

Capítulo 4

U k'iinil ojelajilo'ob: una propuesta pedagógica para la discusión de la(s) epistemología (s) y la Interculturalidad

Gabriel Jesús Santos Cuevas
Universidad Intercultural de Campeche
Marx Navarro Castillo
Universidad Intercultural de Campeche

<https://doi.org/10.61728/AE24003100>



Resumen

Este trabajo se enfoca en el desarrollo de la Universidad Intercultural de Campeche, que al ser de reciente creación, presentaba una serie de retos sociales, culturales y, por supuesto, pedagógicos. A partir de la diversidad de la comunidad estudiantil, se elaboraron estrategias pedagógicas para lograr una mejor comprensión sobre las temáticas que se plantean en el tronco común de las carreras que se imparten. Por ello, surge la propuesta de realizar la actividad de los viernes de saberes, que pudieran poner en manifiesto la existencia de otras epistemologías más allá de las que comúnmente se identificaban como poseedoras del conocimiento.

Xoot' ts'íibil

Le meyajá' ku t'aan yóolal le Noj najil xook Intercultural ti' Campech, junp'éeel tumben najil xook yaanti' ya'ab talamilo'ob ku meyajtal. Ti' le najil xooko' yaan jejeláas xooknalo'ob lebetike' tu beetal jejeláas meyjil kansaj ti'al u yáax kaanbal le paalalo'ob ti' le carreraso'obo'. Up'eeel le meyjil kansaj u k'aaba'e' "viernes de saberes", tuux u beytal u yilal jejeláas ojetilo'ob.

Abstract

This work focuses on the development of the Intercultural University of Campeche, of recent establishment, and a series of social, cultural, and of course pedagogical challenges. Because of the diversity of student experiences at Uicam, we developed different teaching strategies to help students achieve better outcomes for their particular programs. That is the reason why the project of creating the activity called Fridays of Inter-Knowledge was established to make clear the existence of other epistemologies beyond those that commonly are considered "owners" of knowledge.

Introducción

La Universidad Intercultural de Campeche (UICAM) comenzó oficialmente sus labores el 9 de enero de 2023 en el municipio de Dzitbalché. Sin embargo, los inicios de la UICAM se remontan al 2021, cuando se realizaron los primeros Foros Municipales de Vinculación Comunitaria (FMVC) en 10 municipios del estado: Calakmul, Candelaria, Carmen, Champotón, Dzitbalché, Hecelchakán, Hopelchén, Palizada, Seybaplaya y Tenabo. También podría considerarse como antecedente a la creación de la UICAM el exhorto presentado en el año de 2015 para crear la Universidad Intercultural Indígena Maya de Campeche.

Los FMVC se realizaron con personas de las comunidades y con estudiantes de los municipios con el objetivo de recuperar las problemáticas, necesidades, expectativas, capacidades educativas y condiciones de infraestructura para la realización de un estudio de factibilidad. La propuesta fue impulsada de manera articulada entre el gobierno federal, a través de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y la Secretaría de Educación del gobierno del estado de Campeche.

Asimismo, el proyecto de la UICAM logró su consolidación a través del trabajo del Comité Plural Intercomunitario (CPI), conformado por intelectuales, académicos, representantes de las comunidades y de los pueblos indígenas, así como promotores culturales y educativos de Campeche. Este comité se integró por medio de invitación a actores claves que participaron en los FMVC y fue disuelto en noviembre del 2022 ante la conformación de la primera plantilla docente de la UICAM.

Actualmente, la UICAM cuenta con una sede en Dzitbalché y una sub-sede en El Juncal, Palizada. La elección de estos espacios para el desarrollo de la universidad responde a las necesidades detectadas a través de los estudios de factibilidad y los FMVC. La sede de Dzitbalché se encuentra en una zona históricamente reconocida por integrar parte del camino real con gran concentración de mayahablantes. Por su lado, El Juncal pertenece a la región de los ríos, situada al sur de la entidad.

El entorno de Dzitbalché (aspectos demográficos y geográficos)

Para los objetivos de este trabajo únicamente se centra en el análisis de la sede ubicada en la población del Dzitbalché, esto se debe a que a partir del trabajo en conjunto se propuso la creación de una fecha en específico para que los estudiantes nos hablaran de sus saberes y conocimientos, lo cual fue llamado Viernes de Saberes.

Por ello, es necesario hacer, al menos, un breve acercamiento a la historia misma y sus características principales del poblado. Como previamente se mencionó, la UICAM nace prácticamente a la par del municipio que le alberga, ya que fue en el 2021 cuando el estado de Campeche le otorga su nombramiento a Dzitbalché. Con el decreto de creación del municipio, se sabe que el municipio tiene 16 124 habitantes, pero es casi imposible tener más datos sobre actividades económicas y sociales en la población, ya que el censo del INEGI se realizó antes de su conformación como municipio. Sin embargo, algunos datos obtenidos del municipio de Calkiní, del cual era parte, nos brindan datos relevantes, como que más del 40 % de la población habla una lengua indígena, en este caso maya peninsular, y la actividad principal es la agricultura, seguida de los empleados de ventas (Secretaría de Economía, s.f.).

Además de los datos demográficos, la población de Dzitbalché es conocida históricamente debido a la existencia de los Cantares, poemas líricos escritos durante el siglo XVIII, pero que, debido a sus características y contenidos, hacen referencia sobre las prácticas religiosas y culturales vinculadas al pasado prehispánico (Barrera Vázquez, 1965).

Perfil de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Campeche (género, clase, etnicidad y neurodiversidad)

Desde sus inicios, la Universidad Intercultural de Campeche estuvo conformada por una población estudiantil heterogénea que contrasta con la de otras instituciones de educación superior en la región. Esta característica constituyó una oportunidad y un reto para probar el carácter intercultural de la universidad. Algunos de los aspectos más relevantes son: alumnas que son madres o realizan trabajos de cuidados, estudiantes mayahablan-

tes, diferencias en la edad, periodos prolongados sin actividad académica/ escolar y estudiantes con necesidades educativas especiales.

La principal demanda de mujeres, madres y estudiantes ha sido la flexibilidad de horarios para incorporarse a las actividades escolares debido a los trabajos de cuidados que, histórica y culturalmente, han recaído en las mujeres. Como medida de atención a sus necesidades, se les otorgó un permiso especial para acceder hasta 30 minutos después de la hora de inicio de las clases, y así ellas podrían realizar sus labores familiares. Además de ello, entre el estudiantado se observó que los trabajos de cuidado no se limitaban únicamente a las obligaciones parentales, pues algunas estudiantes, aunque no son madres, tenían bajo su responsabilidad el cuidado de adultos mayores y de infancias, por lo que fue necesario ajustar los permisos concedidos.

Estas características que guardan relación con la condición de las mujeres estudiantes de la UICAM son relevantes debido a que el ingreso a la educación superior modificó las dinámicas familiares, exigiendo mayor involucramiento de sus familiares, principalmente esposos e hijos varones, lo que llevó a manifestaciones de violencia machista que tuvo como consecuencia que las estudiantes se vieran obligadas a abandonar su educación superior. Ha sido complejo poder romper con estos patrones de comportamiento y violencia machista; si bien hay excepciones, lamentablemente en la mayor parte de los casos muchas de las estudiantes han tenido que ir contracorriente con prácticas arraigadas.

Asimismo, las condiciones económicas de los estudiantes fueron determinantes para elegir la UICAM como opción para cursar su educación superior, ya que ingresar a la universidad garantizaba el acceso a la Beca Benito Juárez. Esto fue posible pues la UICAM logró que esta beca fuera otorgada sin restricciones de edad a todos los alumnos regulares. Con ello se pudo garantizar a los estudiantes la posibilidad de ejercer su derecho a la educación superior, pues este recurso les permitió abandonar los trabajos que tenían para continuar con sus estudios.

Otra característica relevante es el número de estudiantes que hablan o comprenden el *mayat'aan*. En este sentido, la UICAM y los “viernes de saberes” fue para muchos de los estudiantes una plataforma segura para hablar su lengua y reconocerse como indígenas desde perspectivas políti-

zadas fuera de los marcos de colonialidad que históricamente les habían discriminado y estigmatizado debido a su origen y etnicidad (Goffman, 2006; Quijano, 2007).

En este sentido, los procesos intraculturales del reconocimiento como indígenas y al mismo tiempo como cultura viva significaron un quiebre con las ficciones identitarias de lo maya dictadas por el folclor y las instituciones culturales del estado. De esta manera, los estudiantes que se comenzaron a identificar como indígenas mayas lo hicieron desde su lengua y no desde la exterioridad folclorizante de lo indígena como eco de un pasado glorioso, que ha sido una constante en los discursos oficialistas desde la conquista del Nuevo Mundo.

En el proceso de selección, únicamente son requeridos los papeles que comprueben que hayan concluido su preparatoria o bachillerato, pues la UICAM no aplica un examen de admisión o de diagnóstico para el ingreso a la misma. Esto permitió que se garantizara el acceso al derecho a la educación superior a estudiantes con discapacidad, con necesidades educativas especiales y/o neurodivergentes. La inexistencia de un proceso de selección, por un lado, garantizaba el acceso a la educación superior; pero, por el otro, la universidad no cuenta aún con la infraestructura ni el personal para la atención adecuada de estudiantes con estas características. Los esfuerzos del personal docente permitieron identificar a estudiantes con estas condiciones y, con un programa de tutorías establecido por los psicólogos educativos de la universidad, se ha logrado la canalización hacia las instituciones correspondientes, esperando que la UICAM pronto pueda contar con un área especializada que permita el buen desarrollo académico.

Un último aspecto pertinente al análisis es el lugar de procedencia de los alumnos, debido a que se ha convertido en una fuente de diversidad y conflicto. A la comunidad estudiantil se le ha complicado el proceso de adaptación e integración, debido a que la UICAM ha tratado de priorizar el pensamiento y la lengua maya, con todo lo que conlleva, frente a la lengua hegemónica. Eso incluso ha generado que estudiantes manifiesten sentirse descontextualizados e incluso han cuestionado las visiones de interculturalidad dentro de la misma universidad.

Los cuestionamientos de algunos estudiantes tienen su origen en las visiones funcionalistas de la interculturalidad que comprenden el concepto

desde las lógicas liberales del multiculturalismo anglosajón (Tubino, 2004) y en que, aun con su corta existencia, la UICAM resulta incómoda por cuestionar el monopolio de la legitimidad del conocimiento y las asimetrías de poder de los sectores blanco-mestizos de la región. Es una frase; sus visiones de la interculturalidad pueden resumirse en: “Queremos que se interculturalicen los indios (ellos), no interculturalizarnos nosotros”.

U *k'iinil ojelajilo'ob*, día de de saberes, entre sistema modular, epistemología e interculturalidad

La Universidad Intercultural de Campeche oferta dos carreras en Dzitbalché y dos en el Juncal, licenciatura en Lengua y Cultura Maya, así como la licenciatura en Turismo Sustentable respectivamente. Y en ambas sedes se oferta la ingeniería en Agroecología y Soberanía Alimentaria.

Desde la conformación la Universidad Intercultural de Campeche, el Comité Plural Intercomunitario informó a la plantilla docente que el modelo pedagógico sería el sistema modular, mismo que ha sido desarrollado en Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Esta propuesta guarda similitudes con el modelo de las Universidades Interculturales, las cuales contemplan un ciclo de formación básica de un año (Casillas y Santini, 2009). En el caso de la UICAM, esta cuenta con un “tronco común” el cual está conformado por dos cuatrimestres que integran el módulo de “Epistemología e Interculturalidad I y II. Además, se agregaron dos “unidades transversales”, las cuales son: “Análisis del discurso” y “Lengua adicional al español”, en este caso *Maya t'aan*.

El curso de “Epistemología e Interculturalidad I y II” fue diseñado por el Comité Plural Intercomunitario con algunas sugerencias de parte del equipo docente. Dentro de las observaciones que los profesores realizaron a la propuesta fue su énfasis en los “clásicos”, que en su mayoría engloban autores hombres del norte global, siendo las mujeres las grandes ausentes. Sobre esto, debe resaltarse que las aportaciones del profesorado se basaron en proponer lecturas relacionadas con las discusiones sobre interculturalidad, el pensamiento crítico desde el sur global y con relación al pensamiento filosófico del pueblo maya.

Este primer momento resulta importante para comprender el surgimiento de la propuesta de los Viernes de Saberes, ya que existía cierto

énfasis por en el conocimiento teórico/académico frente a otras formas de conocimiento. La selección bibliográfica constituyó un reto para los estudiantes y los profesores al no tener una base de la cual partir y a la diversidad mencionada anteriormente. Debido a varias condiciones, la fecha del día de saberes, de ahí el título de este texto “*U k'iinil ojelajilo'ob*”, fue cambiado a jueves y en la actualidad se realizan los martes, sin afectar en nada más que los días en que se lleva a cabo la actividad.

Lo anterior fue la confirmación del hecho de que existe un modelo de pensamiento, caracterizado por el despojo, como en el caso de las mineras, transgénicos, cambio de uso de suelos, por citar algunos ejemplos. En el caso del pueblo maya, se les ha arrebatado su identidad, la memoria, el monte, impidiendo así el hacerles justicia (Velázquez Solís, 2023, p. 10). Por este motivo, cuando se nos propuso generar discusiones en torno a la construcción del conocimiento, fue necesario plantear: ¿Quién construye el conocimiento? ¿Cómo se construye el conocimiento? y ¿para qué construye el conocimiento? Estas preguntas sirvieron de brújula para orientarnos en el laberinto de paradigmas socioculturales (Sierra y Fallon, 2013) que pugnan por imponerse en medio de una crisis civilizatoria que pone en duda el modelo económico, político, social y, por supuesto, epistémico.

El paradigma sociocultural dominante está relacionado con una matriz de pensamiento moderno/colonial, capitalista/patriarcal (Grosfoguel, 2011), donde el sujeto que construye el conocimiento es aquel que cumple las características para la reproducción del sistema, a costa de la destrucción o minimización de otras voces y proyectos de sociedad, como lo han sido los pueblos afrodescendientes e indígenas.

¿Pero quién es el sujeto con la legitimidad y el peso del privilegio para decir qué es conocimiento y cómo se construye este? Como se mencionó antes, por lo general se refiere a hombres blancos, del norte global y de sociedades con grandes capitales que han inscrito sus nombres en la historia mundial contada por ellos mismos, y que tienen eco no solo en su sector privilegiado de la sociedad, sino que es globalizante y permea en todos los ámbitos, perpetuando así el statu quo.

Es en este contexto donde la interculturalidad aparece como horizonte de praxis para cuestionar y transformar la realidad a través de la experiencia de los estudiantes y las lecturas de los autores revisados, y no. Sin

embargo, partiendo de la naturaleza polisémica del concepto de educación intercultural, resulta necesario preguntarse a qué proyecto de sociedad se encuentra ligado (Medina, 2005). Lo anterior resulta el eje principal del análisis ante la proliferación de propuestas de interculturalización impulsadas desde el estado mexicano, siendo las Universidades Interculturales y la Nueva Escuela Mexicana los proyectos más recientes.

En el contexto de la UICAM, las únicas fuentes institucionales de lo que se entiende por “interculturalidad” se encuentran en el acuerdo de creación de la universidad. Estos conceptos son de tipo prescriptivo y no siempre encuentran eco en la práctica docente y en el currículo. Incluso, dentro de las múltiples interpretaciones de la interculturalidad, pueden considerarse los significados que los estudiantes formulan. Llama la atención una que fue recogida a través de los estudiantes, en la cual se menciona que “las universidades interculturales son escuelas para que los indios no dejen de ser indios”.

Esta polisemia de la interculturalidad expone otra de las limitantes de las propuestas interculturalistas, tiende a prácticas discursivas que se inclinan hacia el culturalismo estéril. En su caso, la UICAM, recoge que uno de sus objetivos es el desarrollo de una interculturalidad crítica. Si asumimos como punto de partida esta propuesta, el objetivo no es la diversidad en sí misma, más cercana al multiculturalismo, sino la transformación de las estructuras de poder y dominación. Es ante todo un proyecto político que buscar poner de cabeza el orden imperante en la sociedad a favor de las otras formas de ser, conocer, pensar, sentir, aprender y vivir (Walsh, 2009).

Sin embargo, aun cuando el concepto de interculturalidad crítica anuncia un rompimiento con otras visiones o paradigmas socioculturales y políticos, en el debate educativo siguen estando dentro de un orden prescriptivo (Dietz, 2012) que se confronta con las inercias del sistema educativo mexicano e incluso con la opción política del profesorado y sus orígenes. Lo anterior ha devenido en que la interculturalidad forme parte de prácticas neoindigenistas y multiculturalistas que, lejos de cuestionar el modelo de sociedad, perpetúan las dinámicas y estructuras de dominación sobre los pueblos históricamente subalternizados.

Una interculturalidad sin defensa del territorio, por ejemplo, puede considerarse la forma más refinada de despojo y etnocidio. *Sin K'áax* y

sin *Kool*, es difícil pensar en la epistemología maya y, aunque tampoco se tiene que ceñir a estos dos elementos, es del territorio y de la forma en la que los grupos humanos inciden en él de donde proviene toda filosofía. Una interculturalidad crítica es, de cierto modo, la defensa de la vida en los territorios.

Este fue el punto de partida de *U k'iinil ojelajilo'ob* (día de los saberes) como estrategia pedagógica y plataforma para la transformación de la universidad hacia la pluri-versidad. Además, se sumaron a la propuesta los aportes del aprendizaje situado, el constructivismo y el *Tsikbal*. Este último comienza a constituir no solo una forma de investigación, sino también una propuesta pedagógica desde el pensamiento maya, en el cual no es solo una conversación, sino que es incluso una plática sensorial, histórica y temporal, en la cual se toma en cuenta no solo lo que se dice, sino también cómo se dice, tanto de manera verbal como física, observando así emociones y no solo palabras (Castillo Cocom, 2024, p. 23). Es así como el *tsikbal* es aquí, ahora, entre, ausencia, presencia, espacio, tiempo (Ebel y Castillo Cocom, 2012).

Hablar de pluriversidad significa asumir la multiplicidad epistemológica en un sentido crítico. Es decir, no todo el pensamiento subalternizado o proveniente de espacios no occidentales es en sí mismo decolonial (o cuando menos intercultural). El pensamiento crítico que escapa de las lógicas del norte global se caracteriza por una defensa de todas las formas de vida; podría decirse, además, que también tiende a ser anticapitalista, anti-imperial, antipatriarcal, antieurocéntrico y anticolonial (Grosfoguel, 2013).

Otros autores como Escobar (2012) apuntan a que el pluriverso implica una concepción del mundo como un conjunto de interrelaciones y movimiento entre seres humanos y no humanos que perturba las nociones ontológicas de la modernidad. Un ejemplo de la pluriversidad puede ser, parafraseando la ya conocida frase del neozapatismo “El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La pluriversidad (universidad) que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la ríen, que la amanezcan todos.”

Es por lo anterior que el *tsikbal* constituye una herramienta fundamental para la construcción de la pluriversidad y la decolonización de la universidad. Mientras la academia intercultural y/o decolonial habla de

diálogo de saberes, desde el territorio maya se habla del *Tsikbal* como un paradigma de investigación que, aplicado dentro del contexto de los viernes de saberes, rompe con las jerarquías impuestas por las lógicas burocráticas y se expresa a través de la dialogicidad de los involucrados desde la horizontalidad y la epistemología maya. En palabras de Castillo Cocom (2005): “El *Tsikbal* rompe con este binarismo al sustentarse en un diálogo entre interlocutores que ven/se ven/son vistos/eluden y preguntan/hacen ruido/ y se silencian para resonar en el mundo”.

En este sentido, no se trata únicamente de interculturalizar el currículo o instrumentalizar los conocimientos de la población local para redirigir la discusión a los “clásicos” de la epistemología, más bien, la propuesta era preguntarse si es posible decolonizar una institución de educación superior por medio de la apertura hacia las voces de sus estudiantes para partir de raíces epistemológicas del territorio.

U k'iinil ojelajilo'ob (Día de los saberes)

El primer día de los saberes se realizó el día viernes 20 de enero de 2023 e inició como un espacio en el cual los estudiantes pudieran presentar sus conocimientos adquiridos a través de la observación y la práctica dentro de su comunidad. Si bien, esto comenzó como una actividad dentro de un grupo y aula escolar, al ser presentado ante el resto del personal docente de la UICAM, se llegó al acuerdo de realizarlo con toda la comunidad estudiantil como un proyecto institucional.

En la primera temporada de los Viernes de Saberes se desarrollaron los siguientes temas:

1. Ritos de sanación por Ermilo Antonio Casanova Sosa.
2. Plantas curativas y herbolaria por Lorena Zenaida Quej Cauich, Lidia del Socorro Naal Matos, Agustina Haas Tzeek y Margarita del Socorro Caamal Chable.
3. Meliponicultura y valor agregado por Noemi Elizabeth Huchin Euan
4. Registro/documentación de plantas y su uso medicinal por Ortiz Mas Sandra Guadalupe.
5. El trigo en la industria, una experiencia en zonas tropicales por Manuel Eduardo Tuz Colli.

6. Taller de elaboración de piñatas por Manuel Eduardo Tuz Colli y Silvia Magdalia Cauich Dzib.
7. Tradición oral, memorias y leyendas de nuestras comunidades (*tsikbal*) por estudiantes y profesores de forma colectiva.
8. Visita a Santa Cruz para conocer el trabajo del artesano Wilberto Ek. Visita al meliponario “*Maak Jobon en Tankuché y Tsikbal* con el señor, Bonifacio Huchin Pech, sobre las condiciones de la población durante la época henequenera y visita de convivencia para la apreciación del patrimonio biocultural en “El remate”.
9. Proyección del documental “Nana dijo” por Bocafoja, y *Tsikbal* sobre la “tercera raíz” en el marco del Día Internacional del Recuerdo de las víctimas de esclavitud y la trata trasatlántica de esclavos.
10. “Fiesta de los saberes y las semillas”, en la cual los tres grupos de la UICAM participaron a través de una muestra gastronómica, muestra de trabajos finales, intercambio de semillas, conversatorios con maestros artesanos y consejeros comunitarios. Al ser el cierre del cuatrimestre, el objetivo fue mirar la fiesta como un espacio de aprendizaje y de organización que tiene como fin último agradecer por los saberes, las experiencias y la alegría de encontrarnos en el camino que la Universidad Intercultural de Campeche.

La segunda temporada contó con menos emisiones debido al calendario escolar y actividades no programadas, los temas fueron los siguientes:

1. Cocina tradicional por Viviana Canché Cauich y Gabriela Canche Cauich.
2. Orientación sexual y comunidad LGBTQI+ “mes del orgullo”, por Jesús Balán López
3. Las hamacas, elaboración, amarre y usos, por Sandra Ortiz Mas.
4. *Tsikbal* para planificación del *Janli Kool*.
5. Ceremonia de *Janli Kool* para agradecer por otro ciclo más dentro de la UICAM, contó con la participación del *Jmeen*, Don Eulogio Kantun Cauich. Este día fue de suma importancia para los participantes pues el trabajo colectivo fue extenuante para su preparación. Asimismo, se pensaba que la ofrenda no sería recibida ante las lluvias recibidas en esos días. Sin embargo, y a pesar de la humedad del suelo, pudo prenderse el *püib* y realizarse la ceremonia, finalizando con una fuerte lluvia.

La tercera temporada fue fuertemente afectada por los turnos matutino y vespertino debido a la falta de espacios físicos para la universidad, ya que durante más de un año la UICAM trabajó con aulas prestadas por el CONALEP.

1. Velas artesanales y ceremoniales de cera de abeja por Cámara Balan Rosalba y Ek Collí Angélica del Carmen.
2. Hierbas medicinales por Poot Chuc José Emmanuel y Enriqueta de la Cruz Burelos
3. Tianguis de trueque y venta por Todos los estudiantes de la Universidad Intercultural de Campeche.

La cuarta temporada aún está en desarrollo, pero se ha caracterizado por una mayor participación del estudiantado:

1. Clases de baile y zumba por Sandra Ortiz Mas, Irene Cauich Col, Silvia Magdalia Cauich Dzib y Zulma Dzul de la Cruz.
2. Lombricomposta y composta por Cauich Canche Ana Abisag, Balan Pech Evelyn Madai y Lopez Ek Cristian Israel.
3. Maíces Nativos por el milpero Silverio Aké y Martin Aké, estudiante de agroecología.
4. Cambio de aceite y mantenimiento básicos de motocicletas por Emmanuel Poot Chuc y Angelica Ek Colli.
5. Gastronomía: “Comida de abuelita”, la cocina de las abuelas como resistencia y patrimonio biocultural por Viviana Canche Cauich, Dolores Angelica Lira y Fanny V. Tun Magaña.
6. Photoshop por Claudio Góngora Sulub.

Es de esta forma que Los Viernes de saberes han permitido una lectura a contrapelo de los clásicos en epistemología y además fomentan las discusiones y la toma de acciones con relación al conocimiento “legítimo”, las necesidades de la población y las inquietudes de los estudiantes con respecto a la universidad que desean construir.

Por otro lado, la plataforma de los Viernes de Saberes permitió la apertura de la universidad hacia la comunidad a la que se debe. Fue necesario invertir la forma en la que se construye el conocimiento y horizontalizar el espacio pedagógico para que los estudiantes, a través de sus vivencias, experiencias, sentires, habilidades y saberes, eduquen a la universidad.

Referencias

- Arbesú García, M. I. (1996). El sistema modular Xochimilco. En *El sistema Modular en la Universidad Autónoma Metropolitana* (pp. 9-25). UAM Xochimilco.
- Barrera Vásquez, A. (1965). *El libro de los Cantares de Dzitzbalché*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Casillas Muñoz, L., & Santini Villar, L. (2009). *Universidad intercultural: Modelo educativo* (2a ed.). Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Castillo Cocom, J. (2005). 'It was simply their word': Yucatec Maya PRInces in YucaPAN and the politics of respect. *Critique of Anthropology*, 25(2), 131-155. <https://doi.org/10.1177/0308275X05052087>
- Castillo Cocom, J. (2024). Introducción: del t'áalk'u, tacu'un al LÍIK'SAJ TUUKUL. En J. A. Castillo Cocom (Ed.), *T'áalk'u'iknalítico: Omniausencias, Omnipresencias y Ubicuidades Mayas* (pp. 19-46). UIMQroo.
- De Sousa Santos, B. (2016). Epistemologies of the South and the future. *From the European South: A Transdisciplinary Journal of Postcolonial Humanities*, 1, 17-29.
- Ebel, R., & Castillo-Cocom, J. (2012). X-Pichil: From traditional to "modern" farming in a Maya community. *Memories of the VIII International Conference on Sustainable Agriculture, Environment and Forestry*.
- Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. , 23-62.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. Polis. *Revista Latinoamericana*, 38.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gordon, L. R. (2000). Du Bois's humanistic philosophy of human sciences. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 568(1), 265-280.
- Grosfoguel, R. (2016). Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales: pensar más allá del proceso civilizatorio de la modernidad/colonialidad. *Tabula Rasa*, 25, 153-174.

- Jiménez Naranjo, Y. (2009). Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen. En M. L. Valladares de la Cruz, L. Pérez Ruíz & M. Zárate (Eds.), *Estados plurales: Los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. XX-XX). UAM, Casa Juan Pablos.
- Jiménez Naranjo, Y. (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 167-189.
- Jiménez-Naranjo, Y., & Sánchez-Antonio, J. C. (2020). Pluralismo epistémico, alteridad, comunidad y escuela: una relación que discutir. *De Prácticas y Discursos*, 9(13).
- Maldonado-Torres, N. (2011). Thinking through the decolonial turn: Post-continental interventions in theory, philosophy, and critique—An introduction. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2).
- Medina Melgarejo, P. (2005). Oralidad y enseñanza, memoria y escritura. En J. Tirzo (Ed.), *Educación e interculturalidad: una mirada a la diversidad* (pp. 36-51). UPN.
- Municipio de Calkiní. (2022). <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/calkini?redirect=true>
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y Fronteras de la Identidad*, 158, 1-9.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178.
- Velázquez Solís, A. C. (2023). *U tookchajal u lu'umil, u k'áaxil Maaya kaaj: Arrebato/ defensa de la tierra, el monte del Pueblo Maya*. Cátedra Jorge Alonso; Cooperativa Editorial Retos; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Wallerstein, I. (Ed.). (2006). *Abrir las ciencias sociales: informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (9a ed.). Siglo XXI, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181.

