atiende a 7501 estudiantes entre todas las modalidades.

A veces resulta muy complejo tener la respuesta de los entrevistados sin que no se perciba un recelo del coinvestigador es decir de los estudiantes, sin embargo, la intención no es hacerlos sentir mal, al contrario, se busca que nos compartan sus sentires.

La pretensión es que juntos se pueda encontrar la mejor perspectiva que haga posible la importancia de su contexto y origen cultural:

Las experiencias de aprendizaje forman parte de las vivencias que acontecen en el cuerpo, el cual va habitando con base en tejidos y relaciones con el cuerpo, con la familia, con el contexto socio-

cultural, con el mundo emocional-afectivo, en construcción con otros y otros, y a partir de encuentros o desencuentros según las distintas formas en que concebimos el mundo y nos posicionamos en nuestras realidades. (Mateos, 2022, p. 301)

Cada experiencia compartida es una oportunidad de aprendizaje, hay puntos de coincidencia en las opiniones de los estudiantes, consideran que estudiar en la universidad ya es una ventaja por los servicios asistenciales a los que son acreedores, becas de colegiatura, hospedaje y alimentación aun y cuando la de hospedaje tiene limitantes de espacios.

En su pensar, consideran que la Universidad está cumpliendo con la tarea de formarlos como profesionistas en los distintos programas, en realidad no perciben problema alguno de discriminación cultural o social.

Los estudiantes de sociología creen que tener acceso a lecturas que revalorizan el pensamiento latinoamericano les favorece comprender el significado de sus propias culturas. Ellos consideran que no es una tarea fácil, traducir desde sus propias palabras cuando siempre han tenido que reproducir las ideas que se enseñan en aulas y muchas de las veces no corresponden a lo que ellos han vivido y viven en sus comunidades.

No en todas las asignaturas y todos los maestros se prestan para que uno pueda decir lo que piensa acerca de un tema, porque pues la materia no es para que uno exprese sus ideas, solo se trata de leer y comentar a los autores, pero en general todo está bien. (Estudiante 1)

En la Universidad Autónoma Indígena de México son cinco programas educativos que se van a enmarcar en las ciencias sociales, a decir, sociología rural, derecho, educación intercultural, Psicología social comunitaria y recientemente se apertura la licenciatura lengua y cultura.

Pero no todos los programas educativos proponen temas donde se discuta el tema de las experiencias de los estudiantes, algunos continúan sin abordar las ciencias sociales que proponen la apertura a considerar el contexto de sus estudiantes y no tendría que ser de esta manera hay que recordar que el profesorado tiene formación profesional muy diversa, ya

fueron formados bajo una línea reproducción de paradigmas que limitan la creatividad y la discusión.

En otros programas hay apertura al diálogo con otros pensamientos sin que se tenga que invalidar las experiencias que han regido las formas de discutir la ciencias sociales que poco favorecen la perspectiva del territorio de los estudiantes.

No se aprende solo en la escuela, el ser humano aprende en territorios donde se (des) encuentran lenguajes y culturas, pueblos y colectivos, modalidades formales escolares, formales no escolares e informales. El aprendizaje se realiza a lo largo de toda la vida en diversos tiempos, modos y espacios diversificados de formación. El territorio es un campo de espacios de suelo, subsuelo y cielo, de agua y tierra integradas, de las dimensiones sociales, sagradas y naturales del universo y los seres que lo conforman. En el territorio todos los seres humanos enseñan y aprenden, algunos de ellos asumen tareas de educadores reconocidos por las comunidades o instituciones. (Williamson, 2017, p. 25)

La educación en cada nivel debe ser un espacio para discutir el conocimiento, donde profesores y alumnos compartan sus expresiones y puntos de vista en relación con los temas de las asignaturas, donde las ideas no se encuentren etiquetadas a un programa y a un paradigma.

Vitarelli y Chavero señalan que la educación es como un:

Re construir el entramado de actores educativos y sociales a la luz de las prácticas “sentipensante” constituye un auténtico desafío de análisis de visualización y empoderamiento de estrategias inclusivas en los contextos rurales que alternan formas posibles de pensar la educación potenciando la innovación como componente estructural situado en las demandas de cada paraje en donde están ancladas. (2023, p. 6)

Para Catherine Walsh, la reconstrucción de la educación debería partir en:

Refutar los supuestos que localizan la producción de conocimiento únicamente en la academia, entre académicos/as y dentro del cienti-

ficismo, de los cánones y de los paradigmas establecidos. También refutar los conceptos de racionalidad que rigen el conocimiento mal llamado “experto”, negador y detractor de las prácticas, agentes y saberes que no caben dentro de la racionalidad hegemónica y dominante. Tal refutación no implica descartar por completo esta racionalidad, sino hacer ver sus pretensiones coloniales e imperiales y disputar su posicionamiento como única, de esta manera cuestionan también la supuesta universalidad del conocimiento científico. (2023, p. 33)

La diversidad cultural y humana que converge en los espacios de la UAIM está integrada por 32 grupos étnicos diversos, se hablan 13 lenguas nacionales, es la unidad Mochicahui donde se concentra la mayoría de estudiantes provenientes de comunidades indígenas inmersos en once programas educativos.

Algunos de los estudiantes entrevistados consideran que los profesores de la UAIM, dan un trato respetuoso cuando se trata de abordar el tema de su procedencia cultural: “al principio sí me preguntaban mucho acerca de mi pueblo, que si hablaba la lengua y otras cosas, era por curiosidad creo yo” (Estudiante 2).

La diversidad cultural y humana en la educación genera encuentros entre culturas, no siempre son armónicos, en ocasiones la violencia epistémica, silenciosa siempre está al acecho y se va a manifestar en trajes camuflajeados para pasar inadvertido.

Pueden darse casos en que los propios maestros practican el racismo epistémico sin percibirlo, dado que las prácticas sociales en sus entornos parece que están diseñadas para encubrir las.

Ricardo Salas Astrain propone una posible alternativa propiciadora del diálogo:

la matriz de la filosofía intercultural considera que el diálogo entre culturas no debe ser funcional, nunca superficial ni meramente académico; debe ser siempre un proceso genuinamente transformador que cambie la forma en que las culturas vienen interactuando y se han comprendido mutuamente. Esto se alinea claramente con los trabajos de la educación intercultural que compendia este

significativo texto, ya que el carácter intercultural busca fomentar sobre todo este tipo de interacciones en los ámbitos educativos para promover una comprensión mucho más profunda y respetuosa de las diferencias culturales. (2024, p. 24)

Salas Astrain propone a la filosofía intercultural para los encuentros entre estudiantes, profesores e institución.

Como menciona Miranda Fricker, citada por Romero y Valdez “la experiencia y el testimonio” son tema primordial o deben ser temas primordiales en la educación intercultural, pensando en que los denominados saberes son parte del conocimiento colectivo de los pueblos y deben ser parte en los procesos educativos cuando de educar se trata convirtiendo esto último, en una tarea para las universidades la convergencia de cada experiencia en la educación intercultural, es la integración de otras experiencias que se suman y dan una mejor comprensión y explicación de las realidades culturales del contexto cualesquiera que este sea, (2023, p. 14).

Cada cultura tiene sus propias formas de transmitir la historia de sus pueblos a las generaciones jóvenes, y en esta tarea el adversario más temible es el de la cultura dominante que los ha educado desde su ingreso a preescolar; se inicia una especie de desprendimiento de lo aprendido en la familia y la comunidad.

El individuo está inmerso en un aprendizaje constante de su medio donde vive, de sus relaciones sociales vaya inclusive de las economías de mercado que siempre están insistiendo en modificar los hábitos de consumo. Estas actividades que se viven cotidianamente dejan un aprendizaje derivado de las experiencias en las que necesariamente comparten con los demás.

Como hemos mencionado, recrear la importancia del contexto, en la UAIM donde la convergencia de 32 grupos étnicos diversos en las aulas son la oportunidad para el grupo yoreme como anfitrión porque se pone a prueba lo importante de su *yorem ánia*, como lo menciona Romero Leyva “el Yorem ánia para los yoreme... significa el todo de la Inayye Buiäla, es decir, de la madre tierra” (2022), es desde esta forma de percibir el mundo la manera en que van a pensar, traducir, interpretar,

construir conocimiento y compartir.

Como le menciona María Guadalupe Huerta:

Los pueblos originarios como las inteligencias, son lenguas que expresan formas específicas de comprender y explicar el mundo, en este sentido, forman parte de la diversidad lingüística y sociocultural... Si como supone la relatividad lingüística, los pensamientos generados por los pueblos originarios o por las inteligencias artificiales, no podrían ser conmensurables, requieren un trabajo de comprensión que exigen la integración de los conocimientos por los pueblos originarios. (2024)

La cultura y el contexto son factores que inciden en los comportamientos sociales, los individuos manifiestan su forma de pensar con un marco matiz de lo que viven a diario, independiente de la influencia de otros factores como el uso de redes virtuales de comunicación que mucho tienen que ver en las formas de pensar de los jóvenes estudiantes de cualquier nivel académico.

En la UAIM, los estudiantes transcurren en los espacios de la universidad compartiendo con sus iguales de otras culturas, con profesores mestizos y con el uso del internet donde la interacción se da a través de distintas plataformas donde conviven a diario, pero también es una herramienta necesaria para su formación profesional.

Comentarios finales

Imaginar la ausencia del contexto donde el sujeto se forma como ciudadano y como profesionista es como negar la necesidad que todo ser vivo tiene de ser bañado por el sol.

Cada proceso de vida en el que transcurre el tiempo es un piso mas que va moldeando la forma de ser del sujeto, desde que nace el niño inicia un largo proceso de aprendizajes que harán posible su adaptación a los medios donde el dinamismo de la sociedad lo ubique.

Cuando se nace indígena y se hablan dos lenguas, el individuo observa, piensa habla y actúa desde dos perspectivas distintas.

A decir de los estudiantes entrevistados, que se buscó que no fueran de pueblos y comunidades cercanas a la universidad cuando se les planteó la interrogante, acerca de ¿cuáles son los cambios a los que se tuvieron que adaptar a su ingreso a la UAIM? Hay una total coincidencia en todos los entrevistados, los comportamientos sociales de la comunidad que los recibe, se perciben como ajenos a como se sienten observados sin que nadie les haya cuestionado nada.

Lo otro tiene que ver con las necesidades elementales, creen que los alimentos son demasiados diferentes a como se preparan en sus comunidades de origen.

Pero lo que más llama la atención es cuando se les preguntó, ¿Cómo los recibe la familia cuando regresan después de estar fuera durante el tiempo que dura un semestre? Aun y cuando manifiestan no sentir que han cambiado, o sea, que según ellos son iguales, la familia y particularmente las mamás les recuerdan y les hablan de cómo son ahora sus comportamientos.

Es importante señalar los sentires de los alumnos después del primer semestre en la UAIM, todos afirman que su forma de pensar no cambia. Sin embargo, mencionan que sus familias sí les notan los cambios, como: acento de voz, querer corregir en formas de hablar, en fin, sí se transforma.

Los sentires y los pensares son particularidades culturales que se expresan de diferentes maneras, todas son importantes, ninguna está por encima de otra como todo tiene que ver con el contexto y la óptica con la que mire, como lo menciona Ana Esther Ceceña, hay que ver.

Desde dónde se habla para entender la diversidad de percepciones y estrategias, o la ausencia relativa de las mismas, es cada vez más importante. Las diferencias de clase, de cultura y de momento histórico producen ineludiblemente diferencias en las visiones políticas, en las concepciones de realidad o del mundo, en los horizontes y en las estrategias de vida, de relacionamiento y de transformación. (2008, p. 8)

Bibliografía

- Arce, R. y Aliaga, M. (2014). *Entendiendo el diálogo*. CARE.
- Astrain Salas, R. (2024). Prologo. En F. Gárate Vergara y C. Battestin (Coords.), *Educación Intercultural desde el pensamiento decolonial: Resistencias y Desafíos*. Centro de Investigación Iberoamericano de Educación (CIIEDUC) Red Latinoamericana de Diálogos Decoloniales e Interculturales (REDYALA).
- Ceceña, A. E. (2008). *Derivas del mundo en el que caben todos los mundos*. Siglo XXI Editores.
- Corona Berkin, S. (2019). *Producción Horizontal de conocimiento*. CALAS, Universidad de Guadalajara.
- Crispín Bernardo, M. L. y Athié Martínez, M. J. (2006). ¿Qué es eso de la educación intercultural?. *DIDAC nueva época* (47). Universidad Iberoamericana.
- Fornet-Betancourt, R. y otros (2009). La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. En *Interculturalidad crítica y descolonización: Fundamentos para el debate*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).
- Huenschullán Arrué, C. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Unidad Técnica de Inclusión del CPEIP. Contó con la colaboración de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (ORELAC-UNESCO). Chile.
- Mateo Arenas, N. (2019) La comunidad habitada. La experiencia autonarrativa de la educación sensorial comunitaria cha'kñ'a. En *Caminares comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*. Yasmani Santana Colín Coordinador. Universidad Iberoamericana.
- Ministerio de Cultura de Perú. (2015). *Diálogo Intercultural. Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad intercultural*. Perú.
- Pérez, M. (2019). *Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable*. Universidad Nacional de Tres de Febrero - Universidad de Buenos Aires - / CONICET, Argentina.
- Sartorello, S. (2019). Aproximaciones a procesos de diálogo y conflicto

- interepistémicos. En S. Sartorello (Coord.), *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*. INIDE. Universidad Iberoamericana.
- Ruiz Lagier, V. (2015). ¿Cómo introducir el debate intercultural en los espacios “convencionales” de educación superior? En M. L. Pérez Ruiz, V. Ruiz Lagier y S. Velasco Cruz (Coords.), *Interculturalidad(es) Jóvenes indígenas: educación y migración*. Horizontes educativos. UPN.
- Tercer informe de labores del rector 2023.
- UNICEF, Ministerio de educación de Perú. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación.
- Vitarelli, M. y Chavero, G. (2023). *Pedagogía de las ruralidades en los territorios: actores y prácticas sentipensante inclusoras* (1a ed.). Universidad Nacional de Villa Mercedes.
- Walsh, C. (2023). *Agrietar la Uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Universidad Pedagógica Nacional, unidad 22A.
- Williamson. C. G. (2017). *Territorios de aprendizajes interculturales*. Ediciones universidad de la frontera.
- Zapata, C. M., Mesa, J. E. (2009). Los modelos de diálogo y sus aplicaciones en sistemas de diálogo hombre máquina: revisión de la literatura *Dyna*, 76(160), 305-315. Universidad Nacional de Colombia.

Capítulo **4**

Los conocimientos y saberes tradicionales indígenas

*Miguel Ángel Sámano Rentería
Elvira Martínez Salomón*

<https://doi.org/10.61728/AE24003919>



El presente texto tiene el propósito de aclarar qué se entiende por los conocimientos y saberes tradicionales de los Pueblos Indígenas y su aplicación en la vida práctica y su relación con otro tipo de saberes. Esto se refiere a un diálogo de saberes entre la ciencia occidental y estos saberes tradicionales de los pueblos originarios de nuestro país, que muestran el mosaico pluriétnico y pluricultural que expresan la diversidad cultural que hay en México, así como su relación con la gran biodiversidad debido a la existencia de las diferentes regiones ecológicas.

Para preservar y rescatar el conocimiento y los saberes tradicionales de los pueblos originarios y campesinos, han surgido una serie de corrientes o disciplinas científicas llamadas etnociencias como son la etnobotánica, la agroecología, la etnociencia, la etnobiología, la etnoecología y recientemente la etnoagronomía, que tratan de sistematizar, desde su propia perspectiva, la importancia que tienen estos conocimientos y saberes para la ciencia y la cultura occidental. Se trata del estudio científico de estos conocimientos y saberes tradicionales para conservarlos y desarrollarlos, para bien del conocimiento occidental y para los propios generadores de estos conocimientos que son principalmente los pueblos originarios.

Lo anterior nos lleva a analizar la contemplación de estos conocimientos y saberes tradicionales en la legislación internacional y nacional, así como sus implicaciones prácticas que tienen en la conservación de los territorios y los recursos naturales que poseen los pueblos originarios y su relación que tienen con sus tradiciones y costumbres jurídicas y su cultura de manera general. Algunos ejemplos de esto son sus conocimientos y saberes agroecológicos, su medicina tradicional y sus sistemas normativos.

I. La diversidad cultural y natural tienen relación con el conocimiento y los saberes tradicionales de los pueblos indígenas

Durante miles de años los pueblos originarios de Mesoamérica, lo que hoy es México, han desarrollado y practicado una agricultura tradicional que ha sobrevivido hasta nuestros días. Los pueblos indígenas han sobrevivido debido a esta agricultura tradicional, y si existen como culturas propias,

es por su vínculo estrecho con la tierra y la naturaleza y la preservación de sus recursos naturales, mediante conocimientos y saberes tradicionales que se han transmitido de generación en generación en forma oral y con las prácticas realizadas y enseñadas de padres a hijos.

México es un país de gran diversidad cultural y biológica, debido a una variada geografía por los tipos de clima, vegetación y especies de animales y se han conformado diferentes regiones debido a cuestiones históricas y situaciones socioeconómicas diferenciadas, como resultado de procesos tanto nacionales como regionales, que contempla aspectos económicos, políticos, sociales y culturales.

La diversidad cultural de México se expresa a través de sus 68 grupos etnolingüísticos que reconoce el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, que se basa en 364 variantes dialectales de sus lenguas, cuya distribución geográfica es amplia en las regiones indígenas. Otro elemento que se debe considerar actualmente es la autoadscripción de las personas de pertenecer a un pueblo originario, que tiene que ver con la identidad indígena.

En la V Declaración de la Selva Lacandona del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional al referirse a los pueblos indios los llamo a cada uno por su nombre. En esta declaración hay un reconocimiento de los pueblos originarios a su propia identidad cultural, como una herencia histórica de lo que ahora son, es decir, pueblos con historia y con futuro, y la lucha actual que se plantea es el reconocimiento de sus derechos plenos como pueblos (V Declaración de la Selva Lacandona, La Jornada, 21 de julio de 1998).

Un aspecto que debemos de tomar en cuenta es que, si los pueblos indígenas existen en México se debe a una lucha de resistencia contra el Estado que los ha querido integrar a la Nación, pero en su carácter de subordinados, desde la época colonial hasta nuestros días. Las estrategias de sobrevivencia y resistencia se basan en conservar sus formas de gobierno, costumbres y tradiciones y los recursos a los que se han visto reducidos en sus localidades y comunidades, que conforman sus tierras y territorios, donde trabajan y habitan los pueblos originarios.

Uno de los aportes más importantes de los pueblos indígenas de México, es que su cultura se ha basado en la milpa con el cultivo del maíz-frijol-calabaza y en una cosmovisión que relaciona lo espiritual

con lo material desde la perspectiva de una religión sincrética, producto de la fusión de dos culturas, la española y la mesoamericana, y en su desarrollo a lo largo de más de 500 años. Este ha sido un elemento de cohesión de las comunidades indígenas y una explicación del mundo que los rodea, es decir, los indígenas se sienten parte de la naturaleza, viven de ella y conviven con ella.

El pueblo mixe tiene una concepción de la tierra o de la naturaleza como algo sagrado cuando señalan lo siguiente:

Para nosotros la tierra es nuestra madre, y por ello es sagrada y le debemos una actitud de profundo respeto... Sabemos que no somos los únicos hijos de esta madre sino igualmente lo son los animales, las plantas y los demás seres de la creación, y por eso a ellos les debemos el mismo respeto. No concebimos tampoco que sea posible comprar o vender a nuestra madre como si fuera un objeto cualquiera, una mercancía. Pero además de este valor simbólico y de ser un espacio donde desarrollamos nuestra cultura, nuestras tierras y territorios son también el lugar de donde obtenemos los alimentos y todo lo necesario para nuestra subsistencia, esto es algo de lo que los indígenas estamos conscientes y por eso tratamos con sumo cuidado nuestros ecosistemas. (Servicios del Pueblo Mixe, 1995, p. 21)

La agricultura tradicional es un cúmulo de conocimientos empíricos y prácticos que han desarrollado los pueblos indígenas y campesinos y sus características, según Hernández Xolocotzi, serían las siguientes: 1) Prolongada experiencia empírica, adquirida de generación en generación, a lo largo de la historia de la agricultura y de las propias culturas campesinas; 2) Conocimiento del medio físico y biótico, obtenido en el contacto directo cotidiano de las actividades agrícolas y demás actividades de relación, apropiación y transformación de la naturaleza; 3) Transmisión de conocimientos de las habilidades requeridas para la vida, por tradición oral y práctica productiva y 4) Acervo cultural de la población indígena y campesina, aprendido y acumulado históricamente en su interrelación productiva y social, observación y aprovechamiento del medio natural (Hernández X., 2013, p. 521).

Otra interpretación similar de la agricultura tradicional que aclara el concepto es la siguiente:

El concepto tradicional para este tipo de agricultura no quiere decir estático, sino algo en constante movimiento producto de varios ensayos de prueba y erros, que obedecen a un condicionamiento socioeconómico y cultural... De esta manera el uso y manejo de los recursos en la agricultura tradicional encierran la integración de varios conceptos como una cosmovisión que el hombre tiene de su entorno, como son: el conocimiento, la experiencia, los mitos y la realidades concreta. (Del Amo, 1988)

Con estos elementos podemos afirmar que los aportes en conocimientos y saberes agrícolas tradicionales son muy ricos en los pueblos indígenas, dependiendo de las condiciones ecológicas, y de esta manera han aprendido a aprovechar de manera racional sus recursos. Sin embargo, algunos sistemas tradicionales se convierten en inviables, por ejemplo, con el crecimiento demográfico y la falta de tierras para el cultivo en las comunidades indígenas, donde los efectos de erosión de las tierras debido al desmonte del bosque se han hecho evidentes.

II. Los conocimientos y saberes tradicionales y su aporte a la ciencia y viceversa

Hay varios ensayos sobre “el conocimiento tradicional” y cómo esta ha aportado al manejo sustentable de los recursos naturales. Uno de ellos se refiere a “La cultura y los recursos naturales en la perspectiva del desarrollo sustentable”, en donde se cita parte del Informe Bruntland, cuando se refiere a las poblaciones indígenas, y dice así:

Las poblaciones tribales e indígenas requerirán una atención especial, ya que las fuerzas del desarrollo económico transforman sus estilos de vida tradicionales —estilos de vida que pueden ofrecer a las sociedades modernas muchas lecciones en la administración de los recursos en los complejos ecosistemas de bosque, montañas y zonas áridas... Se deberían reconocer sus derechos tradicionales y se les debería conceder una participación decisiva en la

formulación de las políticas acerca del desarrollo de los recursos en sus regiones... (WCED, 1987, pp. 12 y 116, Citado por Leff, 1993, pp. 45-46)

Partiendo de estos postulados Leff se propone, desde una perspectiva entobiológica, incorporar:

los estilos étnicos en el aprovechamiento sustentable del ambiente, en los valores culturales y las prácticas productivas de uso de los recursos de las sociedades tradicionales, y que se sobreviven en las estrategias que aún conservan diversas comunidades indígenas y campesinas. El patrimonio natural y cultural que se ha cristalizado en las prácticas tradicionales, puede recuperarse y enriquecerse, convirtiéndose en un recurso fundamentalmente para el desarrollo de prácticas actuales de manejo productivo y sustentable de los recursos naturales... El saber tecnológico autóctono articula el conocimiento propiamente técnico con todo un sistema de ideas y saberes, percepciones y capacidades de innovación dentro de los contextos geográficos, ecológicos, sociales y culturales específicos. (Leff, 1993, p. 49)

Para Enrique Leff la ecotecnología puede desempeñar un papel central en la generación de conocimientos a escala regional y local, cuyo propósito central sería la recuperación de las prácticas tradicionales para generar nuevas tecnologías que puedan ser adaptadas de acuerdo con las condiciones ambientales y culturales de las regiones (Leff, 1993, p. 52).

Otros científicos, desde una perspectiva agroecológica, señalan la importancia del conocimiento tradicional y el papel que puede desempeñar en el desarrollo sustentable. Desde este punto de vista Miguel Altieri señala lo siguiente: “El conocimiento de los agricultores locales sobre su ambiente, plantas, suelos y procesos ecológicos, recupera una significancia sin precedentes dentro de este nuevo paradigma agroecológico” (Altieri, 1993, p. 671-672).

Para Altieri es importante que se comprendan los rasgos ecológicos y culturales de la agricultura tradicional, para poder aplicar los conocimientos locales al desarrollo rural de esas comunidades, atendiendo las

necesidades de los productores y las condiciones de los agroecosistemas regionales específicos.

Altieri concluye que los sistemas agrícolas tradicionales hacen un uso eficiente de los recursos como el suelo, el agua, los nutrientes y los recursos biológicos, y plantea que la preservación de los agroecosistemas tradicionales no se logrará “si no se vincula el saber tradicional, la cultura y la organización social de las poblaciones locales. La diversidad cultural es tan crucial como la biológica en el desarrollo agrícola”. El conocimiento tradicional es considerado como la *etnociencia* donde se da un acercamiento entre lo agroecológico y lo etnoecológico, “como un mecanismo efectivo para vincular el conocimiento de los agricultores con la ciencia occidental, en la búsqueda de un desarrollo agrícola que vincule la base de recursos con las necesidades locales” (Altieri, 1993, pp. 677-678).

Thrupp señala una cuestión fundamental cuando dice que “el conocimiento local” o conocimiento tradicional o *etnociencia* no es aceptado por los científicos occidentales, porque se basa en la empírea, en mitos y creencias. La idea de lo “tradicional” choca con el concepto de “desarrollo” occidental, que supone tecnologías modernas y extranjeras. Pero señala que muchos agroecólogos han idealizado y tienen visiones románticas de estos conocimientos y prácticas tradicionales. Por otra parte, los investigadores occidentales han querido encontrar mediante métodos experimentales convencionales las razones científicas, de que las técnicas y los conocimientos tradicionales son lógicos y eficientes (Thrupp, 1993, pp. 91-99).

Otro aspecto de importancia, que señala Thrupp, es que el conocimiento tradicional se encuentra marginado, en primer lugar, por no ser aceptado por el pensamiento convencional occidental; en segundo lugar, es que los “científicos” solo tienen confianza en los métodos experimentales y ambientales controlados de laboratorio; en un tercer lugar está en que persisten los modelos convencionales de transferencia de tecnología, de imponer paquetes tecnológicos de la ciencia occidental a los productores tradicionales; en cuarto lugar, hay escepticismo de los conocimientos tradicionales y de los enfoques participativos con los productores en lugar de la convencional investigación de sistemas agrícolas y por último

considera una farsa la pretensión de algunos investigadores extranjeros de darle carácter científico a las prácticas tradicionales (Thrupp, 1993, pp. 104-109).

Thrupp concluye que: “De este modo, el estudio y el uso de las capacidades autóctonas, enfocado con fines cientificistas y de explotación, perpetúa los patrones usuales de marginación y desplazamiento, y rara vez mejora la participación y los niveles de vida de la población rural” (Thrupp, 1993, p. 110). A la vez Thrupp plantea que la legitimación del conocimiento tradicional puede influir en proyectos de investigación y desarrollo, y la necesidad de revalorar este conocimiento. Para alcanzar esta legitimación del conocimiento tradicional sugiere que es necesaria la reorientación de las actividades que realizan las instituciones nacionales e internacionales en la investigación y el desarrollo agrícola. Por último, señala la necesidad de considerar aspectos éticos de como los investigadores y científicos deberían estudiar y usar el conocimiento tradicional y puntualiza que: “esos sistemas de conocimiento abren oportunidades potenciales que deben ser apoyadas y controladas por la población misma, en forma progresiva y dinámica de desarrollo social equitativo” (Thrupp, 1993, p. 111-118).

En esta perspectiva algunas Organizaciones No Gubernamentales (ONG) han impulsado proyectos de conservación y planificación del uso de la tierra, como parte de la estrategia indígena. Dentro de la perspectiva indígenas la subsistencia es una cuestión fundamental, al respecto se señala:

La subsistencia indígena no se caracteriza ni por las tecnologías empleadas ni por la manera en que se consumen los recursos adquiridos —ya sea directa o indirecta, cambiándolos o vendiéndolos— sino por sus raíces en la tradición y su papel crucial en manifestar y fortalecer la identidad cultural. La CONSERVACIÓN ha sido siempre integral en la supervivencia de los pueblos indígenas. Sin recursos renovables para cosechar, pierden tanto el sustento como una forma de vida. Las comunidades indígenas tienen todo para ganar de la conservación y mucho que ofrecer: conocimientos profundos y detallados de las especies y los ecosistemas. (Poole, 1990, p. 7)

Bajo esta perspectiva indígena Poole señala que: “se busca combinar el desarrollo con la conservación, y poner en práctica el concepto de un desarrollo equitativo, apropiado culturalmente” (Poole, 1990, p. 7). Esto es un reto de los pueblos indígenas para poder tener una perspectiva de sobrevivencia.

Según Víctor Toledo:

la etnoecología debe ser una disciplina holística integrando aspectos intelectuales y prácticos de este método. La esencia de esto es centrarse en el análisis de los términos no lingüísticos, las estructural de conocimiento, símbolos y percepción de imágenes y el uso de especies y técnicas, pero en proceso concreto, a través de informantes (con su familia, comunidad o grupo cultural) que produce y reproduce sus condiciones materiales. Esto llevaría a explorar la conexión entre **corpus** (la totalidad del repertorio de símbolos, conceptos y percepciones de la naturaleza) y **praxis** (la serie de operaciones prácticas llevadas a cabo en el lugar para la apropiación material de la naturaleza) en el proceso concreto de producción, esto debería ser el punto de partida de una investigación etnoecológica. En este sentido, la etnoecología debe tratar a los grupos humanos no como sujetos de estudio, sino como sujetos sociales, quienes introducen en la acción procesos intelectuales (conocimiento, percepción y creencia), para tomar decisiones y para ejecutar operaciones prácticas en orden, para la apropiación de la naturaleza. (Toledo, 1992, p. 9)

Para Toledo el *corpus* serían los conocimientos y la *praxis* las prácticas que ejecuta el productor tradicional, que tiene una visión totalizadora del medio ambiente que lo rodea y tiene una percepción espiritual y material de la realidad, es decir tiene una visión dual, y los elementos inseparables del pasaje serían la naturaleza, la producción y la cultura, que se conjugan en un espacio rural determinado. Por eso la etnoecología debe ser una disciplina holística, para tener una visión totalizadora de las prácticas y el conocimiento tradicional, debe apoyarse en otras ciencias, es decir, debe ser multidisciplinaria.

Recientemente se ha impulsado la etnoagronomía como una disciplina que trata de abordar la agricultura tradicional y sus conocimientos, y así la define Artemio Cruz:

la Etnoagronomía, entendida esta como un campo científico perteneciente al grupo de las etnociencias, enfocado a la sistematización de los conocimientos que utilizan las comunidades nativas y mestizas en el aprovechamiento de los recursos naturales, particularmente los aplicados a la producción de alimentos y satisfactores básicos de las comunidades rurales, campo de estudio que en la ciencia occidental corresponde a la Agronomía. Con esto se estará en el camino que plantea la búsqueda y sistematización del conocimiento de comunidades campesinas para su registro, valoración y posible utilización en propuestas de desarrollo sustentable. (Cruz León, 2008)

Con esto hemos querido demostrar que el aporte de los conocimientos y las prácticas tradicionales y de las diferentes disciplinas llamadas etnociencias, tanto antropológicas como agronómicas, a la ciencia occidental, ya que se ha beneficiado de esto al incrementar su acervo de conocimientos, en aspectos de la producción sustentable y la conservación de los recursos. Por otro lado, el surgimiento de nuevas disciplinas como la agroecología, la etnoecología y la etnoagronomía, pretenden retribuir a los productores tradicionales con conocimientos sistematizados de su realidad que les permitan un mejor aprovechamiento de sus recursos.

III. El conocimiento y los saberes tradicionales y el diálogo de saberes:

Para poder reconocer la importancia de los conocimientos tradicionales, es necesario partir de una definición sintética de lo que se entiende por este concepto. Para León Olive:

los conocimientos tradicionales se pueden entender como aquellos conocimientos que han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, como los grupos indígenas de América Latina, que constituyen una parte medular de las culturas de dichos pueblos, y tienen un enorme potencial para la comprensión y resolución de diferentes problemas sociales y ambientales. (Valladares y Olivé, 2015, p. 69)

Otros autores se refieren al conocimiento tradicional como “saberes indígenas” sobre la naturaleza y sus sociedades, entre ellos se encuentran H. Conklin (1954) y C. Lévi-Strauss (1972), este último los denominó como “ciencias de lo concreto” (Pérez y Argueta, 2011, p. 32).

Como mencionamos anteriormente el conocimiento tradicional ha sido objeto de estudio de las etnociencias. En este sentido, hay que tomar en cuenta lo que Pérez y Argueta señalan acertadamente:

Sin embargo, hay que decir que, a pesar de sus aportaciones, en la adjetivación “etnos”, se mantiene implícita la connotación de referirse a los conocimientos generados por “otros”, por los diferentes, que son a fin de cuentas los colonizados, y que siguen siendo estudiados y pretendidamente validados desde los conocimientos y las disciplinas científicas occidentales. (Pérez y Argueta, 2011, p. 36)

Diversos autores han estudiado los sistemas de los saberes indígenas desde otros enfoques como la epistemología, desde lo jurídico, la problemática ambiental y la biodiversidad. Algunos consideran que los saberes indígenas constituyen sistemas filosóficos que pueden contribuir a la pluralidad epistemológica. Entre estos encontramos a autores como Villoro (1998), Olivé (1999), Arias-Schreiber (2001) y Fonet Bentacourt (2003) (Pérez y Argueta, 2011, p. 42).

Pérez y Argueta refieren a que es necesario un “diálogo de saberes” como una interacción comunicativa en donde debe haber una disposición para escuchar y establecer un diálogo intercultural, que sirva de base para relaciones interculturales y poder llegar a acuerdos racionales, y señalan lo siguiente: “Lo cual solo es posible mediante el diálogo racional situado histórica y contextualmente, en el que existe disposición para escuchar al otro” (Pérez y Argueta, 2011, p. 44).

Los autores antes citados proponen:

... la construcción de un proyecto intercultural, no folclorizado, no expropiatorio y no demagógico, es importante el reconocimiento de los sistemas de saberes indígenas con un estatuto epistemológico, capaz de interactuar de forma horizontal con las ciencias llamadas occidentales, en el marco de la convergencia y el acuerdo entre

diversos actores; y en ellos juega un papel estratégico la alianza entre indígenas, científicos y políticos, y el avance conjunto sobre espacios diversos, tanto de ámbitos locales, como regionales, sin dejar de insistir en los espacios del debate internacional, tales como la Organización de Naciones Unidas, la UNESCO, la OIT, la OEA y otros organismos multilaterales. (Pérez y Argueta, 2011, p. 49)

Valladares y Olivé proponen construir nuevas epistemologías basándose en la revaloración de los conocimientos tradicionales y retomado la Epistemología del Sur de Santos y, en específico, las cinco ecologías, a saber: i) la ecología de saberes, ii) la ecología de las temporalidades, iii) la ecología de los reconocimientos, iv) la ecología transescalas y v) la ecología de las productividades; y concluyen lo siguiente:

la configuración de las ecologías de saberes, de los reconocimientos, de las productividades a las que apunta el desarrollo de las Epistemologías del Sur requiere, en primera instancia, contar con bases epistemológicas más sólidas acerca de las características de los conocimientos tradicionales para mostrar el sinsentido que portan en América Latina muchas políticas públicas vigentes en educación intercultural, salud, innovación y protección intelectual. (2015, p. 97)

Enrique Leff aporta algunos elementos que son importantes para entender lo que es el “diálogo de saberes”, señala lo siguiente: “El diálogo de saberes se plantea desde el reconocimiento de los saberes —autóctonos, tradicionales, locales— que aportan sus experiencias y se suman al conocimiento científico y experto; pero implica a su vez el disenso y la ruptura de una vía homogénea hacia la sustentabilidad...” (2004, p. 326).

Podemos concluir que el diálogo de saberes implica desde una Epistemología del Sur incorporar los diálogos ecológicos y los saberes tradicionales locales para explicar algunos fenómenos que se dan en la naturaleza y pueden explicar la crisis ambiental que hoy enfrentamos y debemos resolver conjuntamente.

III. Legislación internacional y nacional sobre pueblos indígenas y conocimiento tradicional

Diferentes organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO), la Comunidad Andina (CAN), la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) y el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB), han publicado documentos donde definen que se entiende por los conocimientos y saberes tradicionales, para sentar las bases de marcos jurídicos que aseguren la conservación y continuidad de estos (Valladares y Olivé, 2015, p. 77).

En este sentido, Guevara, después de revisar una serie de definiciones sobre el Conocimiento Tradicional y en particular el de la OMPI, llega a la siguiente conclusión:

Someramente señaladas las principales cuestiones sobre CT, puede arribarse como conclusión, el hecho de que la complejidad de asumir un instrumento internacional que cumpla con las expectativas de las partes implicadas, máxime frente a la diversidad de manifestaciones de CT, es una barrera para lograr el consenso para un instrumento que abarque todas las Formas de CT. (2012, p. 211)

Se considera que uno de los instrumentos jurídicos que deben de ser tomado en cuenta por los Estados nacionales es la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que en uno de sus artículos se refiere a lo protección de estos conocimientos tradicionales y su patrimonio cultural en su conjunto y dice:

Artículo 31

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradi-

ciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales.

Otro de los instrumentos jurídicos que ha suscrito México es el Convenio sobre la Diversidad Biológica, que se derivó de la Agenda 21, de la Cumbre de Río de Janeiro de 1992, y ratificado en Johannesburgo en 2002, es su artículo 8-J señala lo siguiente:

Con arreglo a su legislación nacional, respetará, preservará y mantendrá los conocimientos, las innovaciones y las prácticas de las comunidades indígenas y locales que entrañen estilos tradicionales de vidas pertinentes para la conservación y la utilización sostenible de la diversidad biológica y promoverá su aplicación más amplia, con la aprobación y la participación de quienes posean esos conocimientos, innovaciones y prácticas, y fomentará que los beneficios derivados de la utilización de esos conocimientos, innovaciones y prácticas se compartan equitativamente.

Al respecto las recientes modificaciones aprobadas en la Cámara de Diputados al Artículo 2º de la Constitución Mexicana, se contempla en el apartado “A” fracción IV, la protección del Patrimonio Cultural y la Propiedad Intelectual de los Pueblos Indígenas, así como en la fracción V, se plantea proteger y conservar su Hábitat, su bioculturalidad y sus tierras, de acuerdo con las leyes en la materia. Pero no se contempla el reconocimiento al territorio ni se hace referencia a los conocimientos tradicionales en específico, por lo que queda ambiguo su reconocimiento de sus derechos (Gaceta Parlamentaria, 18 de septiembre de 2024).

El marco jurídico internacional y nacional no garantiza el derecho a la preservación de sus conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas. En el caso de la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas es un instrumento no vinculante, al igual que el Convenio sobre de la Diversidad Biológica, aunque fueran vinculantes no hay mecanismos para que se respeten estos derechos sobre el conocimiento tradicional indígena. En el caso de México está por entrar en

vigor la reforma al Artículo 2º. Constitucional, pero al igual que los instrumentos internacionales será difícil que se haga respetar el Patrimonio Cultural y la Propiedad Intelectual sobre el mismo, ya que se considera como algo intangible.

Este marco jurídico internacional y nacional pueden servir para la defensa de los derechos de los pueblos originarios sobre sus conocimientos tradicionales y su patrimonio biocultural, que es muy amplio ya que abarca todos los aspectos de su vida cotidiana que tienen que ver con reproducción cultural de los pueblos originarios. Sin embargo, la protección a los derechos de propiedad intelectual aún es difícil de lograrlo mientras no se llegue a acuerdos específicos en la materia.

IV. Algunos ejemplos de conocimiento tradicional de los pueblos indígenas

El conocimiento y los saberes tradicionales de los pueblos indígenas se expresan en su vida cotidiana en diferentes ámbitos, que tienen que ver con su reproducción tanto material como inmaterial. Algunos ejemplos de esto los veremos en su producción agropecuaria, en la práctica de la medicina tradicional y su forma de organización interna que tiene que ver con sus sistemas normativos.

La agricultura indígena tradicional se refiere a una serie de saberes y prácticas agrícolas y pecuarias que han permitido la subsistencia de los pueblos indígenas, como es la práctica de la milpa. La siembra y la cosecha del maíz van acompañados de ciertas ceremonias de petición y agradecimiento para que se dé una buena producción. Se seleccionan semillas y se hace mejoramiento genético en cada ciclo que se reproducen.

Así tenemos diferentes razas de maíz que son parte del patrimonio bicultural de los pueblos originarios, son los maíces llamados nativos. Pero la dieta alimentaria se complementa con plantas de recolección o de pequeños animales de corral o de caza que los pueblos conocen y aprovechan.

Actualmente la agricultura tradicional se ha mejorado con la introducción de prácticas agroecológicas para aumentar la producción y mejorar su alimentación. Estas son el producto de la combinación de los

conocimientos tradicionales y prácticas agronómicas conocidas como ecotécnicas para mejorar el aprovechamiento de sus recursos naturales. Sin embargo, muchas prácticas los pueblos originarios las realizan siguiendo su cosmovisión y sus creencias que marcan ciertas fechas para poderlas realizar.

Otro de los ámbitos en donde se expresa el conocimiento tradicional es la medicina. El conocimiento de las plantas y sus usos es algo que se maneja por parte de los curanderos o médicos tradicionales, junto con prácticas terapéuticas como limpiezas o ciertas ceremonias que tienen que ver con el proceso de sanación. Pero aquí también juega un papel importante la cosmovisión o la filosofía originaria, ya que se basa en la dualidad la causa de las enfermedades. También ciertas ceremonias que se realizan tienen que ver con sus creencias ancestrales y las enseñanzas que han transmitido las personas mayores a los jóvenes.

Algunos curanderos o curanderas se consideran sabios por sus conocimientos y por tener el don de curar. A veces utilizan plantas psicotrópicas en el proceso de curación, pero para ellos estas plantas son sagradas y por lo tanto se les debe respeto y les piden permiso para poder entrar a otros estados de conciencia para poder curar. De acuerdo con sus creencias, hay ciertas ceremonias y prácticas terapéuticas que solo en ciertos momentos y lugares se pueden realizar, esto es un conocimiento que solo los sanadores lo saben, por eso se les considera personas de conocimiento.

Un tercer ámbito del conocimiento tradicional son los usos y costumbres de los pueblos originarios, la antropología jurídica la ha reconocido como los sistemas normativos o como derecho indígena. Las formas de organización parten de ciertos principios éticos que son compartidos por los miembros de una comunidad. Estos son transmitidos de manera oral de padres a hijos y se aprenden también en la vida cotidiana y en la medida en que se involucran en las tareas colectivas de la comunidad.

Algo que han mostrado los pueblos originarios al mundo occidental es que en la resolución de conflictos en sus comunidades se tratan de resolver de manera armónica, tratando de resolver los problemas por medio de la conciliación. Las formas de convivencia dentro de la comunidad tratan de mantener una cohesión social que se logra mediante ciertos principios participación y obligatoriedad para cumplir con ciertas responsabilidades,

como es el sistema de cargos, el tequio o trabajo colectivo comunal y mayordomías o fiestas patronales.

Podríamos mencionar otros ámbitos donde esta presentes los conocimientos tradicionales indígenas, como son los saberes gastronómicos, la música y la danza, fiestas y ceremonias que tiene que ver con su reproducción cultural. Con los ejemplos que hemos mencionado de conocimientos tradicionales consideramos que muestran su utilidad cotidiana y de ahí la necesidad de valorarlo y conservarlo.

Conclusión

Se reconoce el aporte del conocimiento y los saberes tradicionales de los pueblos originarios en un mundo globalizado que es megadiverso y pluricultural, ya que han contribuido a entender la diversidad cultural y biológica del planeta. El problema había sido el reconocimiento de estos conocimientos y saberes por parte de la ciencia occidental. Sin embargo, las etnociencias han considerado sus aportes y actualmente son una contribución al conocimiento en general.

La agroecología, le etnoecología y la etnoagronomía han retomado los conocimientos y los saberes tradicionales de los pueblos originarios para encontrar alternativas en la producción agrícola y contribuyan a la preservación de los recursos naturales, y estas a su vez han tratado de mejorar la agricultura tradicional practicada por los productores campesinos e indígenas, estableciendo así un diálogo de saberes.

El conocimiento tradicional se contempla dentro del marco jurídico internacional y nacional, sin embargo, esto no garantiza el respeto y el reconocimiento pleno de su patrimonio cultural de los pueblos originarios, pero son un referente para la defensa de los derechos de estos pueblos, aunque faltan procedimientos jurídicos para su implementación tanto nivel internacional como nacional.

El conocimiento y los saberes tradicionales van más allá del ámbito de la producción agrícola, ya que abarcan otros rubros como la medicina y los sistemas jurídicos o normativos internos y otros aspectos de su reproducción cultural, que se reflejan en la vida cotidiana de las comunidades indígenas.

El diálogo de saberes que tiene que ver con la interculturalidad, el intercambio de saberes y conocimientos tanto tradicionales como científicos, entre los actores principales como son los pueblos originarios e investigadores, de forma horizontal.

Bibliografía

- Altieri, M. A. (1993). Agroecología, conocimiento tradicional y desarrollo sustentable. En E. Leff & J. Carabias (Eds.), *Cultura y manejo sustentable de los recursos naturales* (Vol. II).
- Cruz León, A. (2008). De la tecnología agrícola tradicional a la Etnoagronomía: hacia la construcción de una propuesta. En T. Trench & A. Cruz (Eds.), *La dimensión cultural en procesos de desarrollo rural regional. Caso del campo mexicano* (pp. 113-127). Universidad Autónoma Chapingo.
- Del Amo R., S. (1988). *Cuatro estudios sobre sistemas tradicionales*. Instituto Nacional Indigenista. Serie Investigaciones Sociales, Colección INI, No. 17.
- Guevara Fernández, E. (2012). Conocimiento tradicional, propiedad intelectual y negocios internacionales: ¿Gestión de Nuevos Derechos? *Propiedad intelectual*, 11(15), 204-226.
- Hernández Xolocotzi, E. (2013). Agricultura tradicional y desarrollo. En *Xocotzia I* (pp. 519-523). Universidad Autónoma Chapingo.
- Leff, E. (1993). La cultura y los recursos naturales en la perspectiva del desarrollo sustentable: una nota introductoria. En E. Leff & J. Carabias (Eds.), *Cultura y manejo sustentable de los Recursos* (Vol. I).
- Leff, E. (2004). *Racionalidad Ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.
- Pérez Ruíz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2011). Saberes Indígenas y Dialogo Intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 5(10).
- Poole, P. (1990). *Desarrollo de trabajo conjunto entre pueblos indígenas, conservacionistas y planificadores del uso de la tierra en América Latina*. Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza.
- Toledo, V. (1992). ¿What is Ethnolecology? Origins, scope and implications of a rising discipline. *Ethnoecología*, 1(1).

- Thrupp, L. A. (1993). La legitimación del conocimiento local: de la marginación al fortalecimiento de los pueblos del Tercer Mundo. En E. Leff y J. Carabias (Eds.), *Cultura y manejo sustentable de los recursos naturales* (Vol. I).
- Valladares, L. y Olive, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la Interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales*, 10(19).

Documentos:

- Convenio sobre la Diversidad Biológica. Naciones Unidas, 1992.
- Gaceta Parlamentaria, Año XXVII, Palacio Legislativo de San Lázaro, miércoles 18 de septiembre de 2024. Número 6616-III. Cámara de Diputados, Ciudad de México.
- Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Naciones Unidas, 2007.
- Servicios del Pueblo Mixe, A.C., 1995. Contribuciones a las discusiones sobre los derechos fundamentales de los pueblos indígenas.
- V Declaración de la Selva Lacandona. Hoy decimos: ¡Aquí estamos! ¡Resistimos!. Perfil Político. Suplemento del Periódico la Jornada, México, 21 de julio de 1998.

Capítulo 5

Educación intercultural como puente de cultura de paz entre los pueblos

*María del Rosario Romero Castro¹
Juan Antonio Fernández Velázquez²*

<https://doi.org/10.61728/AE24003926>



¹ Universidad Autónoma Indígena de México. ORCID: 0000-0003-2606-7679. Correo: rosarioromero@uaim.edu.mx

² Universidad Autónoma Indígena de México.

Cultura de paz

La Cultura de Paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos, tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas y las naciones, teniendo en cuenta y respetando los derechos humanos. Esta fue definida por resolución de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), siendo aprobada por la Asamblea General el 6 de octubre de 1999 en el quincuagésimo tercer periodo de sesiones (Acta 53/243).

En este documento titulado “Declaración y programas de acción sobre una Cultura de Paz”, la Asamblea General hace alusión y énfasis en la Carta de las Naciones Unidas, a la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y reconoce que “la paz no es solo la ausencia de conflictos”.

Está conformada por nueve artículos e incluye un Programa de Acción con objetivos, estrategias y agentes principales y una consolidación de las medidas a adoptar todos los agentes pertinentes en los planos nacional, regional e internacional, en el cual se habla de medidas para promover una cultura de paz por medio, principalmente, de la educación.

En dicho documento se hace un llamado a todos los individuos, grupos, asociaciones, comunidades educativas, empresas e instituciones, a llevar a su actividad cotidiana un compromiso consistente basado en el respeto por todas las vidas, el rechazo a la violencia, la generosidad, el entendimiento, la preservación ambiental y la solidaridad. Los ámbitos de acción desde una cultura de paz son:

- Promover varias culturas de paz por medio de la educación y los valores.
- Promover el desarrollo económico y social sostenible.
- Promover el respeto de todos los derechos humanos.

- Garantizar la igualdad entre mujeres y hombres ya sean grandes o pequeños.
- Promover la participación democrática.
- Promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad.
- Apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos.
- Paz en todos los países.
- Promover la paz.

La Declaración sobre Cultura de la ONU, reconoce que la paz no solo es la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en el que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos con un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos para el fortalecimiento de una cultura de paz en el mundo.

En esta declaración se proclama la promoción del respeto a la vida, el fin de la violencia y la práctica de la no violencia por medio de la educación, la cooperación y el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos. Asimismo, exhorta al desarrollo de aptitudes para el diálogo, la negociación y la formación de consenso.

Es importante mencionar que, en este documento, se alude a que la educación a todos los niveles es fundamental para construir una cultura de paz y destaca que el papel informativo y educativo de los medios de difusión contribuye a promoverla. Hace notar también, que desempeñan una función clave en la promoción de paz, los padres, los maestros, los políticos, los periodistas, los órganos y grupos religiosos, los intelectuales, quienes realizan actividades científicas, filosóficas, creativas y artísticas, los trabajadores sanitarios y de actividades humanitarias, los trabajadores sociales, quienes ejercen funciones directivas en diversos niveles, así como las organizaciones no gubernamentales.

Es relevante destacar que la idea de Cultura de Paz se estructura a partir de dos documentos claves: la Declaración de Sevilla en 1986 y la Conferencia de Yamoussoukro, Costa de Marfil, en julio de 1989. Aunque, ya desde la propia carta constitutiva de la UNESCO en 1945, el preámbulo anotaba: "... puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz".

Fue la Declaración de Sevilla, suscrita por más de 50 científicos provenientes tanto de las ciencias sociales como de las biológicas, la que afirmó que la violencia es originada en factores culturales y no biológicos y aportó las bases científicas para demostrar que la violencia no es un componente genético de la especie humana. La Declaración concluye que: “la misma especie que es capaz de inventar la guerra, es capaz de inventar la paz”.

Con estas conclusiones se organiza la Conferencia de Yamoussoukro bajo el programa subtítulo “Preparando el camino para la construcción de la paz”. Estas propuestas son avaladas por Federico Mayor Zaragoza, director de la UNESCO y se convierten en el hilo conductor de la Resolución 52/15 de la Asamblea General en la que se proclama el año 2000 como Año Internacional de la Cultura de Paz.

Muchas de las acciones de este Año se centraron en el Manifiesto 2000, que convocó a millares de personas alrededor de los cinco continentes en torno a una declaración común en contra de la cultura de la violencia y a favor de la cultura de paz. Los seis puntos del Manifiesto expresan:

- El respeto de todas las vidas. Respeto para la vida y la dignidad de todo el mundo y todos los seres sin discriminación o prejuicio.
- El rechazo de la violencia. De todas las formas de violencia: la violencia sexual, psicológica, económica y social.
- Compartir con los demás, que se materializa en el fin de las exclusiones, las injusticias, al igual que los abusos políticos y económicos.
- Escuchar para entender, defender la libertad de expresión y la diversidad cultural. Apoyar el diálogo. Rechazar el fanatismo.
- Preservar el planeta, es decir, contribuir a comportamientos de consumo responsables, preservar el equilibrio de la naturaleza en el planeta.
- Descubrir de nuevo la solidaridad: contribuir al desarrollo de la comunidad con la total participación de las mujeres, el respeto de los principios democráticos.

El Dr. Gerardo Pérez Viramontes (2010), hace referencia a Francisco Cascón y dice que el logro más alto en la construcción de cultura de paz es llevar las situaciones a un estado de cooperación, donde los grupos sociales se vean involucrados, no nada más en resolver sus diferencias, sino en construir nuevos puentes de desarrollo y cordialidad entre los

individuos, establecer un equilibrio dinámico imperfecto, en donde día a día y constantemente se trabajará para mantener el buen curso del ambiente vital de las comunidades.

La paz no es un estadio de las cosas, es saber que existen entes internos y externos que en un momento dado pueden amenazar con alterar nuestra vida diaria, y que debemos de mantener una mentalidad abierta al descubrimiento y construcción de nuevos caminos de concordia, de vías para alterar el estado de las cosas que nos lastiman y desangran, provocando cada día más la degradación del ser humano, convirtiéndolo en un ser sin sentimientos ni escrúpulos, capaz de producir dolor, daño y muerte sin ningún remordimiento.

En este sentido, no debemos de perder de vista a la violencia en la que estamos inmersos, nos toque o no, ahí está... latente, hacerla consciente es un modo de enfrentarla, construyendo una cultura de paz a su alrededor. Refiere Montiel (s. f.), que la construcción de paz en México ha sido un proceso difícil, largo y doloroso con procesos contradictorios, ya que por un lado el gobierno militariza la seguridad pública y por el otro en la sociedad crece la conciencia de la necesidad de educar para la paz, ahí están, en un mismo tiempo y espacio la cara de la violencia y los esfuerzos para institucionalizar mecanismos que protejan a las personas. En el cuadro 1, la Fundación Cultura de Paz, hace la comparación entre cultura de la violencia y cultura de paz:

Cuadro 1*Comparativo entre cultura de violencia y cultura de paz*

Cultura de la guerra y la violencia	Cultura de paz y noviolencia
La educación basada en la lógica de la fuerza y el miedo.	La educación para la cultura de paz.
El crecimiento económico que se beneficia de la supremacía militar y la violencia estructural, todo conseguido a costa de los vencidos y los débiles.	El desarrollo económico y social sostenible.
Los valores, actitudes y comportamientos que benefician exclusivamente al clan, a la comunidad o a la nación.	El respeto por los derechos humanos.
La desigualdad entre hombres y mujeres.	La igualdad entre mujeres y hombres.
Las estructuras autoritarias de poder.	La participación democrática.
Las imágenes del enemigo.	La comprensión, tolerancia y solidaridad.
El secretismo y la manipulación de la información.	La libre circulación de información y conocimiento.
Los ejércitos y los armamentos.	La paz y la seguridad internacionales.
Comunidad Monterrey	

Fuente: elaborado a partir de Adams (s. f.).

El estudio para la paz se ha ido construyendo sobre una serie de elementos que constituyen la intranquilidad por abordar la violencia en sus distintas manifestaciones y promover la paz como una necesidad de respuesta interdisciplinaria originada por la diversidad del conflicto violento, el compromiso con adaptarse a las normativas existentes y la relación entre la teoría y la práctica. Dichos elementos son:

a) El abordaje de la violencia y la promoción de la paz: en principio, el estudio estaba basado en las circunstancias relacionadas con la violencia directa y con los aspectos bélicos (dinámicas de las guerras, armas, violencia, agresión, etc.), paulatinamente se incorporaron nuevas temáticas como la educación para la paz, la resolución de conflictos, los procesos de negociación y mediación, la cooperación y el desarrollo, los conflictos

ambientales, la interculturalidad, la violencia de género, la globalización, los conflictos sociales prolongados, entre otros (Jeong, 1999).

b) Necesidad de una respuesta interdisciplinar: la complicación del propósito que persiguen los Estudios para la Paz, la violencia y la resolución de conflictos ha permitido que se aborden desde diferentes enfoques y puntos de vista. Abriendo la posibilidad de que diversos autores de variadas disciplinas científicas presenten sus aportes teóricos, metodológicos y epistemológicos combinando tres enfoques: uno práctico basado en las necesidades, un enfoque racional cuantitativo y empírico-comparativo, y un enfoque estructuralista teórico (Rogers y Ramsbotham, 1999).

Dentro de esta gama disciplinar de los Estudios para la Paz se citan las contribuciones de las diferentes ciencias sociales (como ciencia política, sociología, psicología, antropología, economía o derecho), de las humanidades (historia, geografía, religión, filosofía, literatura, lingüística, artes) y de las ciencias naturales y físicas (física, biología, química, matemáticas) (Stephenson 1999, Jeong 1999).

De esta forma, el estudio para la paz no se estanca en una sola opinión o teoría, sino que origina diferentes aportes en torno a la paz y los conflictos, lo que genera que estas disciplinas tengan una calidad globalizadora sin estancarse en una sola ideología. Tal y como señala Galtung (1996) “la evolución lógica de esa interdisciplinariedad debe guiar a una transdisciplinariedad que suponga la integración de las perspectivas y metodologías de varias disciplinas para que la Investigación para la Paz sea más holística y global” (p. 144).

c) Gestión pacífica y no violenta de los conflictos: enfocada en fomentar la no violencia ante lo conflictos que se presenten elaborando para ello metodologías que posibiliten esta gestión dirigida a la construcción de la paz (Curle 1978; Muñoz y Rodríguez Alcázar 2004). A sabiendas de que los conflictos son situaciones inseparables en las sociedades es necesario establecer estrategias para manejar la resolución de conflictos de manera pacífica por lo que se distinguen tres enfoques: la regulación de conflictos, la resolución de conflictos y la transformación de conflictos (Burgess y Burgess 2003; Deutsch 1973; Fisher y Ury 1981; Reimann 2004; Wallensteen 2002), cada enfoque se caracteriza por mantener

concepciones propias sobre la paz, por hacer uso de metodologías de mediación diferentes y por el protagonismo de distintos actores.

d) Enfoque global y multicultural: la perspectiva global y holística del estudio de la paz es uno de los elementos primordiales, debido a que se aprecia una visión completa de los fenómenos políticos, sociales, económicos o ecológicos y de las problemáticas que se destaca en cada uno de ellos (Muñoz y Rodríguez Alcázar 2000). Lo que ha generado la construcción de una agenda mundial de la paz que no se limite a los problemas a escala micro o meso, trayendo como consecuencia positiva la percepción e interpretación de los fenómenos sociales, la comunicación y actuación ante los conflictos que se presenten. No obstante, es necesario contar con los aportes de otras disciplinas y culturas con el propósito de conocer la realidad y como intervenir en ella eficazmente los que representa un desafío para los modelos de gestión de conflictos (Rogers y Ramsbotham, 1999).

e) Análisis objetivo y compromiso normativo: el enfoque de este elemento radica que buscar las prácticas humanas donde los conflictos y los cambios sociales y políticos se hayan manejado de manera pacífica y no violenta, con el objetivo de saber qué situaciones los han generado, y su influencia en otros ámbitos (Rogers y Ramsbotham 1999).

Bajo estos preceptos y siguiendo el estudio de Galtung, los estudios para la Paz se han cimentado sobre tres bases: la investigación empírica, la investigación crítica y la investigación constructiva (Galtung, 1996). De esta manera, se realiza la comparación de diferentes teorías comparando sus datos con los valores haciendo ajustes para producir nuevas realidades.

Referente a esto, el estudio de la paz se ha convertido en un enfoque normativo que establece cómo se deben manejar los conflictos para satisfacer las necesidades y pretensiones individuales y sociales una forma equitativa y justa (Martínez Guzmán y Muñoz, 2004).

f) Relación entre teoría y práctica: este último elemento otorga al estudio de la paz el nombre de ciencia aplicada, cuya intención es orientar la acción política, como propuesta para avanzar hacia las nuevas realidades (Stephenson 1999).

En relación con esto, usando la comparación de Galtung con las Ciencias de la Salud y los Estudios para la Paz, se contemplan lo procesos

de diagnóstico basado en los datos, pronóstico basado en la teoría en un determinado contexto y la terapia como intervención basada en valores y teorías (Galtung, 1996).

Cultura de paz y noviolencia

La cultura de paz tiene mucho que ver con lo que Mohandas Gandhi llamó “la noviolencia”, que busca, al igual que la cultura de paz, promover las condiciones que favorecen la paz y no colaborar, o incluso acabar, con las condiciones violentas que la dificultan. La diferencia entre los dos conceptos es que el de cultura de paz identifica cuáles son los temas que influyen en la paz (el “qué”). La noviolencia es sobre todo una reflexión sobre el “como”, tal como la describió Gandhi y con variaciones introducidas con el tiempo; es una estrategia que busca cómo se puede llegar a esta cultura de paz (Barbeito y Caireta, 2010, p. 174).

Noviolencia es una traducción del término que conceptualizó Gandhi, *ahimsa*, que combina las ideas de pacifismo y de acción. La *noviolencia* no solo rechaza la violencia, sino que promueve una actitud activa por el cambio de las violencias interiores de las personas y de las estructuras violentas de la sociedad.

Según Barbeito y Caireta (2010), de acuerdo con el concepto oriental de paz, la *noviolencia* se considera una forma de comportarse que se esfuerza por eliminar las formas de violencia que podemos ejercer o sufrir cada persona. Esta concepción pone énfasis en el aspecto individual de la paz (paz interior, estar bien con uno mismo, ser justo y comedido con los demás, etc.). Este concepto se utiliza para referirse a un conjunto de acciones hechas para transformar cualquier forma de violencia social (conflictos armados, estructuras políticas no democráticas, sistema económico injusto, etc.), y deja de lado el aspecto de transformación personal. La idea central de la noviolencia es que los medios se tienen que corresponder con el fin y, por tanto, la única manera de promover la paz es rechazar todo tipo de violencia.

Habilidades y actitudes para sembrar una cultura de paz

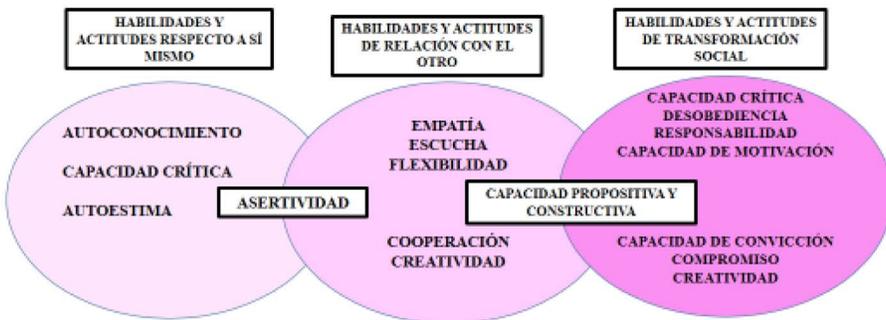
Promover la cultura de paz quiere decir, en primer lugar, comportarse de forma pacífica y también activa, dulce y a la vez decidida, con firmeza y flexibilidad al mismo tiempo. Es posible llevar al extremo la coherencia entre aquello que se busca conseguir (la paz) y los comportamientos personales (pacíficos y pacifistas). “Aquel que se plantee alcanzar este ideal puede comenzar reflexionando sobre cómo tendrían que ser las habilidades y las actitudes coherentes con la paz, y esforzarse por practicarlas” (Barbeito y Caireta, 2010, p. 175), de acuerdo con esto, los autores refieren que para desarrollar estas habilidades es necesario:

- Conocernos a nosotros mismos: conocer nuestras propias fortalezas y debilidades
- Ser autocríticos: reconocer los errores e intentar corregirlos.
- Valorarnos: creer en nuestra propia capacidad para cambiar las cosas, valorar las fortalezas.
- Ser asertivos: defender nuestros propios argumentos, explicitar y respetar nuestras propias necesidades.
- Empatizar con la otra persona: reconocer los sentimientos del otro y comprender sus causas.
- Escuchar: dialogar poniendo el énfasis en la escucha para conocer las razones del compensar sus puntos débiles, no querer pasar por encima del otro, sino encontrar juntos la solución.
- Ser personas críticas: cuestionar la realidad, los hábitos, los procedimientos, la situación de las personas, etc.
- Ser constructivos: valorar los aspectos positivos.
- Ser propositivos: encontrar formas alternativas de actuar.
- Ser creativos: ser imaginativos, originales, plantear las cosas desde nuevos puntos de vista.
- Desobedecer: negarnos a colaborar con lo que vaya contra nuestros propios valores.
- Responsabilizarnos: ser conscientes de las consecuencias que tienen nuestros actos y minimizar sus consecuencias destructivas.
- Motivar: implicar a más gente a transformar lo que no gusta.

- Argumentar: explicar los propios argumentos de forma convincente y relacionarlos con las necesidades de las otras personas.
- Comprometernos: aportar energía hasta el final del proceso, con constancia y convicción.
- Ser flexibles: adaptarnos a nuevas situaciones para compatibilizar las necesidades de todo el mundo.
- Cooperar: trabajar en equipo, aprovechar los puntos fuertes de cada uno y otro.

Figura 1

Habilidades y actitudes para sembrar una cultura de paz



Fuente: elaborado a partir de la Escuela Cultura de Paz.²

Además del desarrollo de estas habilidades, una herramienta muy importante en la construcción de cultura de paz es el apoderamiento, que hace que creamos en nuestras capacidades de hacer cambiar las cosas y que tengamos los recursos para saber qué es lo que se puede hacer. Generalmente se relaciona el poder con la competitividad, el hecho de ser el primero, de pasar por delante de los demás y de conseguir lo que se quiere. Aun así, la educación para la paz reivindica y trabaja para que las personas tengan más poder.

³ El movimiento de la Asociación Escuela Cultura de Paz abarca cientos de centros de Secundaria y Bachillerato de toda la Comunidad Andaluza, con especial trabajo en la provincia de Sevilla. A partir del año 2011, la labor de este movimiento se ha extendido a la Universidad de Sevilla, con un incremento paulatino de la participación de alumnado y profesorado universitario. <http://escuelaculturadepaz.org>

El poder se define como la capacidad de hacer lo que me propongo sin imponer a los demás mi opción. Poder con el otro (poder cooperativo) y no poder por encima del otro (poder competitivo). Si se quiere transformar la violencia de la sociedad con estrategias no violentas se deben hacer tres cosas (Barbeito y Caireta, 2010, p. 178):

- Confiar en nuestra capacidad de hacer cambiar las cosas, no dejar de hacerlas porque creamos que no servirá de nada.
- Conocer cuáles son nuestros puntos fuertes y sacarles provecho.
- Saber trabajar en equipo y tener una mirada estratégica, a medio y largo plazo.

Los autores citados, hacen alusión a que el problema, a menudo, es que nos encontramos con una realidad (las costumbres de la sociedad, las leyes, el sistema económico, entre otros), difícil de cambiar, y que no tenemos los mismos medios que otros actores para incidir en los lugares donde se toman decisiones. Si queremos aspirar a cambiar las cosas, tenemos que conseguir equilibrar nuestro poder con el de las personas que toman las decisiones, y para hacerlo, es necesario aprender a sacar provecho de nuestros puntos fuertes. El hecho de ser pacíficos no quiere decir callarnos las cosas, sino saber decir lo que no nos gusta y, si hace falta, decirlo gritando. Gritar no tendría que ser la primera opción, pero la perspectiva pacifista reconoce que siempre es mejor gritar que no hacer nada.

Al esfuerzo para conocer nuestros puntos fuertes y aprovecharlos se le denomina apoderamiento: es el proceso a través del cual “descubrimos nuestras bases de poder e influencia”, y hacemos uso de ellas. Implica descubrir nuestras propias capacidades, posibilidades y recursos, como personas y como grupo, utilizarlos, ampliarlos y transmitirlos. Entre las formas de apoderamiento, se puede encontrar: (Barbeito y Caireta, 2010, pp. 178-180).

- El fortalecimiento personal: conocer y sacar partido de las habilidades personales.
- El fortalecimiento de grupo: crear un clima de afecto y confianza dentro del grupo, mejorar las aptitudes de comunicación, reforzar la cooperación entre sus miembros, etc.

- Entrenarse en metodologías: cómo conseguir el consenso dentro del grupo, cómo planificar acciones estratégicas, cómo hacer acciones no violentas, cómo formular proyectos, cómo negociar con otros actores o grupos, etc.
- Formarse en contenidos: formarse en educación para la paz, en educación intercultural, en construcción de paz, en derechos humanos (en particular, conocer cuáles son los derechos civiles propios frente a los Estados, las empresas, los comercios, etc.), en democracia participativa (conocer los canales de participación existentes, etc.).

Barbeita y Caireta (2010, p. 185) proponen la siguiente estrategia para hacer algo más que gritar y poder aspirar a transformar las estructuras violentas son las que se resumen en el siguiente cuadro.

Cuadro 2

Fases para la construcción de paz

1 Fase de diálogo	2 Fase de protesta y persuasión	3 Fase de no cooperación	4 Fase de intervención no violenta (pro)positiva
Es necesario empezar por agotar las vías abiertas de participación, contactar con la otra parte (a menudo es la administración), hacerle llegar nuestra petición, negociar, etc.	En el supuesto de que la fase de diálogo no dé resultados, se puede pasar a la protesta (manifestaciones, acciones de protesta), en las que es importante buscar apoyo para la causa para demostrar que apoya más gente, (difusión, movilización).	La siguiente fase busca demostrar con acciones que estamos descontentos y sobre todo, debilitar la fuerza del otro (no pagar impuestos, hacer huelga, boicot o desobediencia civil, son instrumentos útiles de la no cooperación).	Esta fase consiste en crear alternativas al problema que queremos transformar (el comercio justo, las cooperativas, la ocupación, etc., pueden ser formas de intervención positiva).

Fuente: Barbeito y Caireta, (2010, p. 185).

Planificar una campaña no violenta efectiva requiere una planificación muy detallada, tener bien concretados los objetivos y las acciones que se deben desarrollar, que cada uno cumpla las tareas asignadas y seguir

el calendario marcado. Cuanto más creativos sean el mensaje, las acciones, más fácil será llamar la atención y que pase el mensaje que se quiere transmitir.

Construcción de cultura de paz

La construcción de la paz se entiende desde la perspectiva de la paz positiva que pretende, no solo el abordaje militar de los conflictos, sino la transformación de las causas estructurales que dan lugar a los mismos. Con un enfoque de abajo arriba (*bottom-up*) se trataría de prevenir los conflictos violentos atendiendo a las causas radicales que producen la violencia estructural, como la pobreza, la represión política y la desigual distribución de los recursos (Martínez, 2008).

El concepto de construcción de paz, como tal, fue asumido en el discurso oficial de Naciones Unidas, con Boutros-Ghali, secretario general de la Institución cuando en junio de 1992, emitió el informe Una Agenda para la Paz (A/47/277, S/24111). En este informe introdujo una taxonomía de conceptos y enfoques que desde entonces han sido una referencia clave en este ámbito: la diplomacia preventiva, las operaciones de mantenimiento de la paz (*peace-keeping*), las operaciones de imposición de la paz (*peace-making*) y la construcción de la paz (*peace-building*).

Relacionado con el concepto de construcción de paz, Jean Paul Lederach (1998, p. 47), plantea que:

(...) es un concepto global que abarca, produce y sostiene toda la serie de procesos, planteamientos y etapas necesarias para transformar los conflictos en relaciones más pacíficas y sostenibles. El término incluye, por lo tanto, una amplia gama de actividades y funciones que preceden y siguen los acuerdos formales de paz. Metafóricamente, la paz no se ve solamente como una fase en el tiempo o una condición; es un proceso social dinámico y como tal requiere un proceso de construcción, que conlleva inversión y materiales, diseño arquitectónico, coordinación del trabajo, colocación de los cimientos y trabajo de acabado, además de un mantenimiento continuo.

Jean Paul Lederach (1998), plantea que el conflicto pasa por diversas etapas (de la confrontación por las incompatibilidades, a la negociación y resolución) y que se transforma. En este sentido, la construcción de la paz supondría el paso de la confrontación, a la transformación del conflicto en relaciones pacíficas y sostenibles. Estos enfoques holísticos planteados desde la investigación para la paz, marcaron los orígenes del concepto de construcción de la paz. Posteriormente ha ido adquiriendo más relevancia un enfoque más operativo centrado en las acciones, programas y políticas específicas necesarias para resolver los conflictos civiles y crear las condiciones necesarias para una paz sostenible.

Los conflictos y las amenazas se convierten en internacionales y ya no son suficientes las políticas estatales para afrontar estos conflictos considerados de esta manera. Por ejemplo, las decisiones económicas o relativas al medio ambiente de unos países afectan a la economía o el medio ambiente global. Desde esta visión amplia de la amenaza se sistematiza los problemas en cuatro categorías según Evans (1993).

- Amenazas emergentes, que aún no suponen disputas, conflictos armados u otras crisis mayores de la seguridad. Por ejemplo, la acumulación por algún Estado de armamento sofisticado, la adquisición de la capacidad para construir armas de destrucción masiva, el crecimiento incontrolado de la población unido a la degradación ambiental y la falta de alimentos.
- Disputas entre Estados o dentro de estados que, sin llegar a las armas, amenazan la seguridad internacional. Por ejemplo, discusiones sobre la territorialidad, el acceso a los recursos naturales, a las rutas de transporte, sobre los intereses económicos, desacuerdos ideológicos, desacuerdo sobre el tratamiento de las minorías étnicas.
- Conflictos armados: invasiones, intervenciones armadas, choque en las fronteras.
- En otras crisis mayores de la seguridad, Evans incluye temas más complejos que las simples amenazas emergentes pero que no se pueden considerar disputas o conflictos armados. Por ejemplo, los problemas de Somalia que tienen en estado de alerta a la comunidad internacional y a la ONU.

Desde esta categorización de los problemas, Evans organizaba los posibles tipos de respuesta ampliando el programa de Boutros Ghali (Martínez, 2008), entre ellas la utilización de: estrategias de construcción de paz en los países, previa y posterior al conflicto para asegurar que las amenazas emergentes no se conviertan en disputas, conflictos armados u otras crisis mayores de seguridad; estrategias de mantenimiento de la paz tales como negociación, investigación, mediación, conciliación y arbitraje; estrategias de restauración de la paz que intentan resolver un conflicto armado; y estrategias de paz forzada, que se deberían seguir cuando no hubiera acuerdo entre las partes en conflicto armado.

Por su parte, Moshe (2001), distingue tres perspectivas sobre las diferentes maneras de entender la construcción de la paz y de establecer un puente entre los marcos conceptuales y la práctica:

- Una perspectiva política: los conflictos violentos son eminentemente políticos y por consiguiente requieren soluciones políticas, como crear o reconstruir instituciones de gobernanza, desarrollar medios que permitan que la lucha por el poder continúe por canales pacíficos e instituir y supervisar elecciones.
- Un enfoque económico: la mayor parte de los conflictos civiles son desencadenados por los problemas económicos subyacentes. Quienes sostienen esta posición se centran principalmente en el desarrollo social y económico, incluyendo la ayuda y la asistencia humanitaria, como soluciones a esos problemas.
- La tercera perspectiva se basa en el análisis del exceso de armamentismo en la zona en conflicto. La solución sería, por consiguiente, promover estrategias de desarme y desmovilización, ayudadas de la imposición de embargo de armas, para promover una reforma del sector de la seguridad.

La investigación de la construcción de la paz se centra en encontrar métodos con el fin de estabilizar los conflictos e intentar reducir la expansión de la violencia, seguida de un programa sistemático para dar fin a la violencia y atender las preocupaciones humanitarias, de manera que se creara un espacio político para la construcción de la paz y la reconstrucción posconflicto.

Los enfoques positivos sobre la construcción de paz hacen referencia a un grupo de conceptos, teorías y actividades que trabajan por un cambio en las relaciones, organizaciones, comunidades y otros sistemas humanos, que tratan de diferenciarse de los enfoques centrados en los problemas. Un supuesto fundamental de estos enfoques positivos consiste en considerar que en todos los sistemas humanos hay elementos que funcionan bien en la actualidad, o lo han hecho en el pasado.

Algunas características comunes a los enfoques positivos que Martínez (2008), propone son las siguientes:

- Comparten una orientación hacia el poder y potencial positivo de los seres humanos, y dibujan el enfoque analítico de ese potencial positivo con el propósito de ponerlo en acción de manera más efectiva.
- Se enfatiza la importancia de producir significado o dar sentido de manera conjunta con otros miembros del sistema.
- Ponen el énfasis en el hecho de reconstruir y contar historias como un medio de comunicar sabiduría, conocimiento y sentido holistas.
- Se concentran en los recursos indígenas para el cambio: aquellas fortalezas, capacidades, prácticas y experiencias que son inherentes en todo sistema.
- Prestan atención a todo aquello que inspira y da esperanza en la experiencia humana.
- Enfatizan la generación de imágenes visuales y la exposición de ejemplos positivos.
- La intención principal es motivar y movilizar a la acción.

Desde esta perspectiva, se implica a los participantes de un sistema en el movimiento hacia un proceso que se conoce como el ciclo de las 4D: descubrir (Discovery), imaginar (Dream), diseñar (Design), y crear (Delivery o Destiny), para conectar las capacidades, fortalezas, y la experiencia vivida dentro del sistema, crear una visión compartida del futuro, y movilizar acciones creativas hacia su realización (Cooperrider y Kaplin, 2005, en Martínez, 2008).

Se trata de realizar entrevistas con preguntas valoradas positivamente por los participantes en un sistema (Appreciative interviewing) para que surjan los elementos positivos nucleares que le dan vida. En el caso de la

construcción de la paz se trata de hacer que surjan los elementos nucleares positivos esenciales para dar vida y promover la paz y convertirlos en los fundamentos de construcción de esa paz. Incluyen valores y virtudes vivas; la sabiduría y el conocimiento colectivos; los rituales tradicionales; las enseñanzas religiosas y prácticas que promueven la tolerancia, el pluralismo, la justicia y la paz; y la experiencia vivida de las personas y los grupos personificadas en sus relatos de valentía, fortaleza, resiliencia, compasión y cooperación para vivir con las diferencias, así como sus esperanzas, sueños y visiones por un futuro mejor. Todo ello para inspirar la visión y movilizar hacia la acción (Martínez, 2008).

Además de las entrevistas, otras formas usadas por constructores y constructoras de paz para acceder a los elementos nucleares positivos pueden ser la investigación académica, los procesos de diálogo, los rituales y varias formas de expresión artística.

Estas aproximaciones han llevado a la generalización de la noción de construcción de la paz como un paraguas que contiene el espectro completo de los diferentes marcos conceptuales y perspectivas de la resolución y transformación de conflictos incluyendo la negociación, la conciliación, la mediación, la facilitación, la resolución alternativa de disputas, los talleres de solución de problemas, la educación y el entrenamiento, la resistencia no violenta, entre otros, (Abu-Nimer, 2003, en Martínez, 2008). Según este autor los supuestos compartidos en la mayoría de procesos de construcción de la paz son:

- Considerar el conflicto como una oportunidad para el cambio más que como algo negativo.
- La superioridad moral y pragmática de la no violencia.
- La aplicación de la cooperación para resolver las diferencias.
- Las personas, no son problemas. Los problemas hay que recontextualizarlos, protegiendo a las personas.
- Buscar el cambio de las percepciones a través de la comunicación.
- Solución creativa de los problemas basada en la colaboración.
- Construcción de relaciones sostenibles.
- Creación de agentes de cambio.
- Transformación de las relaciones de poder.
- Promover la acción y el desarrollo.

Para situar estos supuestos compartidos para la construcción de la paz desde la perspectiva positiva hace las siguientes propuestas a modo de principios:

- Identificar los elementos comunes y construir sobre los pequeños acuerdos alcanzados por quienes están en conflicto, para cimentar acuerdos a más largo plazo.
- Definir momentos de cooperación en las relaciones conflictivas.
- Rehumanizar y desarrollar la empatía hacia los otros y las otras.
- Contar historias para comunicar el sentido holista y alimentar el cuidado y la conexión entre las partes.
- Usar rituales que representen aspectos de interacción significativa y compasiva.
- Como una alternativa a quienes piensan que la cura está en la profundización del sufrimiento, se promueven actividades para construir la confianza y forjar nuevas relaciones positivas por medio de juegos, humor, arte, música y otras experiencias divertidas y edificantes.
- Promover la esperanza y ayudar a las partes en conflictos a construir una nueva visión de las relaciones futuras.
- En conflictos interétnicos promover acciones conjuntas sobre temas que no tengan que ver con el conflicto en sí mismo.

Hacia una propuesta integradora: interculturalidad para la cultura de paz de Sebastián Sánchez

Las relaciones entre la interculturalidad y la cultura de paz son evidentes ya desde su propia denominación: cualquier cultura está influida por las aportaciones de otra cultura y muchas de esas influencias se traducen, en ocasiones, en componentes interculturales factibles de ser compartidos por los grupos étnicos que entran en contacto y, en otros casos, en conflictos entre ellos.

Sus implicaciones para la educación van desde la teoría y la política educativa a la propia práctica. Valores como la solidaridad y el respeto, temáticas como el rechazo y la prevención de la violencia y la resolución de conflictos, comunes a ambos conceptos, contienen un alto potencial

educativo que podemos aprovechar para favorecer una educación de auténtica calidad para todo tipo de alumnado.

En esta revisión de los dos conceptos básicos que definen este trabajo, se pueden observar las profundas interrelaciones existentes entre la interculturalidad y la cultura de paz, que podemos sintetizar en: (Sánchez, 2007):

- Se comparten valores importantes como el respeto y la valoración positiva de la diversidad étnica y cultural, la solidaridad y la tolerancia.
- Existe una preocupación mutua por los conflictos interpersonales e intergrupales, pero también se aceptan el conflicto como una característica consustancial de la vida, de los individuos y de los grupos, con la que hay que aprender a convivir, para lo que resulta fundamental conocer bien su génesis y evolución, así como saber gestionarlos, regularlos y resolverlos.
- Se produce un contundente rechazo compartido de todo tipo de manifestación de la violencia, valorándose el fortalecimiento social y educativo de los contenidos de la interculturalidad y de la cultura de paz como uno de los mejores modos de prevenirla y detenerla.
- Se asume la importancia de la educación, en todas sus acepciones, como un medio privilegiado para el aprendizaje de los conocimientos, los valores y los comportamientos derivados de la interculturalidad y la cultura de paz.

Conclusión

Educar para construir una cultura de paz, es el proceso que nos lleva a reconocer, afrontar y resolver los conflictos de forma creativa y pacífica, con el fin de conseguir la armonía de la persona con ella misma, con la naturaleza y con las otras personas.

La construcción de una cultura de la paz es un proceso lento que supone un cambio de mentalidad individual y colectiva. En este proceso, la educación tiene un papel importante en tanto que incide desde las familias y las aulas en la construcción de los valores de los que serán futuros ciudadanos y esto permite una evolución del pensamiento social (Romero, 2020).

Los cambios evolutivos, aunque lentos, son los que tienen un carácter más irreversible. Se trata de generar una conciencia colectiva sobre la necesidad de una cultura de la paz enraizada en la sociedad con tanta fuerza que no deje lugar a la violencia.

La construcción de una cultura interior para los individuos y los grupos basada en una red de valores que los hagan resistentes a la socialización de contravalores, es una responsabilidad social que se debe asumir y extender día con día desde todos los ámbitos, y especialmente, desde los centros educativos, con programas diseñados de acuerdo con las características de cada grupo social.

Los planteamientos interculturales para la cultura de paz resultan valiosos como propuesta educativa para todo tipo de alumnado, a la vez que sirven como una respuesta educativa a una fuente de diversidad: la diversidad cultural.

La educación intercultural para la cultura de paz forma parte de ese grupo de contenidos educativos con los que las estrategias metodológicas encaminadas a que los alumnos se eduquen deben estar dirigidas más a crear situaciones donde, por ejemplo, se experimenten experiencias de convivencia y de resolución pacífica de los conflictos, que a explicar teóricamente las formas de convivencia entre culturas y los tipos de conflictos que se pueden generar.

Usando otra terminología, podemos decir que los contenidos de la Educación Intercultural para la Cultura de Paz tienen una mayor composición de valores y actitudes que de conceptos y principios. En lo concerniente a su disposición para ser aprendidos por los alumnos, deben crearse condiciones didácticas para que los alumnos vivan situaciones educativas en que su implicación personal en el aprendizaje sea lo más completa posible.

Por otro lado, las ideas de paz y de interculturalidad van asociadas a la búsqueda de estrategias para mejorar las condiciones de las relaciones entre los seres humanos y, sin duda, los escenarios educativos constituyen un marco privilegiado para estas relaciones.

En consecuencia, todos los afectados por ellas, no solo los alumnos, deben ser objeto de evaluación, con el fin de detectar claves que permitan mejorarlas. Más que en ningún otro caso, debemos establecer con claridad

y dar a conocer los criterios en los que se va a basar la evaluación, así como los momentos, instrumentos y procedimientos que se van a utilizar. Dar a conocer las reglas del juego —que deben ser consensuadas siempre que sea posible— resulta decisivo para que se establezca un clima de confianza entre todos los implicados en los procesos evaluadores. Igualmente debemos aprovechar los posibles desacuerdos y los conflictos derivados de las evaluaciones para convertirlos en experiencias de aprendizaje para la resolución pacífica de los mismos (Sánchez, 2007).

Referencias

- Abu-Nimer, M. (2003). *Toward the Theory and Practice of Positive Approaches to Peacebuilding*. En Sampson, C. et al. (eds.), *Positive Approaches to Peacebuilding: A Resource for Innovators*. Pact Publications.
- Adams, D. (s. f.). From the history of the culture of war to the future of a culture of peace.
- Adams, D. (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia: preparar el terreno para la construcción de la paz*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314_spa
- Adams, D. (2014). *Cultura de paz: una utopía posible*. México: Herder.
- Barbeito, C. y Caireta, M. (2010). *Juegos de paz. Caja de herramientas para educar hacia una cultura de paz*. La Catarata.
- Burgess, Guy M. y Heidi Burgess. (2003). *Beyond Intractability*. Boulder: Conflict Research Consortium. University of Colorado
- Cooperrider, D. y Kaplin, D. (2005). *Appreciative inquiry: a positive revolution in change*. Berrett-Koehler.
- Curle, Adam. (1978). *Conflictividad y pacificación*. Barcelona: Herder.
- Evans, G. (1993). *Cooperating for Peace. The Global Agenda for the 1990s and Beyond*, St Leonards (Australia), Allen & Unwin.
- Fisas, V. (1998). La Cultura de Paz. En *Cultura de paz y Gestión de conflictos*. Icara/Unesco.
- Fisher, R. y Ury. W. (1981). *Getting to Yes: How to Negotiate without Giving in*. Arrow Book

- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización* (1.ª ed.). Gernika Gogoratz (London, Sage Publications Ltd.).
- Galtung, J. (1993). Los fundamentos de los estudios sobre la paz. En Rubio, A. (ed.), *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz* (15-46). Editorial Universidad de Granada.
- Jeong, H. (Ed.). (1999). *The New Agenda for Peace Research*. Ashgate
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Gernika Gogoratz.
- Martínez Guzmán, V. y F. A. Muñoz. (2004). Investigación para la paz. En M. L. Martínez, (Ed.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos* (pp. 595-598). Editorial Universidad de Granada
- Martínez, J. M. (2008). *Buscando la paz interior. Una guía para el crecimiento espiritual*. Lulu Enterprises, Inc. <https://books.google.com.mx/books?id=pBVPBAAQBAJ&pg=PA10&dq=la+paz+interior&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjIiM363sDMAhUU4mMKHQrcBWkQ6AEIJDA#v=onepage&q=la%20paz%20interior&f=false>
- Montiel, F. (s. f). *La cultura de paz en México*. <https://gatopardo.com/opinion/fernando-montiel/cultura-de-paz-en-mexico/>
- Moshe, M. (2001). Peace building: a conceptual framework. *International Journal of Social Welfare*.
- Muñoz, Francisco A. y F. Javier Rodríguez Alcázar. (2000). “Una agenda de la Investigación para la Paz”. En F. J. Rodríguez Alcázar (Ed.), *Cultivar la paz. Perspectivas desde la Universidad de Granada* (pp. 27-51). Editorial Universidad de Granada.
- ONU. (S. F.). Sociedad Civil sobre el Decenio Internacional de Naciones Unidas de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo – 2001-2010. http://fund-culturadepaz.org/spa/documentos/declaraciones,%20resoluciones/decenio_Internacional_cultura_de_paz_y_no-violencia.pdf.
- Pérez-Viramontes, G. (2010). *Capacidades para el amor. Un acercamiento desde diferentes perspectivas*. Seminario sobre el Poder del Amor. Granada, España.
- Reimann, C. (2004). Assessing the State-of-the-Art in Conflict Transformation: Reflections from a Theoretical Perspective. En A. Austin,

- M. Fischer y N. Ropers (Eds.), *Transforming Ethnopolitical Conflict. The Berghof Handbook* (pp. 41-66). Wi VS Verlag.
- Rogers, P. y Ramsbotham, O. (1999). Then and Now: Peace Research, Past and Future. *Political Studies*, (47), 740-754.
- Romero, M. R. (2020). *Propuesta didáctica para la construcción de Cultura de Paz en la Universidad Autónoma Indígena de México*. [Tesis para obtener el grado de Doctora en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia]. UAIM.
- Sánchez, S. (2007). Interculturalidad y Cultura de Paz. Implicaciones educativas. En R. ROIG (Dir), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 399-416). Marfil.
- Stephenson, Carolyn M. (1999). "Peace Studies, Overview". In *Encyclopedia of Violence, Peace and Conflict*, 2, Ed. Lester Kurtz, 809-820. San Diego: Academic Press
- Wallensteen, P. (2002). *Understanding Conflict Resolution: War, Peace and the Global System*. Sage.

Capítulo 6

La Universidad Intercultural como espacio de resignificación identitaria de la mujer indígena

*Dolores Imelda Romero Acosta¹
Juan Antonio Delgado Morales²*

<https://doi.org/10.61728/AE24003933>



¹ Universidad Autónoma Indígena

² Universidad Autónoma Indígena

Introducción

Hablar de la educación del pueblo originario o de la mujer indígena por lo general casi siempre se refiere a estudiantes de procedencia cultural, limitados recursos económicos, marginación, lengua nativa, aspectos y prácticas culturales bien determinadas según características biológicas y posicionamientos en la sociedad para hombres y mujeres y de bajo nivel académico.

En lo educativo, numerosas investigaciones realizadas en México desde la época de los setenta siguen destacando temas que continúan colocando a la mujer indígena en términos de vulnerabilidad, menor jerarquía, desvalorización, desigualdad, homogeneización, imposición, discriminación, abuso sexual y las limitadas oportunidades de acceso y permanencia que enfrenta la población indígena a la hora de ingresar a la universidad.

Al mismo tiempo, como resultado de los procesos de convergencia universitaria se revelan investigaciones desde los dinamismos, los cambios y transformaciones socioculturales, las acciones afirmativas correspondencia al derecho indígena desde una visión o enfoque incluyente de la diversidad humana, cultural, étnica y de género en el campo educativo en las que ha estado inmersa la mujer indígena.

Este campo de batalla o de reconfiguración, me refiero a la universidad como el punto de encuentro entre la diversidad étnica, lingüística, cultural y de género que ha permitido conocerse, relacionarse y comprenderse en su diferencia en ambientes marcados por la indiferencia y la ignorancia de lo que significa la riqueza que guardan los pueblos originarios y que los estudiantes son portadores de esas riquezas que en ocasiones poco importa en la escuela.

Es aquí donde la universidad cobra mayor sentido para quienes logran reflexionar acerca de la posición que ocupa cada cultura en el aula o en los demás espacios y de la importancia que tiene su lengua materna, su comunidad y su cultura, esto se resume en un inmenso reservorio de

conocimientos en donde el contexto de forma subjetiva está presente en todo momento porque aquí está el origen que da vida y sentido a la vida anclada al territorio y la vida comunitaria.

La educación generalmente prepara a la población étnica para la posición que se ocupará al llegar a la universidad, “el secundario” me refiero una cultura que impone reglas y formas de comportamiento, valores con base a la lengua que legitima el estado y da por el hecho la supremacía de un conocimiento que invisibiliza el que se produce en la experiencia de los de quienes viven, piensan y sienten el mundo que les rodea como parte fundamental para la vida.

En numerosos casos es más sencillo adaptarse a la imposición de la cultura dominante en búsqueda de aceptación y del cumplimiento del objetivo, que es terminar la carrera profesional para regresar a sus comunidades. Otros, en algunos casos, se casan o se quedan a trabajar en la urbe, quienes terminan apropiándose de otras formas de concebir la cultura.

En otros casos, esto por lo contrario, aun considerando la educación que prepara para el despojo y menosprecio de una cultura sobre otra, las primeras experiencias de estudiantes que tuvieron que migrar para llegar a la universidad se convierte en un lugar ajeno, extraño, diferente, donde regularmente se experimenta la soledad, la tristeza, la extrañeza, considerando que este grupo siempre viene de otros estados, otras culturas, otras prácticas culturales, lo más sencillo resulta experimentar el silencio, el apartamiento, mientras se suele observar como es todo en la universidad, como se dan las relaciones socioculturales entre estudiantes y profesores, como hablan, lo que dicen, en estos escenarios es común la observación hasta sentir la seguridad para poder hablar un idioma que no se domina y que, al poder ser motivo de burla, es preferible ocultar.

Puede ser un proceso gradual, el hecho de callar, ocultar, observar y hasta seguir la corriente y poco a poco la recuperación de la seguridad, la importancia que tiene el lugar de origen, la cultura de procedencia, la lengua materna que nadie sabe, y las formas de vida comunitaria que nadie entiende porque les causa extrañeza la vida en mi cultura pero que todos quieren escuchar por ser algo desconocido para muchos otros porque encuentran relación, similitudes o cosas que se sabían practicaban en sus familias pero que ya las habían olvidado y se empieza a reflexionar en cosas del pasado en el presente.

Estos escenarios, en limitadas ocasiones, se propician desde la academia, en planes y programas de estudios, aunque se integren temas como educación intercultural, pueblos originarios, mujer indígena, educación sentipensante, diversidad cultural, estudios latinoamericanos, entre otros.

En otros escenarios son los jóvenes indígenas quienes logran leer sus vidas, sus vivencias, experiencias, necesidades y problemas comunales; logran reflexionar vinculando lo propio con la educación y el Estado y es a partir de estas nuevas visiones reencuentros primero intersubjetivos para reflexionar como empiezan a resurgir nuevas visiones y significados que empiezan a cobrar relevancia en este proceso de revalorización cultural.

Esto último, no siempre ocurre, por lo general la mayoría de los estudiantes terminan por adaptarse, subordinarse a la cultura dominante, el idioma otorgando valor a las prácticas impuestas, moldeando las relaciones sociales, culturales y modos de vida que determina el grupo para no entrar en contradicción de ideas y pensamientos para ser incluido y entonces hablar de relaciones interculturales armoniosas.

Programas de becas y apoyo económico para gastos educativos en algunos casos hospedajes o casas de estudiantes con alimentación. Mayores oportunidades de ingreso a la educación por extensión y creación de universidades como las interculturales y las del Bienestar Benito Juárez García, además de las convencionales las cuales han venido ampliando sus puertas para la población indígena.

A pesar de que estas no fueron pensadas ni diseñadas para indígenas (Santana, 2022), cada vez son más las instituciones de educación superior que arriban a las comunidades, como es el caso de las universidades que han ampliado sus unidades y extensiones de estudio, por ejemplo la UAIM, que se ha extendido de uno a seis lugares de estudio entre unidades y extensiones. Así como también la creación de las universidades Benito Juárez para el Bienestar, ubicadas en comunidades indígenas como: Etchojoa, Quiriego y Masiaca, tres en el estado de Sonora, siendo el más beneficiado con mayor número de instituciones operando como respuesta a la deuda histórica en lo referente a la educación con el pueblo yoreme mayo, este de mayor presencia étnica en el Estado.

Es de vital importancia reflexionar sobre el papel de la educación en la sociedad actual y cómo las políticas y prácticas educativas pueden con-

tribuir a la creación de una sociedad más justa y equitativa. La educación se erige como una herramienta fundamental para promover la justicia social, la equidad y la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno, que fomenten valores como la solidaridad, la tolerancia y el respeto a la diversidad.

El ingreso a la universidad para centenares de estudiantes indígenas y no indígenas ha representado la posibilidad de formación profesional que le permita el acceso a conocimientos y oportunidades laborales concluir una carrera profesional, interactuar con los mundos diferentes, al mismo tiempo que comparten afinidades y aspiraciones en común, que es culminar una carrera profesional.

La vida en la universidad ha permitido a la mujer indígena comprender la existencia de muchos mundos, al entrar en contacto con diversas formas de entender, comprender, convivir e interactuar entre culturas distintas, cada idioma y cada forma de interpretar el mundo que nos rodea, la universidad brinda la oportunidad de reflexionar acerca de la existencia de muchas realidades, la valoración de lo propio, el fortalecimiento de la identidad ha sido una oportunidad para reivindicar los derechos como grupos originarios que piensan, sienten y que son acreedores del conocimiento que poseen las comunidades, las personas y la sabiduría que otorga valor a la madre naturaleza. “El contacto entre culturas no las anula, sino que reafirma, retoña y edifica la identidad de cada una a partir de esas diferencias”.

En la universidad la mujer indígena aprende a escuchar a los otros, comprender, dialogar, adopta algunas de las prácticas de la cultura dominante como resultado de la convivencia, sin que esto siempre signifique el despojo de la identidad y de las prácticas comunitarias que dan vida a la existencia humana no solo como mujer indígena comunitaria.

Estas experiencias en la universidad son también espacios de empoderamiento, emancipación, reconciliación consigo mismo, con sus raíces y con la vida comunitaria, los saberes comunitarios que dan sentido al existir. “La escuela me ha dado el acceso de compartir el conocimiento que adquiero todos los días y también me ha permitido alzar la voz ante las cosas que no son congruentes en las instituciones educativas, gubernamentales, sociales y comunitarias” (Bernal, 2022).

Resistencia cultural

Los pueblos originarios han vivido muchos y muy variados procesos de imposición cultural de una cultura dominante y homogeneizadora, que se legitima en la educación en la que hay que transitar para poder lograr obtener una carrera profesional, espacios donde la cultura minoritaria ha tenido que adaptarse a los modelos de la cultura dominante para lograr cumplir las expectativas pero que a su vez estos espacios han sido también una oportunidad de aprovechamiento es entonces donde: “La escuela se convierte en un punto de encuentro y descubrimiento que se traduce en la mayor parte de los casos en una militancia dentro de las florecientes organizaciones indígenas” (Bernal, 2007).

Soñar con ser alguien en la vida tiene muchos significados según la perspectiva de vida que se tenga, para algunos puede significar ser profesionalista, ser independiente y ejercer autonomía, lo que implica mejores oportunidades de vida, mientras que para otros puede significar libertad para desarrollar el ser, sentir y pensar que da aliento, armonía y riqueza.

tener aspiraciones de ser alguien en la vida me permitió salir de la comunidad para poder continuar con los estudios superiores en la búsqueda de cumplir los sueños anhelados, esas aspiraciones y expectativas son las me permitieron hacer frente a las dificultades que se presentaron en el camino, ser profesionalista y construir un mejor futuro en lo personal, familiar y cultural. (Entrevista personal)

Son estas expectativas el soporte que ha permitido a los grupos originarios luchar, resistir y defender enseñarme en una profesión y cambiar los paradigmas en los que crecí.

Las instituciones categorizan el termino indígena a todas a aquellas personas que hablan alguna lengua originaria. Y no debería ser así, deberían nombrarnos como nos describimos en cada cultura; cada uno tiene sus propias características y su forma de ver el mundo, dentro de cada comunidad habitan grandes y diversos mundos. Y lo único que tienen en común es la subsistencia de su propio habita, su lengua y su pasado, para seguir resistiendo, para conservar su identidad como culturas (Robles, 2022).

Integrarse a la vida universitaria no es nada sencillo, porque te enfrentas a un mundo desconocido, en que sientes que no encajas al entrar en contacto con otras formas de entender la vida, otra lengua, formas de vestir, en territorios desconocidos que te hacen sentir extraños. Este es el primer desafío del que muchas mujeres han sabido sortear para permanecer y concluir una carrera profesional. Al mismo tiempo, aprovechar estos espacios de contacto con otras culturas le ha permitido.

Ninguna cultura se reemplaza o debe ser desechada, sino que coexiste, se teje y se construye. Los pueblos originarios se configuran y se transforman sin dejar de ser lo que son y, dadas las necesidades personales, educativas y económicas, suele ser necesario salir de las comunidades; esto de ninguna manera significa dejar de ser en esencia la persona que eres y mucho menos desvincularse de la comunidad” (Robles, 2022).

Se ha perpetuado a la imagen de un modelo corporalizado por el imaginario colectivo hegemónico de cómo debe ser tal o cual persona, en la concepción que tiene el estado de los pueblos indígenas. Este ha impuesto una forma de vida que poco a poco nos va distanciando de lo propio que son el alma y arraigo que dan sentido a la existencia humana e indígena.

Estas formas de vida impuestas desde arriba conlleva un sinnúmero de cambios que se manifiestan a la hora de salir de los espacios de origen que la universidad altera, acultura y adapta a la homogenización de formas de vestir, hablar, comportar, interpretar y concebir una identidad nacional y suprimir el sentido de pertenencia de otros mundos y culturas, que habitan en las comunidades, que son parte de la historia y que ahora siguen resignificando su identidad anclada en sus territorios, culturas y en eso que difícilmente podemos comprender llamado cosmovisión.

Justificación

El trabajo se realizó en una universidad de orden intercultural y se justifica debido a que, hasta el momento, es una de las más grades, no solo es la primera, sino una de las más comprometidas con algunos de los derechos

que conlleva el proceso de educación (gratuidad en cuotas, alimentación, hospedaje y apoyo financiero a través de beca bimestral) con la inclusión de jóvenes de alguna procedencia indígena o no.

Lo anterior, permite ampliar las posibilidades de acceso a la diversidad cultural, lo que la hace especial y fructífera para el análisis del estudio. Al ser una de las universidades donde convergen aproximadamente treinta y dos grupos originarios de diferentes estados de la República mexicana.

La diversa y nutrida oferta educativa es otro de los motivos que dan idea de la amplia matrícula estudiantil, a la fecha once son los programas educativos que se imparten en una sola unidad académica, diferentes campos del conocimiento que incluyen carreras de corte comunitario, étnico, lengua y cultura, exenta de exámenes de admisión y sin costos de cuotas escolares, apoyos de becas hospitalarias y económicas, esto se traduce en oportunidades de acceso y permanencia a la educación de indígenas y no indígenas para cientos de jóvenes que ven en esta institución como única oportunidad de estudio por las dificultades económicas que atraviesan las comunidades culturalmente diferenciadas por características y especificidades que las hacen diferentes sin que eso debería ser motivo de inferiorización.

Esto la hace no ser la única universidad intercultural en México y América Latina pero sí la más importante, la diversidad étnica, una población estudiantil más amplia, mayor número de opciones de estudio, planes y programas en su mayoría acreditados por algún organismo evaluador y una planta docente con un número considerable en el sistema nacional de investigadores. Esto sin demeritar el trabajo y los esfuerzos que realizan las once instituciones interculturales instauradas en México.

Resignificación

“Resignificar implica dejar de lado aquellas concepciones que ven a la identidad como algo dado, estático y a histórico y otorgar al concepto la historicidad que le es propia para entenderlo como un proceso” (Vázquez Federico, 2007).

Giménez (2009) define a la identidad como un conjunto de repertorios culturales mediante los cuales los sujetos se reconocen, establecen

sus fronteras y se distinguen de otros en determinado espacio social, históricamente construido.

“La resignificación de la cultura es un proceso que implica dar nuevos significados y reinterpretaciones a aspectos culturales existentes y así mantener viva la identidad heredada de nuestros ancestros” (Bernabé, 2023).

La Universidad intercultural

La primera intención de la UI en México era abrir espacios de oportunidad de ingreso a la juventud históricamente segregada de los espacios de formación profesional, posición donde se encontraba la población más vulnerada; indígenas, aunque no únicamente es así como poco a poco se fue integrando a otros sectores como migrantes, personas con alguna discapacidad, LGBTTT, clases económicas desfavorecidas por el sistema capitalista-colonial.

De esta manera, hombres y mujeres indígenas encuentran en la universidad posibilidades de salir de sus comunidades para convertirse en profesionistas y posicionarse en espacios laborales dentro o fuera de sus comunidades, formación que les han permitido comprenderse a sí mismos como sujetos de cambio. Navarrete comenta que;

La universidad es un espacio de formación profesional y también constructora de identidades... que posibilita algún tipo específico de formación, que a su vez dota al sujeto de una identidad profesional (Navarrete, 2013).

Formación que se adquiere no necesariamente dentro del aula de manera formal, sino también en los espacios informales o no formales como en la familia, talleres, la charla repentina entre los miembros de la comunidad entre otros.

“La universidad debe ser pensada como un espacio social de gran heterogeneidad, pues en ella confluyen y se confrontan distintos grupos sociales, unos con mayor poder y otros que se sitúan en los márgenes” (Ramos Arcos). “La universidad es uno de esos espacios donde se crean, adoptan y resignifican nuevas configuraciones del ser indígena y joven”.

La Universidad intercultural como espacio de resignificación identitaria de la mujer indígena

La universidad ha sido un detonante para tener “mejores condiciones de vida” no solo económicas sino de valoración cultural que posibilita otras formas de entender la diversidad cultural para dar paso como lo describe Santana (2022) hacia la construcción de sujetos modernos, autónomos y racionales” sin que esto implique necesariamente pensar en lo tradicional como sinónimo de atraso, sino conscientes de lo valioso que son los saberes comunitarios.

A pesar de que la universidad fue pieza clave en los procesos de asimilación e integración de la población indígena, aparece otra arista: la escolarización como espacio que empodera a quienes transitan en ella. Es a través de esta que se logra cierto grado de “igualdad” entre poblaciones históricamente desiguales, es decir, entre población indígenas y poblaciones no indígenas” (Santana, 2022).

Entonces los grupos originarios aprovechan los espacios universitarios para recontrarse consigo mismos y con sus comunidades, por otra parte, se reencuentran con otros pares que los hace sentir que no están solos, que como personas con una historia común anclada en los primeros pobladores de América de opacamiento no son los únicos que han resistido los embates del sistema que sigue en la lucha enmascaradamente por seguir exterminando la diversidad de las culturas. En contraposición estos grupos aprovechan para reflexionar sobre el lugar que ocupa el indígena en la institución y empieza a tomar el espacio para formar alianza entre otros grupos quienes comparten la misma historia de despojo, no solo de identidad, sino de territorio y vida comunal como propio porque resignifican su identidad. “Haber caminado por los ríos, las veredas, las espinas, me enseñó a quitarlas o a construir nuevas vías y seguir el camino; también que a veces el aprendizaje conlleva dolor, pero hay que recorrer el sendero llamado vida” (Mateo, 2022).

Ver a la educación como el lugar de encuentro con el otro y de la exploración de maneras de sensibilizarnos con ese encuentro, como una oportunidad de aprender del otro, de su manera parti-

cular de abrirse al mundo. La diversidad de formas de aprender, sentir, saber, pensar y construir el conocimiento brinda infinitas posibilidades de acontecer en distintos mundos Colin (2022).

A la vez posibilitan formas subjetivas de comprender, entender desde lo diferente entre el reencuentro y el desencuentro desde cada contexto y cada experiencia como lo expresa Robles mujer wixarica y del estado de Jalisco

En mi comunidad veía muchas desigualdades hacia la mujer y tenía dos caminos a seguir, como comúnmente es la vida de la mujer wixarica, quedarme en la comunidad, casarme y parir hijos o enfrentarme a un mundo que en esos momentos desconocía... Y me refugié en la educación. Pensando en nuevas oportunidades. Si no me construía mi propio espacio, iba a ser difícil un mundo mejor para todas y todos.

Muchas de estas historias las comparten las niñas y las jóvenes en sus comunidades originarias, experiencias que también experimentan los hombres en la escuela, quienes en ocasiones también tienen miedo hablar, sobre todo cuando recién llegan por temor a que los y las compañeros se rían de su tono o acento, y se prefiere el silencio o aislarse. Entonces se encuentra alivio, comprensión, entendimiento con otros pares, con otros compañeros con los cuales comparten muchas singularidades (venir de una cultura históricamente discriminada, la pobreza, estar lejos de sus familias, sus comunidades, otra educación, otro idioma y otras formas de vivir en la sociedad, entonces, poco a poco se empiezan a establecer redes de amistad por compartir vicisitudes en común como la subsistencia de su propia existencia, anclado a la vida comunitaria, sus lenguas nativas y su pasado para seguir resistiendo para conservar su identidad y sus culturas.

En estos escenarios los jóvenes atraviesan por procesos transformadores de sus identidades étnicas y sociales, que les otorgan un nuevo perfil como sujetos con capacidad de agencia (de actuación y de cambio).

Lograr una obtención de un grado de estudios para cientos de jóvenes indígenas representa una oportunidad de retorno a la universidad o al sector educativo pero ya no como estudiante sino como intelectual, es entonces cuando lo indígena cobra mayor relevancia, el hecho de hablar una lengua

indígena se convierte en una herramienta útil para ocupar un cargo poco competido derivado de que pocos son las personas hablantes de alguna lengua originaria y lo demuestra la información que nos proporciona el Panorama sociodemográfico de México, 2020 donde solo el 1.14 % de la población en México.

Esta emergencia obliga a las universidades interculturales principalmente a integrar planes y programas de estudios que reconozcan la pluralidad étnica y lingüística, así como la integración de asignaturas de corte cultural en las mallas curriculares, como lo es el caso de la UAIM todas las carreras que se ofertan incluyen de forma obligatoria el eje de lengua, cultura y comunidad, empleando a hombres y mujeres conocedoras de la cultura yoreme que es el grupo originario de mayor afluencia en la comunidad universitaria.

Esto a su vez es motivo de interés para las generaciones jóvenes indígenas o no indígenas que ven que hablar una lengua originaria y conocer sobre los pueblos originarios es importante en la escuela, no es motivo de atraso, sino de orgullo a la hora de querer acreditar una asignatura, un examen o cumplir con el requisito donde lo indígena tiene relevancia. Es común ver al no indígena participando en algunas festividades tradicionales, en algunos casos porque se sienten parte del grupo y otras tanto por alguna otra intención que justo tiene que ver la utilidad que este significa.

Como parte de los derechos lingüísticos de la población indígena y derecho a la educación en lengua también es una oportunidad de empleo.

La urgente y necesaria ocupación de profesionista indígenas en el sector educativo como profesores, directores, administrativos consientes y con conocimientos de las culturas e idiomas de la región según corresponda, entonces encuentran nuevas oportunidades de trabajo que rompe con los viejas concepciones contradicen el lugar del mestizo como el único capaz de educar y saber.

Derivado de las numerosas disposiciones constitucionales posibilitan la obligatoria participación de las comunidades originarias en la actividad política desde la declaración universal de los derechos humanos, colectivos e individuales hasta el convenio 169 de la OIT que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a la participación política y conservar sus instituciones propias.

Es aquí donde también han encontrado una oportunidad para salir del atraso, mejorar las condiciones de vida y de estatus de esta población, despertando el interés de las generaciones jóvenes a pensar que otro mundo es posible con y desde la indianidad, cobrando mayor sentido la comunidad, las prácticas culturales, la lengua y los conocimientos que se producen en la comunidad, convirtiéndose en un privilegio útil para alcanzar colocarse en el campo laboral. Esto marca una ruptura entre el pasado y el presente en la significancia que impera en la actualidad, ahora padres, madres ven la utilidad e importancia que esto tiene y esto toma otra dirección para cientos de jóvenes de ser visto como algo negativo y vergonzoso para a ser motivo de orgullo y positivo. “De esta manera, los profesionistas indígenas en México han encontrado en la universidad una forma de poco a poco hacerse cargo de sus propias instituciones y de sus propios asuntos” (Santana, 2022). Ahora se encuentran agrupados y organizados en la academia, no solo impartiendo asignaturas, actividades de vinculación comunitaria, practicando la cultura, el algunos casos impartiendo conferencias, estudiando posgrados o organizando diplomados o seminarios pero también transmitiendo conocimientos a las generaciones jóvenes motivando la urgente revitalización de la cultura, la lengua y los saberes ancestrales.

Esto contribuye a la reconfiguración de nuevos escenarios que posibiliten el intercambio, el respeto y la valoración de las diversas identidades en términos de horizontalidad, dialogicidad y de integración de nuevas formas de relaciones humanas.

Así lo expresó el entrevistado 5

Nosotros como indígenas estudiar la universidad no fue fácil, fue de muchos sacrificios más porque no éramos bien vistos en la escuela, pero así resistiendo a las imposiciones de pensamiento occidental es que logré obtener un título y eso fue importante para entrar a trabajar, pero más importante fue mi lengua nativa, ser indígena, mi culturas y mis conocimientos relacionados en algunos casos con el inframundo o mundo extraño. (Entrevista personal, agosto de 2024)

“La educación superior indígena e intercultural elevó los porcentajes de acceso y permanencia de la población indígena” (Andree, 2018)

Para Ávila (2021), la educación superior constituye un recurso importante en la vida de las mujeres indígenas, pero también para poner en tensión y resquebrajar las relaciones de subordinación que viven en los espacios familiar, laboral y comunitario.

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, se empleó el método etnográfico, no por ser el único pero el más pertinente para la investigación.

Al principio, la investigación fue bibliográfica enfocada en temas relacionados con la resignificación identitaria, mujeres indígenas y educación superior intercultural, la información empírica se recopiló mediante la entrevista a profundidad en este mismo, el acercamiento con los y las coinvestigadores facilitó el encuentro debido a que aunque son jóvenes que tuvieron que migrar de sus comunidades y estados de la república para poder estudiar la universidad y a pesar de estar lejos de su familias se han tenido que sortear su suerte a la vida universitaria; reglas, valores, comportamientos y formas de relacionarse, estos en su mayoría viven en los albergues que ofrece de forma gratuita la universidad y en otros casos, otros jóvenes rentan en la misma comunidad, es así como la geografía facilitó el trabajo de campo lo que permitió ampliar las posibilidades de la investigación y también las perspectivas del coinvestigador.

Resultados y discusión

La universidad como espacio de encuentro con el otro referido al otro como el diferente o extraño para hacer referencia a los originarios de algún grupo étnico; pero también el encuentro entre iguales y el reencuentro consigo mismo en yuxtaposición, también ha sido un encuentro con el otro sector de la población denominado por los yoreme como el yori; el mestizo, el no indígena y todas las imposiciones que atraviesan a la cultura dominante que es mayoritaria y que lucha por mantener el control y la supremacía privilegiada por el Estado, las instituciones y

todas las órdenes de poder estructural. Por el contrario, los grupos minoritarios son quienes se tienen que acomodar a la forma de hacer posible la comunicación dialógica en términos castellanos, adaptarse a nuevos modos de vida y de relacionarse para cumplir con lo anhelado, no solo como una forma de romper de lleno con los estigmas y estereotipo de lo indígena como lo ignorante o sinónimo el trabajo rural y subordinación sino como una forma de revelar su existencia y como un reclamo a los derechos arrebatados, están ahora demostrando las capacidades, así como una forma de demostrar sus capacidades e inteligencia que abren verdades a futuras generaciones para que sigan luchando por hacer realidad los cambios y transformaciones que tanto necesitan los pueblos por una vida más justa y democrática, pero también de respeto a las pluralidades formas de ser, hacer y sentir la comunidad, la cultura y la naturaleza.

Como resultado de esta divergencia y convergencia de ideas, pensamientos, cosmovisiones entre la diversidad, para algunas personas de origen indígena resulta más sencillo adaptarse a las imposiciones de una cultura, darle mayor valor a un idioma que no es el propio, restarle valor a los rural-cultural-heterogéneo para otorgar mayor sentido a lo ajeno, lo conurbano bajo la tutela del sistema mundo capitalista, homogéneo, o moldear o cambiar valores, hábitos y que todo lo niega, lo invalida e intenta desaparecer porque no le interesa la pluralidad, los sistemas de valores, más que los recursos que si están en las comunidades rurales para beneficio de sus propios intereses.

Ante estos escenarios es posible que algunos jóvenes de origen indígena logren encontrar en la universidad a partir de asignaturas, temas, carreras, seminarios, conferencias que permita el análisis y la reflexión a partir de conocimientos, lecturas apropiación de temáticas; decoloniales, interculturales, latinoamericanas, indígenas, diversidad cultural, educación sentipensante, estos conocimientos conducen a la resignificación identitaria étnica, un encuentro amoroso con el pasado, con la nostalgia que entraña lo comunitario y lo sagrado que emana de la tierra, el monte, los animales y de los sermones de la gente en el pueblo, quienes logran ver, leer y reflexionar sobre lo importante y valioso son quienes, por la propia experiencia encuentran las respuestas, la comprensión y el entendimiento que tanto se requieren voltear a ver para responder a las

urgentes necesidades para enfrentar los problemas sociales y ambientales que nos afectan por igual.

Esto significa otorgar un nuevo significado a los saberes ancestrales, a la lengua nativa, prácticas culturales, el territorio, la naturaleza, me refiero a un significado valioso, puro y transparente que permite la seguridad que da sentido de orgullo y poder para seguir enfrentando la lucha para seguir transformando.

Como resultado de las relaciones interculturales que entrar en convergencias y a veces en divergencias y contradicción, fortalecer su identidad.

En la universidad otros logran resignificar su identidad porque regresar a sus orígenes, a las prácticas culturales, los rituales, la práctica de la lengua, los saberes tradicionales, el uso de las medicinas tradicionales, los conocimientos como parteras, curanderas, la lengua nativa, esta última de mayor importancia pero no la única para la trascendencia del grupo; han encontrado en lo indígena una posibilidad de ser tomado en cuenta, no solo en lo educativo, sino en lo político e institucional; por consiguiente, esto se traduce en oportunidades de ingreso al campo laboral como profesores conocedores de las culturas en México en correspondencia a los derechos lingüísticos y derecho a la educación de las comunidades originarias en sus lenguas nativas, pero también en otros casos derivado también de los derechos humanos y la diversidad cultural y lingüística es que se abre otro campo de acción en las instituciones de salud, en los juzgados hasta el momento insuficiente. En lo político es uno de los campos más visibles en donde hombres y mujeres indígenas tienen la oportunidad de participar en las contiendas como parte obligatoria por las políticas estatales y el derecho a la participación política a votar o ser votado.

A esto Ramos Arcos denomina resignificación identitaria instrumental, esta con la intención de acoplarse a las instituciones del estado que probablemente requerirán de profesionales con habilidades lingüísticas y culturales para atender a la población indígena (Ramos, 2022).

Otro aspecto que otorga valor a lo indígena está en las convocatorias de apoyos para indígenas a estudiar licenciaturas y posgrados, pero también becas por el hecho de ser y hablar alguna lengua nativa, pero también por ser ciudadana o ciudadano.

Recientemente, el hablante de alguna lengua indígena, por ser muy limitados, causan extrañeza por los y las compañeras pero ahora con un nuevo significado, no el de siempre de connotación racista, sino con motivo importante, como en la clase de etnografía de los pueblos originarios que se imparte en el primer semestre a jóvenes de la licenciatura en sociología rural después de entablar el diálogo con un joven rarámuri del estado de Chihuahua quien al fin pudo romper el miedo y se atrevió a hablar sobre su cultura, una joven dice con asombro “a poco sabes hablar en lengua, te queremos escuchar, enséñanos a saludarnos, cuéntanos sobre tu vida, tu cultura, nos parece muy interesante”, para esto se acercaba el día de muertos pues el grupo con asombro a las experiencias, capacidades y sabidurías de aquel joven que no hablaba en clase resultó ser un sabio de la cultura rarámuri de la que todos ahora queremos aprender.

Esto contribuye al fortalecimiento de la identidad a la seguridad, para que las y los jóvenes puedan sentir orgullo de sus orígenes en lugar de vergüenza, como bien lo expresó en entrevistado 1 rarámuri del estado de Chihuahua.

No me atrevía a hablar porque siento que no hablo bien el español, y si me equivocaba me imaginaba que los compañeros se reirían de mi, ahora que veo que no fue así me siento más a gusto, de hecho al principio cuando entré a la escuela ya casi abandonaba mis estudios para regresar a la comunidad porque me sentía inseguro de poderlo lograr.

Pero también es preciso mencionar que, por el contrario, no todos los y las jóvenes logran obtener la misma lectura de la realidad que les atraviesa en estos espacios, donde casi nadie habla alguna lengua indígena, y quien la habla no le encuentra utilidad en la escuela, o donde los conocimientos, las cosmovisiones, las costumbres y las tradiciones solo son consideradas o tomadas en cuenta para un evento fuera del aula. Entonces, en su mayoría, es más fácil transitar en la corriente apropiándose, terminando por creer que lo importante terminar lo atravesado por las lógicas de lo atrasado, extraño, pobre e ignorante poder ser alguien importante en la vida, modernizado, valorizado.

Al respecto, Cruz (2022), lingüista chinanteco del estado de Oaxaca, nos dice que la lengua como instrumento de identidad es “la que nos acompaña a todos lados nos dice y nos recuerda de donde somos, constituye nuestro ser así que merece veneración y respeto”.

La resignificación identitaria surge no por intereses o iniciativa de las universidades o de los estados. Surge de estudiantes hombres y mujeres, e intelectuales que se han formado en las universidades que tuvieron acceso al pensamiento crítico, analítico y reflexivo desde que lo procesaron desde su propia experiencia desde sus contextos, sus problemas, desde lo común, lo comunitario y que pudieron interpretar la realidad y su propia realidad.

En México, la llegada de las universidades interculturales surge principalmente con la emergencia de incorporar a las personas provenientes de pueblos originarios a la educación superior, entre los que podemos mencionar a la mujer indígena, que es motivo de esta investigación, para quienes históricamente la oportunidad de realizar una carrera profesional habían permanecido fuera del alcance, sin que significara el deseo, y las aspiraciones deseadas, había mujeres que soñaban con salir de los espacios privados de confinamiento para adentrarse en espacios públicos.

La juventud de las comunidades originarias que arriba a la universidad en la búsqueda de posibilidades de salir de la pobreza se han resistido a las imposiciones de la cultura dominante.

Conclusión

La mujer indígena también puede salir adelante, estudiar una carrera profesional y ocuparse en el campo laboral y la academia se esfuerza para construir perspectivas, ambientes y estructuras que posibiliten el éxito que permita a las mujeres posicionarse como protagonistas de su propio destino, como lo declara Ávila (2021): “En la educación superior se evidencian esfuerzos interesantes desde la Academia por comprender la especificidad de la experiencia de las mujeres indígenas”. Como parte del proceso de formación académica: “La mujer logra posicionarse como lideresa, lo que produce un desplazamiento del rol masculino, que quizá pueda darse por los cambios de la resignificación de subjetividades” (Ramírez, 2024).

Roles que, aunque persista la resistencia del hombre por ocupar ciertos roles o actividades que eran destinados para mujeres, el hombre ya está ocupando, no es extraño que ahora el hombre se quede en casa, mientras la mujer salga a trabajar o que cuide de los hijos menores, por citar algunos ejemplos, porque son muchas las actividades que el hombre realiza al igual que la mujer, por lo que es posible pensar que en no más de dos décadas se rompa con esa hegemonía masculina que permita la horizontalidad en la distribución de los roles y actividades en la vida privada, porque en lo público la división sexual del trabajo sigue en decadencia, equilibrando las responsabilidades familiares.

En la UAIM emerge una diversidad humana que dialogan, conviven y se relacionan entre sí. Esta posibilita la socialización, la interacción social con el otro, mediante encuentros estudiantiles, salón de clases, , entre otros, los jóvenes comparten similitudes en sus experiencias universitarias como; provenir de comunidades rurales, de otros estados, culturas diversas, la pobreza, la desigualdad el racismo, además de los estigmas y estereotipos negativos, el despojo de sus territorios, así como el dominio mestizo, pero también, estar lejos de sus familias, sus contextos, sus culturas y el dolor que causa no estar cerca de la familia.

En las mallas curriculares se ha integrado el eje de lengua cultura y comunidad con ocho asignaturas con pertinencia cultural-comunitaria. En los primeros seis semestres. Se suma el reconocimiento de las lenguas indígenas en los requisitos de titulación en licenciatura y posgrado como el caso del joven yoreme de la comunidad de Masiaca, Sonora.

Estas experiencias en ocasiones nos reencuentran con lo propio y pueden ser motivo de resignificación identitaria “esto significa abrazar la identidad narrada desde la experiencia durante su paso por la universidad” como lo dice Carrillo (2022).

En la universidad, uno de los símbolos que resignifican la identidad étnica con y desde mi alteridad es el himno universitario “He nacido libre” de la Universidad Autónoma indígena de México es uno de los elementos que abona a la resignificación identitaria. Resaltaré algunos fragmentos del mismo, aunque quisiera describirlo completo por su gran significancia en cada palabra: “Soy dueño del mundo por cualquier camino encontré yo mismo mi propio destino...” en cada fragmento de la

canción surge un sentimiento positivo de apropiación, empoderamiento, orgullo intrapersonal y de respeto a lo diverso y libertad que rompe con el modelo hegemónico de imposición, injusticia, ocultamiento y esclavitud que por siglos reinó en la historia de México.

Toda vez que se celebra un evento importante, ya sea en actos de bienvenida al ciclo escolar, celebraciones en diplomados, congresos, seminarios, así como en cada titulación o ceremonias de graduación que se presenta en la universidad es motivo de entonarlo, entre otros actos importantes que se repiten todo el año y que dan fortaleza a la identidad. Es en este momento donde puedes sentir y gritar al mundo que eres dueño y dueña de tu propio ser y que se puede llegar tan alto, sin tener que dejar lo que eres, sino que es momento de dignificarlo, es de gran significancia por lo que implica haber culminado aquella actividad o haber cumplido ciertos objetivos. Es en este momento cuando se siente regocijo, donde el cansancio y los esfuerzos se renuevan y se reemplazan por nuevas esperanzas y fortalece el orgullo de ser parte del *alma mater*. Estos espacios dentro de la universidad son un evidente ejemplo que resignifica la identidad de hombres y mujeres que han vivido, sentido y hecho frente a los desafíos que se enfrentan para lograr terminar una carrera profesional, o cumplir metas y objetivos que favorezcan la vida personal y familiar. En este sentido, la universidad ha cambiado las formas de pensar de los jóvenes, la escuela está cambiando la identidad de los niños, misma que se manifiesta en la forma de pensar.

Isaac Contreras intelectual cuicateco que dice:

No es el hecho de que la escuela llegue y se imponga, aunque así ha sido, pero puede ser a la inversa: la escuela se vuelve el detonante para potenciar las inteligencias; de ser una institución homogeneizadora, también ha servido para potenciar a quienes transitan por ella y a las comunidades. (Contreras en Santana, 2022)

Aunque así ha sido históricamente, el Estado, a través de la escuela, ha impuesto modelos hegemónicos, planes y programas de estudios, que conducen a la homogeneización cultural, del pensamiento, conocimiento un idioma, etc. Pero también puede ser a la inversa y lo hemos venido experimentando con la emergencia de la diversidad étnica en los recintos

universitarios, utilizados para potencializar las inteligencias, crear una propia conciencia, (una propia conciencia se puede logra viéndonos a nosotros mismos, retornando a la comunidad, conociendo y reinterpretando la historia desde el vencido, la revalorización de la lengua, la cultura, los saberes comunitarios desde lo local, lo sagrado, lo contextual, desde este encuentro o reencuentro y en función de su razón generar la propia conciencia, la propia mirada a partir de apropiarse de una forma distinta de ver y de verse diferente. “Ustedes y nosotros diferentes pero no inferiores” como dice Graciela Bolaños en un proyecto de investigación realizado en Colombia.

Por un lado, estos espacios podrían seguir siendo espacios de desvalorización, despojo, menosprecio de lo propio y de procesos formativos (producto de esas configuraciones) que coadyuven a la resignificación (venir aceptando la imposición de la cultura dominante y apropiándose de elementos de otra cultura como el idioma). Pero esta resignación no siempre significa olvido, renuncia, el estado emocional es un estado de ánimo emocional que puede cambiar y puede resurgir.

Bibliografía

- Ávila Camargo, D. Y., Villagómez Rodríguez, M. S. y Granda Merchant, J. S. (2021). La Mujer Indígena también Puede Salir Adelante: Perspectivas y Trayectorias de Mujeres Kichwa Universitarias. En *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 295-325). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Bernabé-Jara, W. y León-Valle, B. (2023). Identidad Cultural y Resigniificación de la Cultura en la Provincia de Santa Elena. 593 Digital. *Publisher CEIT*, 8(6), 143-160. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2082>
- Bernal Carrera, G., (2007). Mujeres Indígenas Líderes y Escuela. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (3), 115-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846113006>
- Didou Aupetit, S. A. (2018). La Educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la educación superior*, 47. ANUIES.
- Vázquez, F. I. (2007). La resignificación de la identidad como estrategia

- de resistencia frente al dominio colonial. Belén, Catamarca. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Santana Colin, Y. (Coord.). (2022). *Caminares comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*. Universidad Iberoamericana.
- Ramírez Arias, M. C. (2024). La lucha identitaria de la mujer rural: la interculturalidad como elemento decolonial. Aperturas en ciencias sociales y humanas. *Revista interdisciplinaria de la escuela de ciencias sociales y periodismo*, 1(1). <https://doi.org/10.52043/rpn.v1i1.498>.
- Mateo Arenas, N. (2022). La comunidad habitada. La experiencia autonarrativa de la educación sensorial comunitaria cha'kñ'a. En S. Colin et al. (Coords.), *Caminares comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*. Universidad Iberoamericana.
- Ramos Arcos, V. H. (2021). Resignificaciones étnicas desde la universidad entre jóvenes mayas o de origen maya. *Revista Península*, 16(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662021000100155
- Navarrete Cázales, Z. (2013). La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, (57), 5-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246003>
- Robles Carrillo, N. D. (2022). Somos granos de maíz que vamos construyendo nuestras mazorcas: identidad, formación universitaria y nuevos espacios de lucha. En S. Colin et al. (Coords.), *Caminares comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*. Universidad Iberoamericana.

Capítulo 7

La diversidad de lo sagrado: Encuentros y desencuentros entre religión e interculturalidad

Ma. de la Luz Maldonado Ramírez

<https://doi.org/10.61728/AE24003940>



En el XII Censo de Población y Vivienda 2010, las cifras en torno a la pertenencia religiosa en México indicaron que un 82.7 % de la población se consideraba adscrita al catolicismo. La población restante se distribuía entre otras evangélicas, Pentecostales y Neopentecostales, Testigos de Jehovah, Protestantes Históricas, Adventistas del Séptimo Día, La Luz del Mundo, Mormones y Judaica, en tanto que los sin religión contaban con un registro importante, comparable a las cifras de las minorías religiosas. En el siguiente ejercicio censal, pese a las dificultades de su realización en el contexto de la pandemia COVID-19, se registró una disminución de las cifras del catolicismo en un 78.1 %. Esta modificación confirma lo que los estudiosos del cambio religioso en México han observado en los últimos 30 años: una tendencia lenta pero sostenida del crecimiento de las denominaciones cristianas evangélicas y de las personas sin religión, sin una adscripción religiosa institucional o eclesial, pero no necesariamente ateos o agnósticos. Asimismo, sostienen que el catolicismo logra reproducirse en las prácticas rituales dirigidas a santos y vírgenes, los cultos festivos y los espacios sagrados como altares (Véase Encuesta de creencias y prácticas religiosas en México 2016).

En los resultados del último Censo Poblacional lograron identificar 14 grupos religiosos en los que se organizaron 40 denominaciones religiosas e incluyeron otros movimientos religiosos, complementado con el registro de los sin religión. En la información que presenta el INEGI a través del documento *Panorama de las religiones en México 2020*, destacan algunos indicadores que cruzaron con los datos recabados, entre ellos, los que más llamaron nuestra atención fue lengua indígena y población afrodescendiente. De esta forma, es posible observar los cruces entre los grupos religiosos cuantificados con la población de habla indígena y la afrodescendencia, lo cual arroja cómo se adscriben estos grupos poblacionales a diferentes grupos religiosos: población de habla indígena que se adscribe a algún tipo de protestantismo o religión evangélica, o afrodescendientes adscritos al judaísmo, por mencionar algunos ejemplos.

Estas cifras, muy generales, permiten medir la situación de la religión en México y nos plantean una serie de problemáticas a desarrollar en los estudios del fenómeno o hecho religioso. El acento en el cambio de

religión, fuertemente influenciado por las consecuencias de la secularización y los esfuerzos por constituir un estado laico, han sido una de las tendencias predominantes, con aportes significativos al campo de estudio. En esa línea creció el interés por explorar las minorías religiosas y los efectos de la crisis del catolicismo en México y América Latina. Curiosamente, los estudios sobre pluralismo religioso en México se desarrollaron a partir de la problemática en torno a las minorías religiosas, identificadas en los protestantismos que comenzaban a incrementar su presencia en el país, principalmente en el México posrevolucionario. Es decir, son estudios del pluralismo intracristiano, donde

las principales preocupaciones en estos trabajos resaltaban las siguientes: las estrategias de difusión de las religiones, las estructuras de organización institucional, los procesos de conversión de los creyentes, el papel de la mujer en las religiones cristianas, las tensiones y los conflictos con la comunidad local, el efecto de las nuevas religiones en las comunidades étnicas, el papel político de las religiones y su relación con el Estado y la sociedad. (De la Torre, 2007, p. 13)

En ese sentido, podríamos argumentar, siguiendo el pensamiento de Alejandro Frigerio, que los estudios del pluralismo religioso en México son resultado del “paradigma católico-céntrico” predominante en los estudios sobre religión en América Latina que, entre otros elementos, no logra pensar y observar más allá de las formas institucionalizadas de la religión.

Ante este panorama de diversidad religiosa y pluralismo cristiano, que apenas si alcanzamos a esbozar muy generalmente, nos interesa plantear algunas reflexiones sobre religión e interculturalidad, en el que nos preguntamos ¿Cuál es el lugar de la religión en un mundo que clama por la pluralidad, la diversidad y la tolerancia de las diferencias? Nuestro interés en abordar la temática surge por la poca atención que se ha dado a la religión en los estudios interculturales, lo cual incluye los cruces con el pensamiento decolonial. Hay una predominancia a pensar la interculturalidad desde las prácticas y contextos pedagógicos, pero olvidan que la evangelización fue un proyecto político de cambio religioso basado en

la enseñanza del mensaje del Dios Verdadero, es decir, la colonización tuvo en la evangelización uno de sus primeros despliegues pedagógicos hegemónicos.

Por otro lado, los pensadores hispanoamericanos que han abordado la relación entre religión e interculturalidad lo han hecho desde una posición de observación clara: el cristianismo. Destacaremos cual ha sido esa crítica intercultural intracristiana que problematiza el diálogo interreligioso y la crisis del cristianismo, lo cual, desde nuestro punto de vista, logra vislumbrar un acercamiento crítico a la colonización de las prácticas, creencias y mentalidades religiosas. Presentaremos reflexiones sobre la crítica a la inculturación teológica y la emergencia de un giro intercultural que no solo reconoce, sino que necesariamente se sustenta en el diálogo intercultural e interreligioso en la diversidad de lo sagrado. Esto nos permitirá plantear cómo la poca atención a la dimensión religiosa de la interculturalidad, que se ha decantado por la relación entre interculturalidad y diálogo interreligioso, entre los que llamaremos “modalidades de la religión”, y ha olvidado, incluso invisibilizado, otras formas de experiencia, vivencia y pensamiento religiosos, contrahegemónico en el seno del propio catolicismo, como lo es la religión popular y la tradición religiosa mesoamericana (A. López Austin).

La religión y lo religioso: el *homo religiosus* ante la legitimación institucional de Dios

La propuesta categorial, que a continuación compartiremos, abrevia de unas tradiciones o corrientes de pensamiento en el campo de los estudios de la religión, donde se encuentran, complementan, confrontan y, en el mejor de los casos, dialogan diversas disciplinas como la sociología, la filosofía, la teología, la antropología, la filología, la historia, en el entendido de que los estudios de la religión se constituyen como un campo multidisciplinar. Lo cierto es que, dependiendo de la perspectiva disciplinar de estudio, se han propuesto diferentes definiciones de religión, con el fin de delimitar el objeto de estudio. En nuestro caso, partiremos de una definición clásica, más cercana a la sociología y a las aproximaciones desde la fenomenología y hermenéutica: entenderemos

por religión un sistema de prácticas y creencias en torno a lo sagrado. Lo que buscamos destacar al plantear la religión como un sistema, son las relaciones entre prácticas y creencias, es decir, entre idea y acción sobre lo sagrado. Pero no solo la relación en sí misma, sino la forma en que se constituyen cada uno de los elementos de la relación y cómo se configura la misma, es decir, las posibles formas que toma, por las que se manifiesta y comunica lo sagrado.

Al referirnos a lo sagrado buscamos, por una parte, problematizar la relación dicotómica frente a lo profano como distinción analítica de las cosas del mundo y como dimensiones de la experiencia del ser en el mundo. A través de las cosas sagradas del mundo podemos tener una experiencia de la misma índole, a la vez que la experiencia sagrada puede atribuirle cualidades de lo sagrado a las cosas del mundo, que experimentamos como profano en nuestra vida cotidiana. En consecuencia, lo sagrado implica una experiencia y cualidades otras a las del día a día, porque lo sagrado acontece, se manifiesta, es hierofanía, históricamente situada y con pretensiones de universalidad. Siguiendo el pensamiento de Mircea Eliade, quien a su vez abreva de las ideas de Rudolf Otto, lo sagrado es una potencia por la que se desvela, se muestra, siempre momentáneamente, el *mysterium tremendum* y fascinante: es potencia divina que (re)instaura otra realidad, de allí que lo sagrado también es teofanía, manifestación de la divinidad.

En consecuencia, para Eliade, lo sagrado no solo implica cualidades y experiencias del ser y estar en el mundo, sino una ontología en la que lo sagrado está saturado de ser y, a su vez, es una modalidad del ser. De allí que podemos hablar del *homo religiosus*¹ como una dimensión del ser humano en vínculo con otras de sus dimensiones constitutivas: la política, la social, la económica, la lingüística o semiótica, la técnica y la racional. A su vez, es innegable el carácter epistémico de la religión,

¹ En el pensamiento de Blanca Solares, pionera en los estudios del imaginario en México, el *homo religiosus* es *capax simbolorum* (L. Duch), posee una capacidad simbólica, se expresa mediante símbolos, no solo a través del lenguaje convencional, arbitrario y lineal, sino que usa símbolos para configurar el sentido de su existencia, lo cual no está exento de los abusos del poder y el mercado. Además, la dimensión religiosa y la capacidad simbólica del ser humano se vincula con la dimensión lúdica y creativa, con el juego y el arte (Véase Solares y Valverde, 2005, p. 9-14).

desde el cual podemos entenderla como otra forma de pensamiento que ejerce el ser humano sobre lo sagrado, es decir, no solo se refiere al conocimiento sobre lo sagrado, sino a cómo mujeres y hombres pensamos y conocemos el mundo a través de lo sagrado, por mediación de narraciones míticas y acciones rituales en el seno de las culturas.

Lo sagrado puede tomar muchas formas, comunicarse por diversos lenguajes, abrirse a la interpretación o cerrarse en el dogma, transformar la materia con un plus de significado por el que se comunica la experiencia religiosa del mundo. Por ello retomamos una de las categorías centrales del pensamiento de Eliade: la “morfología de lo sagrado”, donde interesa destacar tanto las formas y lenguajes por los que se comunica y las modalidades que suscitan las hierofanías, es decir, observar y comprender tanto el contenido como su expresión. En ese sentido, Eliade apunta una idea muy interesante que tomamos para los fines de estas reflexiones, con consecuencias metodológicas: “¿En qué medida estamos autorizados —considerando la heterogeneidad y la precariedad del material documental— a hablar de las ‘modalidades de lo sagrado’? Lo que nos atestigua la existencia real de las modalidades es que una hierofanía se vive e interpreta de una manera diferente por las élites religiosas y por el resto de la comunidad” (Eliade, 1979, p. 31).

Esto nos permite introducir una distinción categorial que consideramos fundamental: la religión y lo religioso. De manera simplificada, para aperturar complejidad reflexiva, entenderemos por lo religioso las diferentes formas por las que se experimenta, comprende y manifiesta lo sagrado, lo cual configura las vivencias religiosas de los individuos y grupos sociales; en tanto que la religión se refiere a los procesos de institucionalización que sancionan y legitiman el contenido de las hierofanías y su transmisión. Dicho de otra forma, se trata de las modalidades institucionalizadas de lo sagrado. De esta forma, es posible problematizar los procesos del pensamiento y modos de vida religiosos, en tanto que con la religión damos cuenta de las religiones históricas que instituyen el monopolio legítimo de la universalidad de las hierofanías.

Es menester insistir en que esta distinción tiene una función analítica, en tanto busca distinguir entre lo instituido y los institucionalizante, lo cual apunta a abrir el espectro de estudio del hecho o fenómeno religioso

ya no solamente al sistema social que ordena las prácticas y creencias a fin de orientar acciones y regular las conductas, sino también al modo de pensamiento religioso en el que convergen, se nutren y confrontan la razón y la imaginación: las mentalidades religiosas que pueden ser moldeadas por la institución, pero que también son las fugas a la religión establecida, la agencia creativa y estratégica de los creyentes.

La religión o, mejor dicho, las diferentes religiones, históricamente determinadas, constituyen procesos de elaboración de los individuos y grupos humanos, a fin de construir un horizonte de sentido para sus enigmas originarios y últimos, fundacionales o destinales: ¿quién soy? ¿de dónde vengo? ¿cuál es mi destino? Cuestiones que también pueden ser desplegadas bajo otras interrogantes: ¿existe Dios? ¿cuál es el sentido de la vida? ¿en qué consiste la felicidad? ¿es el amor fuente de realización? ¿por qué el mal? ¿por qué la muerte? ¿qué nos salva? ¿hay una vida eterna? (Lavaniegos, 2016, p. 14).

En consecuencia, metodológicamente se construye un horizonte de observación con múltiples posiciones, con entrecruces, con intersecciones, que hace necesario el abordaje multidisciplinar, pues si la religión como objeto de estudio es polisémico, requiere de un concierto disciplinar que haga resonancia de su complejidad inherente.

La dimensión religiosa de la interculturalidad

Este despliegue categorial traza el camino por el que queremos desarrollara la relación entre religión e interculturalidad: un acercamiento a la interculturalidad desde los estudios de religión, unas lecturas de la religión en clave intercultural, repositionar lo religioso como formas de pensamiento y experiencia del mundo en la relación entre culturas. Para colocarnos en el centro de la discusión y trazar los caminos de las reflexiones que propondremos, nos hace falta un invitado más a este banquete de categorías, la interculturalidad. Compartimos las ideas de Juan José Tamayo al respecto, que nos sitúa en la querrela y fungieron de punto de partida para construir nuestro interés temático:

La interculturalidad es un paso más sobre el multiculturalismo, cuyas carencias intenta corregir. No se queda en la mera coexistencia de cultura, etnias y religiones, sino que defiende la interacción cultural. Amén de actitudes de tolerancia y de diálogo, implica comunicación fluida entre grupos cultural, religiosa, étnica y socialmente diferentes, comunicación inter-cultural, así como diálogo inter-religioso y convivencia inter-étnica dinámica, en la medida en que eso supone enriquecimiento de la propia cultura y de las demás. Y todo ello asumiendo los conflictos que puede generar —y que de hecho genera— la interculturalidad. (Tamayo, 2009, p. 280)

Esta cita es detonadora en varios aspectos: presenta la interculturalidad como la superación del multiculturalismo, en el sentido en que no es suficiente el reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas y religiosas, sino atender las problemáticas que surgen de su coexistencia e interacción. Sí bien, hay avances significativos para posicionar valores como la tolerancia y el respeto a la diferencia a fin de construir un diálogo abierto a la participación, un diálogo inclusivo; pero no alcanza con establecer las condiciones de posibilidad del diálogo, sino que se requiere generar las condiciones para la comunicación intercultural que también es interreligiosa y que, junto a la convivencia interétnica, aportan a la dinámica de las culturas y sociedades. Más aún, incluir las múltiples voces en el diálogo implica un movimiento de fuera hacia adentro, donde está constituido un centro con su agenda, sus aspiraciones y expectativas al cual se integra una participación silenciada.

Dicho de forma muy general, la interculturalidad refiere a la interacción entre culturas, etnias y religiones, lo cual, por sí mismo, es conflictivo. Coincidimos con J. J. Tamayo en el hincapié que hace en la relación entre interculturalidad y conflicto, ya que la interacción entre culturas y religiones, que se constituyen como universos en sí mismos, en su encuentro se en-frentan a la diferencia, a la otredad desde el código de la mismidad: en el mejor de los casos, surgirán problemas de entendimiento a través del casi imposible, pero necesario, trabajo de traductibilidad cultural, donde el diálogo se construye más en el disenso que en el acuerdo, pues se desarrolla en el riesgo del malentendido; en

el peor de los casos, el diálogo intercultural, que pone en juego la variedad de lenguajes por los que se expresa la cultura y se manifiesta lo sagrado, no será posible, lo que dará lugar a las violencias voraces que desestructuran culturas, descarnan cuerpos, aniquilan emociones, persiguen las creencias como idolatría y destruyen la naturaleza, tal como se experimentó en la historia de América en el S. XVI, donde “no hubo, ni podía haber un diálogo intercultural o interreligioso pues la seguridad occidental de poseer en su cultura y religión la clave de lo absoluto, condujo a la espontánea descalificación de la cultura y religión de otro” (Fornet Betancourt, 2007, p. 15).

Como la advertíamos anteriormente, poco son los estudios interculturales que consideran la cuestión religiosa. ¿A qué se debe tal falta de atención al tema? Una de las respuestas posibles la encontramos en la reducción de lo religioso a la religión, en tanto que otro elemento que observamos es la relación entre religión y cultura. Para el primer caso, del que ya hemos reflexionado con anterioridad, complementamos con algunas ideas de Lluís Duch, antropólogo y teólogo catalán, donde articula la compleja relación entre lo religioso y la religión:

En última instancia, los comportamientos concretos (la *religiosidad*) de quienes se adhieren y practican una determinada religión y confían en su capacidad de orientación lo hacen por el simple hecho de que el ser humano, a causa de su finitud congénita, posee una ‘predisposición estructural’ hacia lo religioso y no posee simplemente unas determinadas afinidades ‘históricas’ o culturalmente reguladas. (Duch, 2012, p. 255)

Para nuestro autor, lo religioso es posible en tanto que el ser humano es un *homo religiosus*: tal “predisposición estructural” es su capacidad simbólica, que se expresa en tanto que “para el *homo religiosus*, el misterio posee una profundidad que —a no ser que se la idolatrace— no puede ser formalizada de una vez para siempre, sino que sin interrupciones ha de ser experimentada de nuevo. Lo cual exige un constante poner en cuestión lo ya vivido y expresado” (Duch, 2012, p. 50). Es por ello por lo que el *homo religiosus* realiza una constante crítica religiosa de la religión, donde entra en conflicto con las condensaciones dogmáticas

de lo sagrado en su legitimación institucional. De allí que se constituya la religiosidad como resultado de la regulación de la conducta, como ordenamiento de los comportamientos en la función social de la religión, por la que se manifiesta la voluntad religiosa del ser humano. En ese tenor, podemos observar que la experiencia histórica de la colonización en América implicó, a través de la evangelización, el sometimiento de lo religioso a una forma institucionalizada de la religión en perspectiva monocultural, elemento fundante de la dominación política que daría forma a la Colonia, proceso de larga duración que podemos rastrear hasta nuestros días en el colonialismo interno que permea el campo académico de los estudios de la religión en México.

Por otro lado, en la relación entre religión y cultura, se presenta una reducción de la primera a la segunda en los abordajes sobre la interculturalidad: lo religioso queda supeditado a una forma cultural, lo que imposibilita observar y problematizar la compleja y rica relación entre religión y cultura: la dimensión religiosa de la cultura, las manifestaciones culturales de la religión y, en la querella intercultural, la diversidad de lo sagrado que se pone en juego en la interacción entre culturas.

La religión es lo que no atañe incondicionalmente (*underbingt*); es la sustancia que da sentido a la cultura; y la cultura es el conjunto de formas que permiten que la intensión fundamental de la religión encuentre su expresión. Expresándolo brevemente: la religión es la sustancia de la cultura y la cultura es la forma de la religión. Una tal concepción imposibilita (*verhindert*) definitivamente un dualismo de religión y cultura. Todo acto religioso, no solo en la religión organizada, sino también en el rincón más recóndito de nuestra alma, está configurado (*geformt*) culturalmente. (Tillich, 1989, p. 77, en Duch, 2012, p. 255)

Religión y cultura son inseparables: la religión y lo religioso se configuran culturalmente, en tanto que la cultura tiene en la religión uno de sus núcleos más potentes, si no es que el central. Lo que queremos destacar con esta cita es que ni la religión se reduce a la cultura, ni la cultura se reduce a la religión, lo cual sería polarizar la dinámica de la relación y los elementos que se ponen en juego. Esto es así porque lo sagrado, en

tanto potencia otra, escapa a las determinaciones culturales, a las representaciones colectivas, que buscan fijar su apareamiento, pero requiere de la cultura como escenario en el que acontece y en el que toma forma su presencia. Esto ha llevado a que se estudie la relación religión y cultura desde dos perspectivas, en buena medida contrapuestas: la perspectiva fenomenológica y la histórica.

La primera considera la religión como un absoluto, como un dato universal que, más o menos explícitamente, puede detectarse en todas las religiones históricas. De esta manera, sin embargo, se llega a una profunda devaluación de las relaciones entre religión y cultura porque se da por supuesto que la religión —no lo religioso, que con frecuencia se identifica con la religión, procediendo entonces a la “trascendentalización” de ésta— en su núcleo más profundo y decisivo, es ahistórica y en el fondo, acultural. La perspectiva histórica, por el contrario —aunque teóricamente niega cualquier referencia a lo religioso, a algo “sobrenatural”, en el fondo también lo hace coincidir con la religión en una suerte de “inmanentización absoluta” de aquel— afirma que el único y exclusivo fundamento de la investigación son los datos empírico, es decir, las articulaciones culturales tal como son observadas y descritas por los investigadores que, en cada aquí y ahora, adopta una determinada religión. (Duch, 2012, p. 191)

Desde el pensamiento de Lluís Duch, con el cual coincidimos y tuvimos la posibilidad de formarnos gracias a las invitaciones académicas que lo trajeron a México, gestionadas por Blanca Solares a través de la UNAM, la ambigüedad es una de las cualidades inherentes de lo sagrado, en el que sus continuidades son tan importantes como sus transformaciones: memoria y tradición, estructura e historia, núcleo e interacción están co-implicadas, “continuidad en el cambio y cambio en la continuidad: esa es la característica fundamental del ser humano y, por lo tanto, también lo es de la religión” (Duch, 2012, p. 192). Desafortunadamente, la problematización de la religión y lo religioso en los estudios interculturales ha padecido de una culturización de lo sagrado, resultado de un acercamiento antropológico que homogeneizó la cultura e hizo de la religión un elemento más.

Finalmente, no queremos dejar de enunciar que otro lugar desde el cual se puede esbozar respuesta a nuestra interrogante es la secularización y sus consecuencias: ¿cómo la secularización, en tanto crítica al poder de la religión, impactó en la diversidad de lo sagrado, en las manifestaciones de lo religioso sancionadas, prohibidas, limitadas o incorporadas como asimilación estratégica en la dominación del cristianismo? El debate sobre el tema es de una bastedad que rebasa los objetivos de este texto, por ello es que retomamos el trabajo de Andrea Meza Torres (2018), “Interculturalidad e interreligiosidad desde una perspectiva decolonial: un diálogo de ‘conocimientos desde lo Divino’”, donde presenta una problematización muy interesante al respecto. Desde el punto de vista de Meza, la secularización estaría ahondando en la invisibilización y silenciamiento de “lo Divino otro”, ya sometidas por el cristianismo eurocéntrico y monocultural. Por lo que, la secularización fungiría como otra forma de “colonización de las almas” (S. Gruzinski) hacia la racionalización de lo sagrado, introduciendo los principios de libertad individualista.

No obstante, nos alejamos de los planteamientos de la autora cuando argumenta que, para el caso del islam, la secularización como “colonialidad de la religión” impactó en el culto público, retrayéndolo al ámbito de lo privado. Nos parece una lectura muy interesante para el caso del islam, donde retoma el trabajo de la pensadora feminista Sirin Adlbi Sibai, pero que para el caso de la tradición religiosa mesoamericana proponemos que, por un lado, fue la salvaguarda del culto en el espacio íntimo, de la familia y la comunidad, lo que logró su pervivencia, no sin experimentar transformaciones históricas, y que tuvo en la religión popular el “disfraz” (E. Marroquín) más elocuente para simular adaptación incuestionable como ejercicio de dominación de la institución eclesial en el espacio público.

Lo que buscamos al posicionar la religión y lo religioso en los estudios sobre la interculturalidad es que la interacción entre culturas implica un conflicto entre sistemas religiosos, propiciado por el proceso de colonización: entre sistemas de gestión de lo sagrado, en un marco de disputa entre poder y religión, y entre formas de pensamiento que configuran modos de vida, en el que se escinde el lugar de la imaginación creadora,

manifiesta en los mitos y rituales, por el imperio de la razón. Así vista, la evangelización no se trató solo del conflicto entre dos religiones históricas, la politeísta de los pueblos mesoamericanos, dominados por la Triple Alianza y liderada por el imperialismo de los mexicas del posclásico, y la monoteísta cristiana de la cultura europea, administrada por la iglesia católica; como ejercicio de dominación de la religión colonizadora, la evangelización en América fue un proyecto de desestructuración sistemática de las prácticas y creencias religiosas regionales y locales, que en consecuencia clausuró toda posibilidad epifánica de lo sagrado cristiano en las culturas amerindias. Mientras que, en tanto proyecto político, monopolizó el despliegue público de lo sagrado.

Finalmente, una lectura intercultural de la religión, de la mano de las distinciones categoriales que hemos propuesto, busca hacer evidente la diversidad de lo sagrado que, de la mano de la “morfología de lo sagrado” propuesta por M. Eliade, invita a abrir la mirada a la multiplicidad polimórfica y polisémica de las hierofanías; a decolonizar nuestro acercamiento a la religión para dejarnos tomar por lo religioso; implementar la “crítica religiosa de la religión” (L. Duch) a las relaciones de saber-poder de la palabra de Dios; adentrarse en la diversidad de cristianismos, en sus configuraciones regionales dentro y fuera de Europa; analizar y denunciar los fundamentalismos de la universalidad del mensaje de la divinidad en otros sistemas religiosos. Así mismo, busca posicionar que lo sagrado también se disputa en la diversidad, mejor aún, en las diversidades que han sido silenciadas, blanqueadas, heteronormadas, sexualizadas y erotizadas.

Los problemas en la inculturación de la fe: ¿Giro intercultural en el cristianismo?

Al preguntarnos por el lugar de la religión en un mundo donde se busca la transformación de las sociedades desde la diversidad, lo cual implica la reconfiguración de las identidades, la otredad y la alteridad, podemos vislumbrar varios niveles en los que se pone en juego la relación entre lo religioso, la religión y la interculturalidad: por un lado, los esfuerzos desde el diálogo interreligioso para problematizar

la compleja relación entre las religiones históricas; la posibilidad de un diálogo intrareligioso que busca revisar los procesos de expansión de la influencia de las religiones históricas, sus diferentes formas de institucionalización, sus consecuencias socioculturales e incluso una revisión de sus fundamentos acorde a los tiempos que corren; indagar sobre lo religioso de religión que se expresa culturalmente y que trasciende lo instituido, más aún, apunta a señalar los procesos instituyentes de la diversidad de lo sagrado.

En los debates sobre el diálogo interreligioso se ha introducido la querrela intercultural, escenario reflexivo donde se formuló la crítica a la inculturación de la fe cristiana. Como lo detalla Juan José Tamayo, los esfuerzos por posicionar el diálogo entre las religiones históricas ha tenido en los cuatro Parlamentos de las Religiones del Mundo, inaugurados en Chicago en el año 1893, un espacio de coincidencia donde se han discutido las limitantes de la idea en torno al choque civilizatorio, a fin de transitar al diálogo interreligioso, necesario y urgente por “la pluralidad de manifestaciones de Dios en la historia, como demuestra la historia de la religiones, y el carácter dialógico de la v(V)erdad con minúscula y con mayúscula. Dos son las características que debe tener el diálogo: correlacionalidad y responsabilidad global” (Tamayo, 2009, p. 19), lo cual implica a las religiones de raíz abrahámica, con todas sus singularidades, donde toma centralidad la compleja relación, a manera de confrontación, entre el cristianismo y el islam, la cual ha nutrido la otredad enemiga y ha transitado, en el peor de sus resultados, hacia la clausura dogmática de los preceptos religiosos en los fundamentalismos.

Con la apertura hacia el reconocimiento y valoración de todas las religiones, planteada desde el Concilio Vaticano II y registrado en el decreto *Nostra Aetate*, se ha impulsado la pertinencia del diálogo desde la pluralidad religiosa, a fin de establecer puentes de comunicación con las religiones de oriente, las religiones africanas, las religiosidades amerindias, entre otras formas religiosas. No obstante, llevarlo a cabo implica un reto mayúsculo, en la medida en que impera un desconocimiento mutuo entre las religiones, carecen de sentido autocrítico, es decir, se han cerrado a la “crítica religiosa de la religión”, dando como resultado las descalificaciones entre religiones en la disputa por la Verdad

de Dios (Tamayo, 2009, p. 20), sin dejar de lado las trabas que ejerce la propia institución eclesial. Justamente es en el reconocimiento de estas dificultades que la interculturalidad juega un papel central:

La interculturalidad, que va más allá de la inculturación y del reconocimiento del pluralismo cultural, y busca el diálogo entre culturas entendidas no como universos cerrados en sí mismos, sino en permanente dinamismo. Entiendo la interculturalidad como comunicación simétrica, interrelación armónica e interacción dinámica de diferentes culturas, filosofías, teologías, concepciones morales, sistemas jurídicos, modos de pensar, estilos de vida y formas de actuar, en un clima de diálogo entre iguales. La interculturalidad parte del valor y de la dignidad común de todas las culturas, de la no superioridad apriorística de una sobre las demás y de la relación no jerárquica entre ellas. Es un antídoto contra el fundamentalismo cultural, muy extendido sobre todo en Occidente, que considera su cultura superior a las demás y tiende a ponerla como universal. (Tamayo, 2009, p. 22-23)

Esto es así porque la inculturación, como programa de renovación para optimizar las actividades de catequesis, pastorales y misioneras, no ha logrado romper con la cosmovisión hegemónica de la cultura europea en su relación con las otras culturas, incluida la relación con las diversidades que la configuran en su interior.

Desde el punto de vista del antropólogo Luis Mujica, la inculturación busca superar el principio de aculturación de los procesos evangelizadores que impuso un encuentro desigual entre culturas,² dos principales donde una cultura somete y domina a la otra, lo que apunta a la integración

² Si bien, cuando pensamos en la evangelización en México, son dos las religiones hegemónicas protagonistas: el catolicismo y la religión mesoamericana. Partimos de la idea, ampliamente aceptada como paradigma antropológico de estudio, en torno al núcleo cultural mesoamericano. No obstante, es indiscutible que la diversidad cultural mesoamericana es tan amplia que la frontera regional con Aridoamérica y Sudamérica nos permite identificar particularidades locales, pero también continuidades, coincidencias culturales en todo lo largo de la América profundamente diversa. Por otro lado, es importante no olvidar que con los españoles colonizadores también llegaron judíos, moros, chinos y africanos, todos ellos con sus culturas y religiosidades singulares, que se encontraron con las propias de los pueblos originarios de América.

sociocultural de la empresa civilizatoria. Introducida en la iglesia católica en 1979, con motivo del Sínodo de catequesis, señala el autor que

inculturar es entrar en otra cultura llevando no solo ‘un mensaje’ sino también patrones culturales externos con la pretensión de liberar o hacer progresar a los otros, fundamentalmente por una acción educativa eficaz y por la distribución de productos técnicamente elaborados, que vienen a ser como la mejor opción para la recuperación o la sanación definitivas. (Mujica, 2002, p. 9)

Pese a que con la inculturación se propone el reconocimiento de las culturas en singular, no se aleja de la visión normativa y evolucionista de la cultura occidental europea que ha definido su historia como universal.

Lo singular de las culturas es que requieren del impulso exterior para lograr el progreso y la liberación de sí mismas, situación de dominación heredada por quienes se presentan ahora como los nuevos agentes liberadores, sujetos externos a las culturas que observan, en su posición privilegiada de punto ciego para las propias culturas. Los agentes de la inculturación, mediadores que vehiculan el mensaje universal de Dios a través de los valores correctos, necesarios y suficientes, enseñarán a los otros diversos, les mostrarán los problemas de sus comunidades y grupos sociales. A través de la inmersión en los contextos con el fin obtener la “perspectiva del otro”, del lugareño, del local, les guiarán en la selección de elementos valiosos de sus propias culturas, susceptibles de salvaguarda para su protección patrimonial. La Verdad cristiana se niega a dejar de cuestionar las culturas de la otredad radical. Los sujetos de las diversas culturas se presentan como minorías excluidas, subalternizadas por los agentes que gestionan la inculturación para la salvación.

Desde el punto de vista de R. Fonet Betancourt, con las que coincide J. J. Tamayo, el cristianismo requiere de la autocrítica a su occidentalización monocultural, a la reducción occidental de un cristianismo que ha padecido en su historia y ha hecho padecer en la historia de otros pueblos, pues “no veía ni experimentaba la pluralidad cultural como manifestación infinita de la riqueza de lo divino, sino más bien como impedimento para la propagación de la Verdadera versión de la religión cristiana” (Fonet Betancourt, 2007, p. 14), sino que ha operado una negación excluyente

de la pluralidad y la diferencia. Por lo que requiere, desde el punto de vista de la crítica intercultural de R. Fornet Betancourt, relativizar su forma occidental que ha (auto)impuesto límites culturales y que se ha servido del principio de universalidad del mensaje cristiano para juzgar y evaluar a las culturas, a fin de incluirlas en la comunidad universal que gestiona la iglesia en el mundo de los hombres.³ Para J. J. Tamayo, las respuestas al problema de la universalidad en la inculturación de la fe se están generando desde las “Teologías contextuales” desarrolladas en América Latina, Asia y África: la teología minjung de Corea, la lucha de Filipinas, la de los dalit, la feminista, la ecologista y la teología de la liberación (Véase Tamayo, 2007, p. 38-44), las cuales hacen evidente que la universalidad requiere de lecturas desde los contextos históricos y socioculturales. Esto es así, porque:

Todas las expresiones de una religión concreta se encuentran ubicadas en una tradición cultural precisa, de tal manera que una religión extraña en un ámbito cultural determinado, si quiere conseguir adeptos, deberá someterse a un conjunto de traducciones y adaptaciones con las que obtendrá al mismo tiempo ganancias y pérdidas respecto a su punto de partida inicial. Creemos que puede afirmarse que lo religioso expresado por mediación de las religiones concretas —no las religiones concretas— es un “universal cultural”. (Duch, 2012, p. 256)

Este giro que introducimos a través del pensamiento antropológico y teológico de Lluís Duch, se propone resaltar que lo universal de la religión se encuentra en lo religioso, por lo cual es, de principio, diverso. Las

³ Es oportuno distinguir entre la universalidad de la religión y lo universal del mensaje de las religiones históricas: “La cuestión sobre la universalidad de la religión se encuentra íntimamente vinculada con la de su definición, con el agravante de que, en principio, toda definición se formula desde una perspectiva escogida como punto de partida para dar razón exhaustiva del fenómeno que se pretende definir, lo cual constituye una cierta *contradictio in terminis*” (Duch, 2012, p. 256). Nosotros comenzamos proponiendo una definición de la religión como objeto de estudio, lo suficientemente general para aperturar hacia la diversidad de lo sagrado, siempre conscientes de que incluso el término religión no se encuentra en todas las lenguas del mundo para comunicar la experiencia otra de la realidad.

religiones históricas han sido una homogeneización de lo universal que anula, excluye, somete, con pretensiones de aniquilación, de lo religioso diverso. De esta forma, la categoría “universal cultural”, que coincide con las “teologías contextuales” y bien podría nutrirse de ellas, plantea su contradicción intrínseca no como error, sino como otra dimensión constitutiva de la ambigüedad de lo sagrado. En palabras del autor:

La expresión “universal cultural”, sin embargo, es en sí misma contradictoria porque pone en relación dos elementos que suelen ser totalmente incompatibles entre sí: “lo universal”, que sea cual sea su naturaleza, se refiere siempre a algo que al menos teóricamente no posee restricciones ni condicionamientos lingüísticos, culturales o coyunturales, y “lo cultural”, cuya nota característica ha de ser precisamente la determinación histórica y las dependencias que dimanen de las adscripciones espaciotemporales de individuos y colectividades. (Duch, 2012, p. 256)

Vinculado al problema de la universalidad se encuentra la visión meta o transcultural del mensaje cristiano, que parte de la existencia de un núcleo duro del que se desprende el campo de influencia del mensaje cristiano. Consideramos que la idea del núcleo duro es a fin a la universalidad de la religión, uno de los compromisos epistemológicos que sustenta nuestras reflexiones. Lo pensamos como la fuente primigenia que contiene la inagotable potencia de lo sagrado, de la que emanan sus múltiples hierofanías y que regresan a él para alimentarlo, bajo la metáfora del eterno retorno. El problema pasa cuando este trayecto se historiza en las religiones concretas, se establecen relaciones de influencia con otras culturas porque son susceptibles de manifestar en ellas el mensaje universal de Dios, en sus propios códigos de expresión y vivencia, pero estas elaboraciones culturales no tienen ninguna influencia en las religiones concretas, pues “suponer la transculturalidad significa aceptar que hay justo ese núcleo duro que debe ciertamente alterar las culturas pero que estas no pueden alterar sin más, sino transmitir con fidelidad en formas propias” (Fornet Betancourt, 2007, p. 14).

Las religiones concretas, en este caso el cristianismo, se hacen de la potestad de ese núcleo que usan como condición de posibilidad ampliada

de su influencia, pero clausuran toda posibilidad de influencia recíproca, no hay lugar para la intersubjetividad de lo sagrado. Esto hace de las culturas meras receptoras de la hierofanía cristiana y perpetúa el eje normativo del cristianismo como evaluador del modo correcto en que las culturas transmiten el mensaje de Dios: se aferra a su centro y a ser la medida de todas las cosas de lo sagrado. En consecuencia, opera un silencio sobre la dogmatización de la fe cristiana y su peso en la historia: en su propia historia, donde se ha demonizado la diversidad constitutiva del imaginario cristiano y las influencias culturales que lo constituyen; en la historia de los pueblos que han sido juzgados desde su religiosidad como paganos, salvajes, bárbaros y herejes. Si se ha llegado al reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa, se ha recurrido a un uso instrumental al servicio de la misión cristiana, a través de estrategias de tolerancia adaptativa que reconocen la diversidad, pero no logran empatizar con ella, por lo que la transforman en instrumento de promesa y no de hecho, tal como el estado-nación ocupa a los pueblos originarios y su “ancestralidad” para prescribir la cultura e identidad nacional.

La crítica a la inculturación ha vuelto la atención hacia la interculturalidad como paradigma que busca nutrir el pluralismo religioso, posicionando que el diálogo interreligioso también implica al diálogo intercultural. Con ello, se busca desquebrajar el eurocentrismo cristiano hacia uno policéntrico. De esta forma, el diálogo interreligioso ya no es visto solamente en su dimensión macroestructural, sino que se introduce la cuestión microsocia: un diálogo entre sujetos con distintas confesiones religiosas, creencias, prácticas y experiencias en torno a lo sagrado. Para que esto suceda, es indispensable identificar quienes dialogan y que tengan voluntad de dialogar: lo cual apunta a una pluralidad narrativa en la que se restituye la dignidad de la palabra con una escucha atenta del otro y de sí, es decir, una conversación interna resonante, lo cual propiciará una relacionalidad polifónica, verdaderamente empática hacia las verdades y sus múltiples lenguajes. Se trata de dar lugar a la “mística del diálogo” (R. Panikkar) en la comunicación con los otros y lo otro. Nutrido por el diálogo intercultural, “el diálogo interreligioso sería así la vía de intercomunicación de experiencias religiosas con valor en sí mismo, y con ello el horizonte concreto donde el cristianismo aprendería

a comprenderse como una luz en el coro polifónico de las religiones” (Fornet Betancourt, 2004, p. 30-31).

Notas sobre religión popular en clave intercultural

Este trayecto reflexivo nos lleva al encuentro con la religión popular: un punto nodal, una situación límite, quizá hasta una bisagra entre la dimensión macroestructural y microsocietal del diálogo interreligioso, que se ha establecido entre modalidades de la religión, pero que al introducir el horizonte intercultural gira la atención en lo religioso y la religiosidad de los creyentes, en el marco y en los límites de la religión oficial, lo cual impactaría en problematizar ese diálogo entre formas de pensamiento y sus contenidos situados. A su vez, esto nos conduce, irremediablemente, a la crítica del sincretismo: en términos muy generales, entendido como el resultado de la adaptación y asimilación de una cultura ante otra, de la que surge algo nuevo. El problema clásico con el sincretismo es su visión estructural-funcionalista por la que se describe una forma de integración societal, adecuaciones de la diferencia a la norma de una cultura dominante, por la que los individuos quedan sujetos a esa forma de integración, con nulas posibilidades de agencia y voluntad. Y es que no podemos olvidar que el sincretismo es una categoría que describe, a manera de legitimación epistémica, los resultados de la colonización histórica.

Desde nuestro punto de vista, consideramos un error que la noción de sincretismo trate de dar cuenta del resultado de una relación y se olvide la relación misma. Volcar la atención en los elementos que se ponen en relación y cómo se relacionan, observar la dinámica por la que son factibles varios resultados en diferentes momentos y bajo condiciones nuevas, harían de la noción de sincretismo un elemento interesante para el análisis de la religión popular, con la que está intrínsecamente relacionado pues, de forma muy simple, lo nuevo de la relación entre el cristianismo y la religión mesoamericana, para el caso mexicano, fue la religión popular.

Un ejercicio muy interesante al respecto lo encontramos en el texto “Aproximaciones a la religión indígena de Oaxaca: la cruz mesiánica y el culto a los santos” de Enrique Marroquín, sociólogo y sacerdote estudioso

de la religión indígena, donde propone unas distinciones históricas del sincretismo religioso en Oaxaca. La primera etapa se sitúa en los albores de la evangelización, durante la imposición violenta del catolicismo y las persecuciones idolátricas: “el sincretismo en esta etapa tuvo que ser el “disfraz”. La estrategia de supervivencia de la religión autóctona encubre, bajo el símbolo de la religión dominante, sus creencias ancestrales. De esta forma, para poder mantener el culto a sus lugares sagrados, planta cruces sobre ellos” (Marroquín, 1987, p. 7). La segunda etapa se define por un cambio de actitud en las órdenes religiosas: la tolerancia de ciertos ritos de la población indígena, tras la confianza en el avance de la conversión al catolicismo y la incorporación de la fe cristiana. Nosotros añadiríamos que es la etapa en que se generan las condiciones para el diálogo intercultural y la “crítica religiosa de la religión”: la convergencia entre modos de pensamiento religioso que poseen coincidencias sustantivas con expresiones culturales diferenciadas.

La tercera etapa histórica, en la que el sincretismo da lugar a la “religión nueva”, la religión popular, es en la que se encuentran actualmente las comunidades indígenas:

la forma de sincretismo más profundo, es la de “síntesis”, o sea, una forma de religión inédita, que no corresponde, ni a la antigua religión autóctona, ni al catolicismo oficial. Esta forma de sincretismo es la que ha prevalecido, si bien los actuales indígenas reconocen al catolicismo como parte de su propia identidad. (Marroquín, 1987, p. 7)

Lo que queremos destacar con la lectura de Marroquín son, por un lado, los procesos de constitución de la religiosidad indígena en su relación sincrética con el catolicismo, en la que también juegan un papel importante los procesos políticos de conformación del estado-nación mexicano (Véase Báez-Jorge, 2011, p. 114), lo cual impacta incluso en la semántica del sincretismo. Por otro lado, en consecuencia, las religiones indígenas no son versiones contemporáneas de la religión mesoamericana, sino configuraciones dinámicas, interculturales e interétnicas (Bartolomé y Barabas) de su memoria colectiva que se recrea en los contextos y vivencias históricas de las comunidades y sus transformaciones.

Sería absurdo plantear que los pueblos indígenas de nuestros días son expresiones ininterrumpidas del mundo precolombino. Su condición subalterna es resultado de las complejas dinámicas del dominio colonial, de múltiples transculturaciones, de un permanente quehacer contrahegemónico y de creatividad orientada a defender el patrimonio cultural en los marcos de la opresión política y social, acrecentada por los regímenes neoliberales. Lo que es correlato de la destrucción civilizatoria que el proceso colonial y la nación moderna han perpetrado en sus culturas para instaurar el modelo occidental. (Báez-Jorge, 2011, p. 107)

En esta línea de argumentación, proponemos entender la religión popular, teórica y metodológicamente, como una posición de observación, que marca la distinción entre una religión de “élite” y una religión “popular”, como resultado de la estructuración jerárquica de la religión institucional. Es decir, la religión popular agrupa una serie de prácticas y creencias que están fuera de los cánones que establece el dogma eclesial, pero que se realizan en el marco instituido de la religión concreta, por lo que se genera una experiencia de lo sagrado a contracorriente de la estandarizada por la iglesia. Estas prácticas y creencias tienen un fuerte arraigo en las masas populares, campesinas, urbanas, indígenas y marginadas, donde son resignificados y aprehendidos, a la vez que son los sujetos sobre los que recae el estigma del dogma eclesial.

Retomamos aquí las reflexiones de Antonio Gramsci, en su texto *Observaciones sobre el folclore*, donde plantea la religión del pueblo como resultado del folclore, el cual entiende como concepción del mundo y de la vida. Es decir, como visión del mundo y no como un elemento “pintoresco” de las clases subalternas, en oposición y confrontación a las visiones de mundo “oficiales”, ligadas a las clases cultas o a la alta cultura. Por lo que la religión popular no surge de la ignorancia del pueblo, sino de un proceso secular en el establecimiento de la religión oficial y de los procesos de resignificación y reinterpretación para la adaptación de los contenidos en las vivencias de los creyentes y las formas de organización del culto. Religión y cultura se articulan en el folclore, que es la cultura del pueblo, su mundo de la vida, de lo cual se nutre su religiosidad.

Así, nuestro objetivo para futuros trabajos de investigación apunta a comprender la vinculación de los elementos que configuran la religión

popular en los pueblos originarios de México, distinguirlos en su morfología de lo sagrado y expresiones culturales, cuya relación no necesariamente es de asimilación o de síntesis, sino que también puede ser de tensión y confrontación, formas diferenciadas en las que los indígenas piensan, organizan y practican su religión y experimentan lo religioso dentro de sus culturas.

El fenómeno que se conoce con el nombre de sincretismo, que no sólo es activo en el campo religioso, expresa este complicado proceso de traducciones y adaptaciones al que se deben someter —y continúan sometiéndose a él— las religiones de todos los tiempos, orientales y occidentales, del norte y del sur, porque la universalidad de “lo religioso” solo es accesible al ser humano a través de las particularidades idiosincráticas de culturas, talentos personales y religiones concretas. (Duch, 2012, p. 257)

Por lo que una aproximación intercultural a la religiosidad de los pueblos originarios en la actualidad se empobrece si escindimos para el análisis los componentes prehispánicos de los católicos o, por el contrario, si antepone los elementos del catolicismo como superación positivista de la religiosidad de las sociedades tradicionales, incluso es necesario pensar también cómo la religiosidad de los pueblos mesoamericanos y la religión popular han impactado en los cristianismos. Así es como consideramos que en el estudio de la religión popular se despliega la diversidad de lo sagrado y sus disputas en la que participan diversos actores que se encuentra, confrontan, negocian y acuerdan, de lo que surgen influencias mutuas, ya que “estamos ante un fenómeno que se realimenta de manera permanente y en el que emergen tanto manifestaciones interculturales de lo religioso como modalidades de religiosidad popular en que lo religioso se expresa interculturalmente” (Ameigeiras, 2022, p. 47).

Desde esta óptica podemos pensar el sincretismo ya no solo como “la mezcla” de dos culturas o civilizaciones que terminan enlazándose, sino como los procesos culturales, políticos y sociales de relación entre dos o más culturas que incentiva ejercicios de selección de los elementos de unas y de otras, lo que invita al estudio de los motivos que orientan la selección, lo que se selecciona y se resignifica en la semántica del pensamiento propio, de la tradición y religiosidad, así mismo tratar de

comprender lo que se rechaza y lo que no se conserva. En estos procesos surgen diversos procesos de simbolización en los que se enlazan valencias simbólicas para configurar el sentido de la experiencia social de la diversidad de lo sagrado, “un sincretismo que implica procesos de resemantización y de construcción de nuevos andamiajes simbólicos religiosos en una trama sociocultural en que los cruces, pujas y tensiones caracterizan distintas modalidades de vinculación con lo sagrado” (Ameigeiras, 2022, p. 34).

Conclusiones

A lo largo del texto que presentamos, hemos desarrollado algunas reflexiones que buscan llamar la atención sobre la relación entre interculturalidad y religión, que nos llevó a repensar la relación entre cultura y religión, desde lo que llamamos la diversidad de lo sagrado. A su vez, la distinción entre la religión y lo religioso nos permitió observar, analíticamente, lo universal de lo religioso, en la capacidad simbólica del ser humano que lo constituye en *homo religiosus*, y sus configuraciones históricas, que van desde la institucionalización de lo sagrado, hasta la persistencia de las prácticas y creencias locales que se adaptan, transforman y resisten ante la tendencia homogeneizante de la cultura occidental cristiana. En ese sentido, no es de extrañar que sea en el pensamiento cristiano, posterior a los conflictos bélicos que marcaron la mitad del siglo pasado, donde se han realizado los esfuerzos de crítica a la empresa evangelizadora y sus consecuencias desde un enfoque intercultural, con todo y el peso de su propia historia y organización conservadora.

Con la insistencia en el diálogo interreligioso, el cristianismo da un paso de gran importancia hacia el reconocimiento y trabajo desde la pluralidad, escenario crítico y reflexivo por el que se introdujo la querrela intercultural. En ese sentido, la “crítica religiosa de la religión” aplicada a la inculturación de la fe cristiana, uno de los puntos de partida para transitar hacia el horizonte intercultural en el cristianismo a través del diálogo interreligioso, plantea relativizar su forma occidental, así como examinar la occidentalización de las religiones históricas de otras latitudes y de lo religioso local. Reconocer que el hecho religioso es una realidad que se

manifiesta en las diversidades, lo cual implica el respeto a la sacralidad y al misterio que se anuncia en la pluralidad de las religiones, en tanto manifestaciones complejas de lo universal religioso, de lo que resulta universalizar la fe de manera culturalmente diferenciada y la comunidad universal como unidad que potencia la convencionalidad en la diferencia. Este viraje repercute también en los estudios sobre la religión, donde han predominado lecturas y visiones excesivamente institucionalizadas que llevan a la predominancia del cristianismo monocultural y eurocentrista como punto de partida en las observaciones del “hecho religioso”. Por ello se requiere la redefinición crítica y contextual de nuestras categorías centrales, elaboraciones metodológicas que relativicen la racionalidad: que se propongan la observación, registro y trabajo con otras formas de pensamiento que no son la negación de la razón, en tanto dimensión constitutiva del ser humano, sino su límite y posibilidad.

Bajo esa óptica, para el caso mexicano, pensamos la religión popular como la articulación de la compleja relación entre dos cosmovisiones generales: la mesoamericana y la católica, cuyo resultado nunca se establece de una vez y para siempre, sino que es una relación dinámica, que toma diversas formas y se arraiga como parte del sistema de creencias y prácticas sobre lo sagrado. Si bien, la religión popular es consecuencia de la implementación hegemónica monocultural del cristianismo, al mismo tiempo, implica su fracaso en la empresa evangelizadora por homogeneizar la universalidad del mensaje de Dios en las culturas. Así, la religión popular es un escenario de disputas por la diversidad de lo sagrado, de los creyentes y su agencia creativa-creadora en la relación con lo otro ante el Otro generalizado que se erige en la Iglesia. Escenario de interacción entre culturas y de diálogo intercultural, de acuerdos y disensos, de conflicto religioso y cultural que ha estado presente en nuestra historia desde la colonización e incluso antes.⁴

⁴ Destacamos aquí que para la historiadora de los pueblos mesoamericanos, Johanna Broda, es posible el uso de la categoría de religión popular para el análisis del expansionismo mexica, así como para el área de influencia maya, donde la estructura social que se fundamentaba en el culto religioso marcaba las diferencias y asimetrías entre las clases dirigentes (sacerdotes, gobernantes y guerreros, principalmente) frente a la población en general, lo que entre los nahuas se distinguía con las categorías generales de *pipiltin* y *macehuals*, incluidos los poblados bajo su influencia y dominio. En este

En cuanto a su contemporaneidad, en los estudios interculturales de lo religioso y la religión a través de la religión popular tendríamos que ir más allá de lo mesoamericano-católico; a buscar cómo es que los protestantismos han impactado en la religión popular, su vinculación con las religiosidades afrodescendientes y, sin lugar a dudas, la diáspora migrante se coloca como uno de los escenarios de interacción cultural y religiosa más ricos y complejos de confesiones, conciencias y religiosidades que trascienden los territorios con el movimiento y que a la vez se territorializan, en la actualidad. Las posibilidades de transgredir la modernidad y socavar el colonialismo interno que nos somete, tiene una de sus trincheras en el horizonte religioso, a contracorriente de quienes lo consideran el “opio del pueblo”, donde la religión popular se nos presenta como una arena de combate contrahegemónico para construir el horizonte intercultural de diálogo interreligioso.

Con esto queremos destacar que el diálogo intercultural está atravesado por los diferentes lenguajes de lo sagrado. Sin ello, participaremos en la reproducción y repetición de los discursos colonialistas que hacen de la interculturalidad una política de estado, basada en la simulación del reconocimiento de la diferencia, en la tolerancia neoliberal del otro racializado, exotizado, sexualizado, y que no alcanza, no puede o no quiere vislumbrar que la otredad y la alteridad también se construyen en la relación con lo otro. La interculturalidad y la diversidad de lo sagrado nos muestran lo que tenemos en común: somos diversos, como los rostros de Dios(es)(as).

sentido, apunta la autora que “la utilidad del concepto de religiosidad popular reside en que permite plantear esta diferenciación entre la ideología oficial del Estado y el culto público, por un lado, y las expresiones de la ritualidad del pueblo, por el otro, lo cual implica que son sociedades complejas con una clara división entre los gobernantes y el pueblo” (Broda, 2009, p. 11).

Bibliografía

- Ameigeiras, A. (Coord.) (2022). *Religión, migración e interculturalidad Perspectivas desde el Gran Buenos Aires*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Broda, J. (Coord.) (2009). *Religiosidad popular y cosmovisiones indígenas en la historia de México*. INAH.
- De la Torre, R. y Gutiérrez, C. (Coord.) (2007). *Atlas de la diversidad religiosa en México*. Congreso del Estado de Jalisco. Disponible en Asuntos Religiosos (asociacionesreligiosas.gob.mx)
- Duch, L. (2012). *La religión en el siglo XXI*. Siruela.
- ENCREER/RIFREM. (2016). *Encuesta de creencias y prácticas religiosas en México*. CONAHCYT, CIESAS, COLEF. ENCREER/RIFREM - Encuesta Nacional sobre Creencias y Prácticas Religiosas en México
- Eliade, M. (1998). *Lo sagrado y lo profano*. Paidós orientalia.
- Eliade, M. (1979). *Tratado de historia de las religiones*. Era.
- Fornet Betancourt, R. (2007). *Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*. Ediciones Abya-Yala.
- Frigerio, A. (2018). ¿Por qué no Podemos ver la diversidad religiosa?: Cuestionando el Paradigma Católico-Céntrico en el estudio de la religión en Latinoamérica. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 51-95. DOI: <https://doi.org/10.28965/2018-024-03>
- Gramsci, A. (1986). "Observaciones sobre el folclore" en *Cuadernos de la Cárcel: Literatura y vida nacional*, 4 (pp. 239-247). Juan Pablos Editor.
- INEGI. (2023). *Panorama de las religiones en México 2020*. México. Disponible en Publicación (inegi.org.mx)
- Lavaniegos, M. (2016). *Horizontes contemporáneos de la hermenéutica de la religión*. UNAM.
- Marroquín, E. (1987). *Aproximaciones a la religión indígena de Oaxaca: la cruz mesiánica y el culto a los santos*. UABJO.
- Meza Torres, A. (2018). Interculturalidad e interreligiosidad desde una perspectiva decolonial: un diálogo de "conocimientos desde lo Divino". *Interdisciplina*, 6(16), 61-82. <http://dx.doi.org/10.22201/cei-ich.24485705e.2018.16.65635>

Mujica, L. (2001-2002). Aculturación, inculturación e interculturalidad: los supuestos en la relación entre “unos” y “otros”. *Fénix: Revista de la Biblioteca Nacional del Perú*, (43-44), 55-78.

Solares, B. y Valverde M. (Editoras) (2005). *Sym-bolon. Ensayos sobre cultura, religión y arte*. UNAM.

Tamayo, J. J. (2004). *Nuevo paradigma teológico*. Trotta.

Tamayo, J. J. (2009). *Fundamentalismos y diálogo entre religiones*. Trotta.

Capítulo 8

Pistas para la territorialidad y (Re) territorialización de la educación indígena

*Rocio Moreno Badajoz*¹

<https://doi.org/10.61728/AE24003957>



¹ Universidad de Guadalajara.

Introducción

Este texto tiene como propósito mostrar cómo se puede otorgar una educación basada en la territorialidad. Se intenta mostrar las bondades de un modelo educativo alternativo donde participan agentes de la comunidad y padres de familia como una forma de democratizar la educación, propiciar aprendizajes situados y efectuar un proceso de reterritorialización en las escuelas y la educación de la cultura, las necesidades comunitarias, en apego territorial y a las estructuras de vida comunitaria.

El trabajo se divide en tres apartados y finaliza con unas conclusiones. El primer apartado contextualiza la manera en que la educación y la escuela se han concebido como dispositivos de aculturación y desterritorialización para los pueblos indígenas. Aborda de forma somera las nociones de desterritorialización, territorialización y reterritorialización, acuñados por los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari, como marcos analíticos con que comprender los flujos de poder en el campo educativo estatal y sus políticas en las poblaciones indígenas mexicanas. Se propone que estas nociones no aluden a movimientos geográficos, si no a la transformación y adecuación de los procesos educativos a la territorialidad propia.

El segundo apartado intenta conceptualizar las nociones de tierra-territorio y cuerpo-territorio a la luz de las movilizaciones y movimientos indígenas en el contexto de América Latina, así como los reclamos de las mujeres indígenas inmersas en procesos organizativos-políticos. Las conceptualizaciones rebasan la escala y lógica estatal y se expande, transitando por diversas escalas, con énfasis en la dimensión simbólica y de defensa de la vida-existencia.

En tercer apartado ilustra cómo a través de los huertos escolares los docentes dotan de territorialidad etno-política a la comunidad educativa, a través de introducir a múltiples actores comunitarios y familias con sus conocimientos y epistemologías locales de la territorialidad. Se muestra que a través de esas prácticas educativas territorializadas se vislumbra la reterritorialización cultural de la escuela y el proceso educativo. El capítulo finaliza con unas conclusiones que demarcan como estas experiencias educativas-políticas propician el cuidado y la seguridad.

1. Entre territorialización, desterritorialización y reterritorialización de la educación indígena

En otros documentos he desarrollado como la política educativa ha forjado un proceso de etnocidio y desindianización sostenido en el anhelo del blanqueamiento cultural y de la ideología del mestizaje como proyecto de unificación racial (Moreno, 2017, 2019a). En el siglo XIX, el modelo de estado-nación que emergió tras la revolución mexicana se ensañó en establecer una población homogénea. En esos anhelos intelectuales como Molina Enríquez y José Vasconcelos invirtieron postulados eugenésicos hasta crear una definición culturalista de la “raza” indígena. Con base en estos planteamientos, la educación y el indigenismo, como políticas de Estado, se empeñaron en eliminar las que se clasificaron como degeneraciones culturales de las poblaciones indígenas hasta transformarlas en ciudadanos modernos y mestizos. Este mejoramiento racial-cultural requería despojar a la población indígena de rasgos, prácticas y hábitos percibidos como congénitos, atrasados e incívicos hasta acercarlos a los comportamientos morales y el idioma castellano del ciudadano europeo, lo que supuso un proceso de blanqueamiento (Cleto et al., 2022; Velasco, 2016).

En esos postulados culturalistas de la raza, las lenguas indígenas se definieron a modo de otra categoría cultural, al igual que el uso del traje tradicional o la danza. No obstante, la lingüista mixe Yasnáya Aguilar (2022a; 2022b) ha señalado de forma aguda que las lenguas son territorios cognitivos, porque atraviesan y forman parte del pensamiento. A través de la lengua se aprende y relaciona con el mundo, con los otros seres vivos, sobrenaturales, consigo mismo, con el cuidado de los bienes comunes y con la tierra-territorio.

En ese sentido, Yasnáya Aguilar (2020) se ha preguntado por qué los países con mayor diversidad lingüística poseen la mayor mega diversidad biológica. Si se toma esa coincidencia, el sistema escolar al eliminar las lenguas indígenas, en detrimento del idioma español, ha contribuido no solo al despojo del territorio cognitivo y epistémico de los pueblos y comunidades étnicas, sino que ha quebrantado las interacciones sostenidas con la vida en el territorio comunal, contribuyendo a su expolio y devastación.

De su parte, Benjamín Maldonado (2022) ha reflexionado que las escuelas comparten la característica de funcionar en un territorio que ha sido cedido en comodato por la comunidad al poder estatal. Esa extracción territorial voluntaria, añade, deslinda de cualquier decisión dentro del territorio escolar al poder asambleario y comunal. La educación oficial se lleva a cabo dentro de un territorio cercado, entre bardas y muros, y sirve a los intereses culturales, económicos, ideológicos y políticos del Estado. Un encierro que jerarquiza personas, conocimientos y normas; así como separa a personas de las estructuras y necesidades comunitarias.

A partir del aislamiento, la política educativa interioriza en estudiantes de conocimientos universales, puesto como superiores a los conocimientos propios, que además son descalificados y despreciados. El confinamiento separa a estudiantes y docentes indígenas de los referentes, dinámicas, espacios y temporalidades de la vida comunitaria y de la tierra-territorio. La ecuación estatal ha consistido en que quienes accedan a mayores niveles de educación se alejarán de los oficios, del trabajo manual, artesanal y agrícola que han portado las familias por generaciones; al igual que dejarán los referentes de cuidados colectivos y procuración del bien común de la vida comunitaria para adoptar una subjetividad y preocupación individualista.

En suma, la política educativa dirigida a poblaciones indígenas se fundó desde la desterritorialización no solo con el espacio físico: de la tierra-territorio, sino de la cultura, las normas socio-comunitarias, las epistemologías y lengua que perpetúan su vida y cuidado. Deleuze y Guattari, en la obra *Mil mesetas* (2006), han desarrollado ese término para identificar los procesos no solo de despojo del territorio, sino de la significación, las memorias, las estructuras, la organización y las interacciones intrínsecas en él. La noción supone una ruptura, pérdida o transformación de las prácticas y significación simbólica, social, económica y política con el territorio, no concomitante al desplazamiento geográfico. La tesis supone que la intromisión del Capital y el Estado han supuesto procesos análogos de desterritorialización, territorialización y reterritorialización. La territorialización refiere al establecimiento de relaciones de dominio, despojo y apropiación del espacio, lo que instaura una serie de relaciones de poder (Haesbaert, 2011). En la política educativa mexi-

cana, la territorialización ha institucionalizado un modelo de enseñanza estandarizado enfocado en la imposición de una identidad homogénea, una lengua común (la castellana) y un sistema de valores occidentales, blancos y europeos. A través de la organización y el control corporal en un espacio cerrado (escuela o aula), dentro de tiempos preestablecidos (calendarios, ciclos y horarios) y contenidos curriculares uniformes y monoculturales.

En el campo educativo, la desterritorialización ha desarraigado a estudiantes indígenas de las estructuras, formas de pensamiento y principios de la vida comunitaria. En su lugar ha fomentado una racionalidad ajena, individualista y competitiva. De igual forma que ha contribuido a la desconexión con los problemas que enfrentan la tierra-territorio.

No obstante, los pueblos, comunidades y docentes indígenas no han sido pasivos ni a críticos al disciplinamiento cultural del sistema educativo estatal. A finales de las décadas de los setenta e inicios de los ochenta del siglo XX, maestros indígenas se organizan con la intención de cambiar las precarias condiciones laborales y el sistema de educación indígena enfocado en la aculturación (Dietz, 1999; Mejía y Sarmiento, 2003; Moreno, 2017). En respuesta a las demandas, en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), institución que junto al gremio indígena organizado proponen la denominada “educación bilingüe y bicultural” (Dietz y Mateos, 2011). Esta modalidad constituyó un intento por la reterritorialización de la educación pública a través proponer el uso de las lenguas indígenas en la educación indígena, la biculturalización del currículum escolar y la generación de materiales didácticos que combinaran los conocimientos adquiridos en la socialización comunitaria con los contenidos nacionales. Sin embargo, el modelo nunca funcionó: el Estado nunca aportó suficientes apoyos financieros para la generación de materiales didácticos, los maestros recibieron deficiente capacitación en el manejo del método pedagógico bilingüe y bicultural, en consecuencia, privilegiaron el uso del castellano y la enseñanza de los contenidos oficiales en el aula (Moreno, 2017).

A pesar del revés, en la década de los noventa se dio otro intento por la reterritorialización de la educación indígena a través de la denominada “educación intercultural bilingüe”. El término si bien se institucionalizó

en 1996, emergió como respuesta a la serie de demandas de movilizaciones indígenas y campesinas que empezaron dos décadas atrás y adquirieron un mayor auge con la aparición pública del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), al sur del país. El zapatismo aglutinó una serie de movimientos afines alrededor de la demanda de la autonomía. En respuesta a esta reivindicación, la educación intercultural bilingüe se convirtió en una política pública con que mediar con organizaciones indígenas la demanda de “autonomía educativa” e institucionalizar una educación oficial con pertinencia lingüística y cultural. No obstante, la autonomía educativa, desde algunos movimientos indígenas, conlleva nociones étnico-políticas para la reterritorialización de la educación más allá de la valorización y el fortalecimiento de sus lenguas, identidad y cultura. Implican escapar de las normas y formas de control estatal para crear otro proyecto educativo-político donde florezcan sus epistemologías, sus lenguas como territorios cognitivos, las estructuras organizativas políticas-comunitarias, sus historias, sus memorias sociales y de pertenencia territorial.

Estas propuestas político educativas nos invitan a pensar el quehacer educativo en referencia a la territorialidad, articulada a las apropiaciones de la tierra-territorio como lugar de resistencia y de construcción del ethos identitario.

2. Ontología política del territorio

En la década de los noventa del siglo XX hubo un auge de movilizaciones y movimientos indígenas y afroamericanos que luchaban, entre otras cosas, por la búsqueda de reconocimiento jurídico a su diferencia identitaria y la defensa de sus territorios en América Latina. Según Arturo Escobar (2014) estas movilizaciones étnico-territoriales en materia de derechos territoriales cuestionaban dos procesos interrelacionados: 1) la reivindicación de la identidad étnica, que desafía la homogeneidad impuesta por el Estado-nación; 2) la crisis ambiental provocada por la devastación de recursos naturales y la pérdida de biodiversidad, generada por las dinámicas extractivas y el cambio climático. A estas movilizaciones Escobar las denomina luchas ontológicas, que desarrollan

una ontología política del territorio que vislumbra la defensa de “otros modelos de vida”, economía y sociedad, diferentes y divergentes a las racionalidades desarrollistas y de extracción dominantes que devastan al planeta (Escobar, 2014, p. 19).

Escobar (2014) se separa de la noción filosófica de ontología que se define como el estudio de la naturaleza del ser, de lo real, y se basa en las existencias separadas entre individuos y comunidades, entre la mente y el cuerpo, entre las especies y el mundo. Desde su perspectiva, las luchas de pueblos indígenas, campesinos y afroamericanos en lugar de posicionarse por la ontología dualista, donde las personas se sitúan como seres humanos supremos con capacidad de manipular y poseer los objetos o los recursos bióticos para maximizar su eficacia, pugnan por una ontología relacional o de “relacionalidad”.

Esta ontología relacional se actúa “minuto a minuto, día a día, a través de una infinidad de prácticas que vinculan una multiplicidad de humanos y no-humanos” (Escobar, 2014, p. 99). Se exhiben a través de narrativas, historias o mitos de creación, mismas que encarnan los principios con que relacionarse con las personas, las entidades sobrenaturales, la flora, la fauna. La relacionalidad incluye las perspectivas territoriales y comunales específicas de cada comunidad o pueblo campesino, indígena o afrodescendiente.

En algunas prácticas etno-político educativas, el territorio no solo es apropiado desde su dimensión funcional, simbólica, afectiva e identitaria, sino que también implica un proceso de defensa, resistencia y transformación en múltiples escalas. La ontología territorial trasciende la concepción estatal y jurídica del territorio, expandiéndose hacia otras dimensiones y conceptualizaciones abordadas por pensadores decoloniales, feministas, ecofeministas y del pensamiento crítico de Latinoamérica. Estas perspectivas reconocen que las dimensiones y concepciones del territorio no son contiguas, sino interdependientes, interrelacionadas, cotáneas y simultáneas.

2.1 La escala del cuerpo-territorio

La dimensión y concepción más íntima refiere al cuerpo-territorio. La noción proviene principalmente de investigadoras feministas, ecofeministas y de mujeres indígenas inmersas en sus organizaciones político-comunitarias que proponen la corporeidad como objeto en el ejercicio de poder y como “sujeto (corporificado) de resistencia” (Haesbaert, 2021).

Algunas mujeres indígenas colocan el enfoque en la relación mujer y cuerpo desde una sobrevaloración, violencia y marginalización históricamente vivida, a través de una separación donde se ha asociado la mente al género masculino por encima del cuerpo vinculado al género femenino. Esta división sexo-genérica ha provocado restricciones para que las mujeres ostenten cargos en los sistemas sociocomunitarios y de autoridad en los autogobiernos indígenas. Asimismo, ha propiciado el encierro de las mujeres en el hogar, donde las tareas domésticas, de crianza y de cuidado familiar y comunitario se han considerado exclusivamente de su dominio. Esta dominación patriarcal que se genera en los espacios sociales y político-comunitarios descarga múltiples violencias sobre los cuerpos de las mujeres indígenas, aunadas a un capitalismo extractivista vinculado a procesos de contaminación, extracción y saqueo de los territorios.

En este tenor, los feminismos comunitarios territoriales, a través de la noción de cuerpo-territorio, ayudan a comprender, complejizar y visibilizar la múltiples violencias que ejercen los sistemas de opresión patriarcal, los imaginarios comunitarios machistas y el capitalismo extractivista depredador sobre los cuerpos de las mujeres indígenas concatenados a sus territorios.

En Abya Ayala, las mujeres indígenas han colocado en primera línea sus cuerpos como un primer territorio de defensa ante los ataques por agentes estatales, militares, paramilitares, empresas extractivistas neoliberales y el crimen organizado que asedian a sus territorios y procesos político-organizativos. En la reflexión de la feminista comunitaria maya-xinca Lorena Cabnal (2019): cuando las mujeres defienden el territorio-tierra significa una defensa cotidiana y simultánea de dos dimensiones interdependientes: la defensa del territorio-cuerpo y de la tierra-territorio.

Dos escalas inseparables en la lucha por la vida y entrelazadas con la emancipación de sus cuerpos contra cualquier manifestación patriarcal.

Desde la perspectiva de Cabnal (2019), existe una incoherencia política y cosmogónica en los espacios organizativos y pueblos indígenas que defiende la tierra-territorio, la madre tierra, del saqueo y expolio del capital neoliberal, más no activan procesos de protección y defensa a favor de los cuerpos de las mujeres y las infancias víctimas de la violencia patriarcal y machista. Asimismo son políticamente insostenibles las acciones feministas que convocan a la emancipación de los cuerpos víctimas de la violencia machistas y patriarcal, pero “no convocan a la despatriarcalización de la naturaleza como un territorio en disputa por el actual modelo neoliberal” (p. 122).

Los feminismos comunitarios territoriales convocan desmontar las violencias y las opresiones que viven el cuerpo territorio y la tierra-territorio, así como alcanzar la emancipación y liberación de los cuerpos de las mujeres indígenas a través de la sanación. Una sanación que permita a las mujeres indígenas proseguir en la defensa del territorio, pese al desgaste emocional, espiritual o somático que provocan en su cuerpo el concatenado múltiples opresiones “del sistema patriarcal, colonialista, racista, lesbofóbico y capitalista neoliberal” (Cabnal, 2017, p. 101). La propuesta política consiste en que a través de los saberes plurales de la sanación y sanadoras indígenas provocar la recuperación emocional y espiritual de cada cuerpo para reivindicar la alegría, celebrar la vida y el estar vivas, acuerpadas, sin dejar la indignación a un lado.

En la integridad de la defensa de la vida y del cuerpo-territorio se coloca el cuidado de los bienes comunes, el territorio y las estructuras de vida comunitaria, lo que permite abordar otras escalas del territorio, donde el cuerpo es la escala más micro, íntima y representa el “primer territorio de lucha” (Haesbaert, 2021). Esta escala se conecta con otra del territorio que alude a la familia, a la vivienda y al barrio, a la que ya se ha referido en otros trabajos (Maldonado y Moreno, 2022). Para los propósitos de este trabajo nos interesa enfocarnos en la relacionalidad implícita entre el concepto cuerpo-territorio y su lazo con la tierra-territorio.

2.2 La escala de la tierra-territorio

En esta dimensión se manifiestan los mayores conflictos, luchas y resistencias inter y extra comunitarias. En algunos movimientos indígenas de Abya Ayala, el territorio origina alguno de los procesos organizativos-políticos por transformación social y luchas por la vida.

En una vertiente de los pueblos indígenas, la apropiación del territorio-tierra se relaciona con el cuidado y defensa de la madre tierra, entendida como un ser vivo que concibe, nutre y protege. De acuerdo con el intelectual mixe Floriberto Díaz, si a la tierra se le considera madre, hay una relación de mutua dependencia, no de mercantilización (Robles y Cardoso, 2007). De la tierra se nace y se retorna a sus entrañas al morir.

El territorio-tierra crea una relación dinámica, afectiva y sensorial (corporal) a través de los ciclos que establece: de lluvia, sequía o borrasca. Y también por medio del trabajo de siembra, cuidado y cosecha de los alimentos. Proporciona el hábitat, el sustento, y que permite parte de la reproducción biológica de la población, por tanto, hay una relación de interdependencia, integralidad, respeto, agradecimiento por dotar la vida.

Desde otras vertientes, la tierra-territorio se refleja en relación con el cuerpo, donde las montañas y rocas son metáforas de los huesos, los ríos representan el flujo sanguíneo y la tierra se asemeja a la piel. También se explica cómo emanado de la naturaleza y sus ciclos con que el cuerpo está amasado de barro (de la mezcla entre tierra y agua), quemado al sol y secado con el viento.

Por otro lado, el territorio también se apropia simbólica, afectiva y lingüísticamente. Este proceso permite la reproducción de prácticas culturales, sagradas y rituales, asociadas a la convivencia y a la conexión con entes anímicos o guardianes territoriales. Se materializa en geosímbolos como paisajes culturales, cerros, cuevas, ríos, ojos de agua y cruces, que proporcionan el equilibrio necesario para la subsistencia de los individuos o de los grupos sociales (Linares, Niniz y Torres, 2022). Algunos de estos geosímbolos son marcadores de fronteras comunitarias, regionales, étnicas, lingüísticas, o entre el mundo y el inframundo. Otros contienen la connotación de sagrados: lugares símbolos de la territorialidad.

Se le denomina territorialidad tanto al uso material como a lo simbólico del territorio, de acuerdo con la lógica interna y cultural de cada pueblo: En relación con las epistemologías, conocimientos, cosmovisiones, prácticas culturales y ceremoniales propias. La territorialidad propone una concepción más amplia del territorio no solo como espacio físico, sino que alude a su dimensión simbólica y vivida del territorio (Haesbaert, 2021).

La propuestas educativas-políticas de algunos movimientos indígenas y campesinas aluden a la territorialidad como lugar de resistencia y de fortalecimiento de la identidad territorial, articulada a la defensa de la vida, de la cultura, la lengua y la producción de bienes materiales y simbólicos (Pinheiro 2015; Moreno 2019a). La académica brasileña Lia Pinheiro Barbosa (2015) ha documentado en el Movimiento de los Sin tierra (MST) de Brasil y los zapatistas en México utilizan la geopedagogía para vincular lo educativo-pedagógico con los aspectos sociales y políticos emergentes del territorio y la cultura. De esa manera se reterritorializa la práctica educativa y escuela en vínculo con el territorio, como eje de resistencia, y con el fortalecimiento de la identidad y lengua.

No obstante, estas pedagogías no son exclusivas de movilizaciones político-organizativas. Existen propuestas y metodologías educativas y pedagógicas consolidadas y sistematizadas con que docentes forjan territorialidad en estudiantes, a través del uso de la tierra-territorio más allá de un espacio geográfico, vinculada a las actividades productivas, políticas, económicas, sociales y espirituales. Además en ocasiones hacen partícipes a familias y a otros actores comunitarios y sus conocimientos en los procesos educativos como otra forma local de hacer territorialidad.

A continuación se amplía una de estas prácticas y propuestas educativas que combinan los conocimientos del currículum escolar con las epistemologías, las lenguas y cosmogonías locales sobre la vivencia o conflictos políticos y económicos que se tenga de la tierra-territorio; más las prácticas sociales, culturales, económicas y ceremoniales en torno a él, a través de los huertos escolares.

Con base en trabajo de campo realizado con anterioridad en el municipio p'urhépecha de Cherán, el pueblo coca de Mezcala, nahua de Ayotitlán y obras previas (Moreno 2019a; Maldonado y Moreno 2022), se trazará como la instalación de un huerto escolar traza líneas nítidas en relación

a las nociones de cuerpo-territorio, tierra-territorio y territorialidad en los procesos, las propuestas y las prácticas educativas que vinculan los conocimientos curriculares, técnicos y tecnológicos, con las epistemologías, las cosmovisiones, la espiritualidad y principios comunitarios, lo que actúa una reteriolización de la cultura, y en ocasiones la lengua indígena, en el sistema educativo estatal.

3. La milpa o el huerto escolar

Los huertos escolares funcionan como talleres-laboratorios vivos y vivenciales. Se construyen en un espacio dentro de los planteles escolares o se consigue un terreno presentado en las inmediaciones. En algunos se cosecha la denominada milpa: cultivo de maíz, frijol y calabaza; en otros se siembran hortalizas, árboles frutales, flores comestibles y plantas medicinales. La toma de decisiones sobre el ciclo agrícola y qué actividades pedagógicas con fines sociocomunitarios se desarrollarán, suele integrar a la comunidad educativa (autoridades escolares, padres de familia, tutores y estudiantes), lo que democratiza los aprendizajes y la producción.

Dependiendo del grado escolar, la preparación del suelo, la siembra y el cuidado de las plántulas se acompaña de padres de familia, docentes, estudiantes y algunas veces vecinos u otros habitantes de la comunidad. De igual forma a lo largo del ciclo escolar se invita a las familias, comuneras, comuneros o médicos tradicionales a participar tanto en las actividades productivas como a socializar los conocimientos, las memorias, las epistemologías y cosmogonías sociocomunitarias.

De manera que, en el ir-haciendo de las actividades agrícolas, padres de familia, personas mayores, sabias y sabios comparten la memoria social e histórica de enfrentamiento comunitarios e intercomunitarios; las actividades socioeconómicas de antes y ahora en la venta o intercambio de productos agrícolas; las prácticas rituales con que se rinde gratitud aquellos guardianes de la naturaleza para el logro de la buena cosecha; la correlación entre el ciclo agrícola y el ciclo festivo; las prácticas simbólicas que envuelve lo agrario, por ejemplo de la relación del maíz como base alimenticia y como referente de la cosmovisión que le da sentido y significado a la interacción ser humano-naturaleza. De su parte las y

los médicos tradicionales traspasan los beneficios de la herbolaria en la sanación de las afectaciones corporales y mentales.

Algunos de estos conocimientos, memorias, prácticas y saberes se socializan en las lenguas indígenas. Este uso lingüístico se procura no desde el saber fragmentado (por ejemplo de nombrar solo las partes o colores de las flores), sino de retomar las lenguas indígenas desde su estructura argumentativa y como vehículo central de construcción de conocimiento en vínculo con la territorialidad (Calvo y Maldonado, 2022). Esto es, desde cómo las lenguas nombran, por ejemplo, y se relacionan con las dinámicas, ciclos y temporalidades de la tierra-territorio. Esta sería una manera con que forjar la reterriolización de la lengua indígena: al regresar su aprendizaje al calor de la familia, la cultura y la comunidad, a su relación con la tierra-territorio y la vida en él (Cajete, 2022). No obstante, ello no resuelve el pendiente didáctico de cómo forjar comunidades escolares bilingües.

Como se mencionó, el huerto ofrece un área sociocomunitaria de aprendizajes compartidos en el ir-haciendo de sembrar, cosechar y cuidar la tierra-territorio, mientras familias y diversos agentes comunitarios traspasan saberes locales. Esta un forma de reterriolización de la educación escolar a las formas pedagógicas con que familias indígenas socializan algunas prácticas productivas, festivas y culturales desde temprana edad: en el ir-haciendo de realizar las actividades y celebraciones mientras las nuevas generaciones observa cómo lo hacen las personas mayores y guiadas por ellas y ellos (Mejía-Arauz, Keyser y Correa-Chávez, 2013; Moreno, 2017).

El ir-haciendo huerto y el proceso educativo permiten además que los aprendizajes florezcan en colaboración, lo que en algunos pueblos indígenas nombran como reciprocidad.

Que familia y actores comunitarios compartan sus conocimientos comunitarios forman parte de este principio ético. Los contenidos que aportan corresponden a interiorizar en las futuras generaciones principios éticos para que futuras generaciones actúen en favor del bien común, de la comunidad y lo comunitario. Por otra parte, la introducción de aprendizajes significativos y situados por parte de los actores y agentes comunitarios invitados, derrumba la jerarquía sostenida en la maestra o

el maestro como depositarios unánimes de conocimientos, lo que activa un proceso educativo más horizontal y colaborativo (Moreno, 2019b).

Asimismo, el huerto fomenta el trabajo colaborativo en la definición de los roles y toma de acuerdos entre familias, estudiantes y docentes desde la adquisición e intercambios de semillas hasta la distribución o transformación de la cosecha en alimentos. Un aspecto relevante de la producción agrícola en el huerto escolar es la reterritorialización de la base comunitaria sostenida en el trabajo colectivo, comunitario y gratuito.

Además de la reciprocidad, el trabajo colectivo y el bien común, otro principio ético que aparece constantemente en estas prácticas educativas territorializadas es el respeto. Las personas mayores insisten a infantes y adolescentes en que deben respetar a las personas mayores, así como sus conocimientos, sabidurías y memorias. También incentivan el aprendizaje de prácticas de respeto a la naturaleza, a la tierra-territorio y sus entes guardianes. Incitan en la autolimitación del aprovechamiento y uso de la tierra-territorio y sus bienes comunes, como una forma de respetar los ciclos y temporalidades de restablecimiento que posee la naturaleza.

Ante esta pluralidad de visiones y sentires, docentes guían los aprendizajes pedagógicos en estudiantes a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Lanzan una serie de preguntas o problemas —reales, vividos y situados— para resolver. En ocasiones la actividad pedagógica integra los contenidos curriculares con los conocimientos que aportan las y los actores comunitarios invitados. O en otras ocasiones se puede vincular la actividad pedagógica a situaciones comunitarias concretas y actuales. Por ejemplo se solicita a estudiantes que calculen el volumen de agua que se necesita de acuerdo con la superficie del terreno, al tiempo que se reflexiona la importancia del agua en las actividades familiares, y se reflexiona cómo se lápida en la familia, la comunidad o a través de empresas transnacionales. La resolución de la actividad se realiza de forma grupal para suscitar aprendizaje colaborativo. De su parte, maestras y maestros reflexionan sobre las articulaciones, contrastes, complementariedades o contradicciones que se susciten entre los contenidos curriculares y los conocimientos o epistemologías comunitarias implicadas en la actividad de aprendizaje.

Estos procesos educativos y las prácticas escolares requieren generar

procesos de reflexión e investigación colaborativa tanto en docentes como estudiantes para la mejor comprensión del territorio y la vida comunitaria. De lado del magisterio la indagación se activa a través de realizar visitas frecuentes y entrevistas dialógicas a actores comunitarios que abonen a profundizar en la comprensión de la lengua, tradiciones, creencias, historias, nociones de la tierra-territorio y su dimensión simbólica. De lado de estudiantes se giran indicaciones para que busquen fuentes orales o escritas que les permitan profundizar sobre la territorialidad y aspecto de la vida comunitaria, ya sea a través de encuentros dialógicos con sabios o con visitas a bibliotecas, casas de la cultura u oficinas que registren información sobre la administración del territorio y actividades comunitarias.

Abrir el proceso educativo a otros actores comunitarios en el huerto, así como la investigación colaborativa que escucha a otras personas de la comunidad coadyuvan a la visibilización y reterritorialización de conocimientos y epistemologías que por lo regular están relegados al ámbito privado y cerrado del hogar, al currículum oficial y al entorno.

En ese sentido resulta vital que la indagación ponga énfasis en escuchar a las mujeres, quienes por lo regular permanecen en la casa y contienen conocimientos por lo general no están tan visibilizados. Las mujeres resguardan memorias sociales de lucha, historias y enfrentamientos comunitarios que a veces no afloran en las narraciones de los hombres líderes comunitarios. En su memoria y acción histórica de defensa territorial se muestran otras de las grandes aportaciones del huerto: el cuerpo vinculado a la tierra-territorio y el cuerpo mismo como territorio.

3.1 El huerto y el cuerpo-territorio

El ir-haciendo del huerto y la socialización comunitaria moviliza el cuerpo, lo que proporciona vitalidad y bienestar físico entre las y los participantes. También dinamiza los conocimientos y aprendizajes al ponerlos a circular entre estudiantes en el entorno natural, fuera del encierro y la inmovilidad que propicia el aula.

Otra virtud formativa del huerto escolar está en su capacidad de vivenciar la tierra-territorio a través de las habilidades sensoriales (Marrero, 2018; Morales, 2022). Por ejemplo del tacto cuando se permite el

contacto con la textura de la tierra y su manipulación (práctica motora); de la mirada al contemplar el crecimiento de la planta, observar cómo influyen en su desarrollo los ciclos de la naturaleza o visualizar la diversidad biológica que habita la tierra; del olfato al percibir el aroma de la tierra-territorio y las flores en su contacto con la lluvia o con los abonos que se le apliquen; a la audición al distinguir aquellos sonidos que emanan la flora y la fauna que interactúa con el terreno y el ambiente; del gusto con los diversos sabores que se experimenta cuando se consume la cosecha.

Aprender de los sentidos, los sentires y las emociones sitúa al cuerpo como otro órgano más con qué aprender de la vida y de la experiencia. Esto rompe con el imperativo categórico de considerar al cerebro y la mente humana como el unánime órgano de construcción de conocimientos, así como la racionalidad como el marco supremo con que interpretar la realidad y el contexto. Las sensaciones y los sentires conectan a la comunidad educativa con el gozo de vivir, lo que no es un asunto menor en estos tiempos donde a veces reina la desesperanza.

En estas prácticas escolares territorializadas se resalta la relación entre escuela-territorio, colocando la interdependencia entre la tierra-territorio, como espacio habitado, y las relaciones intrínsecas entre quienes lo habitan, desde la comunidad educativa hasta la población en general.

De un lado, las y los médicos tradicionales y personas mayores comparan al cuerpo humano en tanto ser biológico en interconexión con las plantas, el viento, el agua y los bienes comunes de la tierra-territorio, no solo porque al igual que la naturaleza somos seres vivos, sino porque estamos interrelacionados con la tierra-territorio y los bienes que alimentan, nutren y sanan el cuerpo: nos dan vida. Al igual que la naturaleza, explican que el cuerpo humano está entrelazado en ciclos de nacimiento, desarrollo, muerte. Se transforma de acuerdo con las estaciones y afectaciones climáticas. De esa manera invitada e invitada refieren que además el ser humano está en vínculo con otra serie de elementos de la naturaleza (como animales y minerales). Asimismo, socializan que la relación productiva y con la flora y la fauna de la tierra-territorio se encuentra normada y bajo la vigilancia de entidades sobrenaturales quienes procuran su resguardo, por lo que hay que pedirles permiso a través de

un tributo u ofrenda. La comprensión de la relación de interdependencia entre el ser humano, la tierra-territorio y su dimensión simbólica resulta vital para fomentar su cuidado y defensa.

Además, el huerto escolar propicia una parte terapéutica de cuidado y sanación del cuerpo físico. En la parte física si bien la cosecha tiene varios destinos, en general se destina a la preparación de platillos típicos que se degustan en colectivo, ya sea en una convivencia o en los eventos cívicos que organiza el centro escolar. Por otra parte, que los huertos sean manejados con principios agroecológicos proporciona una nutrición sana y saludable: libre de agroquímicos. Varios estudios científicos y ensayos sobre huertos escolares revelan que estudiantes y quienes se involucren en este trabajo productivo adoptan una alimentación más nutritiva (Morales et al., 2018; Morales 2022). De pequeños a grandes aumentan la ingesta de verduras recogidas directamente del contacto con la tierra y sus diversos elementos.

Por otra parte, la alianza colaborativa con las y los médicos tradicionales propicia productos e información herbolaria para la sanación corporal, mental, emocional y espiritual.

Las y los terapeutas tradicionales socializan la elaboración de productos como jabones, jarabes, tinturas o infusiones, a quienes se involucren en el huerto. Con ello se genera una cultura del cuidado y sanación del cuerpo ligado a la tierra-territorio. También introducen ejercicios de respiración para aportar un equilibrio cognitivo y emocional al cuerpo. Y ceremonias de agradecimiento que conectan la espiritualidad con las semillas y los elementos de la tierra-territorio como dadores de vida (Morales et al., 2018).

Estas actividades pedagógicas propician el cuidado del cuerpo vinculado a la tierra-territorio y el cuidado del cuerpo mismo tratado como tierra-territorio. Representan prácticas educativas con revitalizar y continuar la defensa del cuerpo-tierra y la tierra-territorio.

Finalmente, la valoración de aprendizajes se hace derrumbando los resultados académicos basados en examen individualizado y estandarizado que promueve la clasificación rígida y binaria de las y los estudiantes: entre los “normales y sobresalientes” y “los anormales o deficientes”. En contraposición, los huertos escolares comunitarios recurren a un sis-

tema de valoración colaborativo donde se solicita a los estudiantes que elaboren en colectivo una narración, una ilustración, una pieza sonora, una representación teatral, un canto o un mural colectivo. A través de estas valoraciones se coloca el arte que permea a los pueblos y comunidades indígenas —a través del tejido, de las danzas, de la música y de la poesía—, como eje de balance y expresión de conocimientos comunitarios, los cuales se invita a mostrar ante la comunidad para propiciar una valoración comunitaria de los aprendizajes.

Conclusiones

En esta contribución se ejemplificó al huerto como una práctica educativa con que dotar de etno-territorialidad a la comunidad educativa. En otras contribuciones se han mostrado experiencias educativas territorializadas en el barrio (Moreno, 2016) y en el territorio comunal y su dimensión simbólica (Cleto y Moreno, 2022; Moreno 2019b), donde actores de la comunidad forjan a las generaciones venideras en el apego y la defensa del territorio y las estructuras comunitarias.

Estas experiencias y prácticas educativas permiten la reterritorialización de la educación formal en función de las necesidades y estructuras sociocomunitarias, culturales y políticas de pueblos y comunidades indígenas. Representan prácticas educativas territorializadas, y de esperanza, con que habitar las epistemologías, los conocimientos, las lenguas, las cosmovisiones y las formas de vida propias.

Estas prácticas y modelos pedagógicos alternos articulan la esperanza en las relaciones de cuidado con que revitalizan los conocimientos, las lenguas y las prácticas materiales y simbólicas que permiten sostener cuerpos y territorios asechados por múltiples violencias.

Ante el escenario mexicano actual de expolio, extracción y despojo territorial generadas por la articulación entre economías legales e ilegales, las y los docentes que dota de territorialidad a las prácticas educativas y forman a estudiantes en etnoterritorialidad dotan de esperanza. Estas pedagogías no responden a recetas, se tratan de acciones cotidianas que suscitan a que la educación procure actividades de cuidado de los cuerpos, los territorios, las memorias y las estructuras de vida comunitaria.

Se tratan de pedagogías para “agarrarse a la vida” (Bello, 2024) que resisten y transgreden los procesos de muerte que impone las alianzas entre poderes políticos, organizaciones criminales y empresas extractivas que promueven el despojo, el control social y extracción de renta por la vía armada en territorio mexicano.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Y. (2022a). *La lengua como territorio cognitivo y su relación con concepciones tecnológicas*. Primer Encuentro Regional del LAC Hub de la red FAIR. <https://feministai.pubpub.org/pub/5gmo1xhx/release/2#nm8on1lo3pv>
- Aguilar, Y. (2022b). *La lengua no es cultura*. Este País. <https://estepais.com/uncategorized/la-lengua-no-es-cultura/>
- Aguilar, Y. (2020). *Ää: Manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Almadía.
- Bello, A. (2024). Pedagogías “para agarrarse a la vida”: prácticas de cuidado del cuerpo-territorio en medio del conflicto armado en Buenaventura, Colombia. *Diálogos sobre educación*, 15, 31.
- Cabnal, L. (2017). Tzk’at, Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario desde Iximulew-Guatemala. *Ecología Política*, 54, 98-102.
- Cabnal, L. (2019). El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra. En Leyva X. e Icaza R. (Coords.), *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias* (pp. 113-123). Cooperativa editorial retos, CLACSO y Erasmus University Rotterdam.
- Cajete, G. (2022). Comunidad indígena, lenguaje e historias que importan. En B. Maldonado y R. Moreno (Coords.), *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 121-146). Universidad de Guadalajara.
- Calvo, C. y Maldonado C. (2022). Del aula al territorio: estrategias de enseñanza-aprendizaje comunitarias para docentes de educación indígena en Oaxaca. En B. Maldonado y R. Moreno (Coords.) *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 60-92). Universidad de Guadalajara.
- Cleto, R., Chávez, M., Vázquez, K. y Martínez, D. (2022). Racismo y

- trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Cherán, Michoacán, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), 2-25. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-013).
- Cleto, R. y Moreno, R. (2022). Cherán K'eri: autodeterminación educativa y la territorialización de la escuela. En B. Maldonado y R. Moreno (Coords.), *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 27-60). Universidad de Guadalajara.
- Deluze, G. & Guattari, F. (2006). *Mil mesetas*. Pre-texto.
- Dietz, G. (1999). *La Comunidad Purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena de Michoacán, México*. Ediciones Abya-Yala.
- Dietz, G y Mateo, S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Escobar, A. (2014). *Sentir pensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Clacso y Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.
- Haesbaert, R. (2021). *Vivir en el límite. Territorio y multi/transterritorialidad en tiempos de inseguridad y contención*. Siglo XXI.
- Lynares, M.; Torres, Y. y Niniz, D. (2022). Fogata Kejtsitani “Memoria Viva” en Cherán K'eri; una propuesta pedagógica por la memoria, el territorio y la autonomía. En B. Maldonado y R. Moreno (coords) *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 219-243). Universidad de Guadalajara.
- Maldonado, B. (2022). Territorialidades del magisterio indígena oaxaqueño, una mirada desde la idea de comunalidad. En B. Maldonado y R. Moreno (Coords.). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 93-119). Universidad de Guadalajara.
- Maldonado, B y Moreno, R. (coords). (2022). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas*. Universidad de Guadalajara.
- Marreno, L. (2019). Un proyecto inclusivo y colaborativo. En Morales,

- H., García, E. y Bermúdez, G., *Huertos educativos. Relatos desde el movimiento latinoamericano* (p. 42). El Colegio de la Frontera Sur. <http://redhuertos.org/Labvida/wp-content/uploads/2019/12/Morales-et-al-19-Libro-Huertos-educativos-baja.pdf>
- Mejía-Arauz, R; Keyser, U. y Correa-Chávez, M. (2013). Colaborativa de niñas y niños. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (59), 1019-1045.
- Mejía, C. y Sarmiento, S. (2003). *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia*. Siglo XXI.
- Morales, E. (2022). El huerto La Consti: un espacio agroecológico y escolar. En B. Maldonado y R. Moreno (Coords.), *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 325-346). Universidad de Guadalajara.
- Morales, H., García, E. y Bermúdez, G. (2018). *Huertos educativos. Relatos desde el movimiento latinoamericano*. Colegio de la Frontera Sur
- Moreno, R. (2016). Los saberes comunitarios y el reconocimiento del territorio como base para una formación ambiental activa. En Claudio L. y Novelo R. *Paisajes Alternativos* (471-493). ACAMPA A.C.
- Moreno, R. (2017). *De Políticas etnocidas a Investigadores indígenas mexicanos*. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, R. (Coord.). (2019a). *Cherán K'eri: Xanaruecha engajtsini miatántajka juchaari jurhéntperakuani/ Caminos para recordar nuestra educación*. Universidad de Guadalajara y Consejo Mayor del Gobierno Comunal de Cherán.
- Moreno, R. (2019b). Si el gobierno cambio, la educación también debía cambiar: prácticas educativas comunitarias (177-200). En Moreno R., *Cherán K'eri: Xanaruecha engajtsini miatántajka juchaari jurhéntperakuani/ Caminos para recordar nuestra educación*. Universidad de Guadalajara y Consejo Mayor del Gobierno Comunal de Cherán.
- Pinheiro, L. (2025). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. UNAM.
- Robles, S. y Cardoso, R. (2007). *Floriberto Díaz. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. UNAM.
- Sartorello, S. y Bertely, M. (2016). *Proyecto Milpas Educativas: La-*

boratorios socionaturales vi- vos para el Buen Vivir. Universidad Iberoamericana.

Red de Educación Inductiva Intercultural [REII]. (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha.* Universidad Iberoamericana y Fundación Kellows.

Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-408.

Capítulo 9

Construyendo nuevos horizontes, una educación desde sur

Juan José García Pérez¹
Francisco Antonio Romero Leyva²
Gabriela López Félix³

<https://doi.org/10.61728/AE24003964>



¹ Profesor Universidad Autónoma Indígena de México

² Profesor investigador Universidad Autónoma Indígena de México

³ Profesora investigador Universidad Autónoma Indígena de México

Introducción

La educación ha sido históricamente uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de las sociedades. En la actualidad, con un mundo cada vez más interconectado, se ha vuelto indispensable contar con sistemas educativos que promuevan la justicia social, la equidad y la inclusión. Sin embargo, este ideal se enfrenta a desafíos profundos, especialmente en los países del Sur global, donde los modelos educativos dominantes suelen ser importados desde contextos ajenos y carecen de un enfoque culturalmente contextualizado y auténtico. Estos modelos, ampliamente influenciados por las perspectivas del Norte global, imponen estructuras y valores que frecuentemente ignoran o desvalorizan las cosmovisiones y conocimientos de las comunidades originarias.

El presente capítulo examina la necesidad de construir una “educación desde el Sur”, una educación que no solo adopte un enfoque inclusivo, sino que también reivindique y revalorice los saberes, las prácticas y los valores locales. Este enfoque se enmarca en la corriente crítica de la “Epistemología del Sur”, una propuesta teórica que desafía la hegemonía de los paradigmas occidentales y aboga por la creación de conocimientos basados en las realidades propias del Sur. A través de este análisis, se busca no solo evidenciar las limitaciones de los modelos educativos hegemónicos, sino también proponer alternativas que promuevan una pedagogía crítica y liberadora.

En este sentido, educar desde el Sur implica reconocer y honrar los saberes ancestrales y las experiencias locales, situándolos en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de la educación tradicional, que históricamente ha ejercido una función de dominación y asimilación cultural, la educación descolonizadora apuesta por la autonomía y la autodeterminación de las comunidades. Ejemplos de esta resistencia educativa pueden encontrarse en movimientos como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México, donde los pueblos originarios de Chiapas han desarrollado un sistema de educación autónoma que responde a sus necesidades y realidades específicas. Este movimiento es un símbolo de la resistencia a las políticas neoliberales que, en nombre de la inclusión, imponen un modelo educativo homogéneo y distante de la vida y la cultura de las comunidades locales.

El enfoque del Sur nos invita a cuestionar las estructuras de poder en la educación y a replantear la relación entre el conocimiento y la identidad cultural. Este capítulo explora las dimensiones de esta propuesta educativa alternativa y sus implicaciones para los procesos de aprendizaje, la formación de identidades y la construcción de sociedades más justas y equitativas. Abordar la educación desde una perspectiva decolonial y crítica no solo permite una mayor participación de las comunidades, sino que también fortalece la identidad cultural y fomenta una ciudadanía activa, consciente y comprometida con el cambio social.

Así, en las páginas siguientes, se desarrolla una reflexión profunda sobre cómo la educación desde el Sur puede ser un medio para la transformación social, impulsando la diversidad de conocimientos y promoviendo horizontes educativos que respeten la dignidad y los derechos de todos los pueblos. Este capítulo invita al lector a cuestionar los modelos educativos tradicionales y a considerar la posibilidad de una pedagogía que abra espacios de diálogo, respeto y aprendizaje mutuo, construyendo así una educación inclusiva, horizontal y emancipadora.

Construyendo nuevos horizontes, una educación desde el sur

En un mundo cada vez más interconectado y dinámico, la educación se erige como un pilar fundamental para el desarrollo integral de las sociedades. Sin embargo, la globalización ha traído consigo la homogenización de modelos educativos, frecuentemente influenciados por paradigmas del Norte global que no siempre responden a las necesidades y realidades de otras regiones. En este contexto, la propuesta de “Construir nuevos horizontes, una educación desde el sur” emerge como una respuesta innovadora y necesaria. Este enfoque aboga por una educación que no solo reconozca, sino que también valore y potencie las diversidades culturales, sociales y económicas propias de los países del sur global.

Al centrarse en las experiencias, saberes y perspectivas locales, esta visión busca promover un desarrollo educativo que sea inclusivo, equitativo y sostenible, permitiendo a las comunidades del Sur forjar sus

propios caminos hacia el progreso y la justicia social. A través de una educación contextualizada y arraigada en su propio entorno, se abre la posibilidad de construir horizontes más amplios y significativos para las futuras generaciones, desafiando las narrativas dominantes y creando un espacio donde todas las voces sean escuchadas y valoradas.

En un mundo cada vez más globalizado, la educación juega un papel fundamental en la formación de ciudadanos críticos, conscientes y comprometidos con la construcción de un futuro más justo y equitativo. Sin embargo, el enfoque dominante en la educación a menudo refleja perspectivas y valores occidentales, dejando de lado las voces y experiencias del Sur global. La importancia de construir nuevos horizontes educativos desde una perspectiva del Sur es reconocer y valorar la diversidad de conocimientos, culturas y contextos sociales que existen más allá de los paradigmas occidentales.

Los pueblos originarios que históricamente han sido marginados educativamente, políticamente, económicamente, siempre se han regido por lo que estipule el sistema político de Estado neoliberal y por la educación occidental. La historia muestra cómo fueron invadidos, conquistados, evangelizados y sobre todo cómo fueron poco a poco educados en un sistema que no era de ellos, obligados a aprender un idioma que no era de ellos, la occidentalización a través de la castellanización prolongándose así en una situación de desventaja.

Este silencio de los olvidados, este silencio de estos oprimidos que nos devela Paulo Freire, este silencio de los subalternos, está apuntando a una relación entre teoría y práctica. Esta disonancia entre teoría política de emancipación y práctica de emancipación sucede porque la parte más importante de la teoría crítica fue elaborada en el norte global, mientras que las prácticas transformadoras de la sociedad suceden en el sur (Gutiérrez, 2011).

Gutiérrez (2011a) comenta en su artículo "Pensar desde el sur" que aprender con el sur, es decir, construir una Epistemología del sur, apunta a una comprensión del mundo mucho más amplia que la que nos da la comprensión occidental, de un mundo de gran diversidad. Por ello creemos que no es posible una teoría general que pueda dar cuenta de toda esta diversidad del mundo.

Desde ese punto de vista de investigación, se concuerda con el autor, que en realidad existen alternativas del conocimiento, alternativas de aprendizaje; no existe una sola verdad absoluta en el aprendizaje y en lo académico. Es necesario tomar en cuenta las diferentes formas de saberes existentes y por descubrir para construir un conocimiento basado en respeto, en igualdad y en absoluta autonomía.

Educar desde el sur es retomar los saberes tradicionales de los sabios comunitarios, como decía el profesor Aymara Walter Gutiérrez funcionario indígena de la educación en Bolivia donde señaló lo siguiente ante un grupo de internacional de investigadores de educación reunidos en un tradicional académico: aquí en Bolivia, se crea haciendo, no discursando, tenemos conocimientos no saberes, pensamos, no solo tenemos testimonio y no solo pensamos en indígena, pensamos en ustedes también (Martín y Corona, 2017) este mensaje está muy claro, que se puede hacer ciencia desde lo natural, lo cierto aquí existe grandes conocimientos y aprendizajes donde se puede construir una nueva educación sin menospreciar lo construido, lo aprendido.

Como comenta García Rincón (2015), en la actualidad, las estrategias de colonialidad se han mimetizado en otras más sutiles pero igualmente nefastas y contradictorias, como la institucionalización, la promoción de una ciudadanía común y la imposición de una identidad legitimadora homogenizante que habla de un país monocultural en donde, pese a que existen normas favorables para la diversidad, en sentido práctico no se asume la pluriculturalidad y la multiétnicidad como riqueza, sino como obstáculo.

Siguiendo esta tesis, no es secreto a voces que las políticas neoliberales, cuando hablan de inclusión educativa, es meramente una falsa esperanza, ya que el término (inclusión) solo lo utilizan como una estrategia para los políticos y las políticas educativas para institucionalización y control, para aquellos que claman sus derechos; nos referimos a las comunidades más desprotegidas y marginadas de la sociedad.

De ahí la noción de una educación propia desalienante, liberadora o decolonial, que se complementa con la idea de un neocimarronismo epistémico. De hecho, el cimarronismo es la primera estrategia libertaria de los negros en América y constituye la guía indeleble en su permanente en-

frentamiento con las visiones hegemónicas de sociedad, cualesquiera que sean la época o el nombre que tomen: “élites dominantes”, “colonialidad del poder”, “capitalismo”, “neoliberalismo”, etc. (García Rincón, 2015).

Dentro del mundo globalizado en que se vive, el Estado tiene todo el peso y el poder de construir discursos con una univocidad pedagógica educativa sin importar la veracidad en la que se practica. Y el pensamiento de la otredad se ve nulo ante este discurso. Entonces nace la interrogación y las afirmaciones de que el Estado imparte una educación de dominación configurada en educación para control de la sociedad. Es allí donde existe la necesidad de empezar a desconstruir los conceptos educativos de Estado neoliberal para construir un nuevo concepto, nuevas formas de saberes y pensamientos desde el sur, fortalecer una educación insumisa, una educación donde los actores no sean solo los investigadores que piensan que así debe de ser la educación, más bien que la construcción de esta sea con el apoyo de los sabios comunitarios, actores que cuentan no solo con saberes tradicionales, sino también con los conocimientos científicos.

En México y especialmente en el sureste del estado de Chiapas, los pueblos nativos, en su mayoría tzotziles y tzeltales mayas, se han agrupado a través del movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, así como en organizaciones indígenas, para construir una nueva alternativa de educación dentro del contexto de los usos y costumbres, ejerciendo sus derechos y su autonomía como pueblos originarios, la llamada “otra educación”, socializando y formando estrategias para atender a la niñez, a la adolescencia étnica chiapaneca. Aunque este tipo de educación en construcción ha batallado para articular los planes educativos formales, así como el reconocimiento del estado, siguen con el sueño de tener su propia educación donde quepan muchos mundos.

Como precisa Baronnet (2015): ...El proceso autogenerado de educación está orientado en los municipios autónomos a descolonizar la enseñanza, contribuye a reproducir en el aula el imaginario de la lucha por la tierra y por las demandas políticas y culturales del movimiento, así como los símbolos y los conocimientos asociados con la militancia en una organización revolucionaria como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que requiere altos niveles de compromiso y

de participación desde las asambleas comunitarias hasta las Juntas de Buen Gobierno.

Descolonizar el sistema educativo neoliberal no es una tarea fácil para los pueblos originarios, sobre todo cuando la propuesta viene desde abajo, desde una organización rebelde como lo es catalogado el EZLN. Los pueblos hacen una lucha y buscan una educación integral, no solo en la salud, alimentación, en la política o vivienda, sino también la libertad de expresión, el reconocimiento y respeto como pueblos originarios. También luchan por la esperanza siempre tan anhelada: el ejercicio y práctica de una verdadera autonomía. Como se puede ver, se busca descolonizar el pensamiento pedagógico oficial y se construye una nueva episteme, una nueva alternativa pedagógica para el pueblo y del pueblo, una lucha muy diferente, muy de ellos: no al racismo, no a la xenofobia, no a la marginación, dominación ni la exclusión, sí a la construcción del conocimiento crítico, la resolución de conflictos a través del diálogo, a través de la educación y la transformación social democrática.

La ideología y los saberes de estos pueblos originarios chiapanecos, organizados por las bases zapatistas, están en construir educación y ciencia donde se promuevan las culturas y tradiciones con respeto, el diálogo para poder enfrentar con conocimiento al mundo globalizado. Para ellos no existe un solo camino como ha hecho e impuesto el Estado para llegar al conocimiento; sostienen que existen muchos mundos de saberes como alternativas para construir el conocimiento, ser rebeldes con una educación propia liberadora, descolonizando los pensamientos pedagógicos oficiales, es el objetivo a alcanzar y lograr.

Pensar o educar desde el sur es retomar el derecho y construir ciencia desde la autonomía del pueblo y para el pueblo, donde la ciencia occidental les arrebató por siglos y se autotorgó el derecho de representar la otredad, los saberes ancestrales y, apropiándose de ellos, colonizando, exterminando lo natural.

Ahora bien, (Velasco Cruz, 2015) comenta que todos estos proyectos, alternativas o iniciativas parecen estar conscientes de que el Estado ha permitido, primero, su surgimiento y, de algún modo, también su existencia. Ya sea porque crean sus promotores (en este caso, los actores directos del movimiento indígena) que no le queda “de otra” a este ante

la fuerza del movimiento, o bien porque el derecho a la educación propia es ahora mismo una prerrogativa conferida a los pueblos originarios por las leyes nacionales e internacionales, o por las dos cosas a la vez, el caso es que el Estado se ha cuidado de actuar impunemente hasta ahora.

El hecho de que el Estado permita la existencia y el desarrollo de estas iniciativas indica un reconocimiento, implícito o explícito, de la legitimidad y la importancia de los movimientos indígenas. Este reconocimiento puede ser visto como una respuesta a la presión y la fuerza del movimiento indígena, que ha logrado posicionarse como un actor significativo en el panorama político y social.

En realidad, puede que el Estado no esté de acuerdo con las alternativas que se están presentando desde el sur, pero es visto que es necesario que los pueblos originarios necesitan construir nuevas ciencias, nuevos conocimientos, ejerciendo los derechos y autonomías que poseen, ya que no están dispuestos a esperar que el Estado desarrolle propuestas que no son de ellos ni para ellos. Es ahí donde la emergencia de construir una educación crítica surgida desde el sur, de ellos y para ellos, para descolonizar lo tradicional, lo colonial, lo occidental homogenizador (el oficialismo).

Existe una suerte de crisis del pensamiento crítico y el Sur ha ayudado a dar cuenta de ello, a develar tal paradoja siempre en busca de mejores horizontes analíticos, esta vez sin despreñar la riqueza de la diversidad y heterogeneidad de nuestra América (Quijano Valencia, 2021).

El autor identifica una crisis en el pensamiento crítico, lo cual puede interpretarse como una insuficiencia en las metodologías y paradigmas tradicionales para abordar y resolver los problemas contemporáneos. Esta crisis podría estar relacionada con la hegemonía de perspectivas eurocéntricas que no logran captar la complejidad y la diversidad de realidades fuera del ámbito occidental.

El Sur ha jugado un papel crucial en revelar esta crisis. Las experiencias y los conocimientos del Sur desafían las narrativas dominantes y aportan nuevas perspectivas que enriquecen el debate crítico. Esta contribución no solo expone las limitaciones de los enfoques hegemónicos, sino que también ofrece alternativas que son más inclusivas y representativas de la diversidad global.

Hacer ciencia desde el sur es pensar en otra alternativa muy diferente al pensamiento y adoctrinamiento occidental; es hacer una educación desde abajo, no como ha venido ofreciendo e imponiendo el Estado, más bien es construir una pedagogía crítica desde el conocimiento ancestral donde sea involucrada y respetada la autonomía y el conocimiento natural.

Siguiendo estas consideraciones, el Sur representa un espacio para despensar y repensar, y ante todo para cambiar nuestro entendimiento como condición para posibilitar cambios en el mundo, para desconfiar de nuestras certezas disciplinarias y profesionales, poniendo en tensión los esquemas de inteligibilidad para ampliar la mirada y las percepciones del mundo. Así que el Sur, como espacio existencial, como proyecto cultural y como experiencia histórica, representa un horizonte para pensar, mirar, habitar, leer de manera distinta y practicar otras cosas o hacer más cosas que se parezcan más a nosotros (Quijano Valencia, 2021a).

El Sur ofrece un horizonte alternativo para pensar y actuar. Este horizonte no solo sugiere nuevas maneras de interpretar y analizar el mundo, sino también nuevas prácticas y formas de vida que sean más congruentes con las identidades y necesidades de las comunidades del Sur. Este enfoque promueve una mayor congruencia entre el conocimiento y la práctica. El Sur no solo se entiende geográficamente, sino también como una entidad existencial y cultural. Representa un proyecto de vida y una manera de habitar el mundo que valora la diversidad y la pluralidad. Este enfoque permite practicar y vivir de maneras que reflejan mejor las identidades y realidades locales, promoviendo una autenticidad cultural y social.

En la actualidad, en América Latina y en México, teóricos e investigadores conocedores del tema han venido impulsando una educación diferente, una educación donde sus políticas son el desarrollo de las comunidades y los pueblos, tomando como vía alternativa la otra educación para y de todos, caminar hacia el reconocimiento de la autonomía y autodesarrollo sustentable. Son estas ciencias las que se deben de impulsar y fomentar en la sociedad que cada día pierde su esencia, su identidad por el mundo globalizado.

Como analiza Sandoval-Forero (2021), estudiar el discurso y la práctica del “desarrollo” hegemónico constituye una necesidad social y cien-

tífica que permita dimensionarlo desde la perspectiva crítica intercultural y contrastarlo con otros saberes en un ejercicio de “ecología de saberes” que posibilite otros conocimientos susceptibles de ser comprendidos, teorizados y aplicados en los diálogos y las relaciones interculturales horizontales justas entre gobierno, autoridades y sociedad civil, de manera que incidan en lo económico, social, ambiental e institucional para enfrentar con conciencia y compromiso los contextos comunitarios, regionales y nacionales.

Por eso los teóricos que se han dedicado a analizar el sistema educativo oficial que imparte el Estado, así como los pueblos y comunidades que se sienten amenazados de olvidar su identidad, han concluido que es necesario descolonizar el conocimiento oficial y construir un nuevo modelo horizontal pensado desde el sur. Por lógica, el progreso y el desarrollo serán el principal objetivo, velando siempre por el interés y el bienestar común de todos los pueblos originarios, siguiendo el horizonte para construir un nuevo mundo, por supuesto basado en la realidad y épocas en que vive la sociedad. La sociedad que necesita ser tomada en cuenta sus saberes y conocimientos para proponer una educación diferenciada a lo occidental tradicional.

Otros ejemplos son las pedagogías emergentes en el marco de los movimientos decoloniales de autonomía política, territorio y educación propia, así como las perspectivas educativas interculturales descoloniales. Desde la perspectiva crítica epistémica, las teorías de la decolonialidad tienen fuerte influencia en los procesos de descolonización del saber desde la reflexividad del pensamiento en América Latina y en las prácticas indígenas en educación vinculadas al territorio, la memoria y la educación propia (Bertely et al., 2013, citado por Castro Pozo y García Álvarez, 2016).

Estas pedagogías se centran en la recuperación y afirmación de la autonomía de los pueblos indígenas y otras comunidades marginadas. La conexión con el territorio es fundamental, ya que el territorio no solo es un espacio físico, sino también un componente esencial de la identidad y lo cultural. Las prácticas educativas que surgen en este contexto buscan fortalecer la soberanía y autodeterminación de estas comunidades; esta perspectiva crítica rechaza las estructuras de poder y conocimiento co-

loniales y aboga por la creación de nuevos paradigmas que reconozcan y valoren las epistemologías del Sur. La decolonialidad en la educación implica cuestionar y dismantelar los discursos y prácticas que perpetúan la dominación y exclusión colonial.

Visto desde este marco crítico de construir desde el sur, se propone una educación que aporte a la demanda de los pueblos originarios, incluyendo dentro del sistema educativo los saberes tradicionales propuestos por los sabios comunitarios, así como las historias y pensamientos locales, con el propósito de preparar nuevas generaciones con conocimientos ancestrales y ser guías de futuras generaciones. En un nuevo escenario de lucha por la equidad, por la justicia y la igualdad de conocimiento, se sostiene que es necesario desconstruir el pensamiento occidental para construir un pensamiento desde el sur, una ciencia con planes y estudios pensados para una opción horizontal de conocimiento.

En este sentido, pensadores como Freire (2002) proponen que es necesario construir una epistemología sobre la base de una comprensión integral del ser, partiendo desde el propio conocimiento, ya que la realidad de los otros se entiende solo cuando se percibe y entiende la propia realidad (citado por Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021).

La realidad del occidente es muy diferente a lo que se vive y necesita la otredad. Una educación occidental es una educación de dominación, de aculturación y exterminio de los saberes culturales y tradicionales; se sigue sosteniendo que esta nueva alternativa educativa, propuesta desde abajo, siempre pensada desde su autonomía y su libre determinación, es prioridad. Educar de otra manera, no más sumisas, es de suma importancia. Se debe de contemplar que son nuevos tiempos y es necesario instruir nuevas generaciones para defender el futuro y el interés común, para todas las comunidades y todas las sociedades que anhelan una educación para todos.

Estermann (2015) comenta que “La colonialidad” no es el hecho (“neutral”) de que todos y todas somos productos de este proceso humano de la intertransculturación, que es un hecho histórico, sino que contiene un aspecto analítico y crítico que tiene que ver con involuntariedad, dominación, alienación y asimetría de estructuras políticas, injusticia social, exclusión cultural y marginación geopolítica.

Entonces la colonialidad es un fenómeno complejo y multidimensional que va mucho más allá de la simple interacción entre culturas. Se trata de un sistema de dominación y explotación que afecta todos los aspectos de la vida de las comunidades colonizadas. La comprensión profunda de la colonialidad es esencial para abordar y dismantelar las estructuras de poder que perpetúan la injusticia y la desigualdad en el mundo contemporáneo. Es necesario reconocer y desafiar estas estructuras, promoviendo una visión más equitativa y justa de la interculturalidad que respete la autonomía y dignidad de todos los pueblos.

La importancia de pensar desde el Sur puede ser un desafío, ya que los pensamientos del occidente están muy arraigados. Desconstruir para construir nuevas epistemologías críticas, lejos y diferentes del pensamiento dominante del norte, no es fácil, pero es de suma importancia su viabilidad para nuevos horizontes de conocimientos cimentados desde la justicia, igualdad y democracia. Más de 500 años hemos sido socializados y educados en un pensamiento diferente al nuestro; hemos sido educados en una educación donde lo nuestro se ha ido borrando poco a poco, que a través de la educación se ha ido adoptando nuevas miradas eurocéntricas y coloniales.

Pensar desde la descolonialidad es comprender que es necesario pensar desde el sur y para el sur, ya que eso implica descolonizar como nueva hermenéutica en busca de una nueva epistemología que imprima en su sello de lucha la reconstrucción y resignificación de nosotros como sujetos históricos que tienen su forma de pensar el mundo circundante, de habitarlo y de construirlo, creando nuestras propias categorías que hemos de recuperar a través de un revisionismo histórico que nos ayude a repensar la historia y a analizar la cultura de la que formamos parte (Suárez Huilen, 2021).

Para pensar desde la descolonialidad, ofrece una visión radicalmente transformadora que busca reconstruir y resignificar las identidades y conocimientos de los pueblos del sur, promover una nueva hermenéutica y una epistemología propia; se desafían las estructuras de poder colonial que han dominado la producción de conocimiento y la interpretación de la realidad. Este enfoque no solo empodera a los pueblos del sur, sino que también enriquece el panorama global del conocimiento al incorporar una diversidad de perspectivas y saberes.

Proponer nuevas alternativas, nuevas formas de pensar en el mundo de la ciencia es posible, pero es necesario el repensar para construir desde abajo otros saberes que impulsa la educación desde el sur, resolviendo problemas de la colonialidad donde los saberes son únicos y cuadrados. Desde el sur plantea una educación desde la igualdad y horizontalidad del conocimiento, desde lo natural, desde la democracia, por una educación de todos y para todos.

Estas alternativas serán posibles aun cuando el pensamiento lineal (occidental) siga dominando el mundo globalizado. Promover y construir desde el sur es promover una educación horizontal, construir un mundo donde los pensares y saberes de todos los pueblos sean tomados en cuenta. La descolonización del conocimiento occidental es un proceso esencial para reconocer y superar las estructuras de poder y dominación que han influido en la producción y difusión del saber.

Como ha señalado Said (1993, citado por De Sousa Santos, 2018), con frecuencia, el contexto imperial deshumaniza tanto a la víctima como al victimario y produce tanto en la cultura dominante como en la dominada “no solo concordancia y lealtad, sino una concepción rarefacta inusual en relación a las fuentes desde las que realmente se desprende la cultura y desde la que se derivan, en complicadas circunstancias, sus monumentos”.

Se retoma esta idea para abogar por una epistemología descolonial que pueda abordar y corregir estas distorsiones, promoviendo una comprensión más justa y equilibrada de las culturas del Sur. Este enfoque no solo busca restaurar la humanidad de las víctimas del imperialismo, sino también transformar las estructuras de conocimiento que perpetúan la desigualdad y la deshumanización.

La cultura dominante tiende a reinterpretar y apropiarse de las fuentes culturales de las sociedades colonizadas, despojándolas de su contexto original y significado. Este proceso despoja a las prácticas culturales de su autenticidad, presentándolas como exóticas o primitivas según los intereses del imperio.

Generar conocimiento desde el sur es un reto, porque primero se debe de comprender, entender y aceptar que el mundo occidental siempre ha dominado el conocimiento natural. Los conocimientos y saberes de los sabios comunitarios, los conocimientos del sur, han sido siempre

menospreciados por aquellos que desconocen la riqueza. En otras palabras, esta nueva forma de construir conocimiento se posibilita a que sean plasmados de forma clara, eficiente, representativa, con igualdad de conocimiento y sabiduría.

No se puede perder de vista que la educación desempeña un papel fundamental en la formación de individuos y sociedades, moldeando la manera en que percibimos el mundo y nuestras posibilidades dentro de él. Sin embargo, las prácticas educativas han sido históricamente dominadas por enfoques occidentales que no siempre reflejan las realidades y necesidades de las comunidades del Sur. La importancia de una educación desde el sur, es que se reconozcan y valoren las diversas perspectivas culturales, sociales y políticas presentes en estas regiones, a través de un enfoque crítico y reflexivo, buscando construir nuevos horizontes para la educación, promoviendo la equidad y la inclusión.

En otras palabras, una educación construida desde el sur se enfoca en valorar y rescatar los saberes y prácticas locales, promoviendo una pedagogía que responde a las realidades y necesidades específicas de las comunidades.

Alternativas resurgidas, como comenta (Mejía J, 2011), en su relación con los movimientos sociales, algunas de las expresiones como la investigación-acción participante, la educación popular, la teología de la liberación, develan ese carácter universal. Como parte de un proyecto de saber y poder, muestran que hay también un saber y un conocimiento que existe y es producido por grupos colonizados, subalternizados y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento muy visible en indígenas, afros y mujeres.

Interpretar a fondo el trabajo de Mejía implica entender cómo la IAP, la educación popular y la teología de la liberación no solo revelan la existencia de saberes subalternos, sino que también proponen una reconfiguración del poder a través del reconocimiento y la validación de estos conocimientos. Estos enfoques metodológicos y teóricos son esenciales para la emancipación y empoderamiento de los grupos históricamente marginados, contribuyendo a una sociedad más justa e inclusiva.

A manera de conclusión, la educación en un mundo globalizado debe ser un agente de transformación y desarrollo integral, adaptándose a las

diversas realidades culturales, sociales y económicas. La globalización ha traído consigo la homogenización de modelos educativos basados en paradigmas occidentales, que no siempre responden a las necesidades del Sur global. Por ello, la propuesta de “Construir nuevos horizontes, una educación desde el sur” se presenta como una solución innovadora y necesaria. Este enfoque promueve una educación inclusiva, equitativa y sostenible, que reconoce y valora la diversidad cultural, social y económica propia de los países del Sur.

Educar desde el sur implica recuperar y potenciar los saberes tradicionales y las perspectivas locales, creando una pedagogía que respete la autonomía y dignidad de todas las comunidades. Este enfoque desafía las narrativas dominantes y busca descolonizar el conocimiento, ofreciendo alternativas que enriquecen el panorama global del saber. La educación desde el sur no solo fortalece la identidad y el desarrollo de las comunidades locales, sino que también promueve una mayor justicia y equidad en el ámbito educativo.

La construcción de nuevos horizontes educativos desde una perspectiva del Sur requiere un esfuerzo consciente por parte de teóricos, investigadores y comunidades para dismantelar las estructuras de poder coloniales que han perpetuado la dominación y exclusión. Al promover una educación crítica y reflexiva, basada en los saberes ancestrales y la realidad local, se crea un espacio donde todas las voces son escuchadas y valoradas.

La educación desde el sur ofrece una visión transformadora que desafía las estructuras de poder y conocimiento dominantes, promoviendo una pedagogía que respeta y valora la diversidad. Este enfoque es esencial para construir un futuro más justo, equitativo y sostenible, donde las comunidades del Sur puedan forjar sus propios caminos hacia el progreso y la justicia social.

Referencias

- Baronnet, B. (2015). El Movimiento Zapatista y la Educación para la Autonomía. En Patricia Medina Melgarejo, *Pedagogías insumisas Movimientos Politico-pedagógicos y Memoria Colectivas de Educaciones otras en America Latina* (págs. 49-91). Juan Pablos Editor, S. A. <https://repositorio.cesmecha.mx/bitstream/handle/11595/847/L%202015%20-%20Pedagog%C3%ADas%20insumisas.pdf?sequence=7>
- Castro Pozo, M. U., & García Álvarez, L. F. (2016). Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina. En M. V. Di Caudo, D. Llanos Erazo, M. Camila Ospina (coordinadores), *Interculturalidad y educación desde el sur Contextos, experiencias y voces* (págs. 7-28). Editorial Universitaria Abya-Yala. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf.
- De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alterna*. CLACSO. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/81479/1/Construyendo%20las%20Epistemolog%C3%ADas%20del%20Sur_vol%202.pdf.
- Estermann, J. (2015). *Mas allá del occidente, apuntes filosóficos sobre interculturalidad, descolozación y el vivir bien andino*. Abya-yala. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=U-RZEAAAQBA-J&oi=fnd&pg=PA5&dq=descolonizar+el+occidente&ots=ywcu02rN-bq&sig=daXlUjUDgwCqd3JHFPB8U2czBms#v=onepage&q&f=false>
- Galván-Cardoso, A. P., & Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, VII(12), 962 -975. <https://dialnet.unirioja.es>
- García Rincón, J. (2015). Educación Propia, Educación Liberadora o Pedagogía de la Desobediencia en las Comunidades Afro del Pacifico Sur Colombiano. En P. M. (coordinadora), *Pedagogías insumisas Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (págs. 73-91). Juan Pablos Editor, S. A. <https://repositorio.cesmecha.mx/bitstream/handle/11595/847/L%20>

- [2015%20-%20Pedagog%C3%ADas%20insumisas.pdf?sequence=7](#)
- Gutiérrez, C. (2011). Pensar desde el Sur. el problema indígena en Chile. *Revista de la Academia*, 16, 141-145. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/2889/141-145.pdf?sequence=1>
- Gutiérrez, C. (2011a). Pensar desde el Sur. el problema indígena en Chile. *Revist* Retrieved 30 de Agosto de 2023, from <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/2889/141-145.pdf?sequence=1>
- Martín, J., & Corona, S. (2017). *Ver con los Otros, Comunicación Intercultural*. Fondo de Cultura Económica. <https://doi.org/ISBN>: 978-607-16-5034-4
- Mejía J, M. R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. Ministerio de la Educación. Retrieved 27 de Mayo de 2024, from www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/EDUCACIONES_PEDAGOGIAS_Bolivia.pdf
- Quijano Valencia, O. (2021). Pensar desde el sur. Ampliando las inteligibilidades para ampliar el horizonte de las posibilidades. En G. G. (editores), *Conocimiento y Cultura en America Latina* (págs. 17-37). Fondo Editorial Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/5626/Conocimiento%20y%20Cultura%20en%20America%20Latina%20-%20CECCAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=17>
- Quijano Valencia, O. (2021a). Pensar desde el sur. Ampliando las inteligibilidades para ampliar el horizonte de las posibilidades. En G. (editores)Guarín Jurado, M. C. Ospina Alvarado, & P. A. Díaz Guillen, *Conocimiento y Cultura en America Latina* (págs. 17-37). Universidad de Manizales. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2910/Conocimiento%20y%20Cultura%20en%20America%20Latina%20-%20CECCAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandoval-Forero, E. A. (2021). *Sentipensar intercultural y metodología para la sustentabilidad de desarrollos otros*. Ediciones Universidad Autónoma. <https://doi.org/ISBN>: 978-607-98868-4-4
- Suárez Huilen, S. (2021). *La Zoncera Neoliberalista: Descolonizar Categorías Económicas – Pensar al Sur desde Sur*. Sur, pandemia y después. Instituto: Universidad Nacional de Lanús. Retrieved 11 de

marzo de 2024, from https://jornadasdesociologia2021.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias2021/2175_256.pdf

Velasco Cruz, S. (2015). Movimiento Indígena en México y Educación Alternativa. En Patricia Medina Melgarejo, *Pedagogías insumisas Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (págs. 221-233). Juan Pablos Editor, S. A. <https://repositorio.cesmecha.mx/bitstream/handle/11595/847/L%202015%20-%20Pedagog%C3%ADas%20insumisas.pdf?sequence=7>

Educaciones y pedagogías interculturales para repensar la educación indígena.

Se terminó de imprimir en diciembre de 2024
en los talleres gráficos de Astra Ediciones
Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C. P. 45140,
Zapopan, Jalisco

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx
www.astraeditorialshop.com

Impresión digital con interiores en papel bond 75g.
portada en cartulina sulfatada 12 pts.
El tiraje consta de 300 ejemplares

Este libro propone abordajes diversos del tema de la educación superior en escenarios de la denominada educación intercultural.

Tener la oportunidad de integrar distintos investigadores de universidades nacionales e internacionales nos permite tener un contexto amplio donde cada autor describe sus experiencias adquiridas a través del tiempo producto de su práctica educativa y sus proyectos de investigación.

ISBN: 979-13-87631-53-6



9 791387 163153 6



Consulta y descarga

