

Traducir y construir conocimiento desde el contexto

Francisco Antonio Romero Leyva
Sarah Corona Berkin
Coordinadores



Traducir y construir conocimiento desde el contexto



Traducir y construir conocimiento desde el contexto

Francisco Antonio Romero Leyva
Sarah Corona Berkin
Coordinadores



Traducir y construir conocimiento desde el contexto. Coordinadores: Francisco Antonio Romero Leyva y Sarah Corona Berkin.— *Sinaloa, Sinaloa. 2025.*

264 P. 23 cm.

Primera edición

D. R. © copyright 2025

ISBN: **979-13-88142-34-5**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250255>



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.

Ejemplar adquirido con recursos del programa S247, ejercicio 2025.

Fotografía de portada cortesía de: Dolores Imelda Romero Acosta.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta obra se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Presentación.....	11
--------------------------	-----------

Capítulo 1

Método utópico: De la construcción de conocimiento a la reconstrucción del contexto	15
<i>Benjamín Maldonado Alvarado</i>	

Capítulo 2

Construir conocimiento a partir de escuchar al otro: El saber y el aprender en el pueblo yoreme mayo	41
<i>Francisco Antonio Romero Leyva</i>	
<i>Rosalba Trinidad Chávez Moreno</i>	
<i>Gabriela López Félix</i>	

Capítulo 3

Antropología filosófica americana: El método genético de Rodolfo Kusch	53
<i>Mónica Fernández Braga</i>	

Capítulo 4

Decálogo para una metódica del estudio histórico de la diversidad de experiencias de humanidad o diez tesis para unas historias globales desde/del sur	77
<i>José Romero Losacco</i>	

Capítulo 5

Mujeres en la investigación social: Retos metodológicos en la construc- ción del conocimiento desde el contexto	89
<i>Dolores Imelda Romero Acosta</i>	
<i>María Teresa Gaxiola Sánchez</i>	

Capítulo 6

Aprender de la comunidad: Un método desde la experiencia de los pueblos. El caso de los yoremes 109

Gabriela López Félix

Francisco Antonio Romero Leyva

Capítulo 7

La investigación social como herramienta para el análisis y la resolución de conflictos..... 121

María del Rosario Romero Castro

Capítulo 8

El planteamiento del problema desde un enfoque situado y participativo: Su pertinencia en la investigación social 159

Laura Violeta Cota Valenzuela

Freya Francisca Yanez Carranza

Capítulo 9

Hacia metodologías interdisciplinarias: Diálogos entre la antropología, educación y ciencias cognitivas..... 175

Carlos Luis Maldonado Ramírez

Capítulo 10

La educación popular en el Brasil de los agravios a la memória..... 203

João Francisco Migliari Branco

Ian Gabriel Couto Schlindwein

Capítulo 11

Aprendizajes situados en la experiencia: Un análisis con estudiantes en la Modalidad Semiescolarizado de Sociología Rural de la UAIM 227

Juan Antonio Delgado Morales

Dolores Imelda Romero Acosta

Francisco Antonio Romero Leyva

Capítulo 12

La transgresión propiciatoria de diosas y dioses en el contexto
mítico del pensamiento religioso mesoamericano 247

María de la Luz Maldonado Ramírez

Presentación

Este libro esconde tras de sí un esfuerzo de colaboración entre los investigadores que colaboran en este escrito; no es tarea fácil hacer coincidir los tiempos de cada uno; sin embargo, se logró y hoy se presenta este texto que es una aportación que se da desde diferentes perspectivas metodológicas y, por tanto, desde contextos distintos que aseguran tener en este libro experiencias de investigación diversas compartidas.

El tema de las metodologías es sinónimo de controversias en ámbitos de las academias; algunos le apuestan a construir conocimiento con las denominadas metodologías convencionales, otros más que proponen las metodologías emergentes y de contexto, retomando los saberes y las experiencias de los pueblos.

Antes se parte de la premisa de discutir las y encontrar puntos de encuentro en los que todas las visiones metodológicas tengan su punto de convergencia sin caer en la tentación de inferior, superior, diferencias que no deben aparecer. Cabe destacar que cada investigación, por especial que parezca, siempre hará uso de diferentes métodos.

Como menciona Germán Rey:

La indagación sobre los significados del conocimiento y las mutaciones que ha vivido, ya sea por sus propios avances como por los nuevos diálogos a los que ha estado abierto, pero también el caudal que, proviniendo de las tradiciones y las recomposiciones de la sociedad, ha generado conocimientos inéditos y nuevas formas y aproximaciones al conocer. (Rey, 2022, 10)

La apertura de autonomía para escribir sin limitaciones para los investigadores ha sido siempre una práctica común en la Universidad Autónoma Indígena de México; no hay una línea paradigmática exclusiva para escribir; al contrario, como se expresa en su logo, la expresión “Toda la gente, todos los pueblos”.

El capítulo de Benjamín Maldonado, “Método utópico: de la construcción de conocimiento a la reconstrucción del contexto”, prioriza la importancia del contexto y el valor que se le debe otorgar.

El capítulo de los doctores Francisco Antonio Romero Leyva, Gabriela López Félix y Rosalba Trinidad Chávez Moreno, “Construir conocimiento a partir de escuchar al otro: El saber y el aprender en el pueblo yoreme mayo” describen el significado de los conocimientos que se producen en la comunidad y cómo este se transmite a las generaciones jóvenes del pueblo yoreme.

Mónica Fernández Braga nos comparte los postulados de Rodolfo Kusch, con su capítulo “Antropología filosófica americana: el método genético de Rodolfo Kusch”.

José Romero Losacco, con el capítulo “Decálogo para una metódica del estudio histórico de la diversidad de experiencias de humanidad o diez tesis para unas Historias Globales desde/del Sur”, nos brinda una reflexión desde la perspectiva de la filosofía.

Las doctoras Dolores Imelda Romero Acosta y María Teresa Gaxiola Sánchez describen cómo es la perspectiva femenina con su capítulo, “Mujeres en la investigación social: retos metodológicos en la construcción del conocimiento desde el contexto”.

La doctora Gabriela López Félix aborda el significado de aprender desde la perspectiva del contexto con su capítulo, “Aprender de la comunidad: un método desde la experiencia de los pueblos. El caso de los yoremes”.

María del Rosario Romero Castro, con su capítulo “La investigación social como herramienta para el análisis y la resolución de conflictos”, propone el análisis y la reflexión de la investigación como alternativa para alcanzar la paz en estados invadidos por la violencia.

Laura Violeta Cota Valenzuela, Freya Francisca Yanez Carranza, “El planteamiento del problema desde un enfoque situado y participativo: Su pertinencia en la investigación social”.

El maestro Carlos Luis Maldonado Ramírez hace un análisis profundo acerca de la interdisciplina en la investigación con su tema, “Hacia metodologías interdisciplinarias: diálogos entre la antropología, educación y ciencias cognitivas”.

João Francisco Migliari Branco e Ian Gabriel Couto Schlindwein nos invitan a reconocer la importancia de la educación desde el contexto con su capítulo, “La educación popular en el Brasil de los agravios a la memoria”.

Juan Antonio Delgado Morales, Dolores Imelda Romero Acosta y Francisco Antonio Romero Leyva, “Aprendizajes (situados) sustentados en la experiencia: Un análisis con estudiantes en la modalidad semiescolarizada de Sociología Rural de la UAIM” describe las experiencias de estudiantes en la Universidad Autónoma Indígena de México.

María de la Luz Maldonado Ramírez describe una etnografía, una investigación de campo que nos traslada a ver la perspectiva mágico-religiosa de los pueblos con su propuesta: “Transgresión de los dioses, tiempo de los hombres: Un acercamiento al pensamiento religioso desde el contexto mítico de los pueblos originarios”.

Bibliografía

Rey German (2022). Los sentidos de la urdimbre. Lo que el Sur nos cuenta (Prologo) En Rodríguez Brandão, C., Berlanga Gallardo, B., Hugo Suárez, D. et al. (Coords.), *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones desde abajo.

Capítulo 1

Método utópico: De la construcción de conocimiento a la reconstrucción del contexto

*Benjamín Maldonado Alvarado
(FES Aragón, UNAM)*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250262>



Resumen

Este texto desarrolla el uso de la reflexión utópica como un método consistente en dos pasos con el que se orientan los objetivos finales de los movimientos sociales profundos y se involucra a los integrantes en un proceso de movilización del conocimiento de manera horizontal. Se toma como base teórica el pensamiento de Laurent Aubague sobre lo utópico y se pone como ejemplo principal el movimiento de la Teología de la Liberación.

Introducción

Colaborar en construir conocimiento en vez de transmitirlo es indudablemente un avance positivo en los procesos educativos. Este cambio es resultante de la acción de las múltiples formas del pensamiento crítico, pues se basa en la crítica al modelo hegemónico, que en nuestro caso llamaría educación bancaria el brasileño Paulo Freire. Esta crítica radical es ante todo una crítica al sentido dominante de la educación hegemónica y, por tanto, es una crítica profunda y documentada a las formas en que el Estado, más bien los Estados nacionales, manejan los procesos educativos para impulsar su objetivo principal, que es fomentar la reproducción de la sociedad capitalista. La educación, el ámbito educativo, se caracteriza en ese contexto como un espacio de disputa del conocimiento, y en tal disputa el Estado establece, impone y valida las formas de transmisión del conocimiento, por lo que cuando la propuesta de construcción de conocimientos es vertical, o sea, desde el Estado, es necesario encontrar los mecanismos por los cuales se impide que el pensamiento sea crítico y que su construcción sea realmente horizontal.

Desde una mirada crítica, debemos partir de la idea de que construir conocimiento es un medio para lograr un fin: es un medio para transformar a la sociedad a través de la movilización del conocimiento y de

la construcción de formas de organización que concreten el sentido del pensamiento crítico. Por tanto, la construcción de conocimiento es una estrategia o práctica que no es un fin, es decir que no puede conformarse con lograr contribuir a la formación de personas mediante estrategias constructivas de saberes, sino que debe promover que el conocimiento construido genere conciencia de las formas y razones de la dominación y de las luchas para librarse de ella.

El conocimiento generado por construcción libre adquiere entonces su máximo sentido cuando su apropiación moviliza el pensamiento y de esa movilización colectiva resultan propuestas de conciencia y de análisis crítico de la realidad, que llevan a generar espacios de empoderamiento colectivo con los que se avance a la liberación.

Conviene entonces empezar con una revisión crítica de la construcción de conocimiento. Hemos escuchado a la Dra. Sara Corona Berkin proponer y argumentar la necesidad de construir horizontalmente el conocimiento. Ella dice:

He nombrado producción horizontal del conocimiento (PHC), es decir, una forma de investigar desde las voces de las distintas disciplinas científicas en diálogo con aquellas no académicas y que pesan de forma diferente en el conocimiento social. En este lugar desarrollo la propuesta de la PHC como 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. (Corona, 2019, p. 11)

Su perspectiva está centrada en la colaboración horizontal e igualitaria en la generación de conocimientos de nivel universitario entre personas diferentes, con distintas maneras de percibir y actuar en el mundo: “En el diálogo de la PHC... buscamos con el otro producir respuestas que aporten a la autonomía y mayor satisfacción para la convivencia de todos” (Corona, 2019, p. 15).

Estos aportes son importantes dado que en el nivel universitario es más desfavorecido el diálogo entre desiguales para una colaboración innovadora y fructífera. Y llama a encontrar respuestas amplias a preguntas difíciles:

¿quién puede aplicar la PHC a su investigación? Argumentar que la elección tiene que ver con el motivo de la investigación, que los métodos horizontales son idóneos en grupos pequeños e indígenas y que no contribuyen en investigaciones con poblaciones urbanas, o que realizar investigación con impacto social tiene que ver con gustos personales, son las respuestas fáciles. (Corona, 2019, p. 101)

Un cuestionamiento a la construcción de conocimiento en el aula

Enfocando ahora la propuesta de construcción horizontal del conocimiento al aula escolar, es necesario advertir su importancia, pero también la confusión que se provoca al pensar como sinónimos lo colaborativo con lo horizontal.

Ciertamente, como argumentó Vigotsky, el conocimiento se construye a través de la interacción social con la que se aprende de forma independiente o con la ayuda de un adulto o un compañero más experimentado en Zonas de Desarrollo Próximo.

Esta idea resalta la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo en el proceso de aprendizaje y el papel de los maestros como facilitadores del aprendizaje.

Sin embargo, debe considerarse que este proceso puede desarrollarse bajo condiciones de desigualdad, lo que limita su sentido y lo contradice. El aprendizaje colaborativo requiere de un contexto de igualdad o de no desigualdad entre los actores, por lo que cuando ocurre en un proceso de desigualdad, lo colaborativo es una forma de subordinación que borra lo horizontal.

Tomemos como ejemplo la construcción de una casa, que es necesariamente un proceso colaborativo. Pero en el sentido de la horizontalidad podemos ubicar grandes diferencias entre construir una casa en una ciudad o en una comunidad campesina.

Al edificar una casa urbana, los albañiles hacen la construcción mediante un manejo adecuado de materiales y con base en conocimientos, pero son dirigidos por el arquitecto. No son libres de poner en juego sus saberes y aprendizajes porque el arquitecto es el experto, el sabio, además de que es el patrón que los emplea. Así, la construcción de la casa es un proceso colaborativo conducido estrictamente por el arquitecto y es bajo sus órdenes (y conocimientos) que los demás actores participan en la construcción. El Estado reglamenta y vigila la verticalidad de la colaboración en este proceso constructivo.

En contraste, cuando se construye de manera tradicional una casa en comunidades rurales, es muy probable que sean reunidos numerosos vecinos convocados por alguna persona, con quienes socializa y moviliza sus conocimientos sobre el proceso constructivo y sobre la preparación y acopio de los materiales necesarios, colaborando de manera teórica y práctica. Sin duda, una o más personas son las que organizan la construcción, pero los conocimientos que se mueven en el proceso son compartidos y discutidos de una manera más horizontal, sin la verticalidad de las órdenes del arquitecto y sus saberes hegemónicos.

En las dos formas se construye una casa mediante la colaboración de los actores, de manera que el resultado es el mismo: una casa construida. Pero la gran diferencia está en la forma de lograrlo.

Siguiendo este razonamiento, en la propuesta constructivista de la educación, para ser horizontal el proceso, el arquitecto (el maestro) debería necesariamente renunciar a su papel protagónico y autoritario, aceptando ser uno más de los actores en el proceso, y discutir los pasos y las formas a seguir con el conjunto de trabajadores. De esa manera, todos podrían aprender y no solamente cumplir órdenes o seguir instrucciones.

El trabajo en equipo no es siempre un tipo de colaboración horizontal y puede desarrollarse —como sucede frecuentemente— en condiciones de imposición y autoritarismo, es decir, de verticalidad, de negación e incluso prohibición de horizontalidad. Cuando se solicita la colaboración de todos, pero bajo un mando único, estamos ante un ejemplo de esto. Y el Estado le tiene miedo a la colaboración, a la construcción horizontal y colectiva de la vida. Recordemos los intentos de cortar el trabajo colaborativo real, profundo, desde abajo, que ha realizado el pueblo en

diversos momentos, ayudando directamente a los afectados por diversas desgracias, como los terremotos e inundaciones: el gobierno se ha preocupado mucho más por impedir esta colaboración directa del pueblo con el pueblo que por organizar una ayuda efectiva. Incluso ha impuesto la obligación de que toda ayuda en especie o en trabajo sea coordinada por la autoridad, que generalmente son las fuerzas armadas. La vocación vertical del ejercicio del poder gubernamental está sin duda reflejada en la forma en que las instituciones como la escuela conciben y practican la construcción colaborativa.

En educación, cuando el docente colaborativo participa como arquitecto, como el experto, sin renunciar a su papel protagónico de guía, actúa en contra del carácter de construcción colaborativa del conocimiento que pretende impulsar y, peor aún, confunde a los actores.

Por otra parte, construir conocimiento en el aula al estilo de la construcción comunal de una casa campesina no es nada fácil, pues, más allá de la voluntad o la declaración, implica cambios drásticos para generar un contexto favorable a la construcción colectiva. Se requiere una voluntad colectiva que esté dispuesta a transformar estructuras y verticalismos institucionales.

La construcción vertical del conocimiento es una práctica que se deriva de condiciones de desigualdad, pero que no implica solamente desigualdad cultural, sino que también ocurre en el seno de una misma cultura. Es una forma velada de imposición, de educación bancaria. En otras palabras, el Estado trata como albañiles a los indígenas, pero también a sus otras clases dominadas.

La utopía como recurso para la horizontalidad

Para introducirnos al tema del método utópico, recurriré a las propuestas sobre la utopía y el pensamiento utópico que ha propuesto Laurent Aubague, un brillante lingüista francés que, después de participar en el Mayo francés en 1968, decidió vivir en lugares más fértiles para la utopía y se trasladó a México, donde fue profesor en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, y en los años ochenta vivió en Oaxaca, contribuyendo, entre otras cosas, a fortalecer la argumentación de la resistencia indígena (Aubague y otros, 1983; Maldonado, 2025).

Dice Lorenzo:

El pensamiento utópico es aquel que toma la organización social como pretexto para intentar transformarla por la vía de la imaginación. La utopía funciona como un discurso sobre el tema de la invención o de la lucha por sociedades nuevas, más justas y exclusivamente orientadas hacia la realización de la felicidad humana. Una sociedad utópica es una sociedad donde la imaginación humana ha procurado conseguir la armonía plena de la colectividad y de las diferencias del cuerpo social; resuelve la cruenta dinámica de opresión y de desigualdad de las sociedades concretas, es decir, de las sociedades históricas. (Aubague, 1988, p. 73)

Su orientación principal está en concebir la utopía como la reflexión socializada de un modo de vida sin desigualdad, movilizándolo el imaginario colectivo, más que una proyección individual y un tanto desesperada de un mundo que no existe:

La utopía genera normalmente dos actitudes. La primera es ante todo literaria. Nutre el contenido de las obras de autores utópicos como Platón, Moro, Cabet, Campanella, Owen. Estos escritores se han servido de poderes respectivos de la escritura y de lo imaginario no para tratar de resolver el problema de la imperfección de las sociedades humanas. Su tarea ha consistido siempre en concebir cómo alcanzar a aplanar y llevar a su desaparición a los obstáculos que impiden a los hombres alcanzar su felicidad. Se han entregado al ejercicio de poner en marcha el poder de su imaginación, confrontarlo con los vicios de la realidad conocida, y tratar por fin de suprimir esos males para remplazarlos por elementos armónicos. Esta actitud literaria, como bien se podría notar, hace caso omiso de la confrontación con el campo concreto de la historia y de la dinámica social. No se encarna en la fuerza de movimientos sociales que entrarían en acción en nombre de la utopía. Si bien estas obras pueden contribuir a armar esas fuerzas, no es por lo tanto que las sustituyen. Para encontrar el pensamiento utópico en actividad, es entonces necesario referirse a la segunda actitud, aquella que se relaciona justamente con la dinámica de los movimientos sociales. (Aubague, 1988, p. 73-74)

Para Lorenzo Aubague, la utopía es pensamiento que moviliza las imágenes de lo social con las que las personas en movimiento, o los movimientos sociales, construyen un mundo deseable al cual aproximarse mediante la lucha, es decir, el esfuerzo por avanzar a su construcción.

Cuando actores históricos deciden transformar la sociedad, lo hacen en nombre de un análisis crítico de la sociedad en la cual viven y de un proyecto de transformación al cual suscriben y que diseña las grandes líneas de las novedades que desea instaurar. Es a partir del momento que están provistos de este análisis crítico y de este proyecto, que su plan tendrá la oportunidad de contribuir a la constitución de un movimiento social, y solamente así este movimiento social estará dotado con la fuerza capaz de invertir y de modificar el curso de la historia. (Aubague, 1988, p. 74)

Entonces, el detonante de la organización que movilizará las voluntades de una colectividad es la movilización del pensamiento que se concreta en la formulación de imágenes sociales que fundamentan un proyecto político desafiante del poder establecido:

En cuanto a la relación de este movimiento social con la utopía y lo imaginario es en el proyecto de este movimiento donde es necesario encontrarla. Es a este nivel que se notará con mayor claridad su participación. En efecto, el proyecto de un movimiento social representa el lugar donde la utopía, y a través de ella lo imaginario, alcanzan a entrar en acción. La utopía representa entonces la suma de aspiraciones, de idealizaciones y de sueños en nombre de los cuales se inicia una voluntad de lucha. Representa una especie de recreación de la sociedad impulsada por la liberación, lo que casi se podría comparar con una poética de lo social. (Aubague, 1988, p. 74-75)

Lejos de ser un lugar inexistente o una aspiración absurda, la utopía tiene un papel fundamental en la historia, si aceptamos que los movimientos sociales son los que la dinamizan.

La utopía engloba así la suma de sueños y de aspiraciones que estos actores históricos han empezado a elaborar cuando sabían que les correspondía destruir un orden social caduco para intentar la instauración de otro mejor más cercano a una representación de lo que debe ser la felicidad colectiva. En este sentido, se ve claramente cómo la utopía impulsa a lo imaginario a ser una herramienta crítica de la sociedad. (Aubague, 1988, p. 77)

Es importante conocer la definición de Aubague sobre lo imaginario para entender el sentido profundo de esta palabra: “A lo imaginario lo definiré como esta capacidad que tiene el hombre de producir, gracias a la facultad que llamamos la imaginación, todo un lenguaje, todo un discurso, y que se dará a través de las imágenes. Entonces, lo imaginario es la capacidad de producción de imágenes por la imaginación” (Aubague, 1992, p. 111).

Con esa base se puede entender que la lucha de dominación y resistencia en sociedades desiguales como la nuestra es también una lucha por el control de lo imaginario

Hay que tratar de recuperar lo imaginario como una de las dimensiones en donde hay una posibilidad de dar lectura a la cotidianidad del lado del poder o del lado en contra del poder. Realmente el poder le tiene mucho miedo a lo imaginario, por eso su práctica tan increíble en ese campo: publicidad, telenovelas, en fin, todo lo que los marxistas han llamado filosofía de la cotidianidad y cómo la organiza y cómo la estructura una clase social que tiene el poder y que tiene la capacidad de orientar las mitologías colectivas. De esto hay que estar conscientes para poder actuar. (Aubague, 1992, p. 121).

Precisamente por eso es que se puede percibir que la disputa de lo imaginario es clave para el mantenimiento o subversión del orden establecido, en tanto que es una parte fundamental de la vida de los seres humanos:

Al mirar desde más cerca como los hombres hacen la historia y cuáles son las capacidades que deben manifestar durante este quehacer, uno se da cuenta de que la presencia de lo imaginario es una condición indispensable para la realización de la vida so-

cial y por esta misma razón no es anormal que las personas que observan o que participan en los procesos de liberación étnica, tomen en cuenta el papel que lo imaginario debe tener en estos procesos. Y es porque lo imaginario es de vital importancia para la vida que es necesario aceptar su participación en la liberación histórica que podrán impulsar los grupos étnicos de la América Indígena. (Aubague, 1988, p. 72)

El método utópico: hacia la reconstrucción del contexto

Llamamos método utópico a la proyección de un futuro mejor y alcanzable a través de la crítica radical del presente, que moviliza para luchar por el futuro formulado. Es un fundamento de la praxis que acompaña a los movimientos sociales profundos. Toda utopía es crítica, rebelde, pero solamente tiene un sentido trascendental cuando se formula desde organizaciones sociales y movimientos contrahegemónicos.

No es, por tanto, un método sin sentido, irrealizable, sino que es utópico porque puede avanzarse hacia la construcción de una sociedad mejor con base en la movilización del pensamiento y de la organización.

Este método o procedimiento consta de dos pasos: una lectura crítica y radical de la realidad y, con esa base, la proyección de un modo de vida distinto. La clave de lo utópico, como ha mostrado Lorenzo Aubague (1985), no está en el diseño de un mundo diferente, sino en la generación de conciencia con base en ese imaginario recuperado, para avanzar organizadamente hacia lograr ese mundo diferente. El empoderamiento social de lo real y lo imaginario, en tanto reapropiación de sentido, es el objetivo de ese método. En otras palabras, es la disputa del poder al Estado el objetivo de la ensoñación utópica.

La intención es generar el sueño diurno que lleva a despertar colectivamente y movilizarse. Así, el sueño como horizonte, la nueva realidad soñada, es un medio para llegar a un fin. No es el fin la formulación de la utopía, salvo para la tradición literaria. Para los movimientos sociales profundos, la utopía es un medio para lograr el fin, que es el cambio social. Se trata de no perder de vista el horizonte soñado al que se quiere llegar, para no perder el rumbo o confundirlo.

En el fondo, el interés fundamental de la utopía no es la imaginación de otro mundo, sino la intervención crítica y organizada en este mundo, para transformarlo drásticamente. El sueño definido de un mundo mejor funciona como el faro que impide perder el rumbo y que anima a seguir adelante.

Este método era común en los movimientos sociales, en las organizaciones que buscaban recuperar poder para cambiar la realidad. La crítica al presente no basta, tampoco la imaginación de un mundo mejor sin anclarlo en el cuestionamiento de las estructuras e ideas del mundo actual. Por eso los movimientos pensaban sus acciones en términos de liberación, de un mundo libre y en ese sentido distinto radicalmente al actual.

En términos de localización, de lo que se trata es de transformar el contexto actual, a partir de pensar uno distinto y mejor. Lo importante es que en este proceso juega un papel central el empoderamiento, la recuperación del poder, tener en las manos propias el poder real y simbólico para caminar por los senderos que alumbra el sueño utópico.

Pero las ideas no bastan; es indispensable la organización de los vencidos, los coincidentes, para desde ella avanzar en la difusión de conciencia y en la organización del conjunto.

Un ejemplo lo tenemos en el movimiento revolucionario magonista, impulsado a principios del siglo XX en México y Estados Unidos para transformar la realidad mexicana. El magonismo soñaba cambios radicales, proponía proyecciones utópicas cuestionando el sistema hegemónico basado en la “hidra de tres cabezas”: el gobierno, el capital y el clero, y llamaba a luchar por exterminarlo y reconstruir la sociedad libremente, con base en la experiencia histórica del modo de vida comunitario practicado por las mayorías en el campo durante siglos. Su idea de un mundo distinto la exponían en múltiples artículos, cuentos, discursos, obras de teatro. Y proponían formas locales de organización armada, coordinadas a nivel central por ellos: la Junta Organizadora del Partido Liberal Mexicano (Maldonado, 2012).

En contraste, el maderismo fue un movimiento que buscaba solamente la reforma del poder político y algunos otros cambios aislados en el sistema social, que transformaran la dictadura en democracia, pero sin

que hubiera cambios de fondo. Su “sueño” era un México sin dictadura, con un gobierno elegido en urnas y conducido por la clase media, pues afirmaba en 1908 que “aun en los países muy ilustrados no es el pueblo bajo el que determina quiénes deben llevar las riendas del gobierno. Generalmente, los pueblos democráticos son dirigidos por los jefes de partido... Aquí en México pasará lo mismo, y no será la masa analfabeta la que dirija al país, sino su elemento intelectual” (Madero, s. f., p. 43).

Así, tanto el porfiriato como el maderismo o los gobiernos posrevolucionarios impulsarían durante su administración cambios menores sin afectar la función principal del Estado, que es el fomento del desarrollo capitalista, lo cual se hace despojando de tierra a los campesinos, como en el siglo XIX, o imponiendo megaproyectos, como lo hace el gobierno actual. Los cambios superficiales e inconexos son reformas que benefician a algún sector, pero no al conjunto de la población o a la mayoría, de manera que son sueños parciales, que funcionan como verdades a medias aunque se imponen como soluciones totales.

Los sueños de cambio, las propuestas de transformación, es decir, las utopías sociales, suelen ser propuestas por grupos que desconfían del pueblo o que no están dispuestos a permitir debates sobre los objetivos finales del movimiento. En ese sentido, podemos ver que solamente los movimientos más radicales, los que buscan cambios masivos y de fondo, son los que confían en la capacidad del pueblo, en la razón colectiva, en los sueños compartidos y con ello basan la transformación social en el imaginario popular más que en el imaginario de los dirigentes. Como lo hizo el magonismo. Y más recientemente tenemos otro ejemplo de gran importancia y amplitud en las comunidades eclesiales de base y las acciones impulsadas desde la Teología de la Liberación en América Latina durante treinta años.

Una experiencia reciente: La Teología de la Liberación

El movimiento católico latinoamericano conocido como Teología de la Liberación buscaba la construcción social de un mundo donde los humanos pudiéramos ser plenos y felices, empezando por dejar de ser la

mayoría oprimida, explotada y empobrecida por la minoría. Esa utopía sería formulada de muy diversas maneras por los colectivos llamados Comunidades Eclesiales de Base integrados por gente común, acompañada de teólogos y la estructura de la Iglesia. Su formulación se haría por medio del método utópico consistente en Ver-Pensar-Actuar (Scanonne, 1984), que en otras palabras consiste en mirar críticamente el presente para generar proyecciones de un futuro mejor y organizarse para avanzar por pasos, lo que lo asemeja al método utópico.

Michael Löwy (1998, p. 49) señala que esta nueva visión teológica surge principalmente en universidades europeas donde se forman jóvenes sacerdotes latinoamericanos y la define:

como la heredera de la desconfianza tradicional del catolicismo por la modernidad y la expresión de la corriente más modernista en el seno de la Iglesia católica. Desde ese punto de vista, planteó de manera muy interesante su relación ambivalente con la modernidad; sin embargo, no profundizó en ese concepto, prefiriendo concluir que la teología de la liberación, irreducible al anticapitalismo del catolicismo europeo, incluso en su variante de izquierda, era “esencialmente la creación de una nueva cultura religiosa, expresando las condiciones propias de América latina: capitalismo dependiente, pobreza masiva, violencia institucionalizada y religiosidad popular. (Tahar, 2007, p. 437)

El camino no sería fácil, pero sí lleno de esperanzas y razones. Uno de sus pilares es su método de trabajo pastoral, que funciona poderosamente como un método utópico, y que tiene sus orígenes en la Constitución sobre la Iglesia en el mundo moderno llamada *Gaudium et Spes* (Alegría y Esperanza), que fue aprobada por el Concilio Vaticano II en 1965. En ella se establece un método ambiguo, que pudo apropiarse la teología de la liberación como su argumento:

Propone el número 4 de la Constitución *Gaudium et Spes* del Vaticano II: Para cumplir esta misión es deber permanente de la Iglesia escrutar a fondo los signos de los tiempos e interpretar a la luz del Evangelio, de forma que, acomodándose a cada generación, pueda la Iglesia responder a las perennes interrogantes de la

humanidad, sobre el sentido de la vida presente y de la vida futura y sobre la mutua relación de ambas. Es necesario por ello conocer y comprender el mundo en que vivimos, sus esperanzas, sus aspiraciones y el sesgo dramático que con frecuencia le caracteriza. El pueblo creyente de América Latina escrutó los signos de los tiempos. Se vio en una situación mayoritariamente de pobreza y de miseria. Y no por casualidad, ni por la fatalidad del destino, sino como resultado de dinámicas y mecanismos sociales, económicos, políticos... Vio que el hecho mayor de la historia y actualidad eran y son las dominaciones en toda una red de ellas. Y por tanto, la teología debía tener el signo contrario: el de la liberación (Del Valle, 2011, p. 265)

El método utópico ha tenido una de sus más importantes experiencias actuando como eje de la transformación radical de un sector de la Iglesia católica latinoamericana. La teología de la liberación fue una propuesta que generó un trascendental movimiento de base en el continente durante las décadas de 1960 a 1990 (Zanca, 2025; Oliveros, 1977; Urrego, 2016).

Seguir sus líneas generales es importante para ubicar los elementos que se pusieron en juego para que su concepto de método utópico de reflexión, llamado “Ver-Pensar-Actuar”, pudiera ser la base del empoderamiento social que llevara a la organización para intentar solucionar los principales problemas en las distintas regiones.

Una nueva mirada

Lo primero que la origina fue que la reflexión teológica radical, ligada a la comprensión de las desigualdades sociales y el poder opresor, se fue formando con base en tres niveles epistemológicos o ámbitos de razonamiento: el de las ciencias de la historia y la sociedad, el filosófico y el teológico. Entre ellos se da una discontinuidad o ruptura epistemológica, pues sus objetos formales son distintos (Scanonne, 1984, p. 384). La confluencia del enfoque crítico entre tres áreas de conocimiento resignificó dichos enfoques a partir de un análisis crítico. De manera esquemática, podemos decir que la teología miró más hacia la tierra que hacia el cielo, que la filosofía se enfocó más hacia una ética social

que cuestionaba el poder y el despojo de las mayorías, y la historia y la sociología reconocieron un actor clave para la transformación: el pobre, cuyo empobrecimiento era histórico y, por tanto, podía ser revertido mediante el cambio social. Así, la Teología de la Liberación definió su trabajo como una “opción preferencial por el pobre”. Esto no significaba sustituir las tendencias hegemónicas de la Iglesia y la teología, sino añadir un enfoque que sería prioritario. Por ejemplo, al concepto de pecado se le ubicó además como una falta de amor por el prójimo, en este caso el pobre, en su carácter de explotado y oprimido.

Había temas primordiales que serían ampliamente discutidos y cuestionados:

El problema de la historicidad de la salvación cristiana sigue siendo uno de los más graves de la comprensión y de la práctica de la fe. Lo es en el ámbito de los países nortatlánticos; lo es también en el ámbito de los países oprimidos, y lo es finalmente en la preocupación del magisterio y disciplina de la Iglesia institucional. Por historicidad de la salvación cristiana no se entiende siempre lo mismo. Una primera distinción podría hacerse entre aquellos que se preguntan por el carácter histórico de los hechos salvíficos y aquellos que se preguntan por el carácter salvífico de los hechos históricos; los del primer grupo se interesan sobre todo por fundamentar históricamente, por constatar objetivamente hechos fundamentales de la fe, desde la resurrección de Jesús como el hecho más importante hasta los milagros o la serie de sucesos salvíficos del Antiguo Testamento; los del segundo grupo se interesan especialmente por ver qué hechos históricos traen salvación y cuáles otros traen condenación, qué hechos hacen más presente a Dios y cómo en ellos se actualiza y se hace eficaz esa presencia. No son dos perspectivas excluyentes; más aún, la segunda presupone la primera y acepta sin mayores reservas que los grandes hechos salvíficos, reveladores y comunicadores de Dios, se han dado en la historia, por más que su justificación crítica no pueda alcanzar ni reducirse a las comprobaciones de la ciencia histórica (Ellacuria, 1990, p. 323).

México estuvo en el centro de esa praxis (García, 2015). En 1969 se organizó el Congreso Mexicano de Teología, donde se habló de fe y se

concluyó que “la liberación es de hecho condición constante del desarrollo (...). La salvación de México coincidía plenamente con nuestra esperanza cristiana”, como explicaba en 1996 el jesuita Luis del Valle (2011:278-279).

La voluntad de algunos actores: los teólogos y obispos

Como resultante de un análisis crítico de la realidad de la iglesia y de las condiciones socioeconómicas y políticas de sus feligreses, la Teología de la Liberación necesitaba lograr un espacio institucional apropiado para poder desarrollarse. Era indispensable lograr que fuera aceptada y adoptada por sectores regionales de la Iglesia, es decir, por algunas diócesis o que fuera una corriente fuerte en las diversas órdenes. Es decir, la teoría rebelde necesitaba de respaldo estructural para aparecer y poder consolidarse y extenderse. Fue fundamental la labor de diversos teólogos y sacerdotes para lograr que sus autoridades asumieran este tipo de compromiso sociopolítico con los pobres. Sin embargo:

El apoyo episcopal a la teología de la liberación fue minoritario, como en general su presencia en el catolicismo latinoamericano, pero fue particularmente destacado. Oscar Arnulfo Romero, el obispo asesinado de San Salvador; Evaristo Arns, Avelar Brandao, Pedro Casaldáliga, Helder Cámara, Aloiso Lorscheider, José María Pires y Cândido Padin en Brasil; Sergio Méndez Arceo y Samuel Ruiz en México; Juan Landázuri Ricketts y José Dammert en Perú; Eduardo Pironio en Argentina; Raúl Silva Henríquez en Chile; Leónidas Proaño en Ecuador, y Marco MacGrath en Panamá fueron algunos de los obispos celebrados por su “apertura profética”, aunque no todos fueron partidarios de la teología de la liberación. Hay una obvia diferencia entre el apoyo incondicional de un Pedro Casaldáliga y de un Sergio Méndez Arceo y la protección reservada de un Raúl Silva Henríquez. No todos tuvieron tampoco la misma orientación: Samuel Ruiz y Leónidas Proaño ponían mucho énfasis en la figura del “indígena”, debido al contexto social de sus diócesis, pero, fundamentalmente, participaban de las mismas ideas y dinámicas. (Tahar, 2007, 445-446)

Esto no le resta importancia al movimiento ni a su propuesta, simplemente ubica la negativa a escuchar las voces directas del pueblo y traducirlas a un lenguaje institucional aceptado. Más bien destaca la audacia y trascendencia de quienes sí optaron por el pobre. Incluso, los propios sacerdotes y obispos se organizaron para fortalecer sus intenciones y argumentos:

Los casos más conocidos fueron el movimiento de los Cristianos por el Socialismo, nacido del Grupo de los Ochenta, en Chile, entre 1971 y 1973; los Sacerdotes por el Tercer Mundo en Argentina; el grupo Golconda en Colombia, y el movimiento Oficina Nacional de Información Sacerdotal (ONIS) en Perú, todos aparecidos en 1968. Esos movimientos expresaban su solidaridad con el radicalismo revolucionario en América Latina; a la vez que trataban de controlar el significado y las implicaciones del compromiso cristiano con los movimientos revolucionarios de la región. Se trataba de ser “totalmente revolucionario”, sin dejar de ser “totalmente cristiano”. (Tahar, 2007, p. 446).

La opción por el pobre establecía un nuevo rol del actor promotor, es decir, de la Iglesia: escuchar valorando, reconociendo valor en la praxis del oprimido, en su experiencia de vida y sus formas de entender y expresar el mundo para enfrentar su situación.

En el caso mexicano, la Diócesis de Cuernavaca es un ejemplo del fundamento del movimiento que generaría una expansión realmente relevante, de miles de comunidades en el país:

Cuernavaca se convirtió en un epicentro intelectual y pastoral: por un lado, el obispo Sergio Méndez Arceo impulsó militantemente la Teología de la Liberación en todas sus dimensiones; por otro, Iván Illich promovió una discusión intelectual con pensadores de diferentes lugares del mundo...

Surgieron centros de reflexión teológica, publicaciones, encuentros, movimientos, vínculos con partidos políticos, centros de derechos humanos. A finales de los años 70, las CEB ya eran un cuerpo nacional con influencia y dinamismo que jugaba un rol en la política y en el ámbito religioso. En 1992, luego de estar en el centro de la política nacional —fueron impulsoras, por ejemplo,

de una candidatura única en las elecciones presidenciales de 1988 y parte activa de los movimientos sociopolíticos de la década—, se celebró el XIV Encuentro Nacional de CEBs y se calculó la existencia de 10,000 comunidades en 40 diócesis. (Suárez, 2015, p. 112-113)

Un sujeto emergente definido: El pobre

Para la Iglesia hegemónica, el sujeto de su atención es el hijo de Dios, el humano cuya alma es el centro de su salvación o condena. De manera que el objeto fundamental de su trabajo pastoral es la salvación del alma, es decir, la conducción adecuada de las acciones en el mundo natural para poder gozar de la vida eterna en el sobrenatural. En esta perspectiva ha predominado la visión espiritual. La nueva teología proponía mirar, además del alma y su trascendencia, a las condiciones de los portadores de alma en el mundo natural, para crear condiciones de vida aceptables, dado que la injusticia, desigualdad y explotación existentes aparecían como inaceptables para una nueva moral cristiana.

La opción por el pobre mostraba a un sujeto emergente con quien debía colaborar: el pobre en su condición de oprimido, no solamente de carente de riqueza. Esa lectura política se convertiría en la nueva manera de leer los signos de los tiempos. Los primeros en adoptar esta mirada serían algunos teólogos, sacerdotes y obispos, para después llevarla mediante ellos y muchísimos seminaristas y catequistas a la población en general, porque la opción por los pobres implicaba también la sensibilización del opresor.

El sujeto emergente en la acción de la Iglesia era un pobre histórico y pensante, en el que había además que confiar. Era indispensable reconocer en él capacidades y tendencias construidas históricamente para acompañarlas, sin pretender imponer miradas a un sujeto inerte. Este reconocimiento del pobre como actor incluso de la teología es expresado claramente por el jesuita mexicano Luis del Valle:

Teología de la Liberación es la que ha hecho un pueblo creyente y oprimido. Se ha ido dando razón de su fe. Muchas de las veces por medio de actitudes, de acciones sin expresión verbal. En varias

de ellas en expresiones verbales, sea en medio de la vida, sea en momentos de expresión y comunicación en diversos ámbitos: el de la conversación, el de reuniones más o menos formales, el de la reunión celebrativa eclesial. A veces también con la palabra escrita: el manuscrito sobre una reunión, la hoja de preparación de reflexiones o celebraciones, o el escrito más formal (Del Valle, 2011, p. 262).

Un espacio de socialización: La iglesia y las CEB

Las iglesias, parroquias y obispados o diócesis que se fueron incorporando a esta nueva visión constituyeron la plataforma institucional sobre cuya base se formarían organizaciones de católicos movilizados para enfrentar diversos problemas que priorizaban. La reflexión teológica sobre la injusticia y la explotación se realizaba principalmente a través del catecismo, aprovechando la presencia de madres de los niños. Por ello, las CEB y la reflexión teológica fueron el ámbito en el que principalmente mujeres se empoderaron mediante la apropiación de una lectura crítica y radical para entender su mundo y mediante las organizaciones que generaron para hacerle frente a la situación, poco a poco.

Así, una vez que avanzaba el proceso de ver el mundo y pensar en soluciones, se generaban grupos organizados para emprender acciones colectivas según hubieran sido las prioridades acordadas en las sesiones de la CEB (Figueroa, 2018). Generalmente, la prioridad era mejorar los ingresos familiares para hacer frente a la pobreza y generar poder local; para ello se formaban grupos para vender tamales u otras cosas, o en el campo criar gallinas y cerdos con el fin de capitalizar al grupo. Una vez repartidas las utilidades y contando con capital suficiente, avanzaban a abrir una tienda cooperativa o hacer cultivos de traspasío o abrir un molino de nixtamal. Algunos lograron después avanzar hacia proyectos más grandes o a alianzas con otros grupos para formar organizaciones regionales.

Ya vimos que en su mejor época había miles de CEB en el país, y aunque fue una experiencia básicamente de tres décadas, su intensidad y extensión fueron determinantes para el avance del movimiento social en

distintas regiones del país, especialmente en zonas rurales y de población indígena. Incluso:

Fueron los indígenas chiapanecos quienes integraron, e integran, las bases del ejército zapatista, los mismos indígenas que en décadas pasadas conformaban las Comunidades Eclesiales de Base, los mismos que asistían a las homilías liberacionistas de Monseñor Tatic, los que a lo largo de este histórico proceso han tenido que ir optando por diferentes posiciones, a veces políticas, a veces cristianas, a veces bélicas; por eso no puede determinarse que ellos tengan una sola posición con respecto al movimiento revolucionario zapatista, ni mucho menos aseverar que han sido carne de cañón del ejército zapatista, porque con esto les estaríamos negando toda capacidad de pensar, organizarse y defenderse, situación totalmente injusta. Sólo si se conoce la situación de miseria en que han vivido desde siempre puede entenderseles (Manzano, 2004, p. 48).

Otro ejemplo importantísimo en la ciudad de México es el de la colonia Martín Carrera, que documentan Escontrilla y Reygadas (2009).

Ver-pensar-actuar

Fue el sacerdote activista belga Joseph Cardijn (1882-1967) el creador de este método en su trabajo con los miembros de la Juventud Obrera Cristiana, organización que fundó y con la que trabajó en diversos lugares, como Cataluña (Sánchez, 2016, p. 82).

El método ver-juzgar-actuar ofrece un “modelo pragmático” y, por ello, muy cercano a uno de los principales rasgos de la teología de la liberación. Momentos principales del método teológico son el *auditus fidei* (momento positivo) y el *intellectus fidei* (momento reflexivo), ambos necesarios para poder hablar de verdadero método teológico. Pero hay otros motores que cultiva la teología de la liberación, a saber: el momento transformativo de la realidad, con el correspondiente compromiso con la fe que se profesa (praxis, “actuar”), y la *spes quaerens intellectum*, o sea, cómo alimentar la fe en una situación adversa (Sánchez, 2016, p. 84).

El método utópico en la Teología de la Liberación con esos tres pasos fundamentales: ver-pensar-actuar implicaba primeramente un proceso doble de conversión: por una parte, los miembros de la jerarquía eclesiástica debían reconocerse como aliados de la dominación y convertirse, es decir, renunciar a seguir siéndolo y asumirse como aliados de la liberación de los oprimidos, en la que participaban junto con los pobres en las CEB y sus demás organizaciones derivadas.

Este proceso de concientización o desenajenación tenía como su base el primer paso del método utópico: la crítica radical de la realidad, sobre todo en su momento actual. El reconocimiento de la situación de opresión, marginación, racismo, explotación, despojo, abuso, empobrecimiento, etcétera, era reconocido por quienes los padecían. En el segundo paso (pensar), revisaban el mensaje bíblico contra la desigualdad y la dominación como expresiones inmorales de falta de amor al prójimo, generando un conjunto de imágenes desde la propia situación y de la apropiación de la lectura crítica. Esta movilización del imaginario resultaba fundamental para poder pensar en un mundo diferente, tanto en lo estructural como en lo ético. Por eso es que la lectura de la realidad constaba de tres ámbitos: el teológico, el filosófico y el sociohistórico, como ya se dijo.

El tercer momento, el de la acción, consistía en construir los espacios adecuados para impulsar trabajos y actos colectivos con los que se pudiera avanzar al cambio social. A veces era la organización interna con fines económicos, sociales, políticos o culturales, y otras veces era el apoyo a grupos y organizaciones en lucha. Obviamente, el papel de los asesores era decisivo, y las CEB en que participaban ideólogos socialistas se politizaban más rápidamente. Dos íconos de la lucha social en esa época eran el triunfo de la revolución cubana, el gobierno de la Unidad Popular en Chile y la guerra de Vietnam contra el imperio.

Me parece que lo que es importante destacar en la forma de trabajo de la Teología de la Liberación es su apropiación de un método crítico, que es el utópico, pero que no sustituye al método propio de la teología, sino que se le pone en el centro del trabajo pastoral para generar interpretaciones sociopolíticas de la realidad a la luz de la fe o de la Biblia. De eso se pueden derivar interpretaciones teológicas, pero ese no es el objetivo, sino más bien hacer una reflexión crítica de la realidad a partir

de la fe, con el apoyo de un sector de la Iglesia, tal como lo ha señalado Francisco Interdonato:

Si el énfasis no cae realmente en la premisa revelada, sino que primariamente lo hace en la disciplina humana, esto es, en el conocimiento del proceso de la liberación para participar en él (puesto que evidentemente no es una teología de la liberación; es teología en favor de la liberación), no cabe hablar de teología, porque simplemente se abandona su método y por consiguiente su objeto. No basta decir que reflexiona sobre ese proceso liberador, “sobre la praxis”, “a la luz de la Fe”. Esto no es suficiente para convertir esas reflexiones en teología; como no lo es tomar las decisiones de médico, de ingeniero, economista. “a la luz de la Fe”. La decisión permanece técnica, económica, no teológica, aunque la tome “a la luz de la Fe”, como debe hacerlo, si es cristiano. ...si en realidad más que reflexionar “a la luz del Evangelio”, “desde ese universo cultural reformulamos el mensaje del Evangelio y de la Iglesia”, entonces no se tiene teología cristiana sino política en cristiano, como puede haber evolucionismo en cristiano, economía en cristiano, etc.: o, mejor, una manera cristiana (entre varias posibles) de hacer política, economía, etc.

De acuerdo con la naturaleza del método, la teología de la liberación sólo puede concebirse así: Es la reflexión que a partir de la Revelación -de la Fe- trata de entender y fijar las relaciones existentes entre el fenómeno actual del clamor por la justicia y creciente sentimiento de socialización, con el fenómeno perenne y salvífico del Cristianismo; a fin de iluminar y ayudar a resolver los complejos y graves problemas que plantean tanto esas relaciones en sí, cuanto el involucramiento de los sacerdotes y cristianos en ese movimiento liberador. y si de todas maneras alguien lo que quiere es aplicar el método socioeconómico-político para interpretar la Fe de manera parecida a como se han propuesto modelos de interpretación varios -estructuralista, socio-religioso, psicológico, cultural, científico-, puede hacerlo, y por cierto iluminará un aspecto de la teología; pero no debe proponerlo como teología, pues ésta no se resuelve ni menos se agota en esos modelos y métodos” (Interdonato, 1983, p. 221-222).

Conclusión

El método utópico es una forma apropiada (que puede apropiarse cualquier persona) de ubicar el valor de la utopía y su sentido histórico. En los movimientos sociales, la proyección del futuro, es decir, el objetivo final de la lucha —que es la transformación del mundo y que inicia por la supresión del estado actual de cosas— a veces se pierde de vista. En otros casos, la mirada es corta y las reformas y cambios menores que en movimientos profundos son solamente medios para avanzar hacia el fin, se convierten en fines, en logros finales, que desalientan la continuidad de la lucha.

Construir conocimiento con el método utópico dentro de los movimientos sociales constituye la posibilidad de compartir conocimientos, construir críticas y aspiraciones para fortalecerlas colectivamente y generar organización y movilización, donde el conocimiento horizontal juega un papel fundamental.

Bibliografía

- Aubague, L., & otros. (1983). *Dominación y resistencia lingüística en Oaxaca*. Dirección Regional de Culturas Populares; Instituto de Investigaciones Sociológicas, Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.
- Aubague, L. (1985). *Discurso político, utopía y memoria popular en Juchitán*. Instituto de Investigaciones Sociológicas, Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.
- Aubague, L. (1988). Imaginario y liberación étnica (2.^a parte). *El Medio Milenio*, 5, 49–59.
- Aubague, L. (1992). Atrás del primer telón: Imaginario y sociedad. *El Medio Milenio*, 8–9, 111–125.
- Corona, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS); FLACSO Ecuador; Universidad de Guadalajara.
- Del Valle, L. (2011). Teología de la liberación en América Latina. En R. Blancarte (Comp.), *El pensamiento social de los católicos mexicanos* (pp. 258–302). Fondo de Cultura Económica.

- Ellacuría, I. (1990). Historicidad de la salvación cristiana. En I. Ellacuría & J. Sobrino (Comps.), *Misterium liberationis: Conceptos fundamentales de la Teología de la Liberación* (Vol. I, pp. 323–372). Editorial Trotta.
- Escontrilla, H. & Reygadas, R. (2009). El devenir de la utopía en las Comunidades Eclesiales de Base: El caso de la comunidad de Martín Carrera (1976–2006). *Veredas* (Número extraordinario), 27–49.
- Figuroa, J. M. (2018). Las Comunidades Eclesiales de Base en los movimientos populares: Perspectiva teórica. En M. Molina & G. Pérez (Coords.), *Las ciencias sociales y la agenda nacional: Reflexiones y propuestas desde las Ciencias* (Vol. 15, pp. 101–120). COMECSO; Universidad Autónoma de San Luis Potosí; El Colegio de San Luis.
- García, L. J. (2015). La teología de la liberación en México (1968–1993): Una revisión histórica. *Clivajes: Revista de Ciencias Sociales*, II(4), 68–89.
- Interdonato, F. (1983). El método de la teología positiva-especulativa. *Revista Medellín*, 9(34), 197–231.
- Löwy, M. (1998). *Guerra de dioses: Religión y política en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Madero, F. I. (s. f.). *La sucesión presidencial en 1910*. Ediciones Selectas.
- Maldonado, B. (2012). *Magonismo y vida comunal mesoamericana: A 90 años de la muerte de Ricardo Flores Magón* [Edición virtual]. Centro de Estudios Superiores del Estado de Oaxaca; División de Estudios Superiores – Universidad de la Sierra Sur.
- Maldonado, B. (2025). *Procesos de expansión y fortalecimiento de la idea de comunalidad en Oaxaca hasta los inicios de la época zapatista (1980–1995)* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca].
- Manzano, E. (2004). *Teología de la liberación: Su desarrollo y praxis en Chiapas* [Tesina de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa].
- Oliveros, R. (1977). *Liberación y teología: Génesis y crecimiento de una reflexión (1966–1976)*. Centro de Reflexión Teológica.
- Scannone, J. C. (1983). La Teología de la Liberación: Caracterización, corrientes, etapas. *Revista Medellín*, 9(34), 259–288.

- Scannone, J. C. (1984). El método de la Teología de la Liberación. *Theologica Xaveriana*, 73, 369–399.
- Sánchez, R. (2016). En torno al método teológico “Ver-Juzgar-Actuar”. *Seminarios sobre los ministerios de la Iglesia*, 62(217), 81–104.
- Suárez, H. J. (2015). La política desde la fe: La Teología de la Liberación desde un barrio mexicano. *Nueva Sociedad*, 260, 109–121.
- Tahar, M. (2007). La teología de la liberación en América Latina: Una relectura sociológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 69(3), 427–456.
- Urrego, J. L. (2016). Contexto social y pastoral que da origen a la teología de la liberación en América Latina entre 1955 y 1992. *Revista Albertus Magnus*, 7(2), 351–360.
- Zanca, J. (2025). Cuando los curas abrazaron la revolución: ¿Qué fue la teología de la liberación y qué queda de ella? *Nueva Sociedad*, 317, 97–110.

Capítulo 2

Construir conocimiento a partir de escuchar al otro: El saber y el aprender en el pueblo yoreme mayo

Francisco Antonio Romero Leyva

Rosalba Trinidad Chávez Moreno

Gabriela López Félix

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250279>



La inmensidad de la diversidad cultural y humana

Cuando se aborda el tema de la diversidad cultural casi siempre se hace referencia al origen y adscripción a un grupo cultural en particular, luego se describen las características como el color de la piel, la lengua que se habla, las visiones culturales, la convivencia intercultural.

Bueno, así se piensa la diversidad cultural y pocos trabajos lo abordan, pensando en que los seres humanos tienen múltiples formas culturales que los hacen diferentes entre sí y con los demás.

Por ello, cuando se habla de diversidad cultural, se tiene que dejar claro que cada individuo tiene su propia perspectiva, primero, de pensamiento, de traducir, y con esto no se refiere al hecho de hacerlo de una lengua a otra lengua; más bien nos referimos a las distintas maneras de concebir sus realidades partiendo del contexto donde ha nacido.

Lo otro tiene que ver con que hay características humanas no compartidas, como es el caso de la cultura. El individuo aprende de muy diversas maneras y no nos referimos solo a aquello que se aprende en las aulas, independiente del nivel educativo al que se refiera; más bien es el aprendizaje que se adquiere primero en la familia, en el grupo social y cultural al que pertenezca y, por supuesto, en la comunidad.

La experiencia del individuo es propia y puede ser compartida sin que se tenga que asumir como única; esta se adquiere en la vida cotidiana en ese ir y venir con el contacto con la naturaleza. Es una forma de aprender en los pueblos; es a lo que algunos autores como Enrique Leff le llaman diálogo de saberes:

Es un proceso social abierto a otros saberes no disciplinarios; es el encuentro entre modos de cognición y de comprensión que desbordan la articulación del conocimiento científico; es el reconocimiento de saberes cuya consistencia, legitimidad y sentido están más allá de su falsación dentro de los cánones de la veracidad

científica fundada en el conocimiento objetivo de un mundo ya objetivado, y de los protocolos académicos de validación del saber dentro de los paradigmas de la ciencia. (2019, p. 19)

Cuando se habla de diversidad cultural y humana, debe traducirse que es más allá de lo cultural; tiene que ver con las subjetividades individuales que cada uno desarrolla derivado de su condición humana, porque de entrada el factor cultural determina los comportamientos sociales, pero dentro de estos están otros factores que son cualidades (no necesariamente superiores a los demás). Nos referimos a las maneras de aprender, a interpretar, a construir, a sus propias preferencias que permiten tomar decisiones desde sus propias experiencias y de aprender de las otras.

El tema de la diversidad cultural debe tener más de una lectura, no se debe particularizar, más bien se tiene que abordar desde la pluralidad, como lo menciona Carlos Zarco Mera.

Poco a poco entendemos que no se existe sin los otros, que somos parte de una misma y única especie humana, que los diversos rostros, idiomas, tradiciones y costumbres son expresiones de una diversidad que nos enriquece como humanidad. Poco a poco comprendemos que no existe la cultura sino las culturas, que no podemos seguir considerando que hay culturas superiores e inferiores, pues esta diferenciación es producto de lógicas de conquista y dominación que deben ser superadas. (2007, p. 7)

Ahora bien, el tema de la diversidad cultural en espacios académicos es una tarea no sencilla, sobre todo en la educación superior intercultural, donde convergen diversas culturas con toda la complejidad que implica. Romero Leyva señala que

El tema de la diversidad cultural en el ámbito de la educación es una práctica nada fácil, más cuando los estudiantes que asisten a las aulas hablan el español en condición de segunda lengua y se suma que llegan a los espacios de la escuela con un bagaje cultural distinto al contexto al que llegan. Aunque pareciera ser una tarea simple, en la práctica, no es nada sencillo; El tema de la lengua y la traducción intercultural no es solo un factor que se interpone en los encuentros académicos en el aula. (2022, p. 13)

Pluralismos epistemológicos

La pluralidad es un tema del que se habla mucho en distintos temas; se refiere a la existencia de diferentes formas de pensar, de traducir y de construir. Cada individuo piensa de manera independiente y autónoma; desde esta perspectiva es que la pluralidad se refiere a formas muchas de pensar.

Cuando hablamos de muchas formas de pensar, se entiende entonces que es complejo que se pueda tener una definición sobre algo que se erija por encima de las otras voces; puede existir una convergencia o similitud en las ideas, pero nunca va a prevalecer una superior.

Los seres humanos vivimos siempre en diferentes contextos de pluralismo, bien sea éste cultural, religioso, moral, normativo o epistemológico. Por lo tanto, la lógica del pluralismo debería estar presente en cualquier construcción social, ya sea el derecho, la economía, la ética o la propia cultura, de lo contrario se estaría suplantando la realidad. (Fariña, 2020, p. 177).

Toda comprensión de la realidad va a partir de las experiencias del contexto primero donde se nace, se desarrolla y vive, además del contacto constante con el medio donde se vive y se convive con el otro.

Cada sujeto tiene su propia interpretación que puede ser compartida con los demás, pero no en la idea de emitir alguna supremacía de uno sobre otro. Ya hemos mencionado que no hay una cultura que evalúa y otra que es evaluada; cada una tiene sus particularidades que en algún momento convergen y logran acuerdos.

Ningún sistema sociocultural, científico, económico o tecnológico es por sí mismo capaz de responder a la complejidad de preguntas que provoca la existencia en el universo. Se trata de una convicción política porque se opone a que una sola forma de pensamiento se imponga sobre las demás como única, verdadera, válida y universal, y propone, a su vez, el diálogo como forma de coexistencia entre las diferentes formas de comprender la realidad, producir saber y, en correspondencia, desarrollar prácticas sociales. Esta forma de diálogo que presenta el pluralismo epistemológico no

está pensada exclusivamente para el consenso, por el contrario, se plantea como una forma de interpolación entre las diversas formas de pensar, ser y estar en el mundo, en consonancia con aquello que puede ser más acorde con la construcción de un modo de vida colectivo y en sintonía con todas las formas de existencia. (Agudelo y Jiménez, 2021, p. 5).

Como hemos señalado, cada cultura posee sus propias formas de producir conocimiento y lo valida remitiéndose a las experiencias que se han acumulado a través del tiempo y, por supuesto, se transmiten bajo estrategias muy particulares que cada pueblo posee. Destaca la oralidad, sobre todo para enseñar y transmitir cada experiencia significativa y de importancia para cada cultura.

Se requiere, por un lado, colaboración y aprendizaje mutuo, es decir que se debe abrir espacios de diálogo y colaboración entre diferentes actores: científicos, expertos locales y representantes de todos los estamentos de la diversas comunidades, que permita compartir experiencias, perspectivas y prácticas culturales, y de esta manera generar aprendizaje mutuo, con el ánimo de contribuir, de manera conjunta a diseñar y desarrollar soluciones a las problemáticas comunitarias, que se pueden interpretar como desafíos sociales, ambientales y culturales, de manera inclusiva y contextualizada. (Sanabria y Hernández, 2024, 96/97)

La oralidad como forma de transmitir conocimientos

Romero y Valdez señalan:

La experiencia de los pueblos no es cosa fácil de traducir si pensamos en la forma que lo hace Occidente; nos referimos a que el saber algo que se produce en la vida diaria, en el ir y venir de la convivencia de los miembros de los pueblos que viven su comunidad en concordancia con lo que hemos mencionado, es una forma de percibir su realidad donde las jerarquías son reducidas cuando se promueven temas como la relación de iguales y la ausencia de las asimetrías. (2023, p. 23)

Muchas culturas asumieron como estrategia la oralidad como forma para transmitir a las generaciones jóvenes de sus grupos la historia, la práctica de sus rituales, el conocimiento de la naturaleza. Romero y Chávez señalan:

Los pueblos originarios y por lo tanto los yoreme mayo, por siempre han desarrollado una particular forma de expresar su cosmogonía a través de sus rituales ceremoniales en sus fiestas, la manera en la que traducen y se comunican con sus deidades, cuidando cada aspecto en una integración de los dos mundos, es decir desde el yorem ánia (juya ánia, teweca ánia, bawe ánia y el buiála ánia, todos se integran el monte, el cielo, el agua y la tierra) y por otro lado los procesos impuestos por la fe religiosa católica. (En prensa)

Cada cultura tiene sus formas de aprender y de crear conocimiento, sin diseñar procesos complejos que dificulten enseñar a los miembros jóvenes del pueblo; cada experiencia se comparte de manera oral: los sonidos, las plantas, la historia, los rituales, sin necesidad de escribirlos.

Esta manera de transmitir los saberes ha permitido trascender a través del tiempo: “Cada pueblo originario de América posee, no solo un bagaje cultural inmenso, también conserva muchas formas de pensar y de crear conocimiento. Por eso es tan importante lo que puede decir Occidente, pero también cómo se construye el conocimiento o la sabiduría en los pueblos originarios (Romero 2022).

En otro momento, Romero y otros (2022) señalan:

Todas las experiencias son importantes, no hay saberes inferiores ni conocimientos superiores, cada uno tiene su propia particularidad y eso lo hace importante independiente de que llegar a ese nivel de comprensión se haya dado basado en procedimientos metodológicos rigurosos o bien en experiencias culturales acumuladas por siglos en la memoria de los pueblos, la importancia se da en la intersección que ambos tienen cuando se traduce desde el contexto cultural, no hay ni superiores ni inferiores, cada uno traduce desde su propia cultura.

Sin tener que entrar en discusiones epistémicas, no es la intención; cada cultura posee una única forma de percibir su realidad y en ese sentir es

el trato que da a cada momento de relación con la misma. El conocer primero su cultura, su contexto, su “yorem ánia”, como en el caso de los yoreme mayo, es obvio que esa traducción tendrá las particularidades basadas en esas experiencias culturales, es pues su propio cosmos que seguramente podrá tener algunas semejanzas con otros contextos, pero lo cierto es que ninguna puede validar a la otra.

cuando se trata de traducir de una cultura a otra no se refiere al lenguaje, se refiere a la concepción que cada individuo hace desde su perspectiva cultural, sin duda son cosas muy diferentes...las discusiones en ámbitos de las ciencias sociales son las de explicar las realidades fundamentadas en el contexto y la experiencia, aspectos que se han ausentado y se asume e induce dar explicación a cada cuestión social y cultural desde una cultura, la misma que ha colonizado la disciplina y homogenizado el pensamiento. (Romero, Romero, López y Valdez, 2022, p. 227).

Una de las formas de hacer conocimiento en los pueblos originarios está relacionada con la experiencia que se va a adquirir en la relación permanente que se tiene con su contexto, con el medio ambiente de los que aprenden cada día.

Miranda Fricker denomina testimonio; traducimos el testimonio como aquella oportunidad que tiene el individuo cuando es parte y está en constante contacto con su realidad, es testigo y, por tanto, sabe lo que ocurrió y lo que está ocurriendo.

Aprender desde el pueblo yoreme

El pueblo yoreme mayo, asentado en el norte de Sinaloa y sur de Sonora, es depositario de conocimientos adquiridos a través del tiempo y que se han transmitido de manera oral desde su origen, que data de siglos no precisados por la historia.

Para aprender y transmitir aprendizajes de la naturaleza a sus generaciones jóvenes, han asumido estrategias educativas que les han permitido trascender; tal es el caso que han establecido de manera oral formas de transmitir su cosmovisión a las generaciones jóvenes. Esta estrategia co-

municacional mediante la oralidad les ha favorecido en su supervivencia cultural, a pesar de los procesos colonizadores de la sociedad dominante, que presiona por la homogenización cultural y la supremacía de una sola lengua donde existen muchas (Romero, 2022, p. 353).

Desde hace décadas se discute cual debe ser la tarea de las ciencias sociales más que nada en ámbitos académicos en la imperiosa necesidad de abordar cada situación concerniente a las concepciones del conocimiento desde cada perspectiva cultural preferencialmente de contexto y no desde la perspectiva de un paradigma en particular o bien desde tal o cual autor o bien desde una metodología que valide los resultados de una investigación, porque hay que recordar que cada visión tiene sus propias traducciones, en plural (Romero, Romero, López y Valdez, 2022).

Los yoreme transmitan los conocimientos que poseen de la naturaleza a través de la oralidad, sin embargo la sensible baja de hablantes de la lengua materna en las generaciones jóvenes comprometen a asumir estrategias que permitan que estos saberes se transmitan de manera alterna a la oralidad (Valenzuela, 2019), por ello el registro descriptivo de las plantas medicinales que se reproducen de manera natural en la comunidad debe escribirse y difundirse como repositorios en papel y digital lo que asegura que ese saber no se pierda conservan en su gente el conocimiento y la sabiduría heredada de sus ancestros y que por fortuna aún se conservan, es así que podemos hablar que a partir de la práctica de la lengua materna puede ser el vehículo que favorezca la transmisión de esos saberes de generación en generación.

La herbolaria de plantas medicinales es un saber que se conserva como un patrimonio del cuidado de la salud por medio del uso de las plantas medicinales que en muchos casos existen en abundancia en los territorios comunitarios y que desconocen. Aun y cuando es reconocible que las generaciones jóvenes desconocen la significación que puede aportar en la salud el uso de las plantas que son encontradas en los solares de las familias, en las parcelas de los campesinos, en ríos y canales, en zonas de terrenos de uso común, en las sierras, en los cerros, en la costa y por doquier se reproducen de manera natural (Romero et al., 2020).

Palabras finales

No se trata de cerrar este ensayo diciendo conclusiones, al contrario estos temas son inagotables y siempre dejan líneas de investigación abiertas que deben continuar.

La ecología de saberes se apertura a una visión integral, que suma en plural las diversas formas de concebir el mundo. Se trata de las realidades de contexto, que dan explicación desde la propia experiencia de los sujetos. De esta manera, se antepone a lo que Moira Pérez, quien señala que: “las distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación, entre muchas otras” (2019, p. 82).

Los yoreme mayo son portadores de conocimiento acumulado, son experiencias que se van sumando de manera diaria producto de la relación cercana que tienen con la naturaleza que les rodea, estos conocimientos han permanecido y trascendido a través del tiempo y se transmiten de manera oral, en sus fiestas, en sus festejos donde se practica su cosmovisión.

Michel Foucault, los menciona como saberes sumergidos, entendemos que se refiere a repliegue de los pueblos que a través de su persistencia han permanecido y así seguirán.

Los aprendizajes tienen un significado cuando representan el interés por saber acerca de algo, y el ser humano es curioso por naturaleza siempre está indagando y se pregunta lo que está sucediendo en su alrededor.

No en vano los yoreme saben del uso medicinal que tienen los árboles y las plantas medicinales, estos conocimientos han trascendido a pesar de permanecer sumergidos.

Literatura consultada

- Agudelo López, A. & Jiménez, L. (2021). *Pluralismos epistemológicos: Nuevos desafíos de la investigación y la sistematización de experiencias*. Universidad Autónoma Latinoamericana, Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios – POMOTE; Ediciones UNEAULA.
- Fariñas Dulce, M. J. (2020). Pluralismo y diversidad: ¿Problema u oportunidad? En A. Obando Cabezas (Ed.), *Filosofía práctica en Iberoamérica: Comunidad política, justicia social y derechos humanos* (pp. 177–196). Editorial Universidad Santiago de Cali; Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica.
- Leff, E. (2019). Diálogo de saberes: La reapertura de la historia hacia la diversidad biocultural del planeta. Prólogo. En *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina: Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento* (pp. 11–24). Red Temática sobre el Patrimonio Biocultural del CONACYT; International Science Council; Juan Pablos Editor.
- Pérez Moira, S. (2019). Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 12(1), 45–62. <https://doi.org/10.35305/repog.v12i1.123>
- Romero Leyva, F. (En prensa). La ritualidad religiosa en el pueblo yoreme: La suma de los mundos en la fiesta yoreme. En G. López Félix, D. I. Romero Acosta, R. Trinidad Chávez Moreno & F. A. Romero Leyva (Coords.), *Etnografías y ritualidades de los pueblos originarios*. Universidad Autónoma Indígena de México. ASTRA; Universidad Autónoma de Occidente.
- Romero Leyva, F. (2022). *El perfil del profesor intercultural según Paulo Freire: Una reflexión desde la Universidad Autónoma Indígena de México*. Universidad Autónoma Indígena de México. ASTRA Ediciones.
- Romero Leyva, F. & Valdez Román, L. B. (2023). La educación intercultural y los saberes: Una alternativa para educar desde la experiencia de los pueblos originarios. En F. A. Romero Leyva, C. S. Castro Estrada & M. Á. Sámano Rentería (Coords.), *Educación intercultural y pueblos originarios* (pp. 87–104). ASTRA; Universidad Autónoma

Indígena de México.

Romero Leyva, F., López Félix, G., Apodaca, F. & Soto, L. (2020). *Monográfico de medicina tradicional en la comunidad rural/indígena*. Sindicatura de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. Universidad Autónoma Indígena de México.

Romero-Leyva, F., Romero-Acosta, D. I., López-Félix, G. & Valdez-Román, L. B. (2022). Cuando la traducción intercultural es desde el contexto. *Ra Ximhai*, 18(3), 112–130. <https://www.redalyc.org/journal/1111/111168945007/>

Sanabria Quira, A. & Hernández, R. (2024). Etnociencias: Integrando el conocimiento tradicional y el científico para una comprensión de la diversidad cultural. *Revista Internacional del Instituto de Pensamiento Liberal*, 7(1), 34–52.

Zarco Mera, C. (2007). *Presentación: Reflexiones de Raúl Fornet-Be-tancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Asociación Alemana para la Educación de Adultos; Ayuda en Acción; Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Capítulo 3

Antropología filosófica americana: El método genético de Rodolfo Kusch

Mónica Fernández Braga

Observatorio de Educación Intercultural y Descolonial-

Departamento de Ciencias Sociales-

Universidad Nacional de Quilmes

Buenos Aires, Argentina

Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico

<https://www.catedrainterculturalidad.org/>

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250286>



Resumen introductorio

El presente artículo recupera contenidos temáticos presentados y diálogos surgidos en uno de los encuentros de la Segunda Cohorte del Diplomado en Investigación denominado Metodologías de Investigación Social. Traducir y construir conocimientos desde el contexto, organizado por la Universidad Autónoma Indígena de México, Sinaloa (año 2025). En líneas generales, cada integrante del cuerpo docente se ocupó de visibilizar distintas voces que, desde Nuestra América, han propuesto métodos de investigación que hoy llamamos situados

En mi caso particular, propuse dialogar sobre una metodología de tipo antropológico cuyas estrategias para realizar el trabajo de campo han sido creadas por el filósofo argentino Rodolfo Kusch, durante la segunda mitad del siglo XX. Se trata de lo que podríamos llamar método genético, en el sentido de una construcción conjunta entre quien investiga y quien oficia de informante. En este sentido, el insumo para este artículo está pensado desde mi interpretación sobre la obra de Kusch en general y en particular en dos libros escritos por este autor: *Esbozo de una Antropología Filosófica Americana* (1978) y *Geocultura del Hombre¹ Americano* (1976)

En el marco mencionado anteriormente, los propósitos del presente artículo son: introducir brevemente algunos textos de Rodolfo Kusch, promover el uso de metodologías de investigación de sujeto a sujeto, identificar el enfoque metodológico que propone Kusch y dialogar sobre la geocultura del pensamiento

¹ Estoy convencida que, si Kusch hubiese vivido más años (falleció en 1979), hubiera adoptado un lenguaje inclusivo, tal como lo hizo Freire durante los años ochenta del siglo pasado. De este modo, el texto podría haberse llamado: Geocultura del hombre y la mujer de América Latina.

Un recorrido sintético por las obras de Rodolfo Kusch²

Uno de los propósitos de mi intervención en el Diplomado se centró en visibilizar la metodología antropológica para el trabajo de campo propuesta por Rodolfo Kusch en el siglo XX. En ese marco, mi tarea consistió en un diálogo sobre textos en los que Kusch va esbozando su antropología filosófica, con el fin de pensar-nos de modo situado, es decir, desde nuestra América. En ese horizonte teórico *nuestroamericano*, su primera obra publicada es del año 1953, y lleva por título: *La seducción de la barbarie. Análisis herético de un continente mestizo*.³ Desde esa tarea reflexiva, el autor busca visibilizar un modo de filosofar americano.⁴ En esta primera obra publicada, ya estaban germinando la mayoría de los conceptos que hoy tanto nos convocan: la vegetalidad, el gravitar, la seminalidad, el estar siendo, el ser alguien, la ciudad, lo popular (lo ancestral y lo campesino). De ese modo, el texto visualiza una clara contraposición entre una visión del mundo ancestral y otra moderna occidental, que podemos traducir como lo popular y lo técnico, lo vegetal y lo artificial, la ciudad y el campo, etc.

Presentar sintéticamente la obra de Rodolfo Kusch es una tarea que realizo desde mi propia interpretación filosófica, sentiente, académica, nuestroamericana, existenciaría. Bien, tras la publicación de *La Seducción...*, y luego de casi diez años, es decir, en 1962, cobra vida América profunda. Se trata de un texto memorable, tal vez uno de sus libros más

² Este apartado es una reformulación de un artículo elaborado con anterioridad y publicado en: *Sentipensares sobre interculturalidad en nuestra América: apuntes desde la antropología filosófica de Rodolfo Kusch*, 2022

³ En adelante, *La seducción...*

⁴ Los límites geográficos que traza Kusch para referirse a lo americano, se puede inferir de la lectura de su obra: se trata exclusivamente de “nuestra América”. Este sentir americano del que habla el autor, suele nominarse como Latinoamérica (La negación en el pensamiento popular), América Profunda (texto que lleva ese mismo nombre) y Geocultura del hombre americano, donde dice que siempre terminamos en “la polaridad entre el estar nomás y ser alguien, y con un estar que no sabemos qué es, pero que es profundamente vivido por nosotros en Sudamérica” (1976, p. 12) O también: “Como sudamericanos aprendimos a caminar por incentivación” (1976, p. 27)

leídos en nuestra América. La estructura del libro consta de tres capítulos, a saber: La ira divina⁵; Los objetos⁶ y Sabiduría en América⁷. El texto es algo así como un nexo entre *La seducción...*, y algunos ensayos breves, como por ejemplo “Anotaciones para una estética americana” (1955).⁸ En este ensayo breve, retoma la preocupación de *La Seducción...*, es decir, esa búsqueda de unidad entre la cultura indígena y europea, ahora centrando sus reflexiones en el caso particular de la estética. Por eso, no hay que perder de vista sus obras de teatro, entre otras: *La leyenda de Juan Moreira* y *La muerte del Chacho*.

Podría decirse que América Profunda es como un homenaje a nuestra cultura ancestral del paisaje del altiplano y también centroamericano. Aquí está bien clara esa tensión entre *ser* y *estar* que tanto nos convoca a dialogar sobre la imposición de la modernidad eurocéntrica (colonialismo) y nuestra cultura negada (el saber de nuestras poblaciones originarias y también las campesinas y populares). De ese modo, Kusch cree haber encontrado, en función de “Numerosos viajes al altiplano y la investigación sobre religión precolombina, limitada a las zonas quichua y aimara, las categorías de un pensar americano (Kusch, 1962)”,⁹ un estilo propio para pensar lo nuestroamericano. Es que Kusch quería ubicar unas categorías de pensamiento americanas, a partir de investigar esas “vivencias inconfesadas [propias de la negación] a fin de encontrar en los rincones oscuros del alma, la confirmación de que estamos comprometidos con América en una medida mucho mayor de lo que creíamos (Kusch, 1962)”.¹⁰ De eso habla todo el tiempo este libro, de esas huellas ancestrales que la imposición de las ideas del proyecto político-pedagógico de la modernidad europea, que negó nuestro saber ancestral. Sin

⁵ Donde se refiere a las crónicas del indio Santa Cruz de Pachacuti, a Viracocha y al concepto estrella: el estar.

⁶ Aquí trabaja esa tensión entre el ser y el estar, desde la perspectiva del ser alguien y los profetas del miedo —los colonizadores—.

⁷ En este caso, brida detalles sobre el concepto de fagocitación y la sabiduría de América desde el concepto de estar.

⁸ Publicado originalmente en la *Revista Comentarios*, N° 9, diciembre de 1955 y reproducido en la *Revista Khana*, año IV, Volumen 3, números 19 y 20, pp 44-56, La Paz, 1956.

⁹ Primera página del Exordio.

¹⁰ También surge de la primera página del Exordio.

embargo, es probable que, por esa característica hereditaria de nuestra cultura ancestral que no ha influido más que a una parte de la ciudadanía, hoy estamos releendo y recuperando la obra de este importante autor.

En 1975 Kusch publica *La negación en el pensamiento popular*.¹¹ Aunque en toda su obra podemos inferir sus inclinaciones y convicciones políticas, este texto las declara manifiestamente. Y lo hace desde un análisis del Martín Fierro de José Hernández. Desde ese lugar analítico, nuestro autor realiza una hermenéutica casi poética, con la pretensión de legitimar el pensamiento popular, es decir, ese pensar de la barbarie. Así, Kusch, como en otras versiones experienciales, reflexiona en este libro desde un tipo de filosofía práctica, basada en un diálogo antropológico situado que pretende liberarse de la mirada colonial. En el prólogo, nuestro autor lo dice así: “Se trata de descubrir un nuevo horizonte humano, menos colonial, más auténtico y más americano”.¹²

Para 1976 se conoce públicamente la *Geocultura del hombre americano*.¹³ Se trata de un libro que nos alumbra para comprender esa tensión entre el ser y el estar, que el autor suele interpretar como un miedo a pensar lo nuestro. El libro posee cuatro capítulos y una conclusión, en la que se refiere al “estar siendo” como estructura existencial que nos lleva a una decisión cultural americana. Me parece sumamente interesante cuando habla de los operadores seminales, porque es un modo de mostrar que el pensar ancestral de nuestra América brota desde una seminalidad (semilla, potencia, crecimiento).¹⁴

Para ir cerrando esta larga introducción, no podía olvidar un libro surgido de reflexiones escritas con el propósito de dialogar en programas de radio durante los años 1963 y 1964, tal como se menciona en el Tomo

¹¹ No cuento con la edición original que publicara la editorial Cimarón en Buenos Aires. En una segunda edición de este texto (2008), que es la que tengo en mi biblioteca, se menciona que la obra había sido publicada originariamente por la editorial Cimarón.

¹² No dialogaremos sobre este texto en el artículo, pero vale tenerlo presente.

¹³ En adelante, *Geocultura*...

¹⁴ Hemos desarrollado este concepto en otro lado: “La vida humana en épocas de pandemia: notas sobre biopolítica, poética y seminalidad”, <https://www.ricdp.org/ciclo-de-charlas-el-virus-la-vida-e>. Siempre con el propósito del dialogar sobre la filosofía nuestroamericana, intentamos equiparar la razón poética de Zambrano con una posible razón seminal en Kusch

I, en el apartado prologal denominado: “Bibliografía de Rodolfo Kusch” (1922-1979). De estos ensayos cortos nace “Indios porteños y dioses” (1966).¹⁵ Este texto también forma parte del Tomo I de las *Obras Completas*, junto con “Charlas para vivir en América”. Estos ensayos están basados en la experiencia resultante de sus recorridos por el altiplano, o lo que podríamos llamar una aventura intelectual por los senderos de lo ancestral.

En suma, a partir de un tremendo ejercicio experiencial y reflexivo, Kusch nos brinda millares de señales para descubrir ese conocimiento negado que es el saber nuestro americano. En ese camino, en el mejor sentido griego de la palabra método, nuestro autor está a la vanguardia del paradigma descolonizador de la inteligencia y con ella, de la cultura. En lo que sigue, intentaré referirme a sus conceptos más significativos del corpus de este autor, con el fin de dialogar sobre sus propuestas metodológicas de corte genético, en el sentido de una génesis de creación conjunta: de sujeto a sujeto.

Geocultura del pensamiento nuestroamericano

En este apartado presentaré algunas conceptualizaciones a las que Kusch fue arribando tras sus investigaciones, al tiempo que delineaba su modo de encarar el problema metodológico. Entre esas categorizaciones, se vislumbra el tema que el autor denominó “miedo a pensar lo nuestro”, junto con la noción de “fagocitación”, lo que podría traducirse como hedor vs. pulcritud o la cuestión técnica vs. el problema semántico. Mencionar el punto de vista geocultural es acercarnos a la dicotomía propuesta entre afirmación-ser y negación-estar. De algún modo, mientras que referirnos al ser es afirmar la pretensión universalista, la negación hace al contexto del estar, es decir, al universal situado de nuestra América. Cuando el autor se refiere a la filosofía del trabajo de campo, está poniendo el acento en la urgencia metodológica de trabajar colectivamente, es decir, de sujeto a sujeto, denunciando la tradición eurocéntrica en la que existe un sujeto que conoce y una alteridad que hay que conocer. De aquí surge

¹⁵ No tengo esa edición original, sino una editada por Biblos en 1994, en conjunto con la Secretaría de Cultura de la Nación.

el tema del estar siendo como estructura existencial y como decisión cultural (actitud) nuestra americana. Lo relevante de estas dicotomías es que tratan el problema metodológico desde una serie de categorías que el autor utiliza para denunciar la idea de universalización metodológica del eurocentrismo, poniendo el contexto geocultural por delante, es decir, exaltando la idea de un universal situado en contraposición al universal abstracto de la cultura occidental, ese que las academias de nuestra América han imitado y en muchos casos siguen proponiendo.

En ese marco, desde las indagaciones ya iniciadas por nuestro equipo de investigación, podemos decir que existen campos disciplinares que se presentan como más adecuados para reflexionar sobre las tareas de investigación y extensión universitaria. Entre esos resortes disciplinares atravesados por la educación, se cuentan: la historia, desde la recuperación de la memoria colectiva; la literatura y su aporte a la visibilización de poblaciones que han resistido al atropello de sus culturas ancestrales (diásporas diversas: afro, indígenas, migrantes de múltiples geoculturas y elecciones espirituales y religiosas y también lo popular que implica recuperar la memoria del barrio, entre otras experiencias de negación cultural desde la hegemonía política, epistemológica, ética y educativa); la economía, desde una mirada contra-hegemónica que va resistiendo a la globalización capitalista; y la antropología herética que, además de brindarnos ricos instrumentos metodológicos, va haciendo camino a la necesidad de plantearnos seriamente una revolución epistemológica. Todos estos campos disciplinares reflexionan y ponen en marcha proyectos sobre educación e interculturalidad que, de suyo, se presentan como propuestas de(s)coloniales para visibilizar la colonialidad desde sus tres vectores principales: el poder (sobre todo geopolítico), el saber (la subalternidad epistemológica que caracteriza al conocimiento nuestroamericano) y el ser (que suma el poder y el saber para inculcar un tipo de subjetividad hegemónica).

En ese marco, diremos que la filosofía antropológica de Rodolfo Kusch es intercultural y de(s)colonial porque visibiliza un pensar geocultural, que nos invita a pensar(nos) en un aquí y ahora existencial sin tiempo cronológico. Su perspectiva fenomenológica y hermenéutica es un tipo de pensar situado o geocultural, que nos insta a buscar medios intelect-

tuales, exhortándonos a deliberar sobre nuestros problemas desde una filosofía nuestroamericana. Desde ese lugar situado (o no lugar porque no es tiempo y tampoco espacio) de enunciación, el filósofo argentino recurre a un tipo de conocimiento basado en la intuición, con el fin de mostrarnos que el pensamiento indígena y popular de América, al ser más originario que el cavilar europeo, nos caracteriza humanamente desde motes epigenéticos.

La filosofía antropológica de Rodolfo Kusch

Casi todas las personas que estudian a este autor, entre las que me incluyo, señalan haber encontrado sus libros por casualidad, y desde ese momento, nunca pudieron separarse de esa lectura. Sus textos dialogan sobre temas de interculturalidad desde una antropología filosófica particularmente sugestiva, porque tratan sobre una especie de hermenéutica mestiza. Claro, si vamos a dialogar sobre lo nuestroamericano, es preciso reconocer que el mestizaje nos atraviesa desde múltiples perspectivas: desde lo biológico hasta lo psicológico, desde lo intelectual hasta lo cultural y desde lo político hasta lo ético. Desde este lugar, lo mestizo también implica pensar la ciudad, el barrio y la tierra o lo vegetal, como lo llama el autor.

Desde lo dicho, creo que la filosofía nuestroamericana de Kusch invita a la lectura desde, además de cada título, también desde cada prólogo. Los motivos de tal encanto literario son múltiples, pero pondré algunos para seguir pensando. Su prosa es maravillosamente poética, colmada de símbolos y metáforas. También importa pensar en su crítica hacia el eurocentrismo, que es implacable. Su filosofía transita desde la ciudad de tipo europeo y la sabiduría popular y ancestral; solo por mencionar uno de sus ensayos publicados, salta a la vista su idea de mestizaje intelectual: Indios, porteños y dioses. Estas investigaciones, casi vivenciales, las realiza viajando de Buenos Aires hasta el Altiplano boliviano. De ahí que todas sus investigaciones sean una especie de traducciones interculturales. Además, su método de investigación es, de suyo, una perspectiva hermenéutica, porque está lograda desde sus diálogos permanentes con personas de todos los paisajes que va transitando: la ciudad, el altiplano

y el barrio. Bien, acá dejo mi entusiasmo literario, que retomaré en uno de los artículos que componen este libro colectivo.

Las teorías que nos acerca Kusch se ocupan de múltiples áreas del saber humano. Pero lo más relevante de las obras de este filósofo argentino es que trabaja sus teorías en base a lo que intuye para caracterizar el problema de la América profunda. En el marco del saber eurocentrado de su época, al no encontrar bases teóricas firmes para encarar su filosofía, señala que tuvo que emplear técnicas novedosas para responder a su intuición. El autor lo dice así: “Empleé en mi exposición un estilo intencionalmente literario y técnico, porque era esta la única manera de explicar la intuición que dio origen a este trabajo” (América Profunda, 1962, p. 8).

Los escritos de Kusch, enmarcados en su intuición para pensar los problemas de nuestra América, utilizan recursos de la fenomenología hermenéutica. Así, Kusch aborda sus escritos desde relatos que recoge de la propia voz de las personas con las que dialoga en sus recorridos por el Altiplano boliviano. En ese sentido, consideramos que se dio el permiso para trabajar otro tipo de metodología, una que va de sujeto a sujeto, en lugar de reproducir la tradicional fórmula del sujeto que investiga en base a un objeto de conocimiento, aunque ese objeto esté representado por seres humanos. De este modo, aunque Kusch no define qué entiende por intuición, está claro que lo que busca es criticar el modo de conocer de su época, aplicando a sus investigaciones metodologías revolucionarias.

Lo que descubre Kusch en América Profunda (1952), luego de casi diez años de haber publicado su primer libro (*La seducción de la barbarie*, 2000 [1953]), es una dialéctica americana. Se trata de una dialéctica que, por ser mestiza, no tiene síntesis como las dialécticas europeas. De ese modo, en ese primer libro habla de análisis heréticos, en el sentido de exteriores a los métodos aceptados por la academia de corte eurocéntrico. Investiga en terreno, al estilo etnográfico, pero trata de no interpretar las voces de sus informantes al modo de la ciencia antropológica tradicional, sino que busca emplear un diálogo que produzca conocimiento de sujeto a sujeto.¹⁶ Desde ese lugar de enunciación situada, habla de un pensar

¹⁶ Hemos trabajado este tema, entre otros artículos dedicados a la obra de Kusch, en: Fernández Braga, M., *Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales dese la filosofía nuestroamericana*, 2021.

dialogado, derivado de múltiples viajes por los lugares más recónditos de nuestra América, pero articulado con ese otro pensar más popular de la ciudad. Es que el móvil intelectual del autor se basa en la búsqueda de un pensamiento menos académico y más herético, tal como lo describe en otro de sus textos: *El pensamiento indígena y popular en América*, 2000 [1970].

En ese camino entre lo indígena, la civilización, la barbarie y lo popular, al no contar con categorías de pensamiento que le permitan expresar sus hallazgos y amparándose en la voz de sus informantes, inventa nuevos términos para caracterizar un tipo de pensamiento situado. No habla directamente de la colonialidad del poder, tal como lo caracteriza Quijano (Ensayos en torno a la colonialidad del poder, 2019), pero visualiza ese mismo problema, y lo explica desde conceptos que va creando en sus recorridos y diálogos con las personas que entrevista en sus trabajos de campo, por el norte argentino, por Bolivia y Perú, junto con su andar por las calles de la Ciudad de Buenos Aires. Este es el caso del concepto que denomina hediondo,¹⁷ que contrapone a lo pulcro.¹⁸ Así, podría decirse que su diálogo conceptual no nos lleva a una síntesis al estilo de la dialéctica hegeliana; tampoco es una hermenéutica de la naturaleza al tipo bergsonian. No. Lo que piensa Kusch, en una conjunción de opuestos complementarios, son categorías para caracterizar el pensar de nuestra América mestiza. Somos parte de una geocultura mestiza, aunque haya quienes prefieran negarlo. Como población mestiza, tanto lo hediondo como lo pulcro nos atraviesa.

¹⁷ Se trata de un tipo de prejuicio que surge del tipo de subjetivación impuesto por la tradición eurocéntrica, que nos hace ver como seres inferiores a algunas personas, frente a todo lo que sea europeo. Quijano (Ensayos en torno a la colonialidad del poder, 2019), a fines del siglo XX, dirá que se trata del problema del racismo, puesto que este vector es el que mide las jerarquías humanas que se dan en cuestiones de división del trabajo, que están atadas a la división sexual del trabajo, y ambas se unen en la producción de conocimiento autorizado.

¹⁸ En este caso se trata del higienismo hipócrita de las corrientes hegemónicas que desprecian lo diverso. Lo hediondo es todo lo distinto al hombre (varón) europeo, esa gran mayoría de seres humanos que no entra en lo que Foucault llamó normalidad. De algún modo, lo hediondo somos las mujeres, los niños y las niñas, los grupos LGTBIQ+, las personas con discapacidad, las personas migrantes, las poblaciones originarias y los grupos populares.

De ese modo, además de las categorías anteriores, la intuición que va a defender Kusch en *América Profunda* es aquella que identifica el binomio siempre abierto entre el ser alguien (lo pulcro, lo occidental moderno que crea la figura del mercader y que se transformará posteriormente en capitalismo) y el estar aquí (lo hediondo, lo vegetal, lo comunitario, lo ancestral, las cosas que gravitan a nuestro alrededor); son dos raíces del pensar mestizo de nuestra América. El autor lo dice así:

De la una conjunción del ser y del estar durante el descubrimiento, surge la fagocitación, que constituye el concepto resultante de aquellos dos y que explica ese proceso negativo de nuestra actividad como ciudadanos de países supuestamente civilizados. Como es natural, esto deriva finalmente en una sabiduría, como saber de vida, que alienta en el subsuelo social y en el inconsciente nuestro y que se opone a todo nuestro quehacer intelectual y político (*América Profunda*, 1962, p. 1)¹⁹

La metodología antropológica y filosófica de Kusch, por estar atada a un factor dialógico, implica de suyo una cuestión intercultural. En *La seducción de la barbarie*, el pensamiento mestizo o nuestroamericano surge del análisis del paisaje y su demonismo vegetal; mientras que en *América profunda* el factor analítico-interpretativo brota de los símbolos gráficos de la tradición incaica. Por su parte, tanto en *Geocultura del hombre americano* como en el *Esbozo de una antropología filosófica*, la razón seminal germina a partir de una hermenéutica dialógica. En los tres casos hay un tironeo comprensivo que Kusch descubre en la oposición de dos vectores: el concepto de estar (razón seminal): siendo, andando, pensando, por un lado; y por el otro, la noción de ser (razón instrumental): técnica, objetiva, ciudadana.

La seducción... nos habla del mestizaje intelectual, argumentando que, más que un tema biológico, se trata de una cuestión cultural. De donde surge, para la intelectualidad nuestroamericana fagocitada por el orden de la ciudad, un relato histórico, filosófico, científico y cultural, que engendra resentimiento. Se trata de una perspectiva de subalternidad intelectual, propia del mestizaje mental, que se debate permanentemente

¹⁹ Se trata del Exordio, pero este tipo de prólogo no posee número de página.

entre el recuerdo de un tipo de vida vegetal (autóctona, nuestroamericana) y la traición de una perspectiva artificial (foránea, eurocéntrica). La vida de la tierra, el demonismo vegetal, es nuestro pasado. Por eso, aunque nuestra mente (intelectualidad) fagocita la cultura eurocéntrica, permanentemente nos seduce esa vida vegetal que caracteriza a nuestra barbarie, y que también fagocita, de algún modo, lo eurocéntrico.

Pero el mestizaje intelectual, fagocitado por las luces de la ciudad, niega la vegetalidad que hay en nuestro modo de filosofar, con base en un tipo de amparo humano anclado en un “demonismo vegetal”. Es que la ciudad, que también es un espacio de amparo, está llena de objetos, producto de la ciencia (léase técnica), la mecánica y el mercado. Se trata de una ciudad de estilo europeo, llena de objetos “en la cual el hombre [y la mujer] es el dios iracundo que gobierna a aquella con el secreto afán de convertir todo el espacio que la rodea en una ciudad total” (Kusch, 1962, p. 131). Si la ciudad es el amparo de la humanidad moderna, es porque está cargada de útiles (objetos, cosas, instrumentos, artefactos, etc.) que hacen existir a cualquier ser-aquí, esa humanidad que está perdida en el mundo de todo el mundo, con su ser a la mano. “Más aún, el utensilio expresa al hombre frente al mundo. Y en todos los casos lleva en su estructura, por eso, los sellos de un miedo original de vivir” (Kusch, 1962, p. 132-133).

Por todo lo dicho anteriormente, una filosofía nuestroamericana se debate entre el ser (concepto o definición) y el vivir (estar-siendo, o lo más natural de la inteligencia),²⁰ porque “en tanto nos presiona la cultura occidental, nos apremia invertir la fórmula (Kusch, 1976, p. 157)” eurocéntrica, esa que se inicia con la tematización del ser por otra más originaria, la del estar siendo, es decir, propia de una razón seminal.²¹ Que sea seminal nos acerca a lo arcaico porque se funda en lo sagrado y rebasa

²⁰ Hay múltiples lazos teóricos entre la fenomenología de Rodolfo Kusch y la de Xavier Zubiri. Ambos autores se embarcaron, cada uno a su manera, en realizar una crítica radical a la filosofía occidental: sus teorías, sus métodos, su horizonte situado, etc. Para mayor información, ver una investigación nuestra: *Inteligencia Sentiente: ¿Una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos?*, 2019

²¹ Hemos trabajado sobre este tema en otros artículos, vale mencionar aquí, “La vida humana en épocas de pandemia: notas sobre biopolítica, poética y seminalidad” 2020, publicación realizada por la Red Internacional de Cátedras, Instituciones y Personali

al ser óntico.²² Que el pensar según la categoría de estar habite antes que el ser es un prius para cualquier modo de filosofar, que permanece oculto o negado en las formas del pensar occidental. De algún modo, el vivir o lo existencial que hace al estar-siendo nos pone en el horizonte de la finitud humana. Es que “Solo a partir de la finitud cabe la preocupación de pensar un mundo apriorístico, ya que restablece un modo humano del ver el mundo o de no verlo” (Kusch, 1978, p. 82). Es decir que lo arcaico y lo simbólico de sus rituales nos permite ver ese campo de realidad humana que nos circunda, y de ahí que se convierta en lo propio del pensar popular, donde surge un debate entre lo arcaico del estar y lo moderno del ser, que niega esos rasgos existentes del estar porque jerarquiza lo óntico del ser a través de postular en primera línea el es.

Sobre la barbarie, la vegetalidad y el paisaje²³

Aunque *La seducción...* es la primera obra filosófica publicada de Kusch, su sentir filosófico situado estaba presente desde antes. Ese antes sería como un Prius, es decir, algo que estaba gravitando en el habitar, pero que siempre se nos esconde y enmascara por esa inteligencia colonial que nos atraviesa. Hablo de inteligencia colonial, en el sentido de esa razón de pretensión universal, por cierto, abstracta, que se debate entre la idea de civilización occidental y moderna, pero que siempre ha estado seducida por la barbarie, por lo menos desde la literatura.

Desde ese lugar de barbarie, *La seducción...* es una comparación poiética, es decir, sentiente y basada en una hermenéutica situada, sobre el modo de ver el mundo centrado en el paisaje. Esto implica que el pensar nuestroamericano está atravesado por dos vectores: el de la civilización occidental, representado por la ciudad, por un lado; y, por otro lado, algo mucho más originario, anclado en esa mirada vegetal, en

dades sobre el Estudio de la Deuda Pública, disponible en: https://ricdp.org/wp-content/uploads/2022/11/El-virus-la-vida-el-capital_RICDP.pdf

²² Incluso si pensamos en la divinidad, la tradición eurocéntrica, principalmente la filosofía kantiana, ha puesto en un lugar óntico al propio dios cristiano.

²³ Es cierto que en este texto hay una sutil distinción entre paisaje y ciudad, pero en ensayos posteriores, Kusch toma la palabra paisaje para referirse al campo de gravitación del estar siendo, es decir, el mundo circundante que nos acoge.

el sentido de natural, de las perspectivas nuestroamericanas ancestrales. En lo que sigue, pretendo brindar una síntesis perspectivista sobre este libro que, de algún modo, es un camino que desemboca en esa *América Profunda*, como hábitat del estar siendo y que caracterizaría a la filosofía nuestroamericana.

Que el sentimiento demoníaco choca con la ficción ciudadana deformándola, es una de las tesis centrales de *La seducción...* Aquí, la palabra clave para comprender la contradicción entre una cultura basada en la razón seminal (Fernández Braga, 2021) o demonismo²⁴ vegetal y otra surgida de la razón ciudadana, estaría representada por el concepto de paisaje.²⁵ Cada una de esas dos perspectivas comprensivas es diversa, pero siempre está simbolizada por cada paisaje. No se trata solo de un problema semántico, o de comprensión de semas, porque está claro que estamos intentando problematizar las aristas de lo intercultural y eso conlleva, de suyo, una clara polisemia. Lo que caracteriza el pensamiento de Kusch es que se trata de un camino atravesado por una hermenéutica simbólica,²⁶ basada en el habitar y el gravitar de las cosas o paisajes que nos circundan. Que las cosas nos circundan implica que, en ese campo de múltiples posibilidades de comprensión, también estamos nosotros y nosotras, aportando nuestro modo de dejarnos interpelar o de buscar inteligir por la luz propia que emana de las cosas de cada campo de sentido. Entonces, el paisaje sería para Kusch, aunque él no lo menciona de este modo, una especie de campo semántico en el que están las cosas, cada paisaje, brillando con su propia luz y también cada ser humano buscando inteligir esas cosas. Es que:

²⁴ Dado que Kusch utiliza el término para referirse a la creación de algo, consideramos que podría tratarse de una especie de *daimon*, es decir, de divinidades primitivas nuestroamericanas que crean cosas basándose en lo vegetal, entendido como lo que está en la naturaleza.

²⁵ El concepto de paisaje va transformándose. En mi caso, prefiero pensarlo como contexto o como escenario.

²⁶ Podríamos pensar que se trata de un campo semántico donde las cosas poseen luz propia y desde allí afectan nuestra inteligencia sentiente. Habría muchas cosas en el paisaje o campo semántico, pero siempre podríamos darle distintas interpretaciones, teniendo en cuenta el choque de ambas luces: el de la cosa que está en cada campo y el de nuestra propia inteligencia sentiente. Para más información, ver *Inteligencia Sentiente: ¿Una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos?*, 2019.

El paisaje subvierte así el sentido de ser. Le opone al ser, al espejo cristalino de su mundo ordenado, la sinrazón que lo quiebra por rebeldía y autismo, por una *imitatio dei* que encierra en su seno los vectores de infinitas posibilidades de existencia. (Kusch, 2000 [1953], p. 26)

Sin embargo, aunque ese paisaje o campo de cosas naturales y artificiales es el que nos da qué pensar, su realidad se enmascara o esconde en función de una especie de nimbo demoníaco. “Es como si la realidad del paisaje no radicara en lo que él muestra, sino en el demonismo que esconde, en un transobjetivo o, más bien, en un inconsciente de sus formas visibles” (Kusch, 2000 [1953], p. 25). Ese demonismo, por ser un modo de creación, es la vegetalidad del paisaje natural: selva, bosque, llanura, montañas, ciudad, aula, etc. Desde ese modo de crearse la naturaleza y en función de ese rasgo existencial de imitación, las poblaciones originarias de nuestra América construyeron los lugares donde habitar y refugiarse, basándose en unas técnicas simbólicas, que nacen atravesadas por una mente anclada en una especie de perspectiva vegetal.

Así, para el pensar lo nuestroamericano, habría dos mentalidades nacidas de dos paisajes distintos: el mundo vegetal de la naturaleza y el mundo artificial de la ciudad. Una basada en la materialidad del suelo: la cosmogonía vegetal; la otra, cimentada en el formalismo occidental de la Europa moderna, nacida de otra especie de espiritualidad: el mito de la razón. De aquí surgiría nuestro pensar bifronte porque “no concilia su escisión si no es haciéndose ambivalente, o sea, mentalmente mestizo” (Kusch, 2000 [1953], p. 34). De este modo, ese sentir telúrico nos acompañaría de modo casi genético a quienes habitamos el suelo nuestroamericano. Somos pueblos mestizos, tanto en lo biológico como en lo cultural. De ahí la posibilidad de hablar de un mestizaje intelectual, siempre tironeado de modo bifronte por el demonismo vegetal (real, ancestral, telúrico y comunitario) y la ciudad tecnocrática (ficcional, institucional, jurídica e individualista). Un sentimiento bifronte que se debate entre el estar (lo originario) y la política (lo utilitario).

Del mestizaje intelectual surge un tipo de resentimiento. Es que el pensar nuestroamericano parecería debatirse²⁷ entre lo dionisiaco (el

²⁷ Kusch menciona explícitamente a Nietzsche.

caos que caracterizaría ese des-orden basado en lo real del demonismo vegetal) y lo apolíneo (símbolo de ese des-orden artificial, anclado en las normas jurídicas y las instituciones, es decir, la ficción de la ciudad). En este abismo simbolizado por lo dionisiaco y lo apolíneo, la ciudad es la ficción y lo vegetal es lo real de nuestra América. Esa matriz ancestral caracterizada por el demonismo vegetal no sucumbe del todo a la imposición de la cultura de matriz eurocéntrica que nos presiona desde la colonia, pero hace que nuestra mentalidad fagocitada²⁸ nos arranque un sentimiento de inferioridad: la resignación. Se trata de un tipo de sentir que emerge ante esa subalternidad epistemológica que atraviesa todas las esferas sociales y la cultura.²⁹

En ese camino de resignación o sentimiento de inferioridad, el mestizaje mental traiciona nuestra historia natural: bárbara, desordenada y perezosa, si se analiza desde la linealidad eurocéntrica. La traición surge porque la imposición de la mentalidad colonial niega nuestra cultura ancestral aplastándola, es decir, fagocitándola.³⁰ Con lo cual, la negación del demonismo vegetal, que traslada la barbarie en la figura del caudillo, esconde el demonismo de nuestra América en la exaltación de la historia de las grandes ciudades, coloniales primero y tecnocéntricas más tarde. Por eso, dice Kusch, la autoridad del caudillo viene de abajo, de lo profundo, de lo oculto, como la del vegetal; mientras que, en las ciudades,

²⁸ Más adelante, al referirnos a la *América Profunda*, brindaremos algunos detalles sobre este concepto.

²⁹ No hace falta argumentar demasiado para comprender esta perspectiva de Kusch, porque está claro que, desde la era colonial, nuestra ciencia y nuestra filosofía se han estado debatiendo entre un mundo que produce saber: el norte de Europa y Estados Unidos posteriormente; y otro mundo que reproduce esos conocimientos: el sur del mundo entero a partir de la era de la conquista ultramarina. El punto, para la época en la que escribe Kusch, era plantarse y realizar una denuncia cultural cargada de fundamentos antropológicos y filosóficos. Claro que Kusch no fue el primero que planteó la necesidad de contar con metodologías adecuadas para el pensamiento americano, pero es uno de los pocos autores que se atreve a publicar sus investigaciones y las llama filosóficas, a diferencia de tantos otros que buscaron otros modos de mencionar ese pensar situado, incluso negando la posibilidad de una filosofía nuestroamericana.

³⁰ No obstante, parece que quien fagocita a la cultura occidental, es la matriz ancestral, porque, “la aculturación se produce solo en un plano material, como la arquitectura o la vestimenta, en cambio, en otros órdenes, pudo haberse producido un proceso inverso, diríamos, de fagocitación de lo blanco por lo indígena” (Kusch, 1962, p. 158)

con su artificialidad, su vida de objetos y su burocracia, se mantiene un orden inverso, es decir, de arriba hacia abajo. Esa contraposición entre el arriba y el abajo también se comprende si decimos el interior³¹ (adentro) y el exterior (afuera). No obstante, el caudillo representa el nexo entre la ciudad (lo ficticio) y la periferia (lo real). Creo que la siguiente cita, aunque larga, vale la pena porque resume lo dicho hasta aquí:

Desde abajo, la mente arranca de la tierra y desde arriba, del grupo social. Desde abajo toma ella la sinrazón de una fe en las fuerzas irracionales y desde arriba, superpuesta, la creencia en la linealidad social. Por ello el camino ficticio de entrar en la psique desde afuera, lleva a encontrar estructuras uniformes e inmodificables donde no existen. En cambio, desde adentro, desde el sentimiento vital de la sensación oscura de la existencia vegetal de la que hablara Scheler, brota una realidad desacorde, no-estructural, irracional y preñada de un afán profundo de evasión de la forma y de toda intelectualidad niveladora. (Kusch, 2000 [1953], pp. 76-77)

En suma, la barbarie nos seduce, aunque siempre se halla disfrazada desde una especie de neurastenia literaria. Esta seducción literaria de la barbarie, del demonismo vegetal, nos pone en un camino de angustia, que transporta un sentimiento de inferioridad nacido de una asimilación forzosa de la cultura foránea, es decir, eurocéntrica. No obstante, aun desde un pensar filosófico con estilo literario,³² Kusch ha encontrado las categorías para fundamentar la filosofía nuestroamericana. En ese camino, nuestro autor fue construyendo una metodología para aplicar al trabajo de campo, basada en la fenomenología hermenéutica, pero reconstruida para investigar de modo conjunto con poblaciones ancestrales y populares. A continuación, la descripción de su método genético.

³¹ Resulta curioso que, en Argentina, solemos decir el interior para referirnos a las provincias que circundan a la ciudad de Buenos Aires.

³² Este tipo de filosofía con estilo literario podría pensarse a modo de ensayo. Muchos autores, incluso desde la dureza de la filosofía alemana (me refiero a Dilthey, Husserl, Heidegger y Gadamer, aunque hay muchos otros), han reaccionado al psicologismo positivista, mencionando que una cosa es explicar (más propio de las ciencias naturales) y otra comprender (perspectiva imprescindible para las ciencias humanas y sociales).

A modo de conclusión: el método genético (o seminal) de Rodolfo Kusch

Como se comentó anteriormente, la metodología kuschiana, al construirse en la experiencia del diálogo con las personas que oficiaron de informantes, es una creación colectiva. Vale repetir que, para Kusch, pensar lo nuestroamericano nos pone frente a dos mentalidades nacidas de dos paisajes distintos: el mundo vegetal de la naturaleza y el mundo artificial de la ciudad. Una basada en la materialidad del suelo: la cosmogonía vegetal; la otra, cimentada en el formalismo occidental de la Europa moderna, nacida de otra especie de espiritualidad: el mito de la razón.

En la cultura quechua, la marcha del mundo está atada a una lucha que emprende el maestro Viracocha y que es auxiliada por otros demiurgos o dioses menores. Se trata de un mecanismo de interpretación basado en lo mitológico, que se ha atravesado por una forma biológica o de pensar natural del paisaje, que Kusch llama demonismo vegetal. Esta interpretación cosmogónica siempre está atada a lo germinal, es decir, a la semilla de la que posteriormente surgirá el fruto. De este modo, “Todo el obrar y el sentir indígena parece seguir esta inmersión de lo seminal en una totalidad antagónica. De ahí las conjuraciones mágicas o la magia en general, que apunta a que lo seminal se convierta en fruto (Kusch, 1962, p. 88).³³

Lo seminal marcaría el centro cosmogónico definido por vectores telúricos. La palabra Cuzco suele traducirse como centro del mundo u ombligo del mundo. Es así que, en esta zona, en este contexto situado de la cultura incaica, se halla, según Kusch, el centro cosmogónico originario del pensar nuestro americano. Esta magia cósmica implica una gravidez natural, es decir, la cualidad de lo yecto o, en sentido heideggeriano, lo arrojado al mundo. Se trata de un modo de gestionar las energías cósmicas, desde el punto de vista de una especie de administración de la eco-

³³ El destacado corresponde al original. La necesidad de destacar el término seminal, tiene que ver con otro concepto estrella de Kusch: la seminalidad. Hemos tratado este tipo de razón seminal en otro lado. Ver: Fernández Braga, La vida humana en épocas de pandemia: notas sobre biopolítica, poética y seminalidad, en <https://www.surysur.net/el-virus-la-vida-el-capital/>

nomía del amparo. Es obvio que estamos frente a una especie de actitud mágica frente a la vida. Es una especie de estar yecto, estar arrojado, en una economía agraria. Se trata de una interpretación de tipo mandálico, basada en lo circular, por ser concéntrica, anclada en una interpretación naturalista del suelo o geocultura, es decir, el demonismo vegetal. Este planteo no parece ser muy ajeno a la interpretación occidental, porque ambos se basan en una especie de miedo originario, pero cada caso le otorga distintas soluciones a ese cuidado. Por un lado, la solución mágica y, por el otro, la ciencia de la que surge la técnica.

Ese miedo a la ira divina o a cualquier otra especie de enojo o ira comunitarios, siempre implica una forma de organización para ordenarnos. Mientras Occidente crea la ciudad para refugiarse, brindando solución tecnológica a ese miedo, el inca (entre otras perspectivas sobre la vida) se basa en el miedo a los designios de la naturaleza, protegiéndose de esa ira divina con soluciones mágicas nacidas de los dioses. Una forma de amparo u hospitalidad implica una cuestión urbana; mientras que el otro modo de refugio se ancla en una cultura agraria, es decir, en algo más natural. El primero denota una solución externa, si se quiere, de tipo jurídico y burocrático; mientras que el otro abarca un tema interno, tal vez más vinculado a una ética originaria basada en el amparo de la comunidad.

De este modo, Kusch crea su método genético (o seminal) bajo una concepción dialéctica de la vida donde caben tanto las cosas (lo óntico) como lo ontológico (la humanidad). Ahora bien, la perspectiva dialéctica de Kusch es distinta a la noción sintética que propuso Hegel. Es distinta porque para Kusch no hay síntesis en esos opuestos, sino complementariedad. Esto es básico para comprender las categorías dicotómicas que va construyendo³⁴ para pensar-nos. Por eso habla de mestizaje intelectual, donde la mezcla de contrarios no implica síntesis, sino complemento. Sería como una especie de andar pensante que no pretende sintetizar lo opuesto (la ciudad y la vegetalidad), sino unirlos para caminar de la mano. Así surge esa afirmación kuschiana que nos habla del diálogo (dialéctica) como un problema intercultural, donde la cultura es entendida como una especie de defensa humana para hacer frente a una

³⁴ Ser/Estar, hedor/pulcritud, ciudad/vegetalidad, hombre/mujer, tierra/cielo, etc.

realidad incomprensible³⁵ y, por ello, es una actitud frente a lo diverso. Diverso sería para Kusch complementario, y esto también lo deja claro al no desestimar el saber europeo, sino que su antropología habla de una marcha intelectual que complementa los conocimientos de la tradición filosófica de Europa y los que va recolectando con sus trabajos de campo por el Altiplano boliviano.

Bien, hasta ahora hablamos del diálogo como problema intercultural, de la cultura como una actitud de defensa frente a lo incomprensible de la vida, junto con las propuestas categoriales que crea Kusch en comunión con las personas que oficiaron de informantes durante sus recorridos populares de su trabajo de campo. Vamos a describir a continuación, a modo de cierre, el método genético que propone Rodolfo Kusch, pero primero vale mencionar quién es el sujeto filosofante en nuestra América: ha reprimido su paisaje originario de su geocultura, no solo porque le hayamos recibido una formación intelectual con perspectivas eurocéntricas, sino también porque hemos reprimido nuestra cultura originaria. No obstante, insiste Kusch, la cultura originaria ha sabido fagocitar el saber del mundo blanco o eurocéntrico (ese ser con interés en avanzar en el patio de los objetos o ciudad). Kusch habla de este concepto del siguiente modo:

...en Sudamérica subsiste a flor de piel el miedo, ocurre también la fagocitación, ese proceso según el cual lo que creamos, resulta ablandado y sin tensión, un poco como si nos venciera la naturaleza, aunque ya veremos que esto no es un fenómeno exclusivamente nuestro” (Kusch, 1962, p. 157).

De ahí que el concepto de fagocitación nos brinde una perspectiva adecuada para psicoanalizar (comprender) la necesidad de descolonizar nuestras academias y nuestra formación intelectual. Es que lo que quedó subsumido en nuestro inconsciente colectivo ha sido nuestra cultura originaria, pero la idea de fagocitación nos permite abrir un nuevo camino de comprensión para emanciparnos complementariamente del saber eurocéntrico. Veamos qué dice Kusch sobre su metodología y cuáles son las etapas del método:

³⁵ Esto vale tanto para las teorías eurocéntricas (sobre todo la fenomenología hermenéutica) como para las descoloniales, porque son perspectivas complementarias.

- 1) Nivel, etapa o área *fenoménica*: es eso que se nos aparece (a la vista, al tacto, al sentir, al oler, etc.).³⁶ La recolección de datos en cualquier trabajo de campo es la que representa este momento de la investigación. Pero hay que tener presente que se trata de una exterioridad (Kusch, 1976). Por eso esta etapa del método constituye aquello que se puede sugerir, pero que no va a los aspectos profundos del problema que se quiere analizar. Cualquier persona que se dedique a investigar formal o informalmente busca, pregunta, dialoga con otra. En suma, esta etapa solo implica la cuestión de la recolección de datos.
- 2) Nivel, etapa o área *teórica*: se trata de un área transfenoménica porque implica la exploración. “Metodológicamente corresponde a una etapa de exploración” (Kusch, 1976, p. 139). Es decir que no se trata de cualquier exploración, sino de una que permita identificar la complementariedad de saberes que nacen del diálogo entre quien investiga y quien informa. Y esta es la principal novedad del método genético de Kusch. Porque para analizar esos discursos dichos por otros/as, se trata de que “lo meramente antropológico se disuelva en la antropología filosófica, para llegar a ese punto donde el informante pasa de ser un mero objeto para convertirse en sujeto, y finalmente que ese sujeto se disuelva a su vez en lo puramente humano” (Kusch, 1978, p. 23). Aquí se denota la influencia recibida de la tradición filosófica alemana: fenomenológico-hermenéutica, dado que señala la necesidad de poner *entre paréntesis* ideas, conceptos y teorías conocidas por quien investiga.
- 3) Nivel, etapa o área *genética*: En esta etapa, Kusch hace surgir lo propio de la herencia hermenéutica europea, porque implica arribar al fondo seminal del discurso de quien ha fungido de informante. Aquí se trata de generar una hipótesis surgida de los dos movimientos metodológicos complementarios anteriores. Kusch considera que tras este análisis hermenéutico se descubre la vitalidad de un grupo, algo que la ciencia (sociología, antropología, psicología, etc.) no logra realizar, y por eso

³⁶ Hemos trabajado en otra propuesta metodológica en: *Inteligencia Sentiente: ¿Una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos?*, Dunken, Buenos Aires, 2019. En este caso, la etapa fenoménica se correspondería con ese momento que Zubiri menciona como “inteligencia sentiente o inteligencia y realidad”.

la necesidad de recurrir al saber filosófico. Este nivel metodológico pretende captar lo humano mismo, porque “se trata de arribar al fondo seminal del pensamiento expuesto en el discurso” (Kusch, 1978, p. 24). En esta etapa del método, la persona informante “pasa de ser un mero objeto y se convierte en sujeto, dado que se refiere a algo existente. A su vez, en tanto existente, tiene un proyecto o posibilidad de ser. [Además] Ser un sujeto existente implica ser un ente pensante” (Kusch, 1978, p. 139).

Por lo expuesto, e invitando a quien se preste a la lectura de este artículo a consultar las obras citadas, considero que Kusch está a la vanguardia de lo que actualmente solemos llamar pensamiento decolonial o descolonial: un modo de filosofar basado en la deconstrucción más que en esa idea eurocéntrica de construcción de un objeto para estudiar un fenómeno. El propósito de Kusch está bien claro: se trata de comprender nuestra existencia situada, originaria, seminal, y con ello, la posibilidad de plantear un filosofar propio (*genético*), basado en su dialéctica complementaria.

Tal como mencionamos antes, para este autor, dialogar sobre la geocultura nuestroamericana supone un pensamiento fundante y originario, basado en el campo de realidad propio de la gravedad del suelo. Por eso mismo, se trata de un filosofar adherido al suelo, al paisaje, a la ecología, al hábitat y, por tanto, a la gravidez local (geocultura), que actúa como deformante de esas nefastas pretensiones universalistas de corte colonial. Es que todo filosofar, sea griego, chino, alemán, francés, británico o cualquier otro, surge tironeado por la gravitación del suelo, porque implica la mirada en torno a cada paisaje cultural, sea este natural, artificial o ambos a la vez.³⁷ De alguna manera, lo que nos dice el autor es que el pensar siempre trata sobre una actividad filosófica, más que de una filosofía academicista. Con todo, no se trata de desestimar lo que conocemos históricamente con el nombre de filosofía, sino de proponer un filosofar situado, habitando lo nuestro y sin temor a pensar-nos en ese paisaje. De este modo, ese *estar-siendo* implica la conjunción de estar (nuestra América) y *ser* (la tradición eurocéntrica).

³⁷ Tema que el autor trata desde su primer libro.

¿Cómo deliberar entonces sobre ese método antropológico que caracterizaría ese filosofar nuestroamericano? Dado que se trata de un tipo de filosofía de la praxis, al mejor estilo gramsciano,³⁸ puesto que el *pensamiento seminal* está oculto en el sentido común del pueblo mestizo, la hermenéutica que realiza Kusch en el *Esbozo...*, se nutre del análisis del decir popular. Sin mucho que fundamentar, la filosofía de Kusch se sustenta sobre el sentir popular y ancestral, más que en eso que el saber eurocéntrico llama concepto o definición. Un método eurocéntrico es aquel que busca extraer conocimiento estudiando un objeto; mientras que en la propuesta de Kusch, que podríamos llamar *razón seminal o genética*, analiza un fenómeno (¿discursivo?), a partir de una interpretación dialógica.³⁹ Este tipo de metodología, por ser un diálogo de sujeto a sujeto, siempre está sujeta a dos o más interpretaciones. Por ello, de suyo, el diálogo es un problema intercultural. Es que, la comunicación que se establece entre ambos sujetos (individuales o colectivos) nos pone de entrada en la senda de una cuestión intercultural, donde se realiza una doble hermenéutica que abarca a esos dos sujetos, porque el camino interpretativo se traza de *sujeto a sujeto*.⁴⁰

Bibliografía

Arguedas, J. M. (1969 [1961]). *El sexto*. Horizonte.

Arguedas, J. M. (2011 [1971]). *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Losada.

Arguedas, J. M. (2012 [1941]). *Yawar Fiesta*. Losada.

³⁸ Trabajamos con Gramsci y Kusch aquí: Fernández Braga, *Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales desde la filosofía nuestroamericana*, 2021

³⁹ Muchos autores y autoras trabajan metodologías que llaman “otras” y “no-extractivistas”, en clara oposición a las metodologías coloniales y poscoloniales. Trabajamos estos temas, entre otros artículos, aquí: Fernández Braga, *Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales desde la filosofía nuestroamericana*, 2021.

⁴⁰ El método está dividido en tres etapas: la fenoménica (recolección de datos), la teórica (hermenéutica) y la genética o seminal. Para más información, ver (Fernández, *Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch*, 2017)

- Arguedas, J. M. (2020 [1958]). *Los ríos profundos*. Losada.
- Arguedas, J. M. (2021 [1964]). *Todas las sangres*. Losada.
- Braga, M. F. (2022). *Sentipensares sobre interculturalidad en nuestra América: apuntes desde la antropología filosófica de Rodolfo Kusch*. Universidad de la Serena, Chile.
- Fernández Braga, M. (2021). *Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales dese la filosofía nuestroamericana*. LA CITTÀ DEL SOLE.
- Fernandez Braga, M. (2022). La filosofía nuestroamericana de Rodolfo Kusch: un viaje desde la seducción de la barbarie a la antropología. En V. A. Monica Fernandez Braga, *Sentipensares sobre interculturalidad en nuestra América. Apuntes desde la antropología filosófica de Rodolfo Kusch* (pp. 145-197). Universidad de La Serena.
- Fernández, M. (2019). *Inteligencia Sentiente: ¿Una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos?* Dunken.
- Kusch, R. (1962). *América Profunda*. Hachette.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Castañeda.
- Kusch, R. (2000 [1953]). La seducción de la barbarie. En K. Rodolfo, *Obras Completas Tomo I* (págs. 3-131). Fundación Ross.
- Quijano, A. (2019). *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Del Signo.

Capítulo 4

Decálogo para una metódica del estudio histórico de la diversidad de experiencias de humanidad o diez tesis para unas historias globales desde/del sur

José Romero Losacco⁴¹

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250293>



⁴¹ Investigador del Laboratorio de Estudios Descoloniales en el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas.

Introducción

Las líneas que se despliegan a continuación se presentan como un intento de adelantar las trayectorias transitadas en el marco del proyecto de investigación titulado “Capitalismo, fase superior del feudalismo, una mirada desde las historias globales desde/de el Sur”. Como proyecto, se trata de un camino por donde proseguir en nuestros intentos de construir lo que en trabajos anteriores hemos llamado el programa de investigación de las Historias Globales desde/el Sur (Romero Losacco, 2020; 2021).

Nuestro programa de investigación resulta de asumir la crítica al eurocentrismo como metódica para el estudio histórico de la diversidad de experiencias de humanidad desplegadas por el género Homo en su devenir a lo largo del planeta. A partir de lo anterior, comenzamos por asumir que se requiere un esfuerzo por cuestionar las narrativas y periodizaciones lineales que han dominado la historiografía occidental; por consiguiente, se vuelve indispensable incorporar como premisa de nuestro marco que todo el entramado de categorías de las ciencias sociales, en tanto producto del orden de las disciplinas, responde justamente a la forma en la que dichas narrativas y periodizaciones quedaron configuradas a partir de lo que Bernal (2003) llama *el modelo ario de historia universal*, un relato que desde el siglo XIX determina las formas y los contenidos del sentido común.

De igual manera, nuestro esfuerzo va dirigido a enfrentarnos de modo sistemático a la pulsión por la novedad que tan propia le es a las ciencias sociales que, como condición suficiente para la secularización de la Cristiandad, sucumben ante la parafernalia de una industria editorial que, movida por intereses corporativos, populariza nuevas máscaras para asistir al baile de las ideologías que representan en la actualidad escritores o académicos como Yuval Noah Harari quien se dedica a repetir los prejuicios eurocéntricos de siempre con un tono de preocupación por la deriva tecnológica de la Homo sapiens, así como lo más reciente

de Yanis Varoufakis (2023), quien nos atrae con la sugerente noción de tecno-feudalismo, fruto de repetir la misma historia eurocéntrica que lleva circulando desde hace poco menos de dos siglos. Se trata de *intelectuales pop* que van marcando la agenda de los debates globales y que, como Britney Spears o Toni Negri, se exponen al olvido una vez que la industria editorial encuentre su nuevo gurú.

Por lo tanto, para nosotros resultan relevantes señalamientos como los hechos por Linda Alcoff (2006, 2007) sobre el origen de las ciencias sociales y las consecuencias de ello para la interpelación de nuestro presente. Alcoff sostiene que las ciencias sociales emergieron en el siglo XIX como una herramienta para clasificar/dominar a poblaciones no europeas, y que bajo el discurso de la “objetividad científica”, estas desautorizaron a mujeres, indígenas y afrodescendientes como productores válidos de conocimiento, razón por la cual critica la pretensión de universalidad en las ciencias sociales, señalando que sus métodos reflejan particularismos históricos occidentales; por lo tanto, sus categorías deben ser tomadas a partir de los sesgos coloniales que las constituyen.

En nuestro recorrido hemos querido insistir en que, para su emergencia, las ciencias sociales no solo necesitaron de un complejo instrumental de conceptos con los cuales justificar la supremacía racial del hombre blanco, sino que, para hacerlo, debieron encontrar su justificación tautológica en la Historia. Las ciencias sociales no solo hablaron sobre lo propio y lo ajeno a Europa, sino que erigieron un relato sobre el pasado de la humanidad que las fundamenta tanto como el punto de llegada, como el único presente posible y la única vía hacia el futuro. Añadiendo que durante este proceso se construye la idea propia de Europa. Lo que en otras palabras significa que la negación de mujeres indígenas y afrodescendientes ocurrió en paralelo a la construcción de un autorretrato de una Europa que niega su propio pasado al confinarlo en una cajita llamada Edad Media, distinguiéndose de esta gracias al llamado feudalismo.

Lo anterior no elude que en el desarrollo de las ciencias sociales se produjeran nociones críticas para con un orden que ellas mismas han contribuido a fundamentar; todo lo contrario, asumimos que en y desde ellas han sido posibles grandes ejercicios críticos para con el sistema, solo que estos, por regla general, terminaron por aceptar la narrativa histórica

que las funda en primer lugar. Es decir, el canon de las ciencias sociales al día de hoy sigue siendo aquel que es permitido por una comprensión histórica cuya legitimidad viene dada por la narrativa del *modelo ario de historia universal*, y por tanto, aún hoy continúan padeciendo las limitaciones de una narrativa que se fundamenta en las ideas de Antigüedad, Medioevo y Modernidad, un esquema que se repite con voz crítica bajo el rótulo de los llamados modos de producción: esclavismo, feudalismo y capitalismo.

A la luz de esto, nuestra motivación nos lleva a movernos dentro de un marco que se propone constituir una perspectiva que intenta reconocer la complejidad y la interconexión de las experiencias humanas sin reducir su riqueza a esquemas teleológicos. Por consiguiente, en adelante presentaremos una serie de criterios que definen lo que llamaremos una metódica hacia la construcción de unas Historias Globales desde el Sur, principios que resultan de la sistematización de nuestro trabajo en la última década y que a modo de bitácora recogen los resultados siempre parciales de lo que comienza a revelarse cuando nos tomamos en serio las consecuencias que supone una crítica radical del eurocentrismo y su relación tautológica con las ciencias sociales.

Lo que pretendemos es presentar de manera articulada diez premisas fundamentales que buscan desafiar las categorías tradicionales y ofrecer herramientas para una comprensión rigurosa y decolonial de la historia mundial con consecuencias para la comprensión de nuestra realidad más cercana.

1. Todo ser humano es un ser humano y hace aquello que hace un ser humano

La primera premisa subraya la universalidad de la humanidad. Esta premisa busca contrarrestar el reduccionismo tanto del *homo economicus* como de la paradoja *sapiense*. En primer lugar, como especie, no es posible reducirnos a seres que intercambian; esto lo soporta ni el registro etnográfico, ni el registro arqueológico. En segundo lugar, como especie, desde que somos *Homo sapiens* nos hemos comportado como tal; no existe una asincronía entre nuestro reloj genético y nuestro reloj cultural

(Graeber, 2022). Cada miembro de nuestra especie, independientemente de su contexto histórico o cultural, actúa dentro de las posibilidades y limitaciones de su condición humana. Esta idea desmonta las jerarquías civilizatorias que presentan a ciertas sociedades como “primitivas” o “atrasadas”. Así comenzamos por negar aquello que permitió a la modernidad/cristiandad construir su identidad: la negación, la coetaneidad de otras formas de vida, proyectando a estas como residuos de un pasado superado. Las Historias Globales desde/del Sur rechazan esta negación y afirman la plena humanidad de todas las experiencias históricas.

2. Nunca debe tenerse el estado de un orden anterior como la preparación de un orden posterior

La historiografía tradicional ha tendido a interpretar los períodos históricos como etapas preparatorias para lo que vendrá después. Este enfoque teleológico, heredero del *modelo ario de historia universal*, reduce la complejidad del pasado a un mero preludio del presente, ignorando las preocupaciones y limitaciones que constituían a los seres humanos que antaño habitaban la tierra. Por ejemplo, la llamada “Edad Media” europea ha sido frecuentemente descrita como un mero intermedio entre la Antigüedad y la Modernidad, ignorando su dinámica interna y su diversidad. Esta periodización es un dispositivo político que legitima la narrativa del progreso occidental, y se reproduce de manera similar en las narrativas que buscan explicar la transición del “feudalismo” al capitalismo y encubre la lógica del *difusionismo eurocéntrico*.

Superar esto requiere asumir de forma radical la premisa mediante la que se acepta que todo pasado es una construcción del presente, y así podemos preguntarnos qué tipo de pasado estaban construyendo los académicos y juristas que desarrollaron durante el siglo XVI concepciones como la de “contrato feudal”, cuáles eran las preocupaciones que motivaron sus reflexiones y qué consecuencia tuvieron al ser recibidas por académicos del siglo XVIII, quienes dieron forma a lo que conocemos como feudalismo.

3. Interconexión por contraste: la diversidad como relación dialéctica

Allí donde existen formas diferenciadas de organización social, económica o cultural, estas no se desarrollan de manera paralela, sino en interconexión por contraste. Esto significa que las diferencias no son estáticas, sino que se definen mutuamente en un proceso dinámico. Por ejemplo, la expansión colonial europea no puede entenderse sin considerar su relación con las formaciones políticas hegemónicas en el Mediterráneo; las ciudades-Estado como Génova o Venecia no pueden comprenderse fuera de un orden donde Europa ocupaba inicialmente una posición periférica. La modernidad, lejos de ser una ruptura, es la continuación secular de la cristiandad medieval y la escolástica es una respuesta político-intelectual al Islam.

4. Las *transiciones* no son estados temporales que avanzan hacia formaciones sociales acabadas

Los períodos considerados como *transiciones* —como el paso del feudalismo al capitalismo— no deben entenderse como momentos de cambio lineal hacia un estadio superior. Como demuestran Elizabeth Brown (1974) y Susan Reynolds (1994), el feudalismo es un constructo académico posterior al siglo XVI, no una realidad histórica uniforme. Por lo tanto, la idea de una transición es una proyección anacrónica que oscurece las decisiones concretas y las lógicas propias de cada contexto, justificando el presente como la única alternativa posible por inevitable. Este tipo de aproximaciones solo tiene sentido en la medida en la que justifican las proyecciones de futuros, sean estos apocalípticos o paradisíacos.

5. Los seres humanos en tiempos intermedios no viven transiciones

Quienes habitan los llamados “tiempos intermedios” no están preparándose para un futuro predeterminado. Las retóricas de la transición tratan de relatos que buscan otorgar legitimidad a ciertos agentes sociales y ocultan que, salvo el ideólogo, los seres humanos en estos “períodos” no vivían una transición, sino que enfrentaban situaciones específicas con herramientas culturales y materiales disponibles a partir de las cuales le otorgan sentido a su realidad. Esta idea desafía la noción de que las sociedades medievales, por ejemplo, estaban destinadas a evolucionar hacia el capitalismo y de hecho lo estaban haciendo, abriendo así las puertas a comprender, como señala Cedric Robinson (2000), que el capitalismo no fue una negación revolucionaria del feudalismo, sino una extensión de sus relaciones sociales. Las decisiones tomadas en estos contextos responden a necesidades inmediatas, no a un plan histórico abstracto, ya que, como dijera Walter Benjamin, la historia es un tiempo “lleno de ahora” (*Jetztzeit*), no una línea vacía.

6. Diferenciar entre fenómenos, palabras y conceptos

Es crucial distinguir entre los fenómenos históricos, las palabras utilizadas para describirlos y los conceptos contruidos *a posteriori*. Por ejemplo, el término “feudalismo” no aparece en los documentos medievales; es una categoría creada por juristas y académicos a partir del siglo XVI (Davies, 2008) y que se consolida como idea entrado el siglo XVIII. Confundir estos niveles lleva a interpretaciones anacrónicas, como suponer que el “contrato feudal” era una institución medieval, cuando en realidad fue un constructo moderno para legitimar el absolutismo (Reynolds, 1994).

7. La historia no es una línea que asciende a través de saltos discretos

La historia no se despliega mediante rupturas radicales, sino a través de procesos continuos y superpuestos; nuestra especie, como parte del universo, desarrolla su existencia en temporalidades geológicas. La modernidad, por ejemplo, no surgió de una negación abrupta de la cristiandad, sino que secularizó sus estructuras de poder; así, la inquisición sentó las bases metodológicas de la ciencia moderna, y el racismo teológico precedió al racismo biológico colonial. Esta continuidad exige una mirada crítica hacia las narrativas que presentan la historia como una sucesión de revoluciones.

8. El feudalismo como constructo académico del siglo XVI

El feudalismo no fue un sistema histórico real, sino una herramienta conceptual elaborada para justificar el poder monárquico y, posteriormente, el Estado moderno. Como explica Kathleen Davis (2008), la historiografía feudal temprana fue fundamental para teorizar la soberanía y el contrato social. Este constructo permitió a Europa inventar una tradición que luego pudo “superar”, legitimando así su proyecto colonial y civilizatorio.

9. Del contrato feudal al contrato social: la universalización de un constructo

El “contrato feudal”, como idea académica, se universalizó en la teoría política moderna para afirmar que la sociedad es producto de un contrato entre individuos libres. Esta noción, desarrollada por Hobbes, Locke y Rousseau, tiene sus raíces en la historiografía feudal que imaginaba relaciones señor-vasallo como pactos voluntarios (Davies, 2008). Así, el contrato social no es una innovación moderna, sino la radicalización de una idealización, el llamado modelo feudal.

10. La historia no es un relato de esencias ni rupturas, sino un campo de tensiones donde lo humano se despliega en prácticas concretas, negociaciones contingentes y categorías siempre en disputa. Por lo tanto, el trabajo de todo aquel que tiene intenciones de encontrar en el pasado claves para resolver los imperativos del presente debe asumir una perspectiva que tome en consideración:

- a. Antiesencialismo: Rechaza toda idea de “naturaleza humana” fija o destinos históricos predeterminados (principios 1, 2 y 7).
- b. Contingencia radical: Las sociedades no avanzan hacia un fin, sino que responden a conflictos y oportunidades inmediatas motivados por órdenes contingentes (principios 4, 5).
- c. Disputa categorial: Los conceptos (como “feudalismo” o “contrato social”) son herramientas de poder, no descripciones neutrales (principios 6, 8, 9).
- c. Interconexión conflictiva: Lo “nuevo” no reemplaza a lo “viejo”, sino que coexisten en relaciones asimétricas (principio 3).

A modo de cierre parcial hacia un segundo giro decolonial o un camino para unas Historias Globales desde/del Sur

La historia es un campo de batalla epistémico, donde lo humano se define en luchas concretas. Las Historias Globales desde/del Sur son una manera de nombrar una metódica que rechaza las periodizaciones eurocéntricas, los constructos anacrónicos derivadas de estas y las narrativas teleológicas. Al reconocer la diversidad de experiencias humanas como intrínsecamente válidas e interconectadas, buscan abrir caminos que permitan una comprensión más justa y compleja del pasado. Se asume por tanto, descolonizar la historia mundial como una fractura de los relatos que han legitimado la dominación occidental y abrir espacio a las memorias silenciadas por ésta. Solo así podremos construir un futuro que no repita los errores de un pasado contado para justificar el lugar de privilegios de unos pocos y la condenación de muchos, porque como afirmara Michel-Rolph Trouillot: Los silencios históricos son efectos de poder.

Por último, nuestro trabajo busca invitar a repensar la historia desde una perspectiva que honre la diversidad humana y cuestione los marcos impuestos por la colonialidad del poder. Las Historias Globales desde/ del Sur no son solo un campo académico, sino un proyecto político de liberación epistémica.

Bibliografía

- Alcoff, L. M. (2006). *Identidades visibles: Raza, género y el yo*. Oxford University Press.
- Alcoff, L. M. (2007). Epistemologías de la ignorancia: Tres tipos. En S. Sullivan & N. Tuana (Eds.), *Raza y epistemologías de la ignorancia* (pp. 39–56). State University of New York Press.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Ítaca.
- Bernal, M. (2003). *Black Athena: Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica* (Vol. 1: La fabricación de la Grecia antigua, 1785–1985). Rutgers University Press.
- Brown, E. A. (1974). La tiranía de una construcción: El feudalismo y los historiadores de la Europa medieval. *The American Historical Review*, 79(4), 1063–1088. <https://doi.org/10.2307/1858009>
- Brown, E. A. (2022). Feudalismo: Reflexiones sobre el destino de una construcción tiránica. En J. W. Armstrong (Ed.), *Using concepts in medieval history: Perspectives on Britain and Ireland, 1100–1500* (pp. 15–48). Palgrave Macmillan.
- Davis, K. (2008). *Periodización y soberanía: Cómo las ideas de feudalismo y secularización gobiernan la política del tiempo*. University of Pennsylvania Press.
- Durand, C. (2021). *Tecnofeudalismo: Crítica de la economía digital*. Ediciones La Cebra; Kaxilda.
- Frankopan, P. (2016). *El corazón del mundo: Una nueva historia universal*. Crítica.
- Graeber, D. & Wengrow, D. (2022). *El amanecer de todo: Una nueva historia de la humanidad*. Editorial Planeta.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens: De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. Debate.

- Reynolds, S. (1994). *Fiefs and vassals: The medieval evidence reinterpreted*. Clarendon Press.
- Reynolds, S. (2012). *The Middle Ages without feudalism*. Routledge.
- Robinson, C. J. (2000). *Black Marxism: La formación de la tradición radical negra*. University of North Carolina Press.
- Romero Losacco, J. (2020). El sistema-mundo más allá de 1492: Modernidad, cristiandad y colonialidad. Aportes para unas historias globales de/desde el sur. *Tabula Rasa*, 36, 355–376. <https://doi.org/10.25025/tabularasa2020n36.12>
- Romero Losacco, J. (2025). *Historias globales desde el Sur: Sistema-mundo y divergencia colonial*. Akal.
- Trouillot, M.-R. (2015). *Silenciar el pasado: Poder y producción de la historia*. Beacon Press.
- Varoufakis, Y. (2023). *Tecnofeudalismo: Qué mató al capitalismo*. Random House.

Capítulo 5

Mujeres en la investigación social: Retos metodológicos en la construcción del conocimiento desde el contexto

Dolores Imelda Romero Acosta

María Teresa Gaxiola Sánchez

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250309>



Introducción

Este capítulo aborda algunas temáticas sobre las mujeres en la investigación social: retos metodológicos en la construcción del conocimiento desde el contexto, evidenciando las complejas realidades que vive la mujer para tener que ganarse el reconocimiento y la credibilidad de lo que hace, dice, escribe y publica en el contexto académico. Las academias se han encargado de diversificar el conocimiento que se produce desde una diversidad de contextos, experiencias y perspectivas propias del pensamiento latinoamericano y en particular de la mujer.

Las academias como las garantes de la circulación de las obras determinan lo que ellas mismas consideran relevante o irrelevante, marginalizando la producción científica que produce la mujer y la pluralidad de pensamientos, sentimientos y emociones que dan sentido y comprensión en cada cosmovisión, dando lugar a invisibilización de la pluralidad epistémica, la perspectiva y aportes de la mujer en el currículo y a la investigación social, marginalizado la pluralidad de experiencias que no solo han permanecido ignoradas por las academias Latinoamérica, sino consideradas como no relevantes.

La colonialidad del pensamiento invisibilizó otras formas de pensar al imponer el pensamiento europeo por encima del latinoamericano y de la pluralidad de pensamientos, como la única forma válida y universal de entender y organizar el mundo. Es así como este pensamiento se reprodujo estableciendo jerarquías, quedando relegada una pluralidad epistémica.

Ante estas realidades se reflexiona sobre como las universidades asumen responsabilidades éticas y morales en los que fundamentan su principios de igualdad y el respeto de la pluralidad de pluralidades humana y no humana, en una nación que por sí sola se declara en su existencia en cada paso como portadora de la experiencias, de voces y contextos en su heterogeneidad que se acomoda como parte de la existencia y que va dejando huella en su propio andar para seguir resistiendo a las presiones

que se impone desde un pensamiento occidental que se legitima por la misma institucionalidad que es utilizada para diferenciar el conocimiento, callar voces y diluir lo indígena y el cual se ha impuesto y reproducido por encima de las academias latinoamericanas. Legitimando el conocimiento occidental a través de las mismas academias como únicas formas de educar, clasificar a la humanidad y de realizar investigación social.

Privilegiando lo masculino occidental sobre cada rincón de Latinoamérica y del mundo entero como medida y modelo universal e incuestionable en las sociedades que se impuso desde el seno de la educación como herramienta homogeneizadora de la pluralidad epistémica y trajo un supuesto orden y establecimiento de la humanidad, que colocó a la población nativa en las periferias; altos, montes, sierras o costas, esto a su vez posibilitó la existencia misma al permanecer por muchos siglos en ocultamiento a la vez que se fueron reconfigurando las identidades propias de cada pueblo y nuevas formas de resistencia que han permitido la emergencia del mismo. Este orden estableció normas, comportamientos, conductas apropiadas o inapropiadas para la humanidad, limitando las oportunidades de la mujer para acceder y avanzar en la investigación.

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo que “revaloriza al ser humano”; se aprende sobre “la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas de ideales” (Pereira, 2020, p. 38). No se deja guiar por metodologías estandarizadas, epistemologías hegemónicas antropocéntricas ni monoculturales; al mismo tiempo, se fundamenta en los planteamientos de las metodologías horizontales de Corona por la importancia que tiene el diálogo en la búsqueda de las respuestas a los problemas y a los temas que afectan a los implicados; es así como explica que: Ser horizontal entonces significa abrirse a las razones de los demás, que pueden ser muy distintas. Las otras maneras de educar, de curar, de pensar los lenguajes formales, y que incluyen dimensiones que ponemos en otros lugares, nos hacen preguntarnos cómo podremos convivir sin producir juntos nuevas maneras de investigar (Corona, 2019, p. 73). Y de construir conocimientos otros que permitan dialogar con la pluralidad epistémica y humana en igualdad discursiva y de condiciones

que permitan valorar y confiar en lo que hacen también las mujeres. Las técnicas como la entrevista abierta y las charlas informales que permitieron el intercambio de palabras con las coinvestigadoras hicieron posible la construcción de la información.

Justificación

La problematización que justificó la investigación se fundamenta con base en el proceso histórico colonial eurocéntrico en el que se han reproducido y reforzado pensamientos, visiones y relaciones jerarquizadas producidas desde una sola visión adoptada por las academias latinoamericanas y las globales, desde donde emergen temáticas, discursos y alternativas que privilegian un pensamiento que no da apertura a los muchos pensamientos que se desarrollan desde los márgenes de expresiones lingüísticas, culturales y territoriales, de los cuales la mujer es parte.

Esto pone de manifiesto la existencia y permanencia de un racismo estructural que atraviesa y se reproduce entre sí y que ha prevalecido en nuestra historia, y son estas mismas estructuras donde se fortalece en el ejercicio privilegiado desde donde se controla el poder y la hegemonía. Esta problemática afecta directamente a la mujer ante situaciones donde poco se reconoce y valoran los esfuerzos, logros y capacidades más bien se utilizan fuentes y mecanismos que minorizan, desacreditan y limitan las posibilidades de acceder y cargos de mayor prestigio que confiere mayor estatus social.

“Vivimos en sociedades permeadas por un racismo estructural, cuyas bases se encuentran en los modelos educativos monoculturales” (Mena López, 2023). Estos modelos tienden homogeneizar la diversidad, pero también a reproducir ideas, conocimientos y teorías desde una sola visión del mundo, siendo esta la europea y puesto lo masculino sobre lo femenino y la disidencia sexual.

El racismo se revela en los espacios de educación superior a través de tres formas: el pensamiento eurocéntrico que da prelación a los saberes europeos y desvirtúan las epistemes producidas que provienen del pensamiento latinoamericano y amerindio, no occidental; mediante prácticas, temáticas que se invisibilizan en el currículo, que se manifiesta cuando en los distintos espacios de educación formal no se discuten o

se desconocen las elaboraciones epistémicas diversas a los parámetros eurocentrismos; y la marginalización académica que es identificada mediante la infravaloración de contenidos, la infravaloración de los grupos racializados y la infrarrepresentación de mujeres y hombres negros en los espacios de producción académica (Granada, 2021).

Toasijé (2021), resalta que existe una injusticia cognitiva fundamentada en la negación de conocimientos alternativos al conocimiento hegemónico dicho “científico”, o como él lo denomina, el eurocentrismo. En este sentido, podría afirmarse que la ciencia moderna está fundamentada en la muerte de otros conocimientos a los que las epistemologías del sur llaman “epistemicidio”.

Occidente ha demeritado los conocimientos producidos en el Abya Yala y las academias latinoamericanas han demeritado los aportes de las mujeres, indígenas o no indígenas, humildes, campesinas o migrantes, excluyendo temáticas y problemáticas que forman parte de sus aconteceres cotidianos en la sociedad y que se refuerzan en la educación.

Generalmente, las investigaciones realizadas por mujeres son menos visibles y menos citadas que las de los hombres. Esto se debe a que las bibliografías de los planes de estudio tradicionalmente han favorecido a los autores hombres. Esto no significa dar por hecho que en la actualidad son menores las investigaciones realizadas por mujeres.

Durante mucho tiempo, el sistema educativo, la universidad y la investigación social omitió la perspectiva de género y la experiencia de la mujer en los contenidos, planes de estudio, profesiones, esto aun continua aun y cuando en las narrativas y discursos estos temas suelen aparecer como prioritarios dentro de las instituciones, en la práctica esto no es así, las instituciones continúan dominadas, dirigidas por hombres y, finalmente, las acciones o las omisiones quedan en quienes tienen el poder. Esto invisibilizó a la mujer durante muchos años, dando pie a la exclusión y la minimización de sus potencialidades; esta última aún continúa no solo en las universidades, sino que las academias latinoamericanas lo reproducen.

La infravaloración de contenidos consiste en poner en segundo o tercer plano todas las elaboraciones referidas a los temas raciales, étnicos;

puede hacerse visible a través del no reconocimiento de la importancia que tienen estos temas en la academia. La no apertura de temas que son parte de las realidades sociales que vive la mujer en contextos adversos que no da apertura a la diversidad epistémica en la academia, esto limita el conocimiento y otras formas de construir conocimiento; lo que genera desmotivación, desconfianza y un camino sinuoso para la mujer en la investigación.

Las academias son las encargadas de promover la investigación social, tanto de hombres, mujeres o personas de la disidencia sexual sin privilegios o distinciones que den cuenta de la pluralidad epistémica, pensamientos, vivencias y experiencias que se producen desde cada contexto; pensamiento y sentimiento, no con la finalidad de que el lector se apropie una perspectiva, sino que le permita la comprensión de lo diverso sin tener que asumir, sino construir una propia. Así como también son las propias academias quienes recomiendan o no las publicaciones, de esta manera estas pueden circular o no con más amplitud.

Por lo tanto, las academias han influido en la invisibilización de las contribuciones de las mujeres en la investigación social, perpetuando una visión del mundo centrado en la experiencia masculina que, por omisión, sesgo o racismo ha minorizado las experiencias los conocimientos, pensamientos y sentir, vivires y las escancias de las mujeres.

Esta influencia ha afectado la construcción del conocimiento en la investigación social de muchas maneras; una de estas es que se han priorizado temas de investigación “masculinos”. De esta manera, las voces, las experiencias y los conocimientos de los hombres se han visto mantenidos y sostenidos, mientras que la palabra de la mujer se opaca, limita y desconfía, quedando rezagada, archivada o diluida fuera de los espacios académicos y políticos.

Es importante distinguir que las acciones y logros de María Valenzuela tienen un esfuerzo propio e independiente de los de Juan Alamea. Lo más grave es la tendencia a suponer que detrás de los logros de María, está Juan. Creando juicios que no solo invisibiliza la capacidad de María, sino que perpetua prejuicios de género en el ámbito intelectual. Entonces se tiende a dudar de las capacidades de la mujer y de la propia autonomía. Desacreditando y desvalorizando a la mujer, subalternando

su conocimiento y el de la pluralidad de epistemes que se producen desde cada contexto y experiencia.

Estas prácticas también se reproducen desde el seno de la cultura, la institución y entre la misma mujer. Incluso, obras importantes de las mujeres son conocidas y reconocidas no solo por lo que son capaces de escribir las mujeres, que además es muy importante, sino que estas son circuladas por el solo hecho de ser esposas de académicos destacados en el mundo de la investigación, y que además se le suma el pensamiento de que solo es parte de publicaciones por ser la esposa, no la académica, minorizando la capacidad existente. Ejemplos en México hay muchos, que no considero trascendental profundizar; bastaría con detenernos a pensarlo y reflexionarlo para poder conocer una arista más de las desigualdades.

La misma mujer suele apropiarse de ideas engendradas y producidas de las imposiciones culturales; la institución legitima un conocimiento y reproduce patrones estructurales hegemónicos sobre lo diverso y, como consecuencia, la misma mujer suele reproducir el mismo pensamiento y prácticas desiguales entre iguales, muchas veces de forma inconsciente, pero que a su vez esta es utilizada buscando una forma de supurar la posición de minimización en la que ha permanecido la población más humilde por siglos.

La mujer en la construcción de conocimiento

En este apartado se mencionan algunos de los desafíos metodológicos que afronta la mujer en los procesos de construcción del conocimiento.

Durante el proceso de investigación, muchos son los desafíos que enfrentan tanto hombres como mujeres, pero estos para la mujer se intensifican, dado que biológicamente, ella es la dadora de vida; en tanto, por su maternidad, mantiene una relación sentimental y de cuidado de mayor apego con la salud y crecimiento de sus progenitores y lo establecido socioculturalmente hablando. Lo que se quiere decir es que la mujer se las ingenia para atender las responsabilidades de lo que implica tener un hogar y una familia y darse tiempo para estudiar, trabajar, escribir, investigar y publicar, siendo esta en ocasiones madre, esposa, hija y hasta padre en muchas ocasiones, que además tiene que

cumplir con un horario de trabajo, estos con relación a lo personal, que no es menor.

Esta perspectiva, se encuentra interconectada con la vida profesional y repercute en las actividades, acciones y producciones mediante prácticas objetivas y subjetivas que se manifiestan en falta de credibilidad de lo que la mujer pueda aportar, decir, hacer, escribir o publicar. A esto es a lo que Miranda Fricker denomina injusticia testimonial: “Esta se produce cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido”. Estos prejuicios y estereotipos con connotaciones de inferioridad de un grupo social se fundamentan en una idea distorsionada o en la misma incapacidad de comprender la pluralidad epistémica.

La escasa credibilidad de la palabra de la mujer pone en duda el conocimiento y las contribuciones hechas por mujeres con y desde las propias experiencias. Como consecuencia, no alcanza el reconocimiento de las academias latinoamericanas ni en las instituciones educativas. Moira Pérez lo traduce como violencia epistémica, que es un tipo de violencia que atenta contra la capacidad de las personas y los grupos marginados en la forma de producir, compartir y validar el conocimiento. Es una violencia lenta que suele pasar pero que trae consigo efectos dañinos, en los que los psicológicos no son los únicos. A diferencia de otras formas de violencia más visibles, la violencia epistémica puede ser sutil, pero tiene efectos devastadores en la identidad y la integridad de las personas.

Al respecto, en la universidad entre colegas, se repite la frase “ya suéltala”, “déjala que ella sola haga las cosas”, esto es una muestra de que poco se cree en lo que la mujer es capaz, dudando de la propia autonomía personal o profesional que establece jerarquías y clasificaciones de los cuerpos y saberes, marginando los conocimientos de otros seres y todo aquello que se desvía de la “norma universal” establecida desde un pensamiento, como consecuencia daños afectaciones psicológicas y emocionales a las que la mujer frecuentemente tiene que sortear, pues frases como esas conllevan mensajes de inferioridad y discapacidad de lo que el otro es incapaz de ver (Informante 10, octubre de 2025).

Díaz Sharon (2023) aborda la discapacidad entendida como dispositivo colonial donde postula que la forma en que se ha entendido y gestionado la discapacidad está intrínsecamente ligada a la lógica colonial, que establece jerarquías y clasificaciones de los cuerpos y saberes, marginando todo aquello que se desvía de la “norma occidental” que no permite realizar un análisis crítico y decolonial sobre la construcción social y epistémica, enfocándose en las diversas realidades de América Latina y en particular sobre las epistemes de la mujer plural y las particularidades que se producen desde cada lugar de enunciación, sin hegemonías.

En los planes de estudio, poco se discuten las aportaciones de las mujeres e incluso estos están elaborados con una visión occidental y también incorporar solo la mirada de los hombres y lo comprueban las referencias bibliográficas que incluyen escasamente a mujeres, en su mayoría solo son citados autores hombres” (Informante 8, octubre de 2025).

Incluso dentro de las publicaciones de las mismas mujeres, la mayoría de las publicaciones consultadas, recogen textos elaborados por hombres y entonces las temáticas que aborda la mujer son poco tratadas en las academias e incluso suelen ser consideradas como productos chatarra, como recientemente lo expreso el director de la editorial del fondo de cultura económica en México. (Informante 5, septiembre de 2025).

En mi contexto, es frecuente, que se siga pensando que, si escribo algo, es porque alguien me lo hizo y me doy cuenta que no es la misma credibilidad que tiene la mujer al hombre, e incluso desde las propias instituciones se privilegian las publicaciones porque son de alguien importante dentro del contexto de poder, no solamente se publican en las plataformas digitales donde suelen publicarse las obras, sino se promocionan en eventos, ferias o agrupaciones mientras que otras se guardan, como el caso de uno de los libros que recientemente publicamos como equipo, y este no era exclusivo de mujeres pero si de un grupo no privilegiado, entonces por eso digo que hay privilegios que no permiten la visibilidad del otro y cuando se trata de una mujer que no está dentro de los círculos del poder, es visto como irrelevante, es más fácil que el

reconocimiento llegue de afuera” (Informante 8, agosto de 2025).

Este tipo de violencia “es una forma de violencia gradual, acumulativa, difícil de atribuir a unx agente en particular; es imperceptible para muchxs —incluyendo, con frecuencia, a sus propias víctimas” (Pérez, 2019). Una forma desde la que se explica que no se justifica tiene que ver con la naturalización, la universalidad de las diferencias que otorgan cierto valor (desvalorización) que niegan o (afirman) la existencia de ciertos sujetos.

Otros de los desafíos es la escasa o nula circulación de las obras de las mujeres. Esto tiene que ver con que, la mujer es muy poco conocida y citada en las publicaciones, incluso por la misma mujer. (En ocasiones es la misma mujer quien denigra el trabajo de las propias mujeres). No porque la mujer no escriba o publique, sino que sus obras no son igual de reconocidas que las de los hombres por la misma institucionalidad y la concepción social que interviene en los procesos relacionales entre la heterogeneidad. Esto lo demuestran los datos estadísticos de la población con estudios profesionales egresadas de las universidades, donde más de la mitad del personal egresado son mujeres y también estas están ocupando porcentajes importantes como investigadoras en el sistema nacional de investigadoras CECIHTI en México y, aunque están calificando de manera firme y sostenible, sus obras no logran alcanzar popularidad.

Imagen 1

Mujeres en la investigación social.



Imagen: Acervo personal.

Incluir en los trabajos académicos textos publicados de las obras de mujeres, la comunidad LGBTTT, indígenas, migrantes, traer sus aportes a las discusiones académicas, conocer las opiniones de las mujeres.(citarnos y reconocernos entre sí) sin esperar que la iniciativa surja de las proximidades del hombre porque estas pueden permanecer por muchísimos años más. El cambio consiste en cada posicionamiento que emprende la mujer, los cuales marcan nuevas rutas. Estos cambios requieren de la completud y diálogo de perspectivas plurales en comprensión.

Conciliar la vida personal con lo laboral es un gran reto. Considerar lo que representa para la mujer salir a trabajar, realizar trabajo empírico, viajar para participar en eventos académicos; congresos, coloquios, seminarios etc. Sin contar que en muchas de las ocasiones la misma mujer se tiene que solventar los gastos, porque las instituciones difícilmente cuentan con financiamientos y cuando los hay ya están predestinados para quienes poseen privilegios. Se suma poca flexibilidad a que tienen los sistemas educativos para disponer de tiempos y recursos para la investigación, donde el profesorado se ve rebasado con las actividades propias de la docencia y otras responsabilidades que recaen sobre el mismo, como el tiempo que se le tiene que asignar a tutorías, seguimiento de egresados, trabajo solidario, por mencionar algunas, restando tiempo para la investigación.

Europa ha subestimado la minoración del conocimiento latinoamericano y no solamente lo minoriza, también lo desacredita. Esto ya tiene una carga muy fuerte que se ejerce sobre el pensamiento latinoamericano, este egocentrismo a su vez se repite entre la población Latinoamérica mediante el ejercicio del androcentrismo que considera a la mujer como un ser subalterno. Uno de los retos es transformar esta visión y que los conocimientos y posicionamientos de las mujeres también se valoren, se escuchen y reconozcan. Vale la pena escuchar y dialogar con las múltiples voces silenciadas por el patriarcado.

Largos y difíciles han sido los procesos de lucha que ha vivido la mujer para lograr salir de las ataduras sociales y culturales desde el seno de la familia y comunidad influenciadas por la visión occidental efectuada desde la conquista española. Estos perpetuados y reproducidos en muchos aspectos, ahora abordado desde el campo de lo educativo como uno de

los campos que han representado un desafío para la mujer como primer peldaño necesario para el ejercicio de profesionalización para la incursión de la misma mujer en la misma universidad, comprometidas con la formación de otras mujeres y este útil como puente para incursionar a las dinámicas constructoras de conocimientos y en la investigación social. El acceso de la mujer a la educación es resultado de una lucha social que tuvo mayor impacto desde la conquista del sufragio femenino y el derecho a votar y ser votada. Lo externo porque pocas son las reflexiones y las temáticas que se abordan desde el campo de la educación y poco se aborda lo que la mujer en la actualidad continúa luchando para hacerse visible y que le sean respetados sus derechos como ciudadanas y como académicas.

La mujer ha sobresalido a pesar de la invisibilidad social y estructural que ha enfrentado para lograr el reconocimiento académico y ha resistido ante las exigencias institucionales que naturalizan la desigualdad dentro de los mismos espacios mientras privilegian el logro masculino sobre la diversidad humana.

En América Latina, muchas son las activistas que han tenido que desafiar al propio sistema para hacer valer sus derechos, poder alzar la voz para ser escuchadas en defensa de sus territorios, comunidades y cosmovisiones, al mismo tiempo que luchan por la libertad y autonomía de la mujer en todas las regiones.

Mujeres que han hecho historia y marcado nuevos rumbos para la población indígena en su conjunto de las cuales hay mucho que conocer no como las únicas alternativas, pero sí como parte importante de reconocer de los aportes y contribuciones hecha por mujeres y mujeres indígenas libres de prejuicios y connotaciones de inferioridad y como alternativas otras de habitar el cosmos.

Podemos mencionar a muchas contemporáneas latinoamericanas que han destacado en el mundo académico como Rigoberta Menchu, activista guatemalteca defensora de derechos humanos, líder indígena maya quiché y ganadora del Premio Nobel de la Paz en 1992, Leydy Araceli Pech Marín, conocida como Leydy Pech o como la guardiana de las abejas es una apicultora y activista mexicana de origen maya.

Elena Poniatowska , es una escritora y periodista mexicana. Silvia Rivera Cusicanqui es socióloga, activista, teórica contemporánea e historiadora boliviana, Rita Laura Segato escritora, antropóloga y activista feminista argentina y muchas otras mujeres indígenas o no indígenas como la norteamericana Catherine Walsh pero que todas han hecho historia y aportado al conocimiento en la construcción de relaciones humanas más simétricas y respetuosas de la diversidad para la transformación de la vida humana en el planeta.

Lo que las academias reproducen como forma legitimadora del conocimiento europeo

Las academias latinoamericanas son las encargadas de promover la investigación, la colaboración, el intercambio de conocimientos y las que recomiendan o no las publicaciones; de esta manera, estas pueden circular o no con más amplitud. En tanto encargadas y constituidas como organismos autónomos, con pensamiento propio, y si a esto se le suma que el predominio masculino y la visión etnocéntrica son las que deciden, validan y acreditan un tipo de conocimiento, mientras tanto invisibilizan otros, lugar donde se encuentran los aportes de las mujeres subalternas del sur global.

Durante más de cuarenta años como estudiante y profesora desde la educación básica hasta educación superior y ahora como investigadora se sigue posicionando como únicos los aportes y las investigaciones de los hombres mediante los libros y publicaciones que se discuten en las aulas por los y las docente y muy escasas las publicaciones de las mujeres y las únicas que se conocen no son latinoamericanas, menos mexicanas, sino más bien son norteamericanas, como el caso de Catherine Walsh, María Lugones, Miranda Fricker, Sandra Harding quienes incluso en sus propias investigaciones utilizan y abordan referencias bibliográficas en sus trabajos donde predomina la perspectiva masculina, estrechando más la perspectiva de la mujer latinoamericana.

Esto se puede deber a la falta de circulación, credibilidad y validación que las academias hacen de la producción. Incluyendo los aportes que hacen otras mujeres al campo de la investigación y se puede explicar

desde la perspectiva de las academias. Entonces, en la academia circula las mismas obras y publicaciones de las mujeres de siempre y después de realizar un análisis sobre nuestra propia práctica en la investigación, esta tendencia es más fácil reproducirla que cuestionarla.

El hecho de que se hayan mencionado a autoras como las mencionadas anteriormente, lo cual, por supuesto, es un logro que demuestra lo tan buenas que pueden ser las mujeres, es más bien una crítica a la academia que al dar solo promoción, difusión y circulación a unas cuantas, y si se le suma lo extranjero, esto hace que se opaque al resto de las mujeres que buscan emerger como científicas sociales que luchan desde sus contextos por una transformación de las estructuras que mantienen el control, en la que puedan ser tomadas en cuenta.

Lo que se intenta explicar es que dentro del mundo académico hay figuras que se roban la atención de las academias y que, bien, lo que quiero decir es que no son las únicas; hay también otras investigadoras buenas, pero que no tienen el prestigio como Catherine o Rita Segato. Entonces, esto en ocasiones no permite que emerjan otras figuras, y estas pueden ser mujeres indígenas, migrantes, negras o ser de la comunidad LGBTTT y que se salen de los cánones “normalizados” desde un posicionamiento que busca mantener la hegemonía sobre la diversidad de posicionamientos fundados en que lo de afuera es universal o superior a lo propio, lo que se quiere decir es que en nuestros pueblos y contextos también hay talentos importantes con los cuales hay que dialogar y no siempre el conocimiento viene de Europa.

Muchas obras de mujeres quedan fuera de las discusiones porque no tienen la popularidad o la fama que lo que pueda aportar la más humilde de las investigadoras mujeres, porque el no tener prestigio académico es un desafío que va a influir también en la confiabilidad de lo que se publica.

Por ejemplo, en nuestras universidades deberíamos estar consultando lo que publican los investigadores (hombres y mujeres) en relación al tema de interés. Y se minimizan los temas que se escriben porque son del interior, de la región o de Latinoamérica. Y en el caso de la mujer, no solamente se minoriza, sino se desacredita lo que hace, investiga o publica; se minorizan temas de interés para la mujer, como los de la familia, cuidados, las comunidades rurales y sus conocimientos, y

otros, los temas que duelen. Esto es un problema de discriminación. En ocasiones nos domina el no querer citar a alguien por alguna razón personal; en algunos casos pensamos que citar a autores europeos nos dará cierto estatus y dejo de lado “lo bueno que puedes ser tal investigador o investigadora”, por más humilde que sea.

Conclusión

La investigación social en sí misma no tiene género; todas las personas la pueden realizar independientemente de las diferencias que las distingan, pero sí la forma en cómo se realiza la investigación y se construye el conocimiento tradicional, fortalecido por preceptos teóricos, metodológicos y formas únicas de realizar investigaciones como resultado del uso e implementación de los mismos paradigmas de siempre en una pluralidad de contextos, temporalidades y diversas realidades que se viven en el planeta.

Como parte de los efectos, las obras escritas de las mujeres se han invisibilizado en el mundo académico; aun cuando a menudo la participación de la mujer en la producción científica continúa expandiéndose mediante libros, artículos, capítulos y todas las aportaciones y contribuciones que están realizando en la academia, así como las participaciones en congresos, coloquios, seminarios, participación en revistas que también son importantes y dignas no solo de reconocer y valorar, sino de incorporarlas en las discusiones académicas libres de prejuicios o estereotipos que subestimen su capacidad.

Imagen 2

Investigadoras participando en el congreso y festival internacional del laboratorio identidades estratégicas y crisis en América Latina. Organizado por CALAS en Guadalajara, México.



Imagen: Acervo personal.

Desandar las concepciones que por siglos han permeado en las academias latinoamericanas, así como el pensamiento occidental que prioriza un tipo de conocimiento en el que la episteme de la mujer no tiene la misma validez que la del hombre, por lo que es necesario desandar el camino andado para volver a andar desde otra perspectiva, pensamientos y las prácticas decoloniales, antipatriarcales y anticlásicas procedentes del legado occidental que se han reforzado con base en estos prejuicios, preceptos y formas ancladas en un pensamiento y que a su vez este se ha reproducido y mantenido a la luz del día de forma poco incuestionable.

La mujer en la investigación social enfrenta retos significativos relacionados con la falta de confiabilidad de lo que la mujer hace, sabe, escribe y publica como mujer, estudiante, profesora e investigadora, que la ponen en situación de desigualdad, por lo que la mujer lucha por ser respetada, reconocida y escuchada sin desobligarse de las actividades personales que dificultan alcanzar los objetivos, pero esto no siempre lo impide.

Incorporar las obras de mujeres, la disidencia sexual, de color, indígenas, campesinas, migrantes y otros grupos que quedan fuera de los cánones hegemónicos coloniales, patriarcales y clasistas en la educación y en la investigación sin minorizar lo que producen los hombres. Esto no significa que ahora deba incorporar las obras de los hombres.

La escasa o limitada circulación de las obras de la mujer está atravesada por la poca confiabilidad en lo que la mujer hace y sabe y lo muestra la reciente declaración por el gobierno de México, informada en octubre del presente año en una de las mañaneras, que son reuniones transmitidas en vivo de lunes a viernes a través de varias plataformas digitales y TV que encabeza la presidenta de México y funcionarios con periodistas. El director general del Fondo de Cultura Económica (FCE), Paco Ignacio Taibo, informó que la editorial, en colaboración con otros países latinoamericanos: México, Colombia, Cuba, Argentina, Venezuela, estará financiando para imprimir 2.5 millones de libros para regalar de 25 o 27 autorías. Esto con el fin de fomentar la lectura.

El hábito de la lectura, es otro de los desafíos que enfrenta la población de la cual no hay duda, lo otro y con base a lo que queda en manos del personal a cargo en donde se toman las decisiones que son quienes deciden que lo que es según su consideración los contenidos que son importantes leer o no, así como las autorías ante esta situación lo que es observable es que este es un claro ejemplo de que éstas eligen los contenidos que consideran relevantes y las o los autores que se consideran relevante y bajo criterios que estas mismas establecen pero que no son puestas a discusión ante este ejemplo lo que queda claro es una inequidad de género en la colección de libros literarios “25 para el 25”, dado que de las 27 obras solo 8 son de mujeres mientras que 16 son escritas por hombres como evidencia a lo puesto en cuestión.

Con respecto, a la lectura como mujer vale la pena pensar: ¿A qué hora en su cotidianidad la mujer encuentra un espacio para la lectura? Cuando, al igual que el hombre, tiene que trabajar y cumplir el mismo horario, se suman las tareas familiares y domésticas. ¿Implicará sacrificar los tiempos de descanso? ¿Esto podría repercutir en la salud física y emocional? No con esto estoy afirmando que esto no le pueda ocurrir a hombres u otras personas. Pero en esta actividad es recurrente para la mujer.

En resumen, las academias, las editoriales y las instituciones son quienes al final del día deciden los criterios de selección de los contenidos a publicar, siendo las mismas las que deciden lo que es importante promocionar según su consideración de lo que se desea que se lea, discuta y que esto a su vez circule por el mismo lector, escritor o académico, incluyendo la selección de los temas y las autorías y excluyendo otros. Por consiguiente, las academias se resisten a reconocer los conocimientos latinoamericanos y, en el caso de la mujer, este se profundiza. Faltaría saber qué es lo que significa para las academias latinoamericanas la “literatura chatarra” y si dentro de esta estarán incluidas las investigaciones de las mujeres. Como consecuencia, las academias latinoamericanas se encuentran secuestradas por un conocimiento y un pensamiento que da apertura a la pluralidad de pluralidades humana y epistémica y solo es válido si lo dice Foucault o Comte, y la emergencia de las diversidades se encuentra restringida y hasta denigrada y poco consultada. Se trata de escuchar y reconocer las voces silenciadas por la hegemonía del conocimiento en el que solo es válido si tiene cierto prestigio, o que solo es válido si publicas en cierta editorial con ciertos autores.

No podemos negar que la participación de la mujer en la docencia, la ciencia y en la investigación ha cambiado en los últimos 10 años de manera muy fuerte y sostenida, respecto de hace 30 años o más; sin embargo, en las instituciones persiste la hegemonía de los hombres y, por lo tanto, se reproduce la desigualdad. En consecuencia, un problema grande es que la desigualdad sí tiene género, y las instituciones en general son espacios de reproducción de la desigualdad.

Referencias

- Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Centro María Sibylla Merian / CALAS / Transcript Verlag. <https://dnb.info/1209157381/34>.
- Díaz Sharon, Ana Paula Gómez y María Noel Míguez (2023). (Coords.) *Decolonialidad y “discapacidad” Nuevos horizontes de sentido*. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Argentina.
- Fricter Miranda (2007). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento*. Herder Editorial, New York, Oxford University Press.
- Granada Angulo, Lubi Jehins (2021) las tres caras del racismo epistémico en la educación superior. *Revista interedu. Investigación, sociedad y educación*, 1(4). <https://doi.org/1032735/S2735-65232021000486>.
- Mena-López, M. (2023). Racismo Epistémico y Universidad: Desafíos Epistemológicos para un Programa en Estudios Afrocolombianos y Afrolatinoamericanos. *Revista Ciudad Paz-andó*, 16(2), 43-54. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.21448>
- Pérez Moira (2019). Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de estudios y políticas de género*. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad de Buenos Aires. Argentina. No. 1.
- Pereira, L. (2020). *Más allá de la investigación cualitativa en Investigación Cualitativa Emergente: Reflexiones y Casos*. Jorge Luis Barboza y Lewis Pereira (Coord). Editorial CECAR. Colombia.
- Toasijé, Antumi (2021). Blacks Lives Matter y el racismo estructural global. En *Informa África 2021*. Desafíos conjuntos para África y Europa bajo la pandemia. (Coordinadoras) Elsa Aime González e Itxaso Domínguez. Fundaciones alternativas. España

Capítulo 6

Aprender de la comunidad: Un método desde la experiencia de los pueblos. El caso de los yoremes

*Gabriela López Félix
Francisco Antonio Romero Leyva*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250316>



Introducción

Los pueblos originarios están marcados por una historia de despojo, discriminación, racismo, exclusión e invisibilización, como resultado del control y dominio ejercido por Europa a partir del periodo de conquista. Como consecuencia, los conocimientos producidos por los pueblos han sido subordinados por el conocimiento hegemónico; como lo señala Dietz (2022), han sido jerarquizados y estigmatizados como conocimientos “empíricos”, ilegítimos y no científicos por parte de quienes mantienen el monopolio occidental del saber legítimo.

Desde tiempos inmemoriales, los pueblos han producido y transmitido de manera oral experiencias y conocimientos a las nuevas generaciones a través de diversas estrategias comunitarias con las cuales buscan asegurar que sus prácticas sociales y culturales perduren y trasciendan en el tiempo. No es casualidad que en la actualidad se mantengan vivas muchas lenguas nativas, que han resistido a los diversos intentos de homogeneización.

El racismo epistémico no es algo que se haya erradicado; se mantiene de manera camuflada en los discursos políticos, académicos y culturales que pretenden mantener la colonialidad. Sin embargo, cada vez es más evidente lo que de Souza Santos denomina la emergencia de las ausencias que emergen en las discusiones académicas y se propagan como alternativas decoloniales.

Los pueblos han experimentado cambios a través del tiempo, es observable que muchas de sus prácticas sociales y formas de vida se han modificado, en parte debido al dinamismo de las culturas, y por otro lado a que están inmersos en los procesos globalizadores, sin embargo, los pueblos se han adaptado a las diferentes situaciones y esto les ha permitido trascender y mantener vigentes el saber, la experiencia y los aprendizajes trascendiendo en el tiempo y en el espacio, y transmitiendo a sus descendencias culturales, Miranda Fricker lo denomina testimonio

refiriéndose a que ser testigo significa saber, significa conocimiento, inclusive propone que es una de las formas de construir conocimiento.

Cada cultura tiene su propia forma de conocer e interactuar con el medio que les rodea, de aprender a través del contacto cotidiano y permanente en comunidad, por ejemplo, a través de la escucha, la observación y la interacción constante, así como de transmitir sus conocimientos a través de la oralidad principalmente.

En este sentido, los pueblos originarios han creado un fuerte vínculo con la naturaleza, la cual, desde su cosmovisión, trasciende la concepción de considerarla como un mero recurso susceptible de explotar; por el contrario, se considera un espacio sagrado con una fuerte significación simbólica. La *inayé buiäla* (madre tierra) desde la cosmovisión yoreme es considerada una madre porque da vida; en honor a ella se realizan ofrendas, rituales, ceremoniales como el *jinabakka*, que representa acuerdos que se realizan entre yoremes. A través del *jinabakka*, el pascola mayor pide permiso al *juyya ánia* (mundo del monte) para poder llevar a cabo alguna actividad como sembrar.

Si algo es sinónimo de identidad para los pueblos originarios, es lo relativo a sus cosmovisiones, que están plagadas de formas de concebir sus realidades y de construir conocimientos desde sus propias experiencias (Romero, 2022).

Para el pueblo yoreme existen cuatro elementos en los que está centrado su cosmos: *Buyya ánnia* (tierra), *Bawwe ánnia* (agua), *Juyya ánnia* (monte) y *Tewekka ánnia* (cielo); en conjunto integran el yorem ánia.

Al respecto, Romero (2022) señala que:

el Yorem ánia es el todo integral, es cada elemento de la cosmovisión yoreme, es alma, es arraigo, es la razón de ser yoreme; porque es desde sus propias creencias que van desarrollando cada actividad ritual. En ese sentido, el Yorem ánia, es la motivación principal de la comunidad, que es la depositaria milenaria de los saberes que sus miembros producen (p. 363).

Construcción de conocimiento

A más de 500 años de la invasión colonial, en América Latina ha prevalecido una subordinación de los conocimientos y prácticas que producen los pueblos originarios, incorporando una visión eurocéntrica en la que solo ciertos sujetos ubicados en determinados espacios geográficos serían los capaces de producir conocimientos válidos, aplicables en todos los contextos.

A través de esta idea centrada en la hegemonía del pensamiento eurocéntrico en relación con otras formas de pensar, De Souza le llama pensar desde el sur. Muchos de estos grupos sociales quedaron excluidos como portadores y transmisores de conocimientos, y sus formas particulares de producir conocimientos catalogadas como no científicas, por lo tanto, sin el respaldo de la ciencia considerada como la única instancia encargada de legitimar el conocimiento. Arévalo (2013) señala que la ciencia jugó un papel determinante para someter y desacreditar a los pueblos indígenas, su sistema de conocimientos, valores, comportamientos y creencias (citado en Iño, 2017, p. 119).

En ese sentido los conocimientos que se producen en otros contextos se les considera como inferiores o que no alcanzan la categoría de conocimientos por ser su fuente de origen la experiencia, lo que conlleva la pérdida paulatina de los sistemas de conocimiento ancestral.

En este sentido, Moira Pérez (2019) enfatiza la noción de violencia epistémica, que se refiere a las distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetivación, entre muchas otras. Esta violencia se refleja en la imposición de sistemas de conocimiento en los que no tienen cabida otros saberes, otras epistemologías, otras formas de comprensión del mundo.

Por su parte, Miranda Fricker (2017) ha centrado su atención en la injusticia en la esfera específica de la actividad epistémica e identifica dos tipos de injusticia, la testimonial y la hermenéutica.

La injusticia testimonial se produce cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de

credibilidad disminuido. La injusticia hermenéutica se produce en una fase anterior, cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales (p. 10).

La misma autora señala que:

Toda injusticia epistémica lesiona a alguien en su condición de sujeto de conocimiento y, por tanto, en una capacidad esencial para la dignidad humana; y el modo particular en que la injusticia testimonial lo produce es llevando a un oyente a lesionar a un hablante en su capacidad como portador de conocimiento, como informante. Sostengo que el principal daño que se padece al sufrir este agravio es intrínsecamente una injusticia (Fricker, 2017, p. 14).

Un mecanismo de violencia epistémica es la imposición de lenguas hegemónicas y la subordinación de las lenguas originarias, lo que demerita el reconocimiento de las experiencias acumuladas en la memoria de los pueblos a través del tiempo.

Estas formas de violencia actúan de manera sutil, marginando ciertos conocimientos y a las personas que los producen; forman parte de un sistema de poder más amplio que busca mantener el control y reproducir los patrones eurocéntricos.

El conocimiento impuesto incorporó muchas ideas y pensamientos ajenos a los contextos propios, generando una colonialidad del saber que se traduce en formas de pensamiento occidentalizado.

A pesar de los caminos sinuosos que se transitan y del panorama sombrío, existen en el mundo voces que cuestionan el sistema dominante, desafiando a las instituciones y al Estado, y plantean alternativas a favor de la vida, el equilibrio y la convivencia armónica de la humanidad con la naturaleza.

La perspectiva decolonial se suma a estas voces, desde pensadores que están ubicados en diferentes contextos. A través de los estudios realizados desde finales del siglo XX en América Latina desde una perspectiva decolonial, se ha profundizado en el análisis de las estructuras de poder y se visibilizan otras alternativas surgidas desde las experiencias de los pueblos.

Es preciso reconocer, definitivamente, que el conocimiento está inscrito en el acto de vivir y, así, la población es siempre, por definición,

portadora de saberes sin los cuales la propia gestión del ambiente se torna inviable... en el hacer está siempre inscrito un saber. Quien no sabe no hace (Porto-Gonçalves, 2002, p. 149, citado en Ceceña, 2019).

El contexto yoreme

Los yoreme forman parte de los 68 grupos étnicos que integran la diversidad cultural y lingüística de México. Se encuentran ubicados geográficamente al noroeste de México, al norte del estado de Sinaloa, en los municipios El Fuerte, Ahome, Guasave, Choix y Sinaloa de Leyva, y en el sur de Sonora en los municipios de Huatabampo, Etchojoa, Navojoa, Álamos y Quiriego.

Según datos del censo INEGI (2020), en Sinaloa 31 118 personas hablaban alguna lengua indígena. Además, el censo de 2020 indica que la población que vive en hogares indígenas en el estado representa menos del 2.6 % del total.

Tabla 1

Lenguas indígenas en Sinaloa.

Población que habla lengua indígena (de 3 años y más)	1.23 %
Lenguas indígenas más frecuentes	
Mayo	32 %
Náhuatl	22.7 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de INEGI 2020.

Tabla 2

Municipios de Sinaloa con presencia de población mayo.

Ahome	82.6 %
Angostura	28.1 %
Choix	17.2 %
El Fuerte	92.0 %
Mocorito	15.8 %
Sinaloa	43.4 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de INEGI 2020.

Los yoreme transmiten los conocimientos que poseen de la naturaleza a través de la oralidad; sin embargo, la sensible baja de hablantes de la lengua materna en las generaciones jóvenes compromete asumir estrategias que permitan que estos saberes se transmitan de manera alterna a la oralidad (Valenzuela, 2019). Por ello, el registro descriptivo de las plantas medicinales que se reproducen de manera natural en la comunidad debe escribirse y difundirse como repositorios en papel y digital, lo que asegura que ese saber no se pierda (Romero, López y otros, 2020).

Conservan en su gente el conocimiento y la sabiduría heredada de sus ancestros y que, por fortuna, aún se conservan; es así que podemos hablar de que la práctica de la lengua materna puede ser el vehículo que favorezca la transmisión de esos saberes de generación en generación... La herbolaria de plantas medicinales es un saber que se conserva como un patrimonio del cuidado de la salud por medio del uso de las plantas medicinales que en muchos casos existen en abundancia en los territorios comunitarios y que desconocen.

Para los yoremes la naturaleza es fundamental y se refleja su conexión a través de los diversos rituales que realizan, cada uno con su propio significado cultural, en donde es observable la presencia de elementos que simbolizan el *juyya ánnia*, sus animales, flores, ramas, símbolos y sonidos que emanan del monte y se integran en los sones que danza el masso (venado) y el pascola, y es justo desde esa relación armoniosa, en la que han aprendido, han construido conocimiento en una relación con la *inay'ye buiäla* (madre tierra).

El pueblo yoreme, al igual que otros pueblos originarios de nuestra América, mantiene un sistema de atención y prevención de enfermedades a través de la utilización de plantas medicinales. En los hogares predominan algunas plantas; muchas de ellas crecen de manera natural en el territorio y son utilizadas de manera cotidiana para el tratamiento de algunas enfermedades.

Se cuenta además con las curanderas comunitarias que poseen un conocimiento profundo de cómo atender los malestares y la forma más adecuada de poder tratarlos con las plantas y la combinación de otros ingredientes de origen vegetal y animal, como es el caso del aceite de tlacuache, una especie que habita el territorio yoreme y que es utilizado para el tratamiento de la bronquitis.

Como señala la señora María, sobadora: “Muelo ramas como la albahaca, la ruda, la hoja de mariguana (hoja ancha); las mezclamos con aceite de arrayán Atiendo dolor de cuerpo, de cabeza, moyera, susto, los reumas también”.

Imagen 1

Sobadora de comunidad yoreme.



Estos conocimientos se han transmitido de una generación a otra y esto es lo que ha permitido que se mantengan vigentes hasta nuestros días, como lo señala la señora María: “Yo sobaba a mis hermanos, así empecé, me acuerdo, pero mi abuela curaba, la mamá de mi ama y mi tía también curaba”.

La enseñanza de la lengua es uno de los compromisos culturales que muchas familias yoreme tienen; los niños van aprendiendo de su cultura en la medida en que se van involucrando en las diversas festividades comunitarias; se aprende en la cotidianidad a través de la convivencia familiar y la realización de diversas tareas que el niño asume. La interacción con el *juyya ánnia* es fundamental, pues facilita que los niños y niñas integren lo propio.

La fiesta es otro espacio comunitario en el que la lengua adquiere gran relevancia; a través del encuentro que se da entre los miembros de la comunidad, se fortalece la identidad y se refuerzan los vínculos comunitarios.

Imagen 2

Tapanco yoreme.



A través del tiempo y salvaguardando su cosmovisión, los yoremes han conservado muchas tradiciones propias como es el tapanco, un ritual alejado de la visión occidental. El tapanco también lo realizan en los pueblos yaquis y yoremes de Sonora.

Los materiales que se utilizan en su elaboración provienen del *juyya ánnia*, cuatro horcones de mezquite, un árbol que de manera natural nace en el territorio yoreme, y un zarzo de carrizo, una planta silvestre que tiene algunos usos durante las fiestas yoremes.

De acuerdo con la tradición, el tapanco se debe elaborar antes del día primero de noviembre (fecha en la que se celebra el Día de Muertos) y permanece hasta el día 3 del mismo mes. En la base del tapanco se colocan alimentos, agua, frutas, veladoras, flores y, en algunos casos, otros objetos o imágenes de santos, en honor a sus familiares fallecidos. Los familiares realizan rezos durante el tiempo que se mantiene el tapanco, le prenden las veladoras y, una vez que ha cumplido con la tradición, la familia consume los alimentos.

Imagen 3

Niño yoreme elaborando tapanco.



Los individuos desde pequeños comienzan a aprender el significado de cada uno de los rituales; podemos observar que el niño está aprendiendo uno de los rituales más importantes del pueblo yoreme; a través de la práctica está aprendiendo de su cultura, enseñado por su padre. Revela además algo muy profundo que evidencia la persistencia del grupo a través de la práctica constante.

En ese sentido, Austin (2001, p. 18) señala que la cosmovisión, con su conjunto de elementos más resistentes al cambio, tiene su fuente principal en las actividades cotidianas y diversificadas de todos los miembros de una colectividad... las acciones repetidas originan sistemas operativos y normativos.

Cada cultura posee su propia forma de aprender, de transmitir, lo que le permite asegurar la persistencia y, por ende, su lengua, rituales y todo el sistema de relaciones sociales. No existe un manual al que recurren las comunidades para poder enseñar; es un aprendizaje que está en la memoria de los pueblos.

Romero (2021) señala que:

Los grupos de individuos, independiente a que cultura pertenecen, crean normas no escritas que se van transmitiendo de generación en generación, más que nada las culturales, los comportamientos sociales, en fin, se va creando un saber basado en años, de adquirirse en la práctica y que determinan muchos de los actos que los individuos realizan en su relación con los demás. (pp. 12)

A través de estas prácticas sociales se manifiesta la persistencia y trascendencia cultural de los yoremes; son además los espacios propicios para fortalecer las relaciones sociales comunitarias a través de la convivencia y la oportunidad de establecer compromisos que representan la unión y el fortalecimiento del grupo.

A manera de conclusión

El contacto permanente del Yoreme con su *yorem ánnia* les ha permitido aprender de ella; mantienen una estrecha relación de respeto, ya que la consideran como el centro de su universo y de su cosmovisión. Esos aprendizajes se constituyen en la práctica diaria y se transmiten de manera oral a las generaciones jóvenes. Esta práctica ha favorecido la trascendencia cultural del pueblo y una prueba de ello es la emergencia del uso de la medicina natural, que cada vez es más común en los temas de la salud.

Por otro lado, más de quinientos años de colonización permanente no han logrado erradicar la práctica de las lenguas indígenas; aun cuando el español se ha institucionalizado, son muchos los que aún hablan su lengua materna, que, si bien como lo han logrado, podemos decir que son estrategias comunitarias las que evidentemente les han funcionado.

La alianza entre la medicina alópata y la medicina tradicional en muchos casos son fórmulas que resuelven temas de la salud; inclusive muchos médicos recomiendan asistir a las plantas medicinales como un coadyuvante que, a la par de la medicina, favorece la recuperación en temas de salud.

Los pueblos originarios se caracterizan por sus formas propias de organización social, costumbres, valores culturales; cada grupo define al interior las estrategias que han de asumir para dar continuidad a su cultura.

Referencias

- Austin, L. (2001). El núcleo duro, la cosmovisión y la tradición mesoamericana. En J. Broda & B.-J. Félix (Coords.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México* (pp. 45–83). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2022). Los saberes indígenas en la educación superior: Entre ausencias y emergencias. En A. L. Gallardo & C. Rosa (Coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación* (pp. 333–357). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento* (1.^a ed. digital). Herder. <https://doi.org/10.978-84-254-3928-5>
- Maldonado Alvarado, B. (2015). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *Bajo el Volcán*, 15(23), 151–169.
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: Reflexiones entre lo visible y lo ignorable. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 1(1), 81–98.
- Romero Leyva, F. A. & Lugo Téllez, T. (2021). Hablando de saberes y persistencias culturales. *Conjeturas Sociológicas*, 5(2), 45–62. <https://doi.org/10.25009/cs.v5i2.4567>
- Romero Leyva, F. A., López Félix, G., Apodaca Ochoa, F. & Soto Carrasco, L. (2020). *Monográfico de medicina tradicional en la comunidad rural/indígena: Sindicatura de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa* (1.^a ed.). Universidad Autónoma Indígena de México.
- Romero Leyva, F. A. (2022). Yorem ánia: Un pensar desde el pueblo yoreme mayo. En M. B. Fernández, P. V. Avendaño & M. J. Montes (Eds.), *Sentipensares sobre interculturalidad en Nuestra América: Apuntes desde la antropología filosófica de Rodolfo Kusch* (pp. 351–380). Universidad Nacional de Quilmes; Universidad de La Serena.
- Weimar, G. & Iño Daza, R. (2017). Epistemología pluralista, investigación y descolonización. *Revista Internacional de Investigación en Sociedad y Educación (ReVIISE)*, 9(9), 111–125. <https://www.reviise.unsj.edu.ar>

Capítulo 7

La investigación social como herramienta para el análisis y la resolución de conflictos

María del Rosario Romero Castro

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250323>



Sobre la investigación social

Los conflictos son inherentes a la vida en sociedad. Lejos de ser fenómenos meramente destructivos, pueden constituir motores de cambio y transformación si se abordan desde una comprensión profunda de sus raíces y dinámicas. En este contexto, la investigación social emerge no solo como un instrumento académico, sino como una praxis fundamental para desentrañar la complejidad de los conflictos y fundamentar vías viables hacia su resolución o transformación. La aplicación sistemática de metodologías de investigación social proporciona un marco indispensable para analizar las causas estructurales y subjetivas de los conflictos, facilitando intervenciones más informadas, participativas y sostenibles.

En primer lugar, el análisis de conflictos requiere ir más allá de sus manifestaciones superficiales para identificar causas estructurales, históricas y culturales. La investigación social, con su conjunto de métodos cualitativos y cuantitativos, permite identificar las relaciones de poder, las desigualdades en el acceso a recursos y las narrativas en pugna que originan la discordia.

Como señala Galtung (1996), es crucial distinguir entre el conflicto visible (la violencia directa), la violencia estructural (sistemas sociales que niegan a las personas sus necesidades básicas) y cultural (aspectos de la cultura que legitiman la violencia). Una encuesta sobre distribución de la tierra, un análisis historiográfico de disputas territoriales o una serie de entrevistas en profundidad a grupos en confrontación pueden develar estas capas subyacentes del conflicto. Sin este diagnóstico, las intervenciones suelen ser meramente paliativas. “La investigación acción participativa (IAP), por ejemplo, concibe el conocimiento como un elemento de poder y transformación” (Fals Borda, 1999, p. 12), involucrando a los propios actores del conflicto en la identificación de sus causas, lo que ya constituye un primer paso hacia su resolución.

En segundo término, la investigación social es trascendental para comprender las perspectivas, necesidades e intereses de todas las partes involucradas, especialmente de aquellos grupos cuyas voces suelen ser marginalizadas en los procesos formales de negociación. Técnicas como los grupos focales, las historias de vida o la etnografía permiten acceder a los marcos de significado y las lógicas internas de las comunidades.

Este proceso no solo humaniza a las partes, desafiando estereotipos y despersonalizaciones, sino que también identifica intereses comunes no evidentes. Ury, Fisher y Patton (1981), en su clásico modelo de negociación basada en intereses, subrayan la importancia de separar a las personas del problema y centrarse en los intereses subyacentes, no en las posiciones rígidas. La investigación social es la herramienta idónea para realizar esta tarea de desagregación y comprensión profunda. Un mediador o facilitador que emplee estas técnicas puede “ir más allá de la demanda explícita para descubrir la necesidad real que la sustenta” (Lederach, 1998, p. 47), abriendo espacio para soluciones creativas y mutuamente satisfactorias.

El rol de la investigación no termina con el diagnóstico; es fundamental para el diseño, monitoreo y evaluación de intervenciones de resolución y transformación de conflictos. La implementación de un acuerdo de paz, un programa de reconciliación comunitaria o una política de justicia transicional debe ser acompañada de una investigación continua que evalúe su impacto, identifique efectos no deseados y reciba retroalimentación de la población.

Métodos como los sondeos de opinión, los indicadores de percepción de seguridad o los estudios de caso longitudinales proporcionan evidencia para ajustar las estrategias y rendir cuentas. Además, la investigación puede documentar procesos exitosos de diálogo, que son replicables en contextos similares. Como afirma Sen (1999), el desarrollo (y, por extensión, la construcción de paz) es un proceso de expansión de libertades reales, cuya evaluación requiere de una investigación social rigurosa que capte dimensiones cualitativas del bienestar y la cohesión social.

No obstante, es crucial reconocer los desafíos éticos y políticos de la investigación en contextos de conflicto. El investigador debe ser consciente de cómo su trabajo puede ser instrumentalizado, de los riesgos de

seguridad para los informantes y de la necesidad de un rigor científico comprometido con la verdad, no con una parte. La objetividad aquí no implica neutralidad valorativa ante la injusticia, sino transparencia metodológica y responsabilidad social (Herr y Anderson, 2005).

La investigación social trasciende su función descriptiva para convertirse en un componente axial de cualquier esfuerzo serio por abordar conflictos de manera constructiva. Al iluminar las causas profundas, amplificar las voces silenciadas y proporcionar evidencia para la acción, sienta las bases para una resolución de conflictos que sea más justa, inclusiva y duradera. En un mundo marcado por fracturas sociales complejas, invertir en investigación social aplicada al campo de la transformación de conflictos no es un lujo académico, sino una necesidad práctica para la gobernanza democrática y la construcción de paz. La paz no es solo la ausencia de violencia directa, sino la presencia de justicia social, y esta última no puede diseñarse ni evaluarse sin el concurso de las ciencias sociales.

El conflicto

*“El conflicto es normal en las relaciones humanas,
y el conflicto es un motor del cambio”*

John Paul Lederach

Tal como ya se mencionó al inicio de este trabajo, los conflictos son inherentes a la existencia del ser humano; son naturales en la sociedad, desde que concurren diferentes formas de percibir el mundo en la gran diversidad de culturas existentes en el planeta. Las personas en su dinámica diaria tienen intereses y objetivos muy personales en su familia, escuela, trabajo o comunidad. En este nivel, Fisher (2000) los considera en un nivel micro; en el nivel meso, los ubica de forma local, territorial y regional; y en el nivel macro, nacional e internacional.

Todas las relaciones humanas, relaciones sociales, relaciones económicas y relaciones de poder experimentan crecimiento, cambio y conflicto. Los conflictos surgen del desequilibrio en estas relaciones como: diferencias de status social, diferencias en bienestar

o acceso a recursos y diferencias en el acceso al poder, generando problemas como discriminación, desempleo, pobreza, opresión. Cada nivel conecta con el otro, y conforma una cadena de fuerzas potencialmente poderosas que puede llevar o al cambio social constructivo, o hacia la violencia destructiva. (Fisher, 2000, p. 10)

Por su parte, Vela et al. (2011) explica que las diferencias, incompatibilidades o contradicciones inmersas en una relación entre actores pueden ser individuales (conflictos interpersonales) o colectivas (conflictos comunitarios, institucionales, organizacionales, interculturales, etcétera). Agrega que "...el desequilibrio de poder se encuentra en el centro de la mayoría de los conflictos, ya sea por la necesidad de mantenerlo o de conseguirlo por parte de quienes no lo tienen o no tienen suficiente" (p. 24). Afirmar este autor que existe una interrelación entre los conflictos de diferente tipo; por ejemplo, un conflicto económico en torno al acceso a recursos normalmente está inmerso en un conflicto de tipo político alrededor del acceso al poder político, e identifica tres elementos activos en cada conflicto (p. 25):

- *La contradicción* es lo que está de fondo, aquello que produce el conflicto. Generalmente, se debe a la incompatibilidad de objetivos o de intereses.
- *Las actitudes o los supuestos* se refieren a las formas de percibir al otro, a las emociones como el temor, la prevención, etcétera.
- *El comportamiento* es, finalmente, la expresión de los supuestos y de las actitudes, y se traduce en hechos, por ejemplo, de agresividad, de exclusión o también de concertación.

Por su parte, Muñoz (2004) refiere que el ser humano es conflictivo desde el inicio de su historia y que en el entramado de circunstancias conflictivas de la vida cotidiana, "...la cultura, los valores, las normas de conducta y las instituciones han ayudado a establecer relaciones, a ordenar, a consensuar y a cooperar para abordar los diversos problemas con los que cohabitamos" (p. 145), pues la capacidad de pensar, sentir, experimentar, aprender y comunicar ha dado la posibilidad de crear e inventar herramientas, tecnologías y formas de agruparse, lo que ha permitido evolucionar desde la cultura más que en los cambios genéticos,

pero también propicia la aparición de conflictos. Muñoz esquematiza esta idea en la Figura 1.

Figura 1
Circunstancias del conflicto.



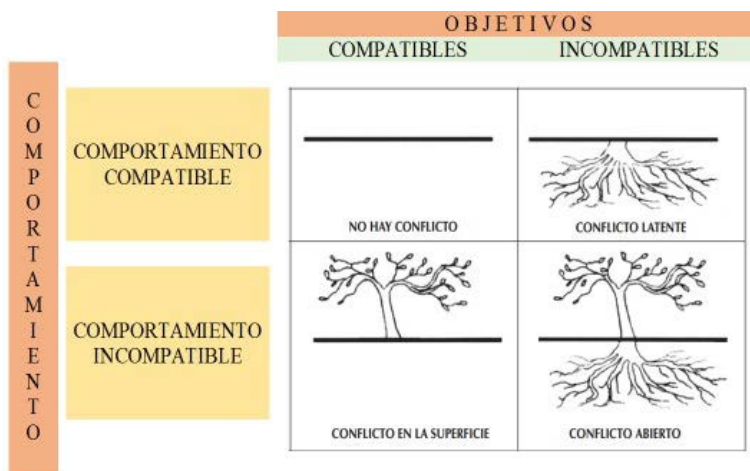
Fuente: elaborada a partir de Muñoz (2004, p. 153).

El reconocimiento del papel de los conflictos, es que el conflicto ha estado ineludiblemente ligado a la historia de la humanidad, que ha sido un factor esencial de creatividad, de adaptación al medio ambiente, de evolución; contribuye a cambiar sin duda la percepción que tenemos de nosotros mismos. Las diversas culturas llevan implícitos modelos antropológicos en los cuales se articulan las características que se reconocen de los seres humanos. Todos ellos son fruto de su interacción con el medio y de sus vivencias experienciales e históricas. Los astros, la lluvia, los ríos, las plantas, los animales, etc., los acontecimientos vividos y percibidos son almacenados en las cosmovisiones y cosmologías. Creemos que hay un bagaje cultural suficiente en la historia de la humanidad como para pensarnos con cierto optimismo. También una perspectiva abierta del conflicto nos permite ver la ingente cantidad de problemática que hemos resuelto y los caminos por los que transitar para la que nos queda por resolver. Pero, además, esta perspectiva puede ser optimista, basada en el conocimiento intelectual y científico de nuestras circunstancias e historia (Muñoz, 2004, p. 169).

De acuerdo con Fisher (2000, p. 4), el conflicto es como “...una relación entre dos o más partes (individuos o grupos) que tienen o consideran que tienen objetivos incompatibles” (p. 4), y coincide con Muñoz (2004), al considerar que “...los conflictos son parte de la vida, inevitables y con frecuencia creativos” (p. 4). Agrega que los desacuerdos que generan los conflictos a menudo se resuelven sin violencia y por lo general conducen a una mejora de la situación para las partes involucradas.

Los conflictos surgen del desbalance en estas relaciones, es decir, de la posición social desigual, de riqueza desigual y de acceso diferenciado a los recursos, así como de poder desigual, lo que provoca problemas de discriminación, desempleo, pobreza, opresión, crimen. Cada nivel se conecta con los otros, formando una potencial cadena de fuerzas para el cambio constructivo o la violencia destructiva. Los niveles interpersonal y familiar, así como regional y global– son también muy importantes. En el hogar, por ejemplo, el abuso a niños y niñas y la violencia doméstica tienen un impacto más allá de este, y las decisiones de carácter global tomadas por los organismos económicos multinacionales tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) afectan al nivel de las bases. (Fisher, 2000, p. 4)

Es importante tener en cuenta que en un conflicto no todo siempre es visible, en la Figura 2 se muestra el conflicto diferenciado por dos ejes: objetivos y comportamientos.

Figura 2.*Objetivos y comportamientos.**Fuente:* Fisher (2005, p. 5).

Las cuatro casillas de la figura muestran relaciones entre objetivos y comportamientos y sus implicaciones en términos del conflicto. Lo que se pretende es ilustrar tipos de conflicto para visualizar diferentes tipos de intervenciones posibles. No existe una situación ideal en este escenario, pero cada uno de los cuatro tipos tiene su propio potencial y sus propios retos (Fisher, 2000, p. 6).

- *No hay conflicto:* es común percibir que lo que se indica en la casilla superior de la izquierda, el no conflicto.
- *Conflicto latente:* está bajo la superficie y puede ser que necesite emerger para ser abordado con efectividad.
- *Conflicto en la superficie:* no tiene raíces o son poco profundas; es posible que exista solamente un mal entendido en relación con objetivos, que puede aclararse por medio de una mejor comunicación.
- *Conflicto abierto:* está profundamente enraizado y a la vez muy visible; puede demandar acciones que aborden tanto las raíces de los problemas como sus efectos visibles.

Galtung (2003a, p. 4) refiere que “la raíz del conflicto está siempre en una contradicción, es decir, objetivos que son incompatibles. Pero un conflicto suele tener también componentes de actitud y comporta-

miento”. Añade que esas actitudes están generalmente condicionadas por el subconsciente colectivo, la cultura profunda, la cosmología de esa nación, género, etc., y el comportamiento está condicionado por pautas adquiridas en situaciones de conflicto. Refiere que la cultura profunda es un almacén de suposiciones, también sobre los conflictos. Los damos por hecho, es normal y natural; los conflictos son así, sin cuestionarlos.

Los conflictos son situaciones de disputa en las que hay contraposición de intereses, necesidades y valores. No debemos confundir conflicto con violencia, puesto que hay conflictos que pueden resolverse sin el uso de la violencia, aunque no es posible que haya violencia sin conflicto (pero esto no quiere decir que el conflicto pueda ser más o menos real para todo aquel que es objeto de la violencia). La violencia es un fenómeno social que se aprende y, por lo tanto, también se debería poder desaprender. No se debe pretender eliminar los conflictos, puesto que estos son positivos en tanto que son oportunidades de transformación; se debe luchar a favor del no uso de la violencia para resolverlos (Galtung, 2003b).

También Galtung (2003b) coincide en que los conflictos son connaturales a las relaciones humanas y que, bien gestionados o regulados, pueden ser una excelente herramienta pedagógica o para la transformación social. Esto implica un trabajo, tanto de enseñar como de aprender a gestionar y transformar positivamente los conflictos. El conflicto empieza cuando las necesidades de dos o más personas o grupos son antagónicas, puesto que esto genera una crisis, difícil de resolver. Por eso, hay que poder abordar el conflicto antes de que llegue a la crisis.

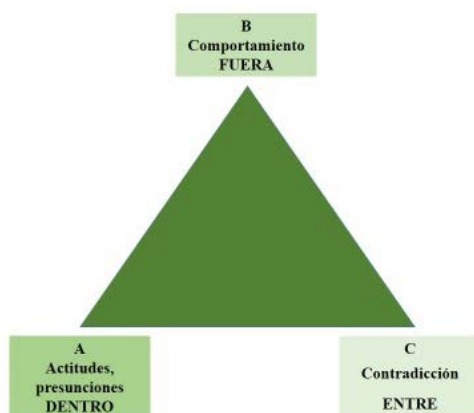
Según Calderón (2009), para llegar a un concepto de conflicto, Galtung hace un ejercicio de síntesis conceptual producto del análisis y la interacción de diferentes intentos de respuestas o tendencias que a lo largo de la historia de la humanidad se dieron los hombres para poder explicarse este fenómeno.

- Una primera línea de respuestas se enfoca sobre aspectos interiores al ser humano (como el odio).
- Una segunda línea se concentraba fundamentalmente en la incompatibilidad de objetivos de las partes.
- La tercera línea se focaliza en el hecho externo de las contradicciones.

Estas respuestas giran en torno a las dimensiones interior, exterior y entre las relaciones humanas. No se podría prescindir de ninguna de ellas si de un análisis objetivo de los conflictos se trata; la interacción de estas tres dimensiones lleva a definir el conflicto de esta manera: actitudes y presunciones + comportamiento + contradicción, ilustrada en el triángulo del conflicto de Galtung (Calderón, 2009).

Figura 3

Triángulo del conflicto.



Fuente: Galtung (2003b).

- Las actitudes (aspecto motivacional) se refieren a cómo sienten y piensan las partes de un conflicto.
- El comportamiento (aspecto objetivo) alude a cómo actúan las partes durante el conflicto.
- La contradicción (aspecto subjetivo) tiene que ver con el tema o temas reales del conflicto y con cómo este se manifiesta.

El triángulo ABC puede servir al mismo tiempo como una especie de lista de control teniendo siempre presente que no se puede obviar ninguno de sus componentes, el no observar esta totalidad comporta una percepción limitada del conflicto y puede llevar consiguientemente a un manejo inadecuado del mismo (Calderón, 2009).

Así mismo, los conflictos pueden tener un nivel observable o manifiesto y un nivel latente. Normalmente, el aspecto manifiesto de un

conflicto es el comportamiento B, mientras que A y C permanecerán en el nivel latente. Por otro lado, un conflicto puede iniciarse en cualquiera de los ángulos (Galtung, 2003b). En esta visión coincide con el esquema de Fisher (2000), mostrado en la Figura 2.

A manera de síntesis, en el Cuadro 1, se pueden distinguir los tipos de conflictos, las circunstancias que los definen y su ubicación.

Cuadro 1.

Características del conflicto.

Tipos de conflictos	Circunstancias que lo definen	Ubicación
Individual	Necesidades	¿Dónde ocurre?
Familiar	Percepciones	¿Quiénes intervienen?
Vecinal	Relaciones entre actores	¿Qué espacio institucional?
Escolar	Modelos de conducta	¿Qué espacio geográfico?
Étnico	Intereses	¿En qué estructura social?
Laboral	Conciencia	¿En qué estructura política?
Comercial	Grado de reconocimiento	¿Qué normas culturales?
Sindical	Percepciones sobre el conflicto	¿Qué normas jurídicas?
Económico	Grado de interdependencia	¿Qué protocolos de acción?
Político	Relaciones con actores externos	¿Qué método de toma de decisiones?
Ambiental	Dimensiones	
Religioso	Ideas	
Ideológico	Relatos	
Local	Metáforas	
Nacional	Alcance	
Internacional	Escala	

Fuente: Elaboración propia.

Abordaje del conflicto

A finales de la segunda década del siglo veintiuno, se realizaron muchos esfuerzos por resolver los conflictos que han llegado a crisis y violencias en muchos de los casos. Gobiernos de todos los niveles en el mundo, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), asociaciones de civiles, instituciones de beneficencia, patronatos, personajes famosos; en fin, desde

muchos flancos se lucha por darle una salida a múltiples problemáticas que se viven en todos los órdenes sociales y ambientales.

Federico Mayor Zaragoza, en su discurso de apertura del Foro Mundial de Ciudades de Paz de 2018, hizo un llamado a cada uno de los asistentes a que emprendieran acciones desde sus ámbitos personales para frenar la cruel violencia de guerras y crímenes que se viven día con día en todos los rincones del mundo, en cualquiera de sus formas: directa, estructural y cultural. Dio un informe sobre los resultados obtenidos en materia de paz en acciones emprendidas desde grandes organizaciones como la UNESCO, los cuales, dijo, no eran los esperados; argüía que se debe prosperar más en esta tarea, pues toda la humanidad está en grave deterioro por la pobreza, la violencia, la desigualdad, la inequidad, el despojo, el hambre y la sinrazón de quienes tienen el poder político y económico mundial.

En este panorama, Fisher (2000, p. 9) refiere que “la mayoría de guerras son internas, y las víctimas son en su mayor parte civiles. Aunque la mayoría de personas asesinadas o desaparecidas son hombres, las mujeres, niños y niñas forman el mayor número de personas desplazadas o refugiadas”. Y añade que el aumento de conflictos internos y la globalización de los conflictos han dado como resultado un crecimiento en la militarización, la corrupción política y la pobreza, por lo que, como respuesta a esta situación, ha habido una importante expansión de la investigación y de esfuerzos prácticos para reducir los conflictos violentos.

Tanto los gobiernos como la sociedad civil han intentado desarrollar respuestas a un problema que en muchas áreas está obstaculizando el desarrollo o trastornándolo totalmente. Dar respuesta a la solución de estos conflictos no es una tarea fácil, pues como lo cita Cascón (2006, p. 6), “hay una idea muy extendida que es la de ver el conflicto como algo negativo, y, por tanto, algo a eludir...”. Esta idea probablemente esté basada en diversos motivos:

- a) Se relaciona con la forma en la que habitualmente hemos visto que se suelen enfrentar o resolver: la violencia, la anulación o destrucción de una de las partes y no una solución justa y mutuamente satisfactoria. Desde las primeras edades los modelos que hemos visto apuntan en esta dirección: series infantiles de televisión, juegos, películas y cuentos.

- b) Todas las personas sabemos que enfrentar un conflicto significa quemar muchas energías y tiempo, así como pasar un rato no excesivamente agradable.
- c) La mayoría sentimos (incluidos profesores) que no hemos sido educados para enfrentar los conflictos de una manera positiva y que, por tanto, nos faltan herramientas y recursos. En los programas de las facultades de pedagogía y de ciencias de la educación faltan temas como la resolución de conflictos.
- d) Tenemos una gran resistencia al cambio. Aunque las cosas no estén bien y lo veamos claro, muchas veces preferimos mantenerlas así antes de asumir los riesgos que significa meternos en un proceso de transformación.

No obstante, como ya se ha mencionado en otras ocasiones en este trabajo, el conflicto es consustancial a las relaciones humanas, y no hay forma de eludirlo; por mucho que se ignore, el conflicto sigue su curso haciéndose inmanejable hasta llegar a la violencia como forma de resolverlo, pero, por el contrario, genera más conflictos y más violencia.

El conflicto se puede considerar positivo y factible de resolución pacífica, por tres motivos: (Cascón, 2006, p. 7).

- a) Considerar la diversidad y la diferencia como un valor. Vivimos en un solo mundo, plural y en el que la diversidad, desde la cooperación y la solidaridad, es una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo.
- b) Considerar que solo a través de entrar en conflicto con las estructuras injustas y aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores.
- c) Considerar el conflicto como una oportunidad para aprender. Si el conflicto es algo connatural a las relaciones humanas, aprender a intervenir en ellos será algo fundamental.

Cuando se habla de resolver conflictos, se trata de abordar el proceso hasta descubrir las causas profundas que lo originaron. Para ello, se realiza un microanálisis para los conflictos interpersonales y un macroanálisis para el caso de conflictos sociales, comunitarios, nacionales e internacionales. Cascón (2006, p. 9) refiere que el conflicto es un proceso que pasa por tres fases:

- Tiene su origen en las necesidades (económicas, ideológicas, biológicas...).
- Cuando las de una parte chocan con las de la otra, las convertimos en antagónicas y surge el problema en el que se manifiestan desconfianza, incomunicación, temores, malentendidos.
- La crisis que suele tener una manifestación violenta y es lo que muchas personas identifican como conflicto.

Para efectos de abordar los conflictos Fisher (2000), propone varios enfoques, que, a su decir, algunas veces son vistos como pasos de un proceso, en donde cada paso incluye al anterior (por ejemplo, la conciliación del conflicto incluye medidas para la prevención del conflicto, según sea el caso). Estos son los enfoques:

- Prevención de conflicto: persigue prevenir el surgimiento de conflictos violentos.
- Conciliación del conflicto: persigue poner fin al comportamiento violento por medio de un acuerdo de paz.
- Manejo del conflicto: persigue limitar y evitar la violencia potencial mediante la promoción de cambios de comportamiento positivo entre las partes involucradas.
- Resolución del conflicto: aborda las causas del conflicto y busca construir relaciones nuevas y duraderas entre los grupos hostiles.
- Transformación del conflicto: aborda la gama más amplia de raíces sociales y políticas del conflicto y busca transformar la energía negativa de la guerra en cambios sociales y políticos positivos.

En esta propuesta de Fisher, se observa que los enfoques son progresivos; prácticamente plantea, en primer lugar, que se debe prevenir que surja el conflicto, y de ahí hasta su resolución o transformación. Esta se trata de una estrategia más amplia y de mayores alcances; es también la que requiere de un compromiso más abarcador y de más largo plazo. Se describen en el Cuadro 2 seis teorías planteadas por Fisher (2000) sobre las causas del conflicto y los objetivos de su abordaje.

Otro enfoque interesante es el que presenta Muñoz (2004, p. 176); se trata de la regulación, en la que supone que el conflicto "...no ter-

mina con su actuación, pero las partes reconocen en qué situación se encuentran, cuáles son las causas, y deciden hacer cambios en normas de conducta, actitudes y estructuras, que ayudan a establecer una nueva situación”. Refiere este autor que a diario se regulan muchos conflictos a través del diálogo, confianza, amistad, filantropía, altruismo, solidaridad, cooperación y tantas otras virtudes que poseen y practican las personas, colaborando así para su bienestar.

Cuadro 2

Propuestas para el abordaje de conflictos.

Teoría	Objetivos del abordaje
Teoría de las relaciones comunitarias Asume que el conflicto es provocado por la polarización, desconfianza y hostilidad existentes entre diferentes grupos a lo interno de una comunidad.	• Mejorar la comunicación y el entendimiento entre grupos en conflicto. • Promover mayor tolerancia y aceptación de la diversidad en la comunidad.
Teoría de la negociación basada en principios Asume que el conflicto es provocado por posiciones incompatibles y por una visión de “sumar cero” adoptadas por las partes en conflicto.	• Ayudar a las partes en conflicto a separar las personalidades de los problemas y temas, y a negociar sobre la base de sus intereses y no de posiciones fijas. • Facilitar acuerdos que ofrecen ventajas mutuas para ambas/todas las partes.
Teoría de las necesidades humanas Asume que los conflictos profundamente enraizados son provocados por necesidades humanas que han sido frustradas o no han sido satisfechas, ya sean de índole física, psicológica y/o social. Con frecuencia se mencionan aspectos de seguridad, identidad, reconocimiento, participación y autonomía.	• Ayudar a las partes en conflicto a identificar sus necesidades comunes y a generar opciones para satisfacer esas necesidades. • Que las partes alcancen acuerdos que satisfagan las necesidades humanas básicas de ambas.
Teoría de la identidad Asume que el conflicto es provocado por sentimientos de una identidad amenazada, generalmente enraizados en pérdidas y sufrimiento del pasado aún no resueltos.	• A través de talleres y diálogo facilitado, que las partes en conflicto identifiquen las amenazas y temores que sienten y construyan empatía y reconciliación entre ellas. • Alcanzar conjuntamente acuerdos que reconozcan las necesidades centrales de identidad de todas las partes.

Teoría	Objetivos del abordaje
Teoría de la comunicación intercultural Asume que el conflicto es provocado por incompatibilidades entre distintos estilos culturales de comunicación.	• Aumentar el conocimiento de las partes en conflicto sobre la cultura de cada una. • Debilitar los estereotipos negativos que tienen entre las partes. • En última instancia, fortalecer una efectiva comunicación intercultural.
Teoría de la transformación de conflictos Asume que el conflicto es provocado por problemas reales de desigualdad e injusticia expresados por estructuras sociales, culturales y económicas que rivalizan.	• Cambiar estructuras y sistemas que provocan desigualdad e injusticia, incluyendo la redistribución económica. • Mejorar las relaciones a largo plazo y las actitudes entre las partes en conflicto. • Desarrollar procesos y sistemas que promueven el “empoderamiento”, la justicia, la paz, el perdón, la reconciliación y la aceptación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fisher (2000).

Por su parte, Muñoz (2004, pp. 186-194), propone algunos métodos para la regulación de conflictos que podemos ver en la Figura 4.

Figura 4.

Métodos de regulación de conflictos.



Fuente: elaborado a partir de Muñoz (2004).

- **Diálogo y negociación.** El diálogo es una forma práctica de la comunicación y la mediación. Con él se busca comprender a través de la expresión y la palabra las ideas y los sentimientos de los demás. En todo diálogo hay una negociación consciente y explícita.

- *Mediación*. La mediación debe ser propiciada, buscada y potenciada como paso intermedio para la transformación pacífica de los conflictos que facilita el acercamiento de las partes.
- *Arbitraje*. Procedimiento extrajudicial para resolver conflictos de intereses mediante sometimiento de las partes, por mutuo acuerdo, a la decisión de uno o varios árbitros.
- *Diplomacia*. Este método tiene un significado genérico, referido a las buenas formas de las relaciones entre personas y grupos, y otro particular, sobre las relaciones entre estados o internacionales. Las pautas de la diplomacia actual fueron establecidas en la Convención de Viena de 1961, donde se estipuló que las relaciones diplomáticas entre gobiernos no se establecen en forma automática, sino cuando hay mutuo consentimiento.
- *Amor y otras actitudes positivas*. El amor es la regulación de conflictos más universal; es una vía pacífica que nos permite alcanzar gran bienestar y que está presente en todos los ámbitos humanos.
- *Autorregulación*. En organizaciones educativas, laborales, internacionales, empresariales, personales o colectivas, se apela a la autorregulación como un mecanismo en el que se regulan las competencias propias de cada actor. Un autocontrol destinado a evitar que los intereses entren en colisión y que puedan crear ciertos problemas o tensiones violentas.

También Muñoz (2004) considera que se debe tomar en cuenta la prevención del conflicto, dado que el escenario de violencia estructural es propicio para generar formas de violencia como el hambre, la pobreza y la marginación; son espacios donde se deben prever otras formas de violencias, como la cultural y la directa (como el uso de la fuerza y la verbal) y la política. Las formas de prevención que propone son:

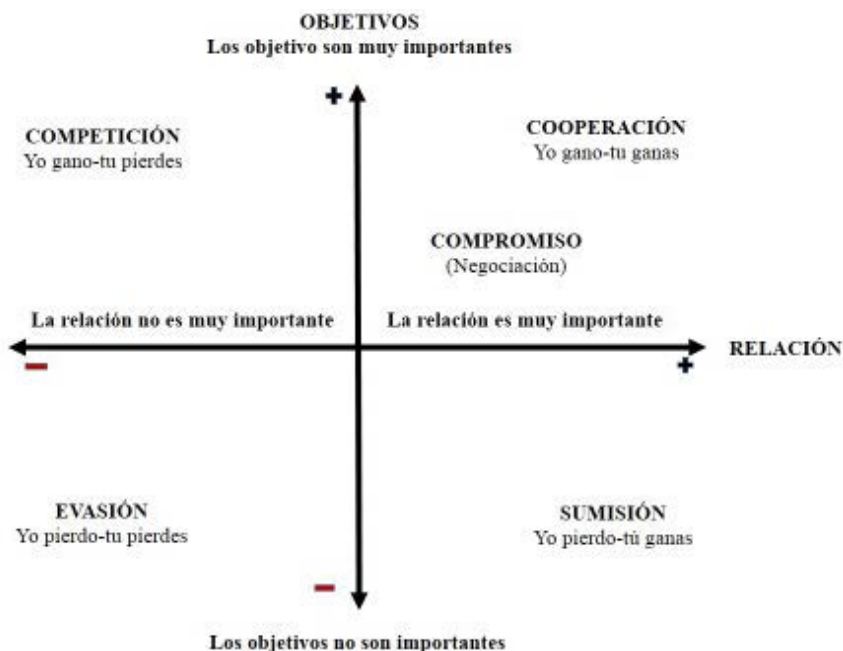
...fomentar encuentros y reuniones de intercambio; favorecer organizaciones e instituciones de carácter mediador; hacer celebraciones con contenidos positivos; dialogar y comunicar; compartir bienes y experiencias; realizar movilizaciones populares no violentas; hacer crecer la solidaridad; cuidar a niños, ancianos y enfermos; cultivar la compasión; establecer el máximo de armo-

nía con nuestro entorno; hacer crecer la conciencia; potenciar las artes y las letras; tener un sentido lúdico y hedonista de la vida; acrecentar la humildad; etc. (p. 199).

En este orden de ideas, Vela et al. (2011, p. 75) proponen el abordaje del conflicto mediante el enfoque sensible, el cual consiste en "...pensar los conflictos como fenómenos naturales y multidimensionales, que tiene la cualidad de indicar un cambio en la sociedad". Este enfoque se centra en prevenir que los conflictos se gestionen de forma violenta, por lo cual propone reforzar los mecanismos, procesos y estructuras para su transformación, con la cual se contribuye a la solución pacífica y constructiva de los mismos, y a la construcción de paz.

Actitudes ante el conflicto

Retomando a Cascón (2006, pp. 10-11), el investigador plantea cinco grandes actitudes ante el conflicto, las cuales se ilustran en la Figura 5: competición, cooperación, sumisión, evasión y compromiso; así mismo, refiere las formas de intervenir en el conflicto.

Figura 5*Actitudes ante el conflicto.**Fuente:* elaborado a partir de Cascón (2006, p. 10).

- *Competición* (gano/pierdes): la relación no importa. Ese perder, en ocasiones, se traduce en que la otra persona sea eliminada o destruida. En el terreno pedagógico, en forma de exclusión, discriminación, menosprecio, expulsión, etc.
- *Evasión* (pierdo/pierdes). Ni los objetivos ni la relación salen bien parados; no se consigue ninguno de los dos. No se resuelve el conflicto por miedo o por pensar que se resolverán por sí solos
- *Sumisión o acomodación* (pierdo/ganas). Con tal de no confrontar a la otra parte, no hago valer ni planteo mis objetivos. A menudo confundimos el respeto, la buena educación, con no hacer valer nuestros derechos porque eso pueda provocar tensión o malestar. Vamos aguantándonos hasta que no podemos más y entonces nos destruimos o destruimos a la otra parte.
- *Cooperación* (gano/ganas). En este modelo, conseguir los propios objetivos es muy importante, pero la relación también.

- *Compromiso* (negociación). Llegar a la cooperación plena es muy difícil, por ello se plantea otro modelo, la negociación, en el que se trata de que ambas partes ganen en lo fundamental, ya que no pueden llegar al 100 %.

En cuanto a las formas de intervenir en el conflicto, Cascón (2006, p. 13) refiere que “un problema en el abordaje del conflicto es la acción inmediata que provoca una reacción, por lo que aprender a analizarlos para responder de una forma constructiva es la tarea principal de la educación en el conflicto”, y sugiere que deben aprovecharse todos los espacios y sistemas disponibles en los que se interacciona con los estudiantes en el caso de conflictos escolares, tales como horas en la clase, en la función tutorial, en los descansos o dentro de un programa específico de resolución de conflictos y mediación en el centro educativo. Cascón plantea tres formas de intervención: la prevención, el análisis y negociación y la mediación.

Provencción. Proceso de intervención antes de la crisis, que nos lleve a: (Cascón, 2006, p. 14).

- Una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana.
- Un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas.
- Una promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorezcan unas relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos.

La provencción a nivel educativo va a significar intervenir en el conflicto cuando está en sus primeros estadios, sin esperar a que llegue la fase de crisis. Se trata de favorecer y proveer de una serie de habilidades y estrategias que nos permitan enfrentar mejor los conflictos, tales como: crear grupo, trabajo de autoestima, autoconcepto y valores; favorecer la comunicación; toma de decisiones por consenso; y el trabajo cooperativo.

Análisis y negociación. Aprender a analizar, a negociar y a buscar soluciones creativas mutuamente satisfactorias, “...hay que aprender

a separar personas-proceso-problema, intentando ser sensibles con las personas con las involucradas en un problema; equitativos y participativos con el proceso, con la forma de abordarlo; y duros con el problema, con hacer valer sus necesidades” (p. 14).

Cuadro 3

Factores de análisis y negociación.

Personas	Proceso	Problema
¿Quiénes están involucradas en el conflicto y de qué manera?	¿Qué desencadenó el conflicto, qué factores se fueron sumando que lo agudizaron, qué influencias moderadoras ha podido haber, qué soluciones ya han sido ensayadas y con qué resultado?	¿Cuáles son los intereses y necesidades que están detrás de la posición que mantiene cada parte?
¿Cuáles son sus bases de poder y/o influencia?	¿Cómo se está produciendo la comunicación?	Necesidades humanas básicas que habrá que tener en cuenta para su satisfacción.
¿Qué percepción tienen del conflicto y cómo les afecta?	Distorsiones: estereotipos, rumores, mala información.	Diferencias de valores.
		Listar problemas a resolver.
		Analizar los recursos existentes que se pueden utilizar: personas que pueden ser constructivas (mediadoras), intereses y necesidades en común o al menos no excluyentes, ofertas que están dispuestos a hacer.

Fuente: elaborado a partir de Cascón (2006, p. 21).

La mediación. Cuando las partes agotan las posibilidades de resolver el conflicto, o cuando la situación de violencia o de incomunicación impide que puedan hacerlo, “...debe intervenir un mediador, donde la decisión final siempre será de las partes; el mediador debe preocuparse del proceso y de la relación y debe asegurar la confidencialidad y neutralidad” (p. 25).

Según la forma en que se produce la mediación, esta puede ser (p. 28):

- *Mediación espontánea o informal.* Cuando no puedan resolver el conflicto por sí mismos, pedir ayuda a un tercero.
- *Mediación formal, institucionalizada o equipos de mediación.* Pueden ser equipos formados por profesores, alumnos, personal no docente y padres de familia.

- *Mediación entre iguales*. Media alguien del mismo estamento que las partes en conflicto.
- *Mediación de adultos*. Pueden ser profesores y tutores.

Las fases del proceso de mediación propuestas por Lederach (2000) son:

- *Entrada*. En este momento se concreta la aceptación de la mediación por parte de los implicados en el conflicto; se recopila información; y se establecen y aceptan las reglas del proceso.
- *Cuéntame*. Cada cual cuenta su historia, sus percepciones, emociones y sentimientos.
- *Ubicarnos*. Es momento de dejar de hablar del pasado y avanzar, preparando las bases para construir el futuro.
- *Arreglar*. Proponer soluciones a los problemas que satisfagan las necesidades de ambas partes.
- *El acuerdo*. Llegar a acuerdos realistas que satisfagan en gran medida a ambas partes.
- *Verificación y evaluación de acuerdos*. Establecer plazos para verificar los acuerdos y los compromisos derivados de la mediación.

Método transcend de Johan Galtung

La transformación del conflicto es un enfoque que busca tanto la transformación paulatina de los conflictos como el compromiso de buscar un cambio constructivo más allá de la solución del problema que los desata. Se trata de promover transformaciones en los actores y sus relaciones para generar cambios de más largo plazo. Desde este enfoque es fundamental entender que tanto el conflicto como el cambio son naturales y están presentes de forma permanente en la vida social, por lo que hay que tener en cuenta cuál es el cambio que se pretende lograr en una situación de conflicto (Vela et al., 2011).

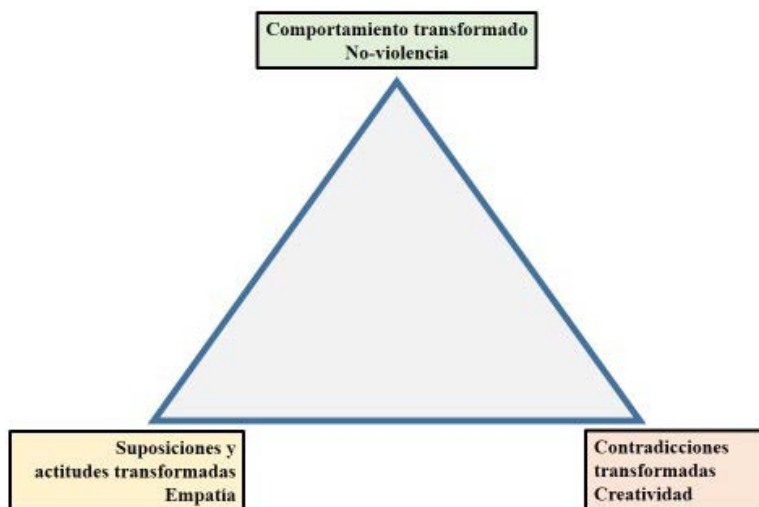
De acuerdo con la Figura 6 y los desarrollos de Galtung (2003b) sobre el tema, la transformación de un conflicto puede darse al abordar los tres elementos que lo componen:

- Transformación de la contradicción, lo cual conduciría a

- Transformar actitudes polarizantes, y llevaría, finalmente, al
- Abordaje no violento del tema.

Figura 6

Triángulo de la transformación de conflictos.



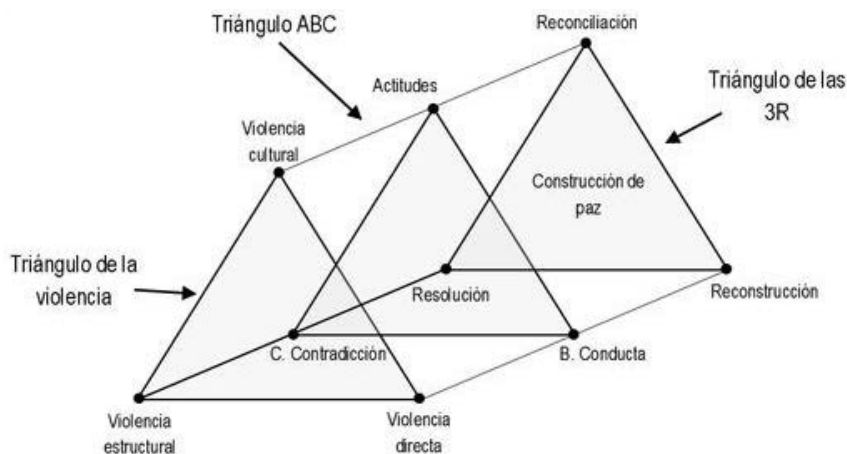
Fuente: elaborado a partir de Galtung (2003b, p. 253).

En este sentido, Lederach coincide con Galtung, ya que afirma que para abordar la contradicción se requiere de creatividad, para abordar las actitudes de empatía y para abordar los comportamientos se debe elegir siempre la no-violencia.

En la transformación del conflicto, están implícitos los conceptos de las 3R (Reconstrucción, Reconciliación, Resolución) propuestas por Galtung (1998), lo cual significa que se deben potenciar las habilidades y capacidades de los implicados en el conflicto. En la Figura 7 se observa la interrelación de los triángulos de la violencia, el ABC y de las 3R.

Figura 7

Triángulo de las 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución.



Fuente: Galtung (1998, s.p.).

El método *Transcend* para la transformación del conflicto busca la superación de los traumas generados por la violencia, tanto en la víctima como en el autor, mediante la construcción o reconstrucción de las relaciones orientadas con una visión de lo positivo en el futuro. “Este proceso se puede dar cuando las partes deciden salir de los límites estrechos del conflicto y se ponen unas metas comunes más elevadas. Un ejemplo de esto puede ser la ejecución de un proyecto de conjunto” (Calderón, 2009, p. 76).

Este método busca actuar y promover la transformación del conflicto en un nivel micro, basada en una idea creativa, en la empatía y la no-violencia. La transformación permite hacer una regulación positiva de los conflictos, convirtiendo las situaciones conflictivas en experiencias pedagógicas, de concientización, de empoderamiento, de estímulo y desarrollo de la creatividad.

Galtung (2003b, p. 119) define la transformación como el “trascender los objetivos de las partes en conflicto, definiendo otros objetivos más elevados, dislocando el conflicto fuera del lugar que las partes le prepararon”, y propone tres razones por las que el uso de la transformación es más propicio para la construcción de una cultura de paz:

- Cosmológica o epistemológica. Enfatiza la idea del tiempo y el carácter infinito de los conflictos.

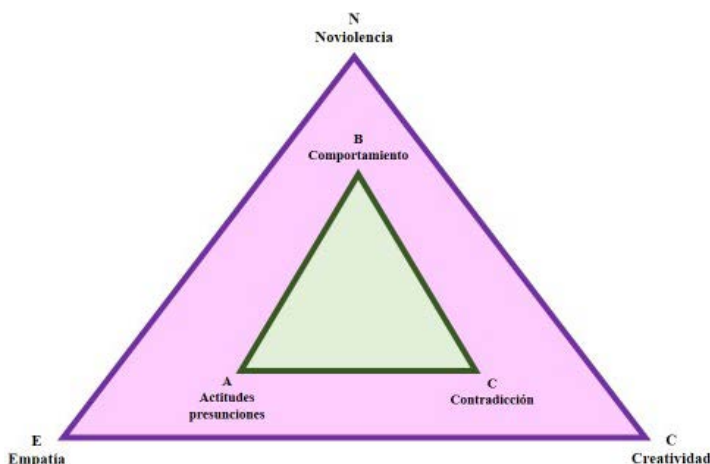
- Destaca la búsqueda de energía positiva en las contradicciones. Todo conflicto posee energía positiva y energía negativa.
- La constatación de que la aparición de energía negativa en un conflicto hace surgir nuevas contradicciones.

Según Galtung (2003b), no hay alternativa a la transformación empática, no violenta y creativa de un conflicto.

- Empatía para suavizar las actitudes.
- No violencia para suavizar los comportamientos.
- Creatividad para superar las contradicciones.

Figura 8

Relación de correspondencia del triángulo del conflicto con el triángulo de la transcendencia-transformación.



Fuente: elaborado a partir de Calderón (2009, p. 79).

El método Transcend consta de un conjunto de pasos, procedimientos y elementos básicos que lo caracterizan (Calderón, 2009, pp. 79-80).

Pasos y procedimientos:

- Hacer un diagnóstico para identificar los elementos del triángulo ABC.
- Relacionarlos con los conceptos de cultura profunda (A), comportamiento profundo (necesidades básicas) (B) y estructura profunda (C).

- Acceder a los objetivos de las partes y validarlas como legítimas o ilegítimas.
- Obtener un pronóstico.
- Relacionar estas dos estructuras con los conceptos de empatía, no-violencia y creatividad para lograr la trascendencia-transformación como terapia.

Elementos básicos que lo caracterizan:

- Superar el conflicto con la finalidad de que todas las partes alcancen sus objetivos.
- Hacer, crear las condiciones para que los aspectos transformativos sean dominantes.
- Observa el diálogo como el método más adecuado para llevar a cabo esta acción.
- Diálogos transformativos.
- Empatía, creatividad y noviolencia.
- Considera a los actores como partes iguales. La transformación va más allá de las asimetrías sociales.
- Supone el conocimiento de todas las circunstancias que rodean al conflicto, así como los orígenes de la violencia.
- Supone la presencia de una tercera persona, el trabajador de la paz, que actúe como moderador entre las partes.
- Implica las nociones de las 3R (Reconciliación, Reconstrucción, Resolución).
- Implica los niveles micro, meso, macro y mega.
- Tiene como sus elementos metodológicos: noviolencia, creatividad y empatía.
- Tiene incorporado el principio noviolento de la reversibilidad.

Transformación de conflictos de John Paul Lederach

A partir de la transformación de conflictos por la vía pacífica, que hasta donde se ha expuesto no puede darse sino por los medios noviolentos, es decir, utilizando la empatía y la creatividad positiva, como lo propone

Galtung. Ahora, se muestra la visión que tiene el doctor en sociología John Paul Lederach.

Lederach (2009, p. 15) propone la siguiente definición:

(...) la transformación de conflictos es *visualizar y responder a los flujos y reflujos* de los conflictos sociales como *oportunidades vitales* para crear *procesos de cambio constructivo* que *reducen la violencia e incrementa la justicia en la interacción directa y en las estructuras sociales* y responden a los problemas de la vida real en las *relaciones humanas* (cursivas del autor).

La transformación del conflicto para promover el cambio constructivo en todos los niveles es el diálogo, el cual es esencial para la justicia y la paz, tanto en el nivel interpersonal como en el estructural. Agrega Lederach, que para reducir la violencia son necesarias “las habilidades y las capacidades comunicativas para intercambiar ideas, encontrar definiciones comunes a los problemas y buscar soluciones en las esferas social y pública donde se construyen los patrones de las relaciones humanas” (2009, p. 24), y plantea, por qué hay que pasar de la resolución a la transformación de conflictos, y para ello describe el significado de ambos términos (pp. 4-5):

- La resolución trae consigo el peligro de la cooptación, un intento por deshacerse del conflicto cuando las personas están planteando temas importantes y legítimos.
- La transformación está comprometida con esfuerzos de cambio constructivo que abarcan y trascienden la resolución de problemas específicos.

El concepto de transformación está dirigido a la construcción de relaciones y comunidades saludables, tanto a nivel local como global. En los espacios cotidianos con frecuencia se experimenta el conflicto como una interrupción del curso natural de las relaciones humanas en las que la comunicación se torna difícil, las personas no expresan lo que sienten y no escuchan a los demás, los sentimientos pasan de molestia a ansiedad y dolor, llegando a identificarse como fracaso; por ello, “...el enfoque transformativo no se conforma con soluciones rápidas que respondan al problema inmediato, sino que busca crear un marco que aborde el contenido, el contexto y la estructura de la relación” (Lederach, 2009, p. 13).

La transformación de conflictos busca comprender el conflicto social como algo que emerge de las dimensiones personal, relacional, estructural y cultural de la experiencia humana y producir cambios en ellas. Como estrategia de intervención, la transformación opera en la promoción de procesos constructivos con el siguiente rango de metas orientadas al cambio.

Cuadro 4

Metas orientadas al cambio.

Dimensiones	Metas del cambio
Personal	Minimizar los efectos destructivos del conflicto social y maximizar su potencial para el crecimiento y bienestar de la persona como ser humano individual a nivel físico, emocional, intelectual y espiritual.
Relacional	Minimizar la comunicación deficiente y maximizar el entendimiento. Exteriorizar y trabajar los temores y esperanzas relacionadas con los sentimientos y la interdependencia en la relación.
Estructural	Entender y abordar las raíces y las condiciones sociales que dan lugar a expresiones violentas o dañinas del conflicto. Promover, mecanismos no violentos que reduzcan la confrontación negativa y minimicen la violencia hasta eliminarla. Promover el desarrollo de estructuras que satisfagan las necesidades humanas básicas (justicia material o sustancial) y maximice la participación de las personas en la toma de decisiones que afectan su vida (justicia procesal)
Cultural	Identificar y entender los patrones culturales que contribuyen al surgimiento de expresiones violentas del conflicto. Identificar y construir mecanismos y recursos dentro del ámbito cultural para responder y manejar constructivamente los conflictos.

Fuente: elaborada a partir de Lederach (2009, p. 31).

Lederach (2009) aclara que en el flujo y reflujo de la transformación del conflicto y en la construcción de la paz se experimentan períodos deprimidos, aunque los considera como normales en el círculo del cambio. Textualmente dice:

A veces sentimos como si el cambio deseado se estuviera dando, como si hubiera algún progreso. Las cosas avanzan en la dirección deseada, hacia las metas o aspiraciones que tenemos para nosotros

mismos y nuestras relaciones. En otros momentos sentimos como si hubiéramos llegado a un impasse. Se ha levantado un muro que obstruye y detiene todo. Luego hay momentos en los que los procesos de cambio parecen venirse abajo. Sentimos como si aquello que habíamos logrado ahora se deshiciera. Después hay tiempos en los que sentimos como si estuviéramos pasando por un completo fracaso. (p. 48)

Con el fin de llevar a cabo la transformación positiva de conflictos, Lederach plantea que se deben desarrollar cinco capacidades personales para llevar a buen fin esta tarea, y que aporte a largo plazo las habilidades y aprendizajes para enfrentar las situaciones conflictivas en cualquier contexto y nivel que se presenten; además de tomar conciencia de que los conflictos se mueven en una espiral en la que fuerzas internas y externas pueden estar influyendo y presionando para su recurrencia o para su avance en un proceso que de pronto puede resultar desalentador.

Las habilidades para dirigir un proceso de transformación de conflictos no son naturales para muchas personas, ya que estas implican compromiso y disciplina. Quienes vayan a orientar esta actividad deben capacitarse para que desarrollen e incrementen su capacidad de pensar y sepan responder al conflicto de una manera transformativa; además, que estén preparados para identificar cada etapa de este proceso de transformación. Se muestra en el cuadro 5 un extracto de cuáles son las prácticas y acciones que se deben realizar propuestas por Lederach (2009).

Cuadro 5*Capacidades personales para la transformación de conflictos.*

Capacidad	Práctica
Desarrollar la capacidad de ver los problemas presentes como una ventana.	Ver la situación inmediata sin ser cautivados, abrumados o empujados por las demandas de los problemas que se presentan. Requiere: Capacidad de mirar y ver más allá de los problemas. Empatía para entender la situación de la otra persona sin involucrarse en sus temores. Capacidad para crear opciones de respuesta que tomen en serio los problemas emergentes, pero que estén guiados por la necesidad de soluciones rápidas.
Desarrollar la capacidad para integrar múltiples marcos temporales.	La capacidad para ver a través de la ventana de la situación inmediata supone una segunda disciplina importante: la capacidad de pensar y actuar sin las limitaciones de una visión de corto plazo. Significa crear estrategias que integren respuestas en el corto plazo con cambios a largo plazo; en otras palabras, se debe tener la capacidad de dar respuesta en el corto plazo y establecer estrategias de largo plazo.
Desarrollar la capacidad para plantear las energías del conflicto como dilemas.	Cuando se abarcan dilemas y paradojas, existe la posibilidad de que en el conflicto no se esté lidiando con incompatibilidades absolutas. En vez de eso, se enfrenta la necesidad de reconocer y responder a aspectos distintos pero interdependientes de una situación compleja. En el corazón de la transformación se halla la habilidad de ubicar los problemas en términos de dilemas, así como la capacidad para vivir con contradicciones y paradojas aparentes.
Desarrollar la capacidad para convertir la complejidad en aliada y no en enemiga.	En época de escalamiento del conflicto, la complejidad describe una situación en la que los involucrados se sienten forzados a vivir con marcos de referencia múltiples y contradictorios acerca del significado de las cosas. Se enfrentan a innumerables sucesos, que ocurren en múltiples niveles y entre diferentes grupos de personas, todo ello al mismo tiempo. La complejidad sugiere multiplicidad y simultaneidad. Por su propia naturaleza, la complejidad en el conflicto crea una atmósfera de creciente ambigüedad e incertidumbre. Las cosas no están claras. Se sienten inseguros acerca del sentido de todo lo que está sucediendo, no están seguros de a dónde se dirige esto y sienten como si tuvieran muy poco o ningún control sobre lo que pasa. Todos tienen cierta tolerancia a la complejidad, pero también llegan a un punto de saturación. Aquí, o enfrentamos yéndonos o dejándolo salir; otros se mantienen tratando de encontrar un arreglo o una solución rápida para que desaparezca la complejidad; otras personas tratan de reducir el impacto ignorando sus múltiples significados y caras. La clave es confiar, perseverar, no ser rígidos y no encerrarse en una sola idea.

Capacidad	Práctica
Desarrollar la capacidad de escuchar e incluir las voces de la identidad.	La identidad configura y moviliza una expresión del conflicto, a veces en términos de demandas profundamente sentidas y de resultados preferidos a problemas emergentes. Al nivel más profundo, la identidad se encuentra alojada en las narrativas de cómo las personas se ven a sí mismas, quiénes son, de dónde han venido y qué temen llegar a ser o perder. Por lo tanto, la identidad está muy arraigada en la manera de cómo las personas o los grupos se sienten en su relación con los otros y el efecto que tiene dicha relación en el sentido de su participación por sí mismos y del grupo. Para desarrollar la capacidad de ver y escuchar la identidad, se necesita: Estar atentos al lenguaje, las metáforas y expresiones que indican la angustia de la identidad; es importante prestar atención a las preocupaciones que subyacen a las palabras; es un llamado del sentido de sí mismo, de identidad y de cómo se está viviendo y definiendo una relación. Es un llamado a tomar el discurso desde el contenido hasta el núcleo. No se puede tocar el epicentro si no se escucha la voz. El primer paso: estar atentos a la voz de la identidad. Trabajar con preocupaciones basadas en la identidad sin asumir que la labor es de intercambio directo entre identidades. Los aspectos más importantes del proceso son el cultivo de espacios de sí mismo o integrupales, donde se pueda alcanzar una reflexión segura y profunda acerca de la naturaleza de la situación, la responsabilidad, las esperanzas y los temores. Al trabajar con la identidad, se sugieren tres principios guía que deberán caracterizar el proceso: honestidad, aprendizaje constante e intercambio apropiado.

Fuente: elaborado a partir de Lederach (2009, pp. 54-64).

Transformación efectiva de conflictos: enfoques actuales y prácticas

La transformación efectiva de conflictos representa un paradigma que supera la mera resolución o gestión de conflictos, buscando cambiar las relaciones, estructuras y culturas que los generan. A diferencia de enfoques tradicionales que buscan principalmente acabar con la violencia manifiesta, la transformación de conflictos “se centra en abordar las causas profundas y las dinámicas relacionales, buscando cambios posi-

tivos y sostenibles en los sistemas donde ocurre el conflicto” (Lederach y Maiese, 2021, p. 34).

La transformación de conflictos opera bajo varios principios clave; en primer lugar, reconoce el conflicto como oportunidad para el cambio constructivo, como señala Ramsbotham (2022), “el conflicto, cuando se aborda creativamente, puede ser catalizador de innovación social y fortalecimiento comunitario” (p. 89). Este enfoque ve la energía del conflicto no como algo que deba suprimirse, sino como una fuerza que puede redirigirse hacia transformaciones positivas.

Un segundo principio fundamental es el énfasis en las relaciones y sistemas; la transformación efectiva “requiere atención simultánea a los niveles personal, relacional, estructural y cultural del conflicto” (Schirch, 2023, p. 56). Esto implica trabajar no solo con los actores inmediatos, sino con las redes relacionales y estructuras institucionales que sostienen los patrones conflictivos.

En este orden de ideas, en la transformación efectiva de conflictos, los enfoques narrativos y circulares han ganado prominencia en la práctica contemporánea. Estos métodos “permiten que múltiples perspectivas coexistan y sean reconocidas, creando espacio para nuevas comprensiones compartidas” (Gobodo-Madikizela, 2023, p. 112). Los círculos de diálogo, por ejemplo, facilitan la expresión de experiencias en un marco de equidad y respeto mutuo.

Asimismo, con el aumento de conflictos en espacios digitales surge el enfoque de la transformación de conflicto digital. Según Chen y Williams (2024), “la transformación de conflicto en entornos digitales requiere herramientas específicas que aborden la deshumanización, la polarización algorítmica y la velocidad de escalada característica de estos espacios” (p. 178). Esto incluye protocolos para desescalar conflictos en redes sociales y construir comunidades digitales resilientes.

Enfoques sistémicos y ecológicos. La perspectiva ecosistémica reconoce que “los conflictos existen dentro de sistemas complejos e interdependientes donde las intervenciones en un punto afectan múltiples niveles del sistema” (McKnight, 2023, p. 145). Esto ha llevado a enfoques más integrales que consideran dimensiones ambientales, económicas y culturales interconectadas.

El facilitador en procesos de transformación de conflictos actúa como “catalizador del cambio más que como árbitro de soluciones” (Fisher-Yoshida, 2024, p. 203). Sus funciones incluyen:

- Crear espacios seguros para el diálogo auténtico
- Ayudar a identificar patrones relacionales y estructurales
- Fomentar la creatividad en la búsqueda de futuros alternativos
- Conectar iniciativas locales con procesos de cambio más amplios.

A manera de cierre

La investigación social aplicada a la transformación de conflictos constituye una herramienta fundamental en el campo del abordaje de conflictos, proporcionando marcos teóricos y metodologías para comprender, analizar e intervenir en situaciones conflictivas de manera constructiva. Este enfoque trasciende la mera resolución de disputas para enfocarse en la transformación de las relaciones, estructuras y culturas que sostienen los conflictos (Lederach, 2016).

La investigación aplicada en transformación de conflictos ha evolucionado desde paradigmas lineales hacia enfoques más sistémicos y relacionales. Sandole (2015) argumenta que los conflictos complejos requieren análisis multinivel que consideren dimensiones estructurales, culturales y de comportamiento. Este enfoque holístico permite identificar puntos de intervención más efectivos y sostenibles.

La investigación-acción participativa (IAP) ha demostrado especial utilidad en contextos de conflicto, ya que involucra a las partes afectadas en el proceso de investigación, generando empoderamiento y apropiación local de las soluciones (Chambers, 2019). Este método contrasta con enfoques extractivos de investigación, promoviendo en cambio procesos de co-construcción del conocimiento.

Fisher y Ury (2021), destacan la importancia de la investigación de intereses subyacentes como fundamento para la transformación de conflictos. Su método de “negociación basada en principios” requiere una investigación cuidadosa de las necesidades, preocupaciones y aspiraciones de todas las partes, más allá de sus posiciones declaradas.

Recientemente, metodologías digitales han ampliado las herramientas disponibles. Chen y Xu (2022) documentan cómo el análisis de redes

sociales y minería de texto pueden identificar patrones de polarización y puntos de consenso emergente en conflictos sociopolíticos. Estas técnicas permiten mapear narrativas en conflicto y monitorear cambios en percepciones a lo largo del tiempo.

En contextos posbélicos, la investigación social aplicada informa programas de reconciliación y justicia transicional. Sánchez y Rodríguez (2023) evidencian cómo investigaciones sobre memoria histórica han facilitado procesos de diálogo intergeneracional en Colombia, contribuyendo a la implementación del acuerdo de paz de 2016.

La investigación aplicada es crucial en conflictos sobre recursos naturales. Tapia y Montenegro (2022) describen cómo metodologías de mapeo participativo han mediado disputas territoriales entre comunidades indígenas y empresas extractivas en la región andina, identificando soluciones que equilibran desarrollo económico y sostenibilidad cultural.

En entornos urbanos, metodologías como los diagnósticos rápidos participativos han permitido intervenciones más efectivas en conflictos vecinales y de convivencia (García-López, 2023). Estos enfoques identifican factores estructurales como desigualdad espacial y exclusión que subyacen a manifestaciones conflictivas aparentemente interpersonales.

La investigación en contextos de conflicto presenta desafíos éticos particulares. Díaz (2021) advierte sobre el riesgo de extractivismo académico, donde investigadores obtienen datos valiosos de comunidades vulnerables sin devolver beneficios significativos. Propone, en cambio, marcos de reciprocidad investigativa que prioricen la utilidad práctica para las comunidades afectadas.

Otro desafío importante es la neutralidad. Martínez (2020) cuestiona la posibilidad de investigación completamente imparcial en contextos de asimetría de poder, argumentando que la investigación debe ser explícitamente orientada hacia la justicia y equidad, reconociendo sus propios sesgos y compromisos valóricos.

La investigación social aplicada en transformación de conflictos muestra varias tendencias emergentes:

- Interseccionalidad aplicada: análisis que consideran múltiples dimensiones de identidad y opresión simultáneamente (Collins, 2022).
- Enfoques decoloniales: metodologías que desafían epistemologías dominantes eurocéntricas (Mignolo, 2023).

- Tecnologías para la paz: aplicación ética de inteligencia artificial y *big data* para la alerta temprana y mediación (PeaceTech Lab, 2023).

En cuanto a la transformación de conflictos, esta enfrenta retos significativos en el contexto actual. La polarización política creciente, la desinformación digital y las crisis ambientales superpuestas “crean conflictos multidimensionales que desafían los marcos tradicionales de intervención” (Orozco y Méndez, 2024, p. 221). Además, persisten tensiones entre enfoques locales basados en conocimientos indígenas y modelos más estandarizados de intervención en conflictos.

La transformación efectiva de conflictos representa un campo dinámico que continúa evolucionando para responder a realidades sociales complejas. Su mayor contribución sigue siendo “la reconceptualización del conflicto como espacio de posibilidad en lugar de simplemente como problema a resolver” (Lederach y Maiese, 2021, p. 47). A medida que los conflictos se vuelven más complejos e interconectados, los enfoques transformativos ofrecen marcos para navegar estas complejidades construyendo resiliencia relacional e institucional.

Por ello, la investigación social aplicada sigue siendo indispensable para la transformación efectiva de conflictos; al proporcionar evidencia rigurosa, fomentar participación inclusiva y desarrollar metodologías adaptativas, contribuye a procesos de cambio más profundos y sostenibles. Su evolución continua hacia enfoques más participativos, éticos y tecnológicamente informados, promete aumentar su relevancia en un mundo cada vez más complejo y conflictivo.

Referencias

- Calderón C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, (2), 60-81. Instituto de la paz y los conflictos. Granada España.
- Cascón, F. (2006). *Seminario de Educación para la Paz (APDH). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia*. http://pacoc.pangea.org/documentos/_andalucia_educativa_paco.pdf.
- Chambers, R. (2019). *Investigación-acción participativa en contextos de conflicto: Teoría y práctica*. Editorial Paz y Diálogo.

- Chen, L. y Williams, R. (2024). *Digital Peacebuilding: Conflict Transformation in Networked Societies*. Stanford University Press.
- Chen, L., y Xu, W. (2022). Digital methodologies for conflict transformation: Social media analysis and peacebuilding. *Journal of Peace Research*, 59(3), 345-361.
- Collins, P. H. (2022). Interseccionalidad aplicada a la transformación de conflictos. *Revista de Estudios sobre Conflicto Social*, 14(2), 45-67.
- Díaz, M. (2021). *Ética de la investigación en contextos de conflicto*. Universidad Nacional de Colombia Press.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). *Análisis Político*, (38), 71-88.
- Fisher, R., y Ury, W. (2021). *Obtenga el sí: El arte de negociar sin ceder* (3ª ed.). Penguin Random House.
- Fisher, S. (ed.), (2000). *Trabajando con el conflicto: Habilidades y Estrategias para la Acción*. Publicado por el Centro de Estudios para el Desarrollo y la Democracia (CEPADE) y el Consejo de Investigaciones para el Desarrollo de Centroamérica (CIDECA). Ciudad Nueva, Guatemala.
- Fisher-Yoshida, B. (2024). *The Transformative Facilitator: Postures and Practices for Catalyzing Change*. Routledge.
- Foro Mundial sobre las Violencias Urbanas y Educación para la Convivencia y la Paz (II), celebrado en Madrid en 2018. <http://www.ciudadesdepaz.com/wp-content/uploads/2018/11/COMPROMISO-AGENDA-Ciudades-de-Convivencia-y-Paz.pdf>
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Sage Publications.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao, Bakeaz y Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003a). Violencia cultural. *Documento de trabajo de Gernika Gogoratuz*, No. 14. España: Cultura profunda y cultura del conflicto.
- Galtung, J. (2003b). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- García-López, A. (2023). Diagnósticos participativos para la transformación de conflictos urbanos. *Ciudad y Conflicto*, 8(1), 112-130.
- Gobodo-Madikizela, P. (2023). *Narrative Repair: Restoring Relationships Through Story*. Harvard University Press.

- Herr, K., y Anderson, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Sage Publications.
- Jiménez, F. (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflictos*, (7), 19-52. Universidad de Granada, Granada, España.
- Jiménez, F. (2016). Paz intercultural. Europa, buscando su identidad Intercultural. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 13-45. Universidad de Granada, España.
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid, España: La Catarata.
- Lederach, J. P. (2009). *El pequeño libro de Transformación de Conflictos*. Bogotá, Colombia: Good Books.
- Lederach, J. P. (2016). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de paz*. Universidad de Oxford.
- Lederach, J. P. y Maiese, M. (2021). *Transformación de Conflictos: Un Enfoque Relacional y Sistémico*. Ediciones de la U.
- Martínez, J. (2020). Investigación comprometida: ¿Neutralidad o justicia en estudios de conflicto? *Revista Latinoamericana de Transformación de Conflictos*, 5(2), 89-104.
- McKnight, J. (2023). *Conflict Ecosystems: A Systemic Approach to Transformation*. Oxford University Press.
- Mignolo, W. (2023). *Epistemologías decoloniales para la paz*. CLACSO.
- Muñoz, F. A. (2004). Qué son los conflictos. En Molina, B. y Muñoz, F.A. (eds.). (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada, España: Eirene. Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A., Herrera J., Molina B. y Sánchez S. (2005). *Investigación para la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Orozco, I. y Méndez, M. T. (2024). Conflictos Superpuestos en Tiempos de Crisis Múltiples. *Revista Latinoamericana de Paz y Transformación de Conflictos*, 15(2), 201-225.
- PeaceTech Lab. (2023). *Tecnología para la transformación de conflictos: Guía práctica*. PeaceTech Publishing.

- Ramsbotham, O. (2022). *Contemporary Conflict Transformation: Theory and Practice*. Polity Press.
- Sánchez, P., y Rodríguez, M. (2023). Memoria histórica y diálogo intergeneracional en el posconflicto colombiano. *Estudios sobre Paz y Conflicto*, 12(1), 34-56.
- Sandole, D. J. (2015). *Manual de investigación sobre resolución de conflictos*. Edward Elgar Publishing.
- Schirch, L. (2023). *The Transformative Power of Ritual in Conflict Resolution*. Springer.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf.
- Tapia, R., y Montenegro, S. (2022). Mapeo participativo y transformación de conflictos socioambientales. *Ecología Política*, 54, 78-95.
- Ury, W., Fisher, R., y Patton, B. (1981). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In*. Penguin Books.
- Vela, M. M., Rodríguez, J. E., Rodríguez, A. L. y García, L. M. (2011). *Acción sin daño como aporte a la construcción de paz: propuesta para la práctica*. Bogotá, Colombia: Fundación para la Cooperación Synergia. Armonía impresores.

Capítulo 8

El planteamiento del problema desde un enfoque situado y participativo: Su pertinencia en la investigación social

*Laura Violeta Cota Valenzuela
Freya Francisca Yanez Carranza*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250330>



Introducción

El desarrollo y el bienestar colectivo de las sociedades dependen, en gran medida, de la generación de conocimiento que permita comprender la complejidad social y la visibilización de las personas y grupos históricamente discriminados (Naciones Unidas, 2025). Entre ellos, los pueblos indígenas, mujeres en contextos rurales, personas que enfrentan pobreza estructural, colectivos con discapacidad, comunidades afrodescendientes y otros grupos, cuyas experiencias y saberes han sido sistemáticamente excluidos de las decisiones públicas (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2024). Asimismo, desafortunadamente, persisten brechas estructurales a nivel educativo, tecnológico, territorial y de acceso a servicios. Estos problemas sociales perpetúan ciclos de pobreza multidimensional y discriminación territorial, afectando especialmente a comunidades indígenas y rurales (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2016).

Bajo este contexto, diversos organismos internacionales han subrayado que la investigación rigurosa y culturalmente relevante e inclusiva es prioritaria a nivel social para diseñar políticas públicas que fomenten la equidad y la sostenibilidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021; CEPAL, 2016; ONU Mujeres, 2022). En América Latina, donde las brechas de desigualdad han destacado por su legado colonial, dicha premisa se vuelve aún más apremiante.

Desde enfoques críticos, decoloniales y feministas, se ha evidenciado que gran parte del conocimiento dominante ha contribuido a la invisibilización de saberes locales y experiencias de opresión que tanto han afectado a las comunidades indígenas y a otros grupos marginados (De Sousa, 2018; Tuhiwai, 2021; Walsh, 2020). Estas aproximaciones no solo cuestionan la supuesta neutralidad del conocimiento, sino que lo posicionan como un acto de resistencia contra la colonialidad del saber. En ello se reconoce que los problemas sociales no son entidades abstractas,

sino construcciones relacionales que emergen de contextos específicos de poder y exclusión (Chilisa, 2020; Mignolo, 2018).

Diversas investigaciones sobre desigualdad, pobreza, violencia estructural, brecha digital y exclusión lingüística en México y América Latina (CEPAL, 2016; Instituto Nacional de Estadística y Geográfica [INEGI], 2022) indican cómo los diagnósticos se vuelven limitados si no se incorpora la perspectiva de las personas y de sus comunidades. Lo anterior puede evidenciarse en estudios que documentan cómo diversos proyectos de desarrollo han priorizado agendas institucionales sobre voces comunitarias; cómo se han ignorado o marginado los saberes y prácticas de los grupos estudiados, aunado a su impacto en el aumento de las brechas de desigualdad (Andrews et al., 2023; Mora, 2021; López y Küper, 2021; Tellman et al., 2018). Lo anterior reafirma que los fenómenos sociales no pueden comprenderse o delimitarse únicamente desde marcos técnico-administrativos e impuestos.

En este sentido, plantear un problema de investigación desde un enfoque situado y participativo deja de ser una opción técnica para convertirse en un imperativo ético y social. Su abordaje se convierte en una pieza clave y en una condición esencial que guía y clarifica el entendimiento de la realidad desde una perspectiva científica. Es así que, y en concordancia con estas reflexiones, se establece como propósito del presente capítulo el analizar la relevancia del planteamiento del problema desde un enfoque situado y participativo con el fin de reconocer su impacto en la producción de conocimiento pertinente en la investigación social.

El planteamiento del problema como brújula conceptual, analítica y ética de un estudio

El planteamiento del problema es crucial en cualquier investigación social, y comprende aspectos epistemológicos, metodológicos y éticos en la investigación. La calidad de dicho planteamiento representa una pieza clave, ya que orienta la selección metodológica, la relevancia, la profundidad y la pertinencia de los hallazgos para comprender fenómenos sociales complejos (Creswell y Creswell, 2018; Denzin y Lincoln, 2018; Hernández y Mendoza, 2018).

El planteamiento del problema, conceptualmente, se entiende como el proceso mediante el cual la o el investigador identifica, delimita y formula el fenómeno social que requiere comprensión, explicación o transformación, estableciendo relaciones entre evidencia empírica, teorías previas y el contexto donde ocurre (Denzin y Lincoln, 2018). Asimismo, en donde se identifica el asunto o preocupación que se necesita abordar en el estudio (Creswell, 2014). Así como aquel que explicaría qué está ocurriendo, qué necesita ser comprendido, mejorado o cambiado (Maxwell, 2013).

Ahora bien, en dicho planteamiento se implicaría una estructura que involucra diversos elementos como una situación problemática, causas, consecuencias y actores involucrados (Creswell y Creswell, 2018). Un andamiaje de construcción que incluye la revisión de literatura, observación del contexto, diálogo con agentes y personas clave del contexto y, bajo las metodologías participativas, la interacción con comunidades afectadas para garantizar pertinencia y validez situacional (Kemmis et al., 2014). También subyace una función crítica que permite orientar el diseño metodológico, delimitar preguntas de investigación y establecer criterios de relevancia, factibilidad y ética (Hernández y Mendoza, 2018).

Limitaciones epistémicas de los planteamientos de problemas de investigación convencionales

Tradicionalmente, y bajo paradigmas positivistas o postpositivistas, este problema se formula como una carencia: un vacío en la literatura, una variable no explorada, una contradicción empírica. La lógica dominante es instrumental: se busca generar conocimiento objetivo, generalizable y neutral (Creswell y Creswell, 2018). Esta visión del problema, por supuesto, posee ventajas: claridad, replicabilidad y sistematicidad. No obstante, también importantes limitaciones, ya que tiende a reproducir estructuras de poder epistemológico, invisibiliza contextos particulares, realidades culturales, históricas coloniales, así como desigualdades socioeconómicas. En muchos casos, define qué temas deberían ser investigados y cuáles no, lo que restringe radicalmente la diversidad del conocimiento.

Desde una mirada crítica, los planteamientos “neutros” o “universalistas” invisibilizan las relaciones de poder, las desigualdades estructurales y la diversidad cultural. Ignoran que lo que se considera “problema” está mediado por una tradición académica, eurocéntrica, urbana, hegemónica. De esta forma, se reproduce la colonialidad del saber y los conocimientos subalternos, indígenas, populares, feministas, suelen quedar fuera del radar de la investigación formal.

En este sentido, los modelos tradicionales basados en la revisión de literatura y la identificación de vacíos conceptuales que han sostenido la formación investigativa durante décadas, suelen invisibilizar la diversidad epistémica y reproducir categorías externas que no necesariamente corresponden con los modos de comprensión locales (De Sousa, 2018). Este desequilibrio revela una limitación epistemológica: los modelos tradicionales privilegian la coherencia interna del diseño, mientras que los enfoques situados privilegian la coherencia contextual. Integrar ambas dimensiones se vuelve, por tanto, un desafío central para la investigación social contemporánea.

Además, en contextos donde la población indígena o rural tiene menos acceso a la educación superior, los problemas que afectan sus vidas rara vez son tematizados, y por ende hay una mayor probabilidad de desestimarnos. Esto reproduce exclusión epistémica: quienes viven la expe-

riencia no participan en la producción del conocimiento, y sus realidades no se reflejan en la academia. Desde esta crítica, surge la necesidad de un replanteamiento: ¿Cómo construir problemas de investigación que reconozcan la diversidad cultural, las desigualdades estructurales, los saberes situados? ¿Cómo hacer visible lo que tradicionalmente ha sido invisibilizado?

Las anteriores reflexiones implican el reconocimiento de la “legitimidad epistémica” de otros mundos (cosmovisiones indígenas, comunidades marginalizadas, sujetos históricamente excluidos). Implica repensar qué cuenta como conocimiento válido, cuáles son los criterios de pertinencia, cómo se negocia, tanto ética como epistemológicamente, la construcción del problema. Desde estos supuestos, el problema de investigación nace del contexto, de la comunidad, del discurso de quienes viven la realidad.

Naturaleza del problema de investigación en ciencias sociales y humanidades

En las ciencias sociales y humanidades, el problema de investigación no es simplemente un vacío en el conocimiento, sino una construcción traspasada por supuestos teóricos, valores culturales y marcos institucionales. Sin embargo, cuando se aborda desde perspectivas abstractas o ajenas al contexto, puede perpetuar desigualdades epistémicas, generar diagnósticos insuficientes, erróneos y deficientes en su alcance (Chilisa, 2020; Tuhiwai, 2021). Esto acontece en la producción de conocimiento, de una gran parte de las investigaciones sociales tradicionales abordadas desde lógicas abstractas.

En este sentido, se pueden estar reproduciendo desigualdades epistemológicas cuando se encuentran descontextualizadas o centradas en agendas institucionales que no siempre representan las prioridades de los grupos o territorios involucrados. Autores como Tuhiwai (2021) y De Sousa (2018) reafirman estas premisas al destacar que los problemas de investigación no contextualizados reproducen diferencias epistemológicas, mientras que su formulación situada promueve justicia social y conocimiento pertinente.

Es así que se vuelve sustancial que en el planteamiento del problema

se visualicen sus bases epistemológicas, ontológicas, metodológicas y políticas (entre otras), ya que se convierten en premisas fundamentales en la producción del conocimiento social. En este sentido, es posible aludir a su base epistemológica, la cual refiere la indagación de quién produce y valida el conocimiento legítimo, reconociendo los saberes locales y comunitarios como fuentes válidas en lugar de periféricas (Chilisa, 2020; De Sousa, 2018; Tuhiwai, 2021). Desde su base metodológica, se define cómo se construye y aborda el problema, privilegiando la coherencia entre pregunta, método y contexto (Creswell y Creswell, 2018; Reason y Bradbury, 2013). En tanto, desde su base crítica y política se pregunta qué voces e intereses se priorizan y quién tiene autoridad para nombrar lo problemático (Freire, 1970; Hale, 2008; Kemmis et al., 2014). Finalmente, desde el aspecto ontológico, se intenta explorar las realidades que se consideran existentes y significativas, admitiendo la coexistencia de múltiples mundos (Escobar, 2020; Viveiros, 2015).

Dichas bases no operan en aislamiento: su intersección revela cómo un planteamiento deficiente reproduce colonialidad. Profundizar en estos aspectos subraya la necesidad de metodologías que integren lo situado y lo participativo, transformando el problema de un acto solitario en uno colectivo y relacional.

Ahora bien, y como se ha expresado, se requiere, en cambio, un planteamiento del problema construido desde metodologías que reconozcan la pluralidad epistemológica, las narrativas locales y los saberes encarnados en los territorios. En este contexto, surgen las metodologías participativas como alternativas que permiten coconstruir el problema desde los territorios y con las personas que lo experimentan. Emergen como rutas alternativas que articulan el rigor investigativo con la comprensión profunda de los contextos sociales. A este respecto se puede mencionar la investigación-acción participativa (Fals, 1987), la etnografía crítica (Madison, 2019), entre otras, además de enfoques y propuestas feministas reconocidas por su aporte metodológico, tales como las de Haraway (1988) o Harding (2004).

Metodologías participativas y la construcción colectiva del problema de investigación

Las metodologías participativas transforman la construcción del problema en un proceso colectivo y dinámico, redistribuyendo el poder epistémico y reconociendo la investigación como relacional y transformadora (Fals y Rahman, 1991; Kemmis et al., 2014; Reason y Bradbury, 2013). Estas aproximaciones, enraizadas en tradiciones latinoamericanas como la pedagogía del oprimido de Freire (1970) y la investigación-acción participativa (IAP) de Fals (1987), rechazan la formulación previa y exclusiva de la o el investigador, emergiendo en cambio el diálogo con comunidades. Su profundidad radica en ciclos o fases interactivas que integran reflexión, acción y reformulación, asegurando pertinencia cultural y un potencial propósito emancipatorio.

La investigación-acción participativa (IAP o PAR, por sus siglas en inglés), con raíces en Freire (1970) y desarrollada por autores como Fals (1987), concibe la problematización como un acto político colectivo. El problema no se define de antemano, sino que emerge y se reformula a través de ciclos de diálogo, reflexión crítica y acción conjunta, donde la comunidad nombra y transforma su realidad. Entre sus características centrales, los problemas son definidos colectivamente, se requiere una reflexión crítica que impulse la construcción del problema, una reformulación constante durante los ciclos y una conexión directa entre problematización y acción transformadora. Si se profundiza en su proceso, la IAP enfatiza la “reflexión-acción” lewiniana, por las aportaciones de Lewin. Su amplia presencia en procesos comunitarios, en luchas indígenas y movimientos sociales demuestra su pertinencia como metodología para investigación situada.

Respecto a la etnografía y sus múltiples variantes, se encuentra la etnografía crítica, interpretativa, multisituada, entre otras. Líderes como Madison (2019), aunado a Marcus (1995), Denzin (1997). Han realizado propuestas, entre las cuales se encuentra un compromiso explícito hacia la justicia social. Como es el caso de algunos enfoques en donde el problema se descubre en el campo a través de la participación de la o el investigador en procesos de resistencia, organización o defensa de

derechos. Se construye el problema a partir de participación directa en luchas territoriales, negociando urgencias comunitarias.

En este sentido, en la etnografía contemporánea se puede observar su implicación política. Así, se encuentran en su interior posturas que reclaman desde una neutralidad investigativa hasta aquellas que implican una postura frente a diversos niveles y tipos de compromiso ante las problemáticas y participantes en los estudios. Asimismo, se observa un pensamiento y un trabajo etnográfico en donde se destaca su dimensión subjetiva, comunitaria y política (también en lo decolonial) y que, por ello, se orientaría hacia una política de la vida.

El Participatory Rural Appraisal (PRA), asociado a los trabajos de diversos autores como Chambers (2017), propone que las comunidades rurales sean analistas de su propia realidad. La problematización se realiza mediante herramientas visuales y colectivas que permiten identificar tensiones, priorizar problemas y comprender la complejidad del territorio. Entre las características de su proceso se encuentra el desarrollar un diagnóstico participativo inicial, una identificación local de tensiones, la priorización mediante técnicas visuales y el consenso sobre el problema central. Este enfoque es ampliamente utilizado en comunidades indígenas y proyectos de desarrollo territorial.

En cuanto a la investigación cooperativa, esta plantea que todas las personas involucradas son coindagadoras, lo que permite un proceso reflexivo horizontal. Heron y Reason (2008) desarrollaron este enfoque basado en ciclos de indagación que combinan acción, reflexión, conceptualización y reconstrucción. Los atributos de esta metodología procuran que el problema emerja de la experiencia vivida, que las preguntas iniciales sean provisionales, el problema se revise y redefina continuamente y la experiencia subjetiva sea una fuente legítima de problematización. La formulación de problemas en esta metodología no puede anticiparse completamente, pues la problemática emerge del encuentro entre subjetividades.

Enfoque situado: Conocimiento contextual, relacional y no neutral

Las metodologías participativas bajo un enfoque situado no solo permiten comprender mejor los fenómenos, sino que previenen la reproducción de lógicas coloniales, al hacer del planteamiento del problema un proceso dialógico, colectivo y éticamente comprometido. El planteamiento del problema situado, por tanto, no solo define un objeto de estudio, sino que redistribuye quiénes pueden nombrar, interpretar y problematizar la realidad. Desde esta perspectiva, formular un problema considera la comprensión de la historia local, el reconocimiento de la relacionalidad entre personas y su territorio, el abordaje de marcos cosmológicos y normativos propios, la identificación de preocupaciones reales del contexto y el cuestionamiento de jerarquías epistémicas.

Las contribuciones de Haraway (1988) en cuanto a los “conocimientos situados” —parciales, ubicados y relacionales— han sido aplicadas por estudiosos y estudiosas, autoras indígenas y decoloniales contemporáneas (Chilisa, 2020; Tuhiwai, 2021). Este giro epistemológico sostiene que todo conocimiento emerge de posiciones sociales, históricas y culturales específicas, rechazando la ilusión de universalidad neutral. En América Latina, formular un problema desde esta perspectiva exige reconocer la historicidad y el lugar de enunciación del investigador o investigadora, incorporar marcos cosmológicos propios de cada contexto y cuestionar permanentemente las jerarquías epistémicas entre Norte y Sur, academia y comunidad.

La relacionalidad como eje central implica procesos dialógicos que desplazan al investigador de su posición central, fomentando “pensar con” en lugar de “pensar sobre” (De Sousa, 2018). Sin embargo, el desarrollo de dichos procesos requiere sensibilidad, ya que, como expresa Chilisa (2020), en contextos de vulnerabilidad, la situación del conocimiento debe navegar tensiones éticas, asegurando que la parcialidad no se convierta en un abuso y sea utilizada solo para beneficios particulares. Así, hablar de un enfoque situado sedimenta el camino para metodologías participativas, donde el problema se coconstruye en territorio, amplificando las voces de cada participante en los grupos y procurando una justicia epistémica.

La problematización situada se produce mediante procesos de diálogo horizontal con cada personaje involucrado y exige la disposición de las y los investigadores para desplazarse epistémicamente (Walsh, 2020). No se trata solo de adaptar una ruta o guía, sino de permitir que los problemas se definan desde los territorios.

Ahora bien, desde estos planteamientos, se vuelve crucial enriquecer las metodologías participativas desde el enfoque situado, incluyendo las epistemologías del Sur, así como otras metodologías y prácticas emergentes. Los aportes, utilizados cuidadosamente, brindan herramientas para construir problemas desde los mundos sociales donde estos se viven y significan. Así pues, se reconoce que todas estas contribuciones han transformado el modo en que se atiende la relación entre investigación, poder y producción de conocimiento.

Articulación entre problematización tradicional y enfoque situado

El enfoque tradicional aporta claridad lógica, delimitación conceptual y viabilidad metodológica. En contraste, las metodologías situadas integran participación, legitimidad comunitaria y pertinencia cultural. Su articulación permite construir problemas que sean simultáneamente rigurosos y socialmente significativos.

Los principios de la PAR, la Investigación Cooperativa, la Etnografía Activista (entre otros), enriquecen la fase de problematización al introducir mecanismos de diálogo, reflexión colectiva y reconocimiento de tensiones vividas. Estos enfoques permiten que el problema se configure a través de ciclos iterativos de observación, interpretación y acción conjunta. Los hallazgos de dichas metodologías participativas muestran que estas corrientes han logrado desplazar la idea tradicional de que el problema se define exclusivamente desde la academia. En cambio, evidencian que la coconstrucción del problema con las y los participantes comunitarios no solo amplía la pertinencia del estudio, sino que democratiza la producción del conocimiento, redistribuye la autoridad epistémica y promueve relaciones horizontales entre personas investigadoras y comunidades (Reason y Bradbury, 2013; Chilisa, 2020).

Ahora bien, es preciso destacar también que las metodologías participativas enfrentan límites reales respaldados por evidencia empírica. En su haber, requieren mayor tiempo y recursos; en ocasiones existe una carencia de respaldo institucional, resistencia de las comunidades, entre otros (Madison, 2019; Burns y Worsley, 2022).

Conclusiones

A partir del objetivo, la revisión de los aportes de la literatura y las reflexiones vertidas en el presente trabajo, es pertinente expresar que el planteamiento del problema se sitúa como un eje primordial en la construcción de la investigación con pertinencia social. En ese sentido, la problematización bajo un enfoque situado y desde las metodologías participativas permite el asumirse en la responsabilidad insoslayable respecto a qué realidades importan y son verdaderamente legítimas, cómo se interpretan y quién tiene autoridad para definirlas.

Tal y como se ha expresado, el conocimiento no es neutral, sino situado y atravesado por relaciones históricas de poder. Particularmente, desde las metodologías participativas se tiene la posibilidad de democratizar la coconstrucción del problema, integrando ciclos reflexivos que emergen de experiencias vividas y generan transformaciones tangibles. Si bien dichas metodologías presentan desafíos en su implementación (como límites de tiempo, recursos, voluntad institucional y sensibilidad cultural), brindan de manera importante la oportunidad de repensar las prácticas emergentes para mejorar la construcción desde el contexto situado del problema. Las prácticas emergentes, fundamentadas en estudios recientes, abren caminos para que la investigación social cumpla plenamente su función ética y política de interpretar y transformar la realidad desde las voces de quienes la habitan, fomentando la justicia epistémica y social.

Ahora bien, el presente análisis reconoce dentro de sus limitaciones el centrarse en un marco conceptual y teórico. Aunado a que, si bien se establece la revisión de metodologías participativas bajo un enfoque situado, se requiere profundizar en otras propuestas y en la diversidad de enfoques alternativos emergentes, así como sus aplicaciones específicas en distintos contextos culturales, educativos o territoriales. Lo anterior

no demerita el aporte de este estudio, sino que visibiliza la oportunidad de reflexionar sobre el rol de cada persona involucrada en el proceso de investigación social.

Respecto a subsecuentes estudios, se torna relevante realizar revisiones sistemáticas sobre rutas o prácticas emergentes que apoyen en la coconstrucción de la formulación de los problemas o fenómenos, a partir de las interacciones entre personas investigadoras y participantes. Aunado a realizar propuestas de indicadores o modelos que apoyen la sistematización de las mejores prácticas al abordar colaborativamente los planteamientos que la comunidad resiente, pero abordados de manera participativa y situada.

Por último, es preciso destacar que un planteamiento situado y participativo es crucial para la investigación social en la que se refleje el compromiso ético con la inclusión y equidad al permitir que el conocimiento no solo se interprete, sino que transforme realidades. Lo anterior posibilita la visibilización y empoderamiento de los grupos históricamente marginados a partir de la producción de conocimiento contextualizado y relevante.

Referencias

- Andrews, M., Pritchett, L., & Woolcock, M. (2023). *Building state capability: Evidence, analysis, action* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Burns, D., & Worsley, L. (2022). Navigating complexity in participatory research. *Action Research*, 20(2), 145-162. <https://doi.org/10.1177/14767503211063456>
- Chambers, R. (2017). *Can we know better? Reflections for development* (2nd Ed.). Practical Action Publishing.
- Chilisa, B. (2020). *Indigenous research methodologies* (2nd Ed.). SAGE.
- Comisión Económica para América Latina. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40668-la-matriz-la-desigualdad-social-america-latina>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2024). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*

2024. https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/Documents/Informes/IEPDS_2024.pdf
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE
- De Sousa, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Escobar, A. (2020). *Pluriversal politics: The real and the possible*. Duke University Press. Fals
- Fals, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329–347. <https://doi.org/10.1177/026858098700200401>
- Fals, O., & Rahman, M. A. (Eds.). (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research*. Apex Press
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Hale, C. R. (2008). *Engaging contradictions: Theory, politics, and methods of activist scholarship*. University of California Press.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledge: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. (2004). *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies*. Routledge.
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7a ed.). McGraw-Hill.
- Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a co-operative inquiry. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE handbook of action research* (2a Ed.). SAGE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). *Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2022/>

- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- López, L. E., & Küper, W. (2021). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. *Alteridad*, 16(2), 153–170. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a02.htm>
- Madison, D. S. (2019). *Critical ethnography: Method, ethics, and performance* (3rd Ed.). SAGE.
- Marcus, G. E. (1995). *Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography*. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117. <http://www.jstor.org/stable/2155931>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mignolo, W. D. (2018). *On pluriversality and multipolarity*. Duke University Press.
- Mora, M. (2021). *Kuxlejal politics revisited*. *American Anthropologist*, 123(2), 412–420.
- Naciones Unidas. (2025). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Mujeres. (2022). *Progreso de las mujeres en América Latina y el Caribe 2022*. <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2022/09/progreso-mujeres-alc-2022>
- Reason, P., & Bradbury, H. (2013). *The SAGE handbook of action research* (3rd Ed.). SAGE.
- Tuhiwai, L. S. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (3rd Ed.). Zed Books.
- Viveiros, E. (2015). *The relative native: Essays on Indigenous conceptual worlds*. HAU Books.
- Walsh, C. (2020). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Abya Yala.

Capítulo 9

Hacia metodologías interdisciplinarias: Diálogos entre la antropología, educación y ciencias cognitivas

Carlos Luis Maldonado Ramírez

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250347>



Introducción

En la actualidad, la humanidad enfrenta un panorama de creciente complejidad, lo cual no debe entenderse como un proceso propio de los últimos años, sino que dicho panorama es una realidad antiquísima que se ha exacerbado por las características y dinámicas de la modernidad. La aceleración del conocimiento científico y tecnológico, la interconexión global de los sistemas sociales y las transformaciones culturales derivadas de la digitalización han configurado un mundo donde los fenómenos no pueden comprenderse desde un único punto de vista disciplinario. La realidad actual es, más que nunca, un entramado de relaciones, un tejido dinámico de interdependencias que desafía los marcos conceptuales tradicionales.

Las ciencias sociales se encuentran ante un dilema epistemológico. Por un lado, las metodologías clásicas han permitido construir saberes sólidos, analíticos, reflexivos y con rigor empírico; por otro, su fragmentación y especialización extrema han limitado la capacidad de comprender los procesos humanos en su integralidad. La pregunta no es solo cómo investigar, sino desde dónde y con quiénes se construye conocimiento. En este contexto, la interdisciplinariedad se presenta no como un lujo académico, sino como una necesidad epistemológica. Desde mi perspectiva, más que una suma y conexión de enfoques, implica una actitud ética ante el conocimiento: reconocer que ningún campo, por sí solo, puede dar cuenta de la totalidad de la experiencia humana. Este reconocimiento plantea la necesidad de abrir las fronteras del saber, permitir el tránsito entre lenguajes y la creación de zonas de diálogo entre disciplinas, culturas y saberes.

Como lo advierte Morin (1999), la fragmentación del pensamiento ha producido una ceguera epistemológica: comprendemos los detalles, pero perdemos de vista la totalidad. La educación, la antropología y las ciencias cognitivas han sido testigos y víctimas de este fenómeno. Cada

una ha desarrollado marcos teóricos sólidos, pero pocas veces se ha propiciado un diálogo que las articule para abordar conjuntamente los procesos de aprendizaje, cultura y cognición.

Este capítulo parte de la convicción de que los fenómenos educativos son, esencialmente, fenómenos culturales y cognitivos. Aprender no ocurre en el vacío, sino en contextos socialmente mediados, en espacios simbólicos cargados de significados, artefactos y prácticas. Por ello, comprender el aprendizaje exige un acercamiento que conjugue la mirada antropológica, la estructura y herramientas de las ciencias cognitivas, así como las prácticas y discursos pedagógicos. Desde esta triple mirada, la antropología ofrece una comprensión profunda de la cultura como matriz de sentido y como sistema simbólico que modela la percepción, el lenguaje y la acción. La educación, por su parte, se sitúa en el espacio de mediación entre el sujeto y el mundo, donde el conocimiento se transforma en experiencia vivida. Finalmente, las ciencias cognitivas, al replantear la mente como un sistema distribuido, encarnado y situado, abren una puerta hacia una concepción más amplia del pensar y del aprender. Sin embargo, el diálogo entre estas tres disciplinas no ha sido sencillo. Los lenguajes, los objetos de estudio y los métodos han permanecido históricamente separados. Mientras la antropología se ha centrado en el significado y la práctica cultural, la educación ha privilegiado la intervención pedagógica y las ciencias cognitivas se han enfocado en los mecanismos mentales. La propuesta interdisciplinaria busca precisamente superar esas dicotomías para reconstruir una visión holística de la cognición y la formación humana.

En esta perspectiva, la interdisciplinariedad no se concibe únicamente como una técnica de investigación, sino como una ética del conocimiento, una forma de pensar y de aprender que reconoce la interdependencia entre las dimensiones biológicas, sociales, culturales y tecnológicas del ser humano. Implica reconocer que el acto de conocer es, al mismo tiempo, un acto de relación, de diálogo y de apertura hacia otras formas de comprender el mundo. Desde esta ética, la producción de conocimiento deja de ser una actividad individual y se convierte en una práctica colectiva; el conocimiento no se produce sobre los otros, sino con los otros. Esta visión relacional transforma la investigación educativa en una forma de

convivencia epistemológica donde las fronteras disciplinares se vuelven permeables y los conceptos circulan como puentes entre territorios distintos.

El enfoque interdisciplinario que aquí se propone es parte de la base teórica de mi proyecto de investigación doctoral centrado en la configuración de la cognición distribuida (Hutchins, 1995) como categoría integradora. Este paradigma rompe con la idea de la mente individual como único *locus* del conocimiento y propone entender la cognición como un sistema que se extiende a través de los artefactos, las personas, los símbolos y los entornos. Desde esta mirada, el aula y la comunidad se constituyen en escenarios de pensamiento compartido.

En diálogo con la antropología, la cognición distribuida permite comprender la centralidad de diversos actores en el proceso de aprendizaje, así como la importancia de “artefactos” que fungen como mediadores y extensores culturales, los cuales, lejos de interpretarse como estructuras solamente físicas, tendrán como cualidad su multidimensionalidad, configurándose como estructuras físicas, naturales y simbólicas que no fungen como simples ayudas externas, sino como componentes activos de la mente colectiva. En interacción con la educación, este paradigma ofrece una base para repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje como procesos de coconstrucción cognitiva, donde los saberes se distribuyen en redes humanas y materiales. De esta convergencia surge la idea del ecosistema de aprendizaje, entendido como un sistema vivo y dinámico donde confluyen personas, prácticas, discursos y artefactos insertos en contextos atravesados por la dinámica cultural. En este ecosistema, la diversidad deja de ser un problema a gestionar para convertirse en una fuente estructural del conocimiento. La cognición, en este sentido, no es un atributo individual, sino una propiedad emergente de la interacción social y cultural.

La educación del siglo XXI requiere, por tanto, metodologías que reconozcan esta complejidad y actúen dentro de ella. Las metodologías interdisciplinarias no buscan la uniformidad ni la síntesis totalizadora, sino el diálogo constante entre perspectivas. Su objetivo no es reemplazar las disciplinas, sino crear espacios donde puedan encontrarse, cuestionarse y transformarse mutuamente. Con base en lo anterior el objetivo del capítulo

radica en reflexionar las bases epistemológicas y metodológicas de este diálogo entre antropología, educación y ciencias cognitivas, explorando cómo la noción de cognición distribuida y el concepto de ecosistema de aprendizaje pueden actuar como ejes articuladores.

Fundamentos epistemológicos de la interdisciplinariedad

Comprender la interdisciplinariedad exige situarla más allá de una definición instrumental o metodológica. No se trata de una técnica ni de una simple combinación de métodos, sino de un modo de comprender la investigación como práctica relacional y contextual. En este sentido, coincido con Klein (1990) en que la interdisciplinariedad constituye una actitud que orienta la mirada hacia la integración y no hacia la segmentación del conocimiento. De esta manera, la interdisciplinariedad se concibe como una cualidad epistemológica que atraviesa la investigación contemporánea, convirtiéndose en una disposición del pensamiento para integrar perspectivas, dialogar entre saberes y construir sentido desde la complejidad.

En el contexto de las ciencias sociales, esta perspectiva surge como respuesta a la fragmentación disciplinaria heredada del positivismo clásico. La separación entre sujeto y objeto, teoría y práctica, naturaleza y cultura, generó una visión parcial de los fenómenos humanos, provocando los abismos epistemológicos a los que se refiere Santos (2009) que separan ciencia y experiencia. Frente a ello, la interdisciplinariedad no busca reemplazar las disciplinas, su riqueza estriba en rearticular sus fronteras mediante la apertura a otras formas de conocimiento, reconociendo que toda comprensión del mundo es necesariamente situada e incompleta.

El análisis y las reflexiones presentadas por Repko (2008) sobre la importancia de la interdisciplinariedad en la construcción de proyectos dentro y fuera del campo de las ciencias sociales permiten plantear que las metodologías interdisciplinarias son estrategias de investigación, enseñanza o intervención que integran teorías, conceptos y métodos de diferentes campos con el fin de construir una comprensión más amplia, significativa y contextualizada de los fenómenos complejos. No son un

tipo cerrado de metodología, sino un modo de relación epistémica que promueve la convergencia entre disciplinas sin anular sus particularidades.

Esta integración implica no solo compartir información o técnicas, sino reconstruir los fundamentos desde los cuales se produce el conocimiento. En esta reconstrucción, los límites disciplinares se vuelven permeables, permitiendo nuevas formas de interpretar y actuar sobre la realidad, especialmente en campos donde la complejidad del fenómeno requiere la colaboración de diversos marcos teóricos. Por tal motivo, la investigación interdisciplinaria no se define por el número de disciplinas implicadas, sino por el tipo de relación que se establece entre ellas. Su valor radica en el diálogo epistemológico que propicia, un intercambio sostenido en el respeto, la reciprocidad y la problematización conjunta. De ahí que hablar de interdisciplinariedad sea hablar de ética del conocimiento, pues implica reconocer la legitimidad de otras racionalidades y la responsabilidad compartida tanto en la construcción como en el análisis del problema.

Epistemológicamente, la interdisciplinariedad se fundamenta en el paradigma de la complejidad (Morin, 1999), el cual entiende el conocimiento como sistema abierto, dinámico e inter-retroconectado. Este paradigma rompe con la lógica lineal y causalista, proponiendo una forma de pensar basada en la conexión. Así, investigar desde la interdisciplinariedad significa pensar en términos de sistemas, interacciones y procesos coevolutivos entre los distintos dominios del saber. Los fenómenos complejos como la educación, la cultura o la cognición no pertenecen a una sola disciplina porque su naturaleza es relacional; por ello, investigar interdisciplinariamente, como lo muestran autores de diferentes campos —como Maturana y Varela (2003), Prigogine y Stengers (1984), von Foerster (2003), Haraway (2016) o Barad (2007)— implica aceptar la indeterminación y la multiplicidad como condiciones inherentes del conocimiento, así como adoptar una actitud de apertura hacia la incertidumbre como fuente de creatividad epistemológica.

Es en este marco desde el cual puede afirmarse que la investigación interdisciplinaria no es un tipo de investigación, como lo sería la cualitativa o la cuantitativa, sino una cualidad del acto investigativo. Es una forma de pensar y de situarse frente al conocimiento. Su fuerza no

radica en los métodos empleados, sino en la disposición del investigador a reconocer la pluralidad epistémica del mundo y a establecer puentes entre modos distintos de conocer, sentir y explicar. En suma, los fundamentos epistemológicos de la interdisciplinariedad apuntan hacia una transformación profunda de la racionalidad investigativa. Más que un conjunto de disciplinas, teorías, métodos o técnicas conectadas, la interdisciplinariedad es un compromiso con la complejidad, la apertura y el diálogo. Representa una invitación a repensar la ciencia como un proceso colectivo, contextual y relacional, donde las fronteras disciplinares no se eliminan, sino que se habitan como espacios fértiles de encuentro y creación.

Antropología, educación y ciencias cognitivas: Un triángulo dialógico

Para fines ilustrativos, en este apartado se comparte un ejemplo de cómo llevar a cabo el proceso de triangulación entre campos disciplinares para el análisis de fenómenos sociales. Para ello retomo a manera de ejemplo el proceso realizado en los últimos años dentro de mi proyecto de investigación doctoral, el cual originalmente no contemplaba esta mirada, pero conforme fui profundizando en el tema, la perspectiva interdisciplinar se asomó con fuerza para reorientar la fundamentación teórica, metodológica y práctica del trabajo. El compartir este proceso es una invitación abierta a quienes se muestren interesados en el tema, planteando desde ahorita que no representa la única vía para hacerlo y que sigue siendo un proyecto en construcción; sin embargo, me ha permitido ampliar la mirada analítica para aproximarme a áreas del conocimiento con las que no imaginé tener una conexión.

Las tres disciplinas que tomo como base para dar cuenta de esta historia son la antropología, las ciencias cognitivas y la pedagogía. Campos con los que me he vinculado directamente en mi proceso formativo al estudiar la Licenciatura en Educación, la Maestría en Antropología Social y actualmente el Doctorado en Cognición; sin embargo, y a pesar de ello, la imbricación entre las tres no me parecía clara hasta el momento en que comencé a reflexionar sobre cómo estas tres disciplinas pueden utilizarse

para el estudio de la cognición distribuida en contextos caracterizados por la diversidad cultural, específicamente con estudiantes indígenas en el estado de Oaxaca.

El primer paso que tomé fue utilizar la experiencia formativa para el estudio de una problemática de mi interés, de esta forma tenía claridad en torno a la relación entre la antropología y la educación, sin embargo incluir a las ciencias cognitivas en esta ecuación me resultaba complicado sobre todo porque las ciencias cognitivas en sí mismas son seis disciplinas que interactúan entre sí para la configuración de su campo: neurociencias, inteligencia artificial, ingeniería de software y sistemas computacionales, lingüística, psicología y la propia antropología. Lejos de la dinámica cultural con la que estaba familiarizado, la antropología como una de las ciencias cognitivas alude a un campo específico denominado antropología cognitiva, la cual es una de las ramas más subalternizadas tanto dentro de las ciencias cognitivas como de la antropología en general. Fue en este escenario que encontré un área de oportunidad para el estudio de la antropología cognitiva no desde su mirada clásica de los sesentas sino haciendo alusión a los procesos transformativos que ha tenido en los últimos sesenta años de existencia, los cuales han implicado cada vez más una historia de relación y coqueteo con la lingüística, la psicología e incluso la ingeniería, así como de reconciliación con la propia antropología cultural.

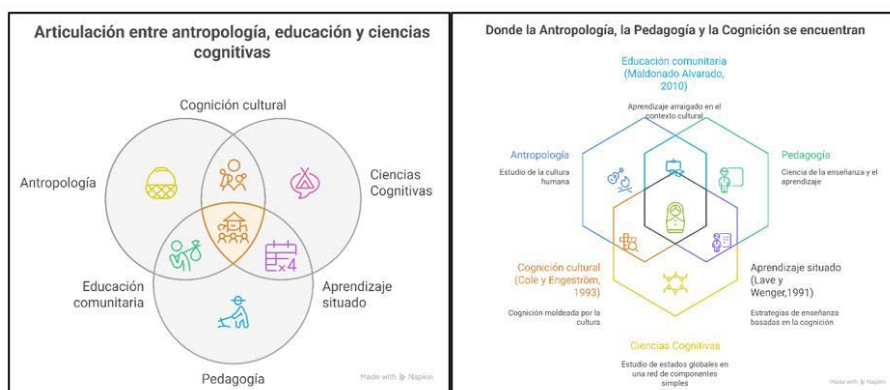
Con base en lo anterior, a continuación, se muestran las conexiones subyacentes entre la antropología, las ciencias cognitivas y la pedagogía, mostrando al mismo tiempo y a través de sus conexiones, la manera en cómo emergen categorías analíticas específicas que, combinando su potencial epistémico, fomentan el abordaje interdisciplinar de un tema. A partir de este momento debo mencionar que este ejercicio se realiza con fines específicos orientados a la configuración de mi proyecto de investigación, por lo tanto, no representa de ninguna manera la única forma de conectar a estas disciplinas y, como veremos más adelante, tampoco limita la construcción o visibilización de categorías analíticas integrales que emergen de la correlación entre disciplinas.

En la siguiente ilustración se aprecia cómo, en la articulación de la antropología con las ciencias cognitivas, emerge como una posibilidad

la cognición cultural; entre la antropología y la pedagogía, el concepto de educación comunitaria encuentra un nicho fecundo, mientras que al articular las ciencias cognitivas y la pedagogía, tenemos el aprendizaje situado. Cabe destacar que estas no son las únicas posibilidades dentro de los cruces; las conexiones son múltiples y están condicionadas por el abordaje teórico, la aproximación disciplinar e incluso por el conocimiento que se tenga respecto a estos campos disciplinares.

Ilustración 1

Articulación disciplinaria.



Fuente: elaboración propia.

Al generar los cruces entre disciplinas, destaca la existencia de categorías analíticas claramente perfiladas, como la cognición cultural de Cole y Engeström (1993), el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991) y la educación comunitaria de Maldonado (2010), lo que nos debe hacer reflexionar que estas categorías analíticas representan por sí mismas el esfuerzo de un enfoque interdisciplinar.

La mirada cultural de la cognición encuentra en la psicología cultural de Cole (2003) un campo sumamente interesante desde el cual se discute y amplifica el paradigma sociohistórico vigotskyano para profundizar en el papel de los artefactos en la construcción social de la cognición, en lo que Engeström (1987) denomina el triángulo mediacional expandido. Por su parte, Lave y Wenger (1991), a partir de una mirada diacrónica, nos muestran la evolución del aprendizaje situado, mostrando los alcances y

limitaciones de este enfoque dentro de una comunidad de práctica, abogando por una participación periférica legítima. Finalmente, la educación comunitaria plateada por Maldonado (2010) representa el cúmulo de experiencias que el magisterio oaxaqueño ha impulsado nivel estatal para desarrollar un modelo educativo alternativo que tenga a la comunidad, sus actores y sus propios conocimientos como el eje nodal y articulador de los aprendizajes.

A simple vista estas categorías analíticas se entretajan de lo general a lo específico, pero aun así pueden complementarse con otras dimensiones, teorías o categorías analíticas para potenciarse, una de estas posibilidades es con la cognición distribuida.

La cognición distribuida como categoría sintética

Una categoría analítica transversal a la cognición cultural, el aprendizaje situado y la educación comunitaria es la cognición distribuida, la cual dentro de las ciencias cognitivas se ha perfilado en los últimos 30 años como una forma alternativa de comprender la construcción social de la cognición. Para brindar un contexto breve, es importante mencionar que la cognición distribuida surge con Edwin Hutchins en 1995 en su obra *Cognition in the Wild*. Actualmente, se usa en el campo de la ingeniería, las ciencias en el deporte y la inteligencia artificial, así como para el análisis de la educación virtual.

El concepto de cognición distribuida servirá como puente para articular los aportes de las ciencias cognitivas, la antropología y la pedagogía. Pero para comprender su articulación es necesario partir de una definición; al respecto, Hollan, Hutchins y Kirsh (2000) comentan que

La teoría de la cognición distribuida, como cualquier teoría cognitiva, busca comprender la organización de los sistemas cognitivos. Sin embargo, a diferencia de las teorías tradicionales, amplía el alcance de lo cognitivo más allá del individuo, abarcando las interacciones entre las personas y con los recursos y materiales del entorno. Es importante comprender desde el principio que la cognición distribuida se refiere a una perspectiva sobre la cognición en su conjunto, más que a un tipo específico de cognición (p. 175).

Para estos autores, la cognición distribuida se distingue de otras formas de abordar la cognición por dos elementos clave: 1) los límites de la unidad de análisis de la cognición y 2) la gama de mecanismos que pueden asumirse que participan en los procesos cognitivos. Esta mirada alterna al estudio de la cognición se va a diferenciar de la manera convencional de entenderla como una serie de procesos anclados al individuo y al cerebro —entendidos desde la perspectiva de Gardner (1987) como aproximaciones localizacionistas o moleculares—, con la firme intención de expandir la mirada analítica y comprender cómo los influjos contextuales, históricos y sociales inciden en el complejo campo de la configuración de la cognición —aproximaciones holistas o molares—; pasando de una mirada reduccionista a una perspectiva global.

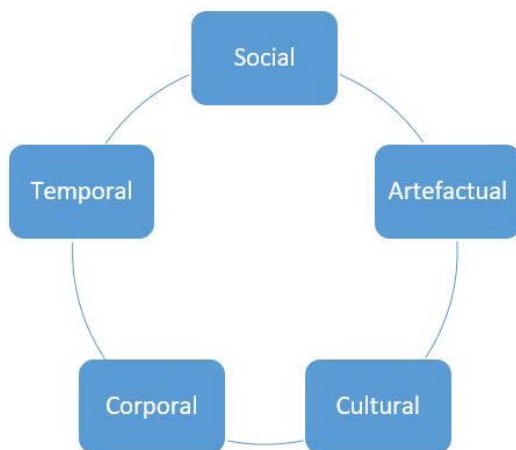
Haciendo una breve caracterización de la cognición distribuida considero pertinente retomar la intencionalidad que Hollan y Hutchins (2009) le impregnan a esta categoría, evidenciando su vínculo con las aproximaciones holistas o molares cuyo abordaje implica necesariamente un modelo conexionista:

La cognición distribuida devuelve la cultura, el contexto y la historia a la imagen de la cognición. Pero estas cosas no se pueden añadir al modelo existente de procesos cognitivos sin modificar el modelo antiguo. Es decir, la nueva visión de la cognición culturalmente arraigada requiere que rehagamos nuestro modelo de la mente individual de manera que incorpore las estructuras sociales, culturales y ambientales, así como las ecologías más amplias de los sistemas de actividad y los procesos involucrados en la actividad humana significativa (p. 242).

Tal y como lo evidencian los autores, no se puede reflexionar sobre la cognición distribuida desde un enfoque centrado en el individuo, pero tampoco desde una mirada unidisciplinar. Su comprensión y análisis requiere necesariamente de diferentes campos del conocimiento para reflexionar la complejidad de los escenarios, lo que irremediablemente requiere una mirada interdisciplinar para su estudio. A manera de ejemplo, se plantean algunas de las dimensiones clave en la configuración de la cognición distribuida, las cuales evidencian la necesidad del trabajo interdisciplinar para su configuración.

Ilustración 2

Dimensiones de la cognición distribuida.



Fuente: elaboración propia con base en Hutchins (1995).

Cada dimensión se manifiesta o centra en los siguientes aspectos:

- **Dimensión social:** Se centra en las personas y las múltiples interacciones que se manifiestan entre ellas, destacando el rol de la comunicación, colaboración y coordinación.
- **Dimensión artefactual:** Considera el uso de artefactos materiales, naturales o simbólicos como nodos del aprendizaje. Fungen como condensadores de experiencias significativas.
- **Dimensión cultural:** Retoma el contexto y los significados creados, compartidos y transmitidos mediante prácticas, lenguajes y normas.
- **Dimensión corporal:** Se basa en la experiencia sensorial de las personas a través de su cotidianidad, la cual se expresa a nivel individual y colectivo.
- **Dimensión temporal:** Acota las prácticas, procesos o discursos a un periodo determinado, mostrando cambios y continuidades, así como proyecciones futuras.

Tal y como se observa, la cognición distribuida puede fungir como ese puente que entreteje, articula y dinamiza la relación entre disciplinas y categorías analíticas, provocando ejercicios de síntesis, construcción

y problematización de categorías existentes. Tanto la antropología, las ciencias cognitivas y la pedagogía pueden detonar conexiones con las múltiples dimensiones de la cognición distribuida, pero no se trata solamente de ver aisladamente cómo estas disciplinas se conectan, sino cómo las tres aportan a cada dimensión de manera conjunta, promoviendo miradas que problematizan, integran y generan un análisis que en conjunto propone nuevas aproximaciones. Para el caso de la cognición, esta perspectiva invita de entrada a pensar la distribución social, artefactual y ambiental de la cognición, a reflexionar más que en conexiones en nodos que potencian circuitos; desde el campo de la antropología promueve una relectura de la cultura no como complemento, sino como base de la infraestructura y arquitectura cognitiva; y para la mirada pedagógica genera una relectura situada de los procesos de enseñanza-aprendizaje, enfatizando el papel de elementos que han sido considerados tangenciales.

Hasta el momento, las bases que se han brindado permiten comprender cómo se puede perfilar la construcción de un proyecto interdisciplinar, transitando de la articulación de campos disciplinares a la elección de categorías analíticas generadas en la síntesis o eclosión de disciplinas, encontrando una categoría sintética que permite englobar a las anteriores. A continuación, lo que se presenta refiere a la estructura que posibilita contener esta mirada interdisciplinar, acotando tanto el espacio como el ambiente en donde se aterriza el proyecto de investigación, el enfoque ecosistémico.

El ecosistema como escenario interdisciplinario

El trabajo realizado por Pirondo (2021) sirve como punto de partida para desarrollar la inclusión de los ecosistemas dentro del campo de las ciencias sociales. La autora parte de un análisis antropológico con carácter histórico para dar cuenta de la estrecha relación entre la sociedad, la naturaleza y la cultura. Refiere en un primer momento a la antropogeografía, reconociendo su valor e importancia, pero enfatizando su cualidad determinista, identificando los aportes de la antropología cognitiva y la etnoecología para superar esta mirada. La autora considera que, a partir del auge de la antropología ecológica, la cual “se centra en el análisis

de las interacciones físicas o energéticas existentes entre poblaciones humanas y comunidades bióticas, y estudia las prácticas sociales que favorecen o no la supervivencia de los grupos humanos” (p. 17), es que se comienza a tomar el concepto de ecosistema propio de la biología para el estudio y caracterización de entornos sociales dentro de la propia antropología.

En la actualidad, se deja de lado la mirada antagónica entre naturaleza y cultura; “ya no se trata de establecer en qué esfera reside la causalidad ni tampoco de medir el grado de complementación entre ambas” (p. 17), rechazando de manera rotunda el binomio naturaleza-cultura desde una lógica occidental, y se propone aproximarse a ella desde una mirada integrativa y vinculante impulsada por el enfoque sistémico. Al respecto, el estudio de Balvanera et al. (2017) resulta de utilidad para comprender el vínculo analítico generado entre las sociedades y los ecosistemas en el contexto mexicano, analizando de manera específica la configuración de un nuevo paradigma entendido como sistema socioecológico (SS):

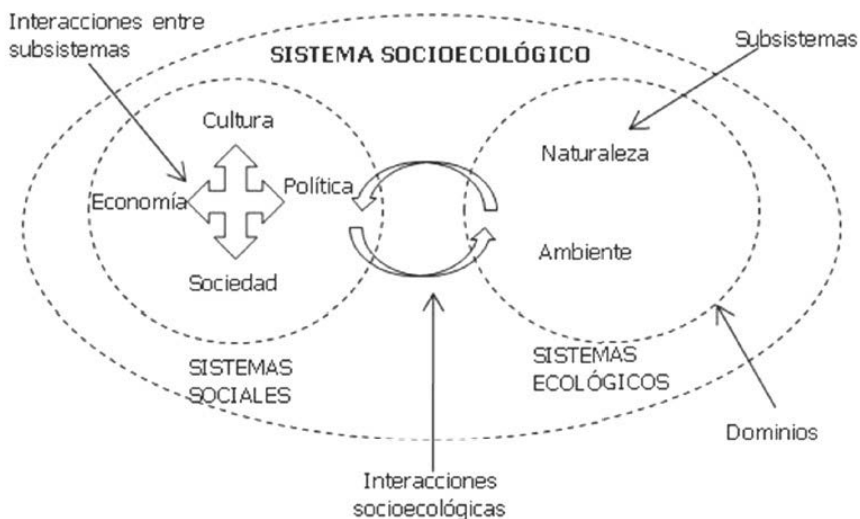
El concepto de “sistema socioecológico” nace, en un mundo de científicos que diferencian entre el ser humano y el mundo que lo rodea, como parte de un nuevo paradigma que entiende que la actividad humana existe en un sistema de interacciones complejas de interdependencia entre los distintos componentes sociales y ecológicos. (p. 2)

De forma específica, los autores destacan la centralidad de la conformación de grupos multi e interdisciplinarios para derribar fronteras disciplinarias y marcos epistémicos para promover este tipo de análisis, cuyas disciplinas base fueron la etnoecología, ecología cultural, ecología política y ecología humana. Como tal, el punto de partida de los sistemas socioecológicos es el cuestionamiento a la manera en cómo percibimos y nos relacionamos con la naturaleza: “los sistemas socioecológicos parten de que las actividades humanas son posibles porque se sustentan en un conjunto de interacciones de interdependencia entre componentes sociales y ecológicos” (Custodio González, 2022, p. 48). De acuerdo con el autor, estas interacciones son complejas y se enmarcan en contextos específicos, son adaptativas e implican la imbricación de lo ecológico, social, cultural, económico y político.

De acuerdo con Salas-Zapata, Ríos-Osorio y Álvarez-Del Castillo (2011), una característica indispensable de los sistemas socioecológicos está en el énfasis constitutivo que tiene el campo de los sistemas sociales y, por el otro, el de los sistemas ecológicos. Los autores postulan que para fines analíticos es importante esta división, ya que permite mostrar cómo cada uno de estos sistemas se constituye; no obstante, en la práctica, lo que se percibe es la interacción constante entre ambos, “de ahí que los sistemas socioecológicos se consideren sistemas complejos adaptativos, pues son sistemas que ante estas interacciones se reajustan y autoorganizan continuamente sin necesidad de un control centralizado” (p. 137).

Ilustración 3

Estructura del sistema socioecológico.



Fuente: Salas-Zapata, Ríos-Osorio y Álvarez-Del Castillo (2011).

Llevando esta perspectiva al campo pedagógico, Choque Larrauri (2009) hace referencia a ecosistemas educativos y para ello los vincula con la propuesta teórica de Bronfenbrenner sobre los niveles contextuales: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. Así, el ecosistema educativo “es el conjunto de personas y organizaciones constituyentes del microsistema, el mesosistema, el exosistema y el ma-

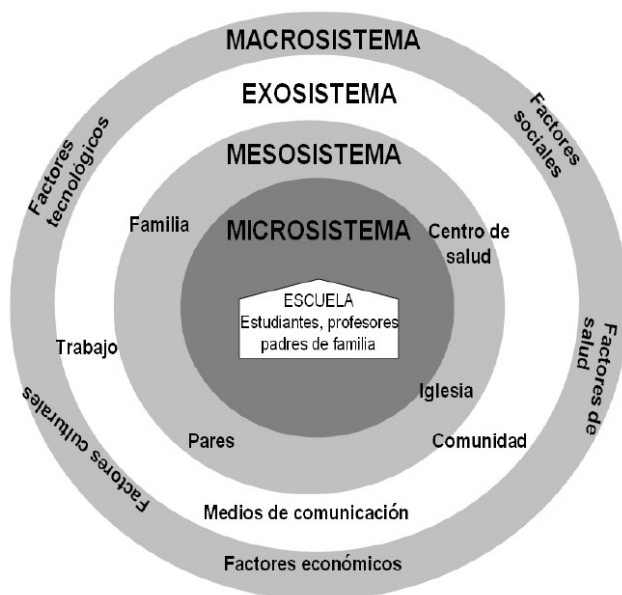
ecosistema, que de manera interrelacionada interactúan con la finalidad de lograr los objetivos educativos en un determinado contexto social” (Choque Larrauri, 2009, p. 2). Retomando los postulados de Bronfenbrenner:

El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo; el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; el exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; finalmente, al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad (p. 2).

Una característica indispensable del modelo de Bronfenbrenner tiene que ver con la coexistencia e interconexiones entre los diferentes niveles del sistema, cuyas interacciones son constantes y articuladas, lo que implica flujos relacionales y comunicacionales múltiples. En la siguiente ilustración se puede observar la propuesta del autor.

Ilustración 4

Ecosistema educativo.



Fuente: Choque Larrauri (2009).

A partir de un proceso de apropiación teórica de la perspectiva de Bronfenbrenner, Choque Larrauri (2009) detalla los elementos constitutivos del ecosistema educativo con base en los niveles propios del sistema:

En el campo educativo el microsistema está conformado por la escuela, en la cual interactúan los estudiantes, los profesores, los materiales educativos, el espacio físico y social donde se realizan las actividades educativas, los espacios deportivos y de recreación de la escuela. [...] Las conexiones con el contexto que rodea al centro son determinantes para su desarrollo. Incorpora una concepción ética como referencia que integra cuatro elementos de todo ecosistema: población, medio ambiente, tecnología y relaciones organizadas.

El mesosistema, en el ecosistema educativo, amplía las interrelaciones de contextos admitiendo más de dos entornos interrelacionados en los que la persona vive y participa. En este sentido el mesosistema está conformado por los otros entornos inmediatos donde la persona interactúa. En el caso educativo están la familia, el servicio de salud, el municipio, los clubes deportivos, las asociaciones estudiantiles, los clubes artísticos, los ciber-café, los clubes de mujeres, las asociaciones de jóvenes, etc. espacios donde interactúan permanentemente las personas.

El exosistema en el ecosistema educativo, se refiere a los diferentes entornos que influyen sobre la escuela y en los que el estudiante no participa directamente, pero de los que recibe su influencia. Aquí encontramos a la política educativa local, al trabajo en el cual su familia participa activamente, la influencia de los medios de comunicación local, la organización de la comunidad, etc. El tema de los medios de comunicación es sumamente importante puesto que, según Barbero (2003), el saber no solo circula en la escuela sino que el saber, ahora circula también en los medios de comunicación, teniendo un enorme potencial educativo.

El macrosistema, en el ecosistema educativo, está conformado por los factores tecnológicos y de comunicación, factores filosóficos, religiosos y éticos, factores psicológicos, sociales y familiares, factores culturales y estilos de vida, factores políticos, administrativos y legales, factores económicos y laborales y factores biológicos y de salud. (Choque Larrauri, 2009, pp. 4-5)

Desde esta perspectiva, el ecosistema educativo es un sistema que interactúa con otros sistemas, pero que al mismo tiempo forma parte de un sistema más amplio. Los aportes de Salas-Zapata, Ríos-Ororio y Álvarez-Del Castillo (2011), así como de Choque Larrauri (2009), permiten reflexionar sobre la articulación entre sistemas, pero también sobre las principales problemáticas y tensiones que se pueden generar entre ellos, las fricciones constantes derivadas de la interacción cotidiana, provocando rupturas o enfermedades dentro de cada sistema.

Esta perspectiva resulta interesante para ser considerada no solo a nivel teórico, sino para orientar la construcción del ecosistema de aprendizaje (un nivel —sistema— más dentro del sistema) y su correlación con la educación comunitaria, elementos que se desarrollarán a continuación.

Apropiación del enfoque ecosistémico al contexto comunitario y educativo: la educación comunitaria como ecosistema de aprendizaje

Teniendo los elementos listos, es importante llevar a cabo un ejercicio de apropiación teórica para filtrar, ajustar, abonar e incluso desestimar elementos para poner a dialogar esta construcción con los propios temas de interés. Para este caso, lo que se busca es articular el enfoque ecosistémico con la educación comunitaria, encontrando en la categoría de ecosistema de aprendizaje la forma en cómo se puede reflexionar el desarrollo de esta propuesta educativa en Oaxaca.

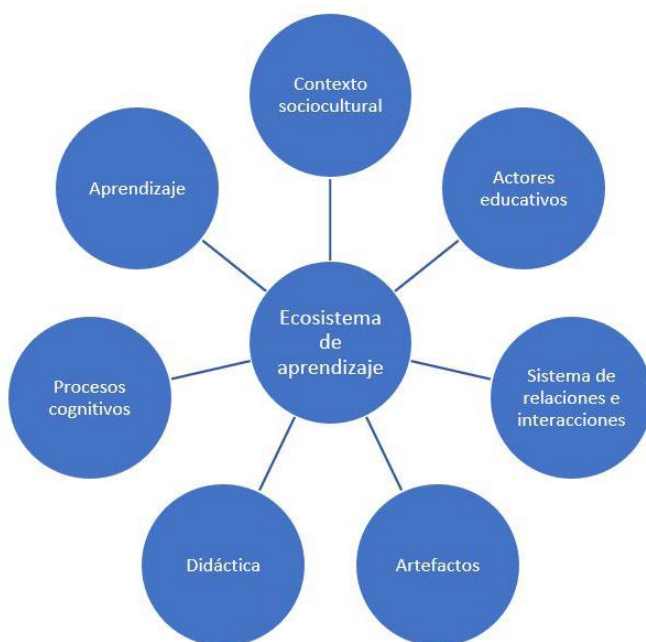
Hecht y Crowley (2019) proponen el concepto de ecosistema de aprendizaje para superar la visión reduccionista de la educación centrada exclusivamente en el aula. Inspirados en la ecología, definen estos ecosistemas como sistemas dinámicos conformados por personas, lugares, recursos, actividades y elementos culturales que interactúan de manera compleja. Un ecosistema de aprendizaje incluye tanto los espacios formales (escuelas, universidades) como los no formales (bibliotecas, museos, centros comunitarios) e informales (hogar, espacios digitales, actividades culturales y recreativas). Los autores critican que, en la práctica educativa, el concepto de ecosistema ha sido utilizado de manera superficial, describiendo conexiones sin atender a su complejidad real. Argumentan que reconocer las

interconexiones no basta; es necesario comprender los ecosistemas como sistemas adaptativos y resilientes, en constante transformación. Para ello, proponen tomar en cuenta conceptos de la ecología, como los ecotonos (zonas de transición donde emergen nuevas dinámicas), las especies clave (actores o recursos fundamentales para el equilibrio del sistema) y la resiliencia (capacidad de adaptarse a perturbaciones).

Así mismo, plantean que el aprendizaje debe analizarse no como un resultado individual, sino como un proceso relacional. Un estudiante no puede concebirse de manera aislada; su identidad y su aprendizaje emergen de la interacción con otros actores y con elementos materiales y culturales. De este modo, la unidad de análisis no es el individuo, sino los procesos relacionales que configuran el ecosistema de aprendizaje. En la siguiente imagen se perfilan las dimensiones que configuran a un ecosistema de aprendizaje.

Ilustración 5

Elementos constitutivos de un ecosistema de aprendizaje.



Fuente: elaboración propia con base en Gütl y Chang (2008), Tovar (2022), Islas (2019) y Álvarez-Arregui et al (2023).

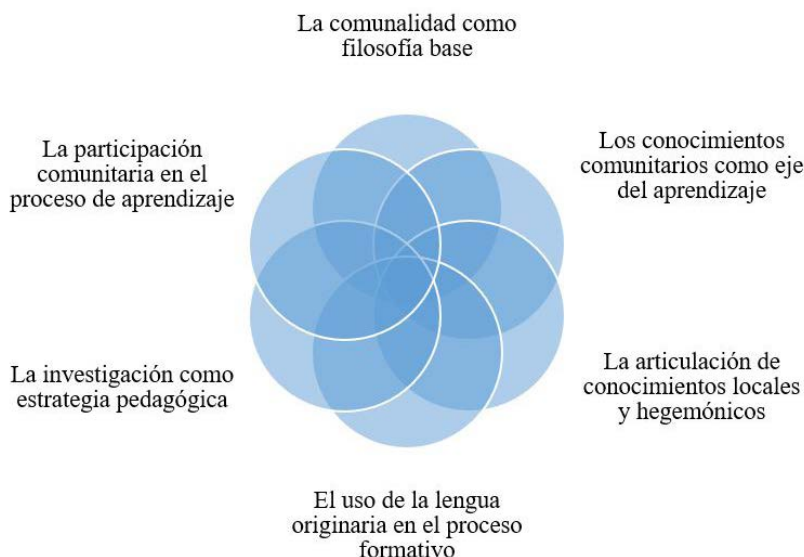
Será la caracterización teórica de este ecosistema la que se apropiará para reflexionar sobre la educación comunitaria como un ecosistema de aprendizaje, pero para ello es importante definir y caracterizar lo que se entiende por educación comunitaria en Oaxaca. De acuerdo con Maldonado Alvarado (2015), la educación comunitaria:

Es un conjunto de experiencias educativas con las que se pretende apoyar a los pueblos originarios en su fortalecimiento a través de la búsqueda de modelos y prácticas escolares que promuevan la formación de niños y jóvenes con alto grado de conciencia comunal, conocimientos e identidad (p. 118).

Su objetivo central implica:

La formación de intelectuales orgánicos, es decir, la paciente formación de académicos de alto nivel o de profesionales exitosos que además tengan un compromiso estrecho con su cultura y reflexionen y propongan caminos para la regeneración cultural de los pueblos originarios, colaborando en su construcción (Maldonado Alvarado, 2004, p. 39).

Las características de su método pedagógico se sustentan en seis dimensiones: la comunalidad como filosofía orientadora, los conocimientos comunitarios como eje del aprendizaje, la articulación de conocimientos locales y hegemónicos, el uso de la lengua originaria en el proceso formativo, la investigación como estrategia pedagógica y la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje. En la siguiente imagen se comparten las principales características de la educación comunitaria.

Ilustración 6*Características del modelo educativo comunitario.**Fuente:* elaboración propia con base en Maldonado Alvarado (2015).

Tanto el objetivo como las características han configurando el modelo educativo comunitario que se impulsa en Oaxaca desde hace más de 20 años, al promoverse en iniciativas impulsadas desde educación básica hasta superior, abonando al campo de las pedagogías comunitarias (Maldonado Ramírez, 2023). En la siguiente imagen se pueden observar algunas de las principales experiencias educativas que se impulsan en Oaxaca, teniendo como eje nodal el objetivo y las características antes mencionadas.

Ilustración 7

Experiencias de educación comunitaria en Oaxaca y año de creación.

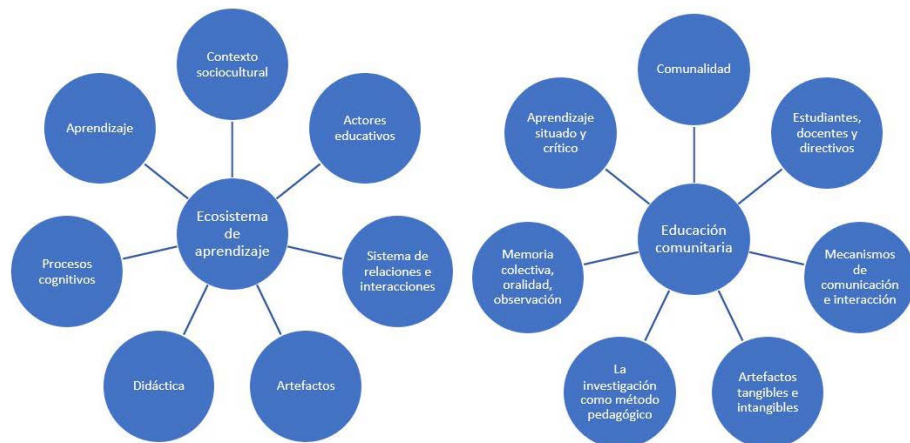
Nivel educativo	Educación pública	Educación privada
Inicial	Nidos de lengua (2008) y diplomado en Educación Inicial Comunitaria (2011-2012) ^A	No
Preescolar	Escuelas de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca ^B Escuelas de las jefaturas mixtecas de la Dirección de Educación Indígena (DEI) (Maestros de la Nación Ñu Savi) (2009) ^C	No
Primaria	Escuelas de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) Escuelas de las jefaturas mixtecas de la DEI (Maestros de la Nación Ñu Savi) (2009)	No
Secundaria	Secundarias comunitarias indígenas (2004) ^D	No
Bachillerato	Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (1996) ^E Bachilleratos integrales comunitarios (2001) ^F Telebachilleratos comunitarios (2013) ^G	Preparatoria "José Martí" de San Francisco Ixhuatán (1982) ^K Bachillerato de Asunción Ixtaltepec (1987) ^L
Universidad	Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (2000) ^H Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (2011) ^I Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (2012) ^J Maestría en Educación Comunal de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO, 2016) [*]	Instituto Superior Intercultural Ayuuk (2006) ^M

Fuente: Maldonado Alvarado y Maldonado Ramírez (2018).

Presentando la definición, objetivo y características del modelo educativo comunitario, se tornan evidentes algunas cualidades que ayudan a reflexionar sobre su vínculo con los ecosistemas de aprendizaje. En la siguiente imagen se perfilan las dimensiones que configuran a un ecosistema de aprendizaje y la forma en cómo se apropia dicha estructura para pensar la educación comunitaria como un ecosistema de aprendizaje.

Ilustración 8

Apropiación teórica. Dimensiones de la educación comunitaria como un ecosistema de aprendizaje.



Fuente: elaboración propia con base en Gütl y Chang (2008), Tovar (2022), Islas (2019) y Álvarez-Arregui et al. (2023).

En esta imagen se puede observar en un primer momento las dimensiones que configuran a un ecosistema de aprendizaje, las cuales ya se habían abordado con anterioridad. Su utilidad radica en presentar de forma paralela a la educación comunitaria como un ecosistema de aprendizaje en donde cada una de las dimensiones se apropia tomando en consideración las tres disciplinas con las que inició este capítulo: la antropología, las ciencias cognitivas y la pedagogía. Posteriormente el uso de categorías analíticas que emergen de la intersección entre estos campos disciplinares como propuestas teóricas innovadoras. Continuando con la elección y uso de la cognición distribuida como categoría nodal para el estudio de la cognición en su dimensión social, cultural y ecológica. Ámbitos que nos recuerdan la importancia de acotar el universo de estudio en un espacio o escenario específico, eje clave del enfoque ecosistémico y su apropiación hacia el ecosistema de aprendizaje. Finalmente, no hay que olvidar que el tema central del proyecto de investigación radica en cómo se configura la cognición distribuida en estudiantes indígenas de Oaxaca, es por ello que se propone entender a la educación comunitaria como un ecosistema de aprendizaje, donde cada una de sus dimensiones funciona como nodo que posibilita y distribuye el circuito de la cognición distribuida.

Bajo esta perspectiva, será indispensable aterrizar esta dinámica teórica a su dimensión práctica para identificar vacíos, rupturas, tensiones, contradicciones o problemáticas dentro del ecosistema y sus nodos. No obstante, lo que realmente me parece interesante de este enfoque es su flexibilidad, debido a que, desde el campo de la biología, un concepto indispensable para el análisis de estas rupturas, tensiones o problemáticas dentro de un ecosistema es la noción de ecotono, la cual refiere a las capas naturales que existen entre dimensiones de un ecosistema, en donde de forma natural estas situaciones son una expresión más que lo configura. No se niegan, se reconocen; no se aíslan, se tratan, teniendo el ecosistema la capacidad de autoorganizarse y, bajo un enfoque resiliente, superar sus propias problemáticas y enfermedades. Considero que este enfoque plantea no solo la forma natural en que un ecosistema se regula a sí mismo, sino que expresa la forma en la que dentro de una comunidad de personas se puede llegar a soluciones.

Reflexiones finales

Para terminar, quisiera recurrir a unas frases que al inicio del capítulo se postularon como la forma en que me gusta aproximarme a esta forma de hacer investigación de manera interdisciplinaria. Después de lo compartido, estoy más que convencido de que la interdisciplinariedad no se concibe únicamente como una técnica de investigación, sino como una ética del conocimiento, una forma de pensar y de aprender que reconoce la interdependencia entre las dimensiones biológicas, sociales, culturales y tecnológicas del ser humano. Implica reconocer que el acto de conocer es, al mismo tiempo, un acto de relación, de diálogo y de apertura hacia otras formas de comprender el mundo. Desde esta ética, la producción de conocimiento deja de ser una actividad individual y se convierte en una práctica colectiva; el conocimiento no se produce sobre los otros, sino con los otros. Esta visión relacional transforma la investigación educativa en una forma de convivencia epistemológica donde las fronteras disciplinares se vuelven permeables y los conceptos circulan como puentes entre territorios distintos.

Así mismo, la investigación interdisciplinaria no es un tipo de investigación, como lo sería la cualitativa o la cuantitativa, sino una cualidad

del acto investigativo. Es una forma de pensar y de situarse frente al conocimiento. Su fuerza no radica en los métodos empleados, sino en la disposición del investigador a reconocer la pluralidad epistémica del mundo y a establecer puentes entre modos distintos de conocer, sentir y explicar. En suma, los fundamentos epistemológicos de la interdisciplinariedad apuntan hacia una transformación profunda de la racionalidad investigativa. Más que un conjunto de disciplinas, teorías, métodos o técnicas conectadas, la interdisciplinariedad es un compromiso con la complejidad, la apertura y el diálogo. Representa una invitación a repensar la ciencia como un proceso colectivo, contextual y relacional, donde las fronteras disciplinares no se eliminan, sino que se habitan como espacios fértiles de encuentro y creación.

En síntesis, se trata de pensar la investigación desde una lógica de interdependencia y reciprocidad. Asumir la interdisciplinariedad como una ética del conocimiento significa reconocer que el saber no se construye en soledad, sino en comunidad, en diálogo y en contexto. Solo así será posible avanzar hacia metodologías capaces de comprender la complejidad del aprender humano en toda su riqueza biocultural y cognitiva.

Referencias

- Álvarez-Arregui et al (2023). Nacimiento y desarrollo de un ecosistema de aprendizaje creativo, emprendedor y sostenible: despertando vocaciones. En Villalustre, Lourdes y Fernández, Marisol. *Modalidades de aprendizaje para la innovación educativa*. Universidad de Oviedo.
- Balvanera, P. et al (2017). Resiliencia, vulnerabilidad y sustentabilidad de sistemas socioecológicos en México. *Revista Mexicana de Biodiversidad*, pp 1-9.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Choque Larrauri, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), pp. 1-9.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Gavriel Salomon (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu.

- Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Morata
- Custodio González, C. (2022). Sistemas socioecológicos: un cambio de perspectiva. *UNIVERSITARIA*, 6(40) p. 48-49.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge University Press
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: Historia de la revolución*. Editorial Paidós.
- Gütl, C. y Chang, V. (2008). Ecosystem-based Theoretical Models for Learning in Environments of the 21st Century. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 3(3).
- Hecht, M., & Crowley, K. (2019). Unpacking learning ecosystems: Lessons from the adaptive management of biological ecosystems. *Journal of the Learning Sciences*. Routledge.
- Hollan, J. y Hutchins, E. (2009). Opportunities and Challenges for Augmented Environments: A Distributed Cognition Perspective. En Saadi Lahlou (edit.) *Designing user friendly augmented work environments*. Springer
- Hollan, J., Hutchins, E. y Kirsh, D. (2000). Distributed cognition: Toward a new foundation for human-computer interaction research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 7(2), pp.174–196.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. MIT Press.
- Islas, C. (2019). Los ecosistemas de aprendizaje y estudiantes universitarios: una propuesta de abordaje sistémico, en *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(2). pp. 172-186.
- Klein, J. (1990). *Interdisciplinarity. History, theory and practice*. Wayne State University Press.
- Leave, J. y Wegner, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Maldonado Alvarado, B. y Maldonado Ramírez, C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: Avances y desafíos. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, (50), 1-17.
- Maldonado, B. (2015). La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características. En *Memorias del Primer Congreso Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica de América*

Latina. UNAM.

- Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Universidad de Leiden-CSSEIO-CEEESCI- Cedelio
- Maldonado, B. (2004). Comunalidad y educación en Oaxaca. En Meyer, L. y Maldonado, B. *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. IIEPO.
- Maldonado Ramírez, C. (2023). Algunas reflexiones sobre la configuración de las pedagogías comunitarias en Oaxaca, México. En Broca, Lorena (coord.), *I Seminario de Investigación Binacional Oaxaca – San Diego: un espacio intercultural*. Editorial La Salle Oaxaca.
- Maturana, H. y Varela, F. (1991). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Lumen.
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pirondo, A. (2021). Relación naturaleza-sociedad. En Francisca Milano (coord.). *La educación ambiental: hacia un enfoque socioecológico*. Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste EUDENE.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1984). *Order out of chaos: Man's new dialogue with nature*. Bantam Books.
- Repko, A. (2008). *Interdisciplinary research. Process and theory*. Sage publications
- Salas-Zapata, WA, Ríos-Orsorio, LA, & Álvarez-Del Castillo, J. (2011). Bases conceptuales para una clasificación de los sistemas socioecológicos de la investigación en sostenibilidad. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 136-142.
- Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. CLACSO-Siglo XXI
- Tovar, N. (2022). Evaluaciones auténticas en el ecosistema de aprendizaje digital. *EOnlineTech*, 1(2). pp. 39-48
- von Foerster, H. (2003). *Understanding understanding: Essays on cybernetics and cognition*. Springer.

Capítulo 10

La educación popular en el Brasil de los agravios a la memória

*João Francisco Migliari Branco*⁴²

*Ian Gabriel Couto Schlindwein*⁴³

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250354>



⁴² Profesor del Departamento de Administración Escolar y Economía de la Educación (EDA) de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.

⁴³ Educador en el Coletivo de Educação Popular Flor de Maio. Doctorando y maestría en Educación por la Faculdade de Educação de la Universidade Estadual de Campinas. El presente trabajo se ha realizado con el apoyo de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Processo nº 2021/03013-2.

Resumen

En este capítulo, recorreremos los caminos de la memoria de la educación popular en Brasil mientras debatimos críticamente los problemas sociales que vivimos actualmente en nuestro país. Para ello, trazaremos elementos históricos de la formación de las prácticas de educación popular, sus características, contextos y, especialmente, su dimensión política. En particular, nos referimos a los análisis de Carlos Rodrigues Brandão y Beatriz Costa. Por último, a lo largo del texto debatiremos los procesos de captura e institucionalización de la educación popular, así como la consolidación del desastre en la política educativa brasileña, sin dejar de valorar y señalar la importancia de las luchas autónomas, comunitarias e indígenas que constituyen la memoria y el presente vivo de este país.

1

“El pasado reconstruido no es un refugio, sino una fuente, un manantial de razones para luchar” (Ecléa Bosi)

“Se trata de vivir la experiencia, tanto la experiencia del desastre como la experiencia del silencio. Porque a veces queremos vivir la experiencia del silencio, pero no queremos vivir la experiencia del desastre. ‘Ah, no, pero entonces tendré que huir, correr y escapar, ¿cómo voy a experimentar eso? ¡Es muy doloroso!’. Por eso les dije que los krenak decidimos que estamos dentro del desastre. No hace falta que nadie vaya allí a sacarnos. Vamos a cruzar el desierto” (Ailton Krenak)

El momento en que se escribió este texto —noviembre de 2025, desde un territorio en colapso llamado Brasil— nos obliga una vez más a narrar

una trama que entrelazará el recorrido de las experiencias de educación popular en Brasil con la historia de brutalidades, desastres y violencias cometidas en este país. No deja de ser un largo suspiro agonizante, porque si una vez más vamos a traer esta trama, es porque estamos escribiendo sobre la educación en medio de nuestra historia de siglos: y en ella, un largo hilo de continuidad teje el tránsito fluido entre el pasado y el presente, lamentablemente remendando las actualizaciones de nuestras épocas; y, así, “la era contemporánea dio a luz en el suelo segregado a la era de las matanzas” (Eduardo, 2018).

Son tiempos brutales, en los que la violencia del Estado y la estructura empresarial de la sociedad lanzan su red y capturan diversas esferas de la acción política. Son tiempos de secuestro de la acción de los movimientos populares, y por eso nos preocupa 1) reafirmar que aportar elementos a un debate sobre educación y política en Brasil es también aportar relatos de nuestro horror cotidiano; y 2) aun así, aunque nos movamos en este pantano fangoso, haremos el esfuerzo de relatar prácticas, conceptos y creaciones de una educación popular que se mantiene viva en medio de la fracturación (Mbembe, 2022) de nuestra sociedad; que, a pesar de todo, camina entre un rastro de sangre, abriendo alternativas más allá del desastre capitalista en medio del dolor, la rabia y la indignación ante los nuevos episodios de violencia contra la población pobre, negra y periférica de este país.

En noviembre de 2025 estamos unos niveles más abajo en la degradación, ya que se ha dado otra vuelta de tuerca a la política de exterminio en marcha en Brasil; y este es un texto, por lo tanto, escrito sin eliminar del sentirpensar el peso de la masacre del 28 de octubre, que oficialmente causó 121 víctimas en Río de Janeiro, y que no puede caer en el foso común del olvido una vez más. En el país que acogió la COP 30, “se celebra el verde mientras Río respira cenizas”, afirma Andressa Barros (2025). En este violento embrollo, surge consolidado el proyecto de formación de un expaís, donde tal vez sea el momento de abrir definitivamente paso a la reflexión sobre el remedo de sociedad que hemos forjado y, si cabe, especular sobre el futuro, la educación y la sostenibilidad en pleno apogeo de la era de las matanzas. ¿Sería posible hablar en estos términos, donde la educación y la política se tratan asépticamente como técnicas

de gestión, mientras se intensifica la gestión de los cuerpos matables en nuestro colonialismo cotidiano?

“Brasil es un gran constructor de ruinas. “Brasil construye ruinas a escala continental”, escribió Eliane Brum en “Brasil, constructor de ruinas” (2019). En este país, trágicamente, nos estamos acostumbrando a que las palabras ya no coincidan con lo que significan, y tal vez por eso los desastres son parte natural de la vida cotidiana, ya que “el cielo y la tierra están ahí y la vida de un hombre tiene el peso de una hoja seca en medio de la ventisca” (Yoshikawa, 2019, p. 5). La ficción es superada por la realidad, y así avanzamos en un mundo al revés, donde lo inimaginable se apodera de lo real y la obligación de leer críticamente el contexto nos obliga a presentar, a quienes no viven en nuestro territorio fracturado, la dimensión del agujero que hemos empezado a escalar. Como preguntaba el educador brasileño Carlos Rodrigues Brandão (1984c).

¿Cazamos mariposas o nos engañamos con nuestras palabras? No hay escuelas para el pueblo, compañero; hay escuelas del pueblo o hay escuelas del opresor.

Está el MOBREAL y hay grupos locales de luchas populares, ¿de qué lado estamos, profesor?

Hay cursos patronales de formación de mano de obra, hay el Proyecto Minerva, los suplementos de TV Globo, los inocuos programas de Educación de Adultos y las mentiras del Desarrollo de Comunidades.

Por otro lado, hay momentos de práctica, movimientos, espacios populares de lucha, avances y retrocesos, búsqueda de organización, trayectoria de trabajo y revisiones [...]

¿De qué lado estamos? En este momento de fractura, la educación en Brasil es objeto de intervención, de “conversión de almas mediante la liturgia de las palavras” (Shiroma et al., 2019). En este proceso de gestión técnica, se capturan los términos y se rodea la educación para vaciarla de su sustancia. Esta es una época de desterritorialización, en la que el desalojo y el despojo convierten a las poblaciones originarias en migrantes en su propia tierra (Subcomandante Galeano, 2015); y esto también les sucede a los profesores en el aula, ya que en la escuela el Estado opera

de forma coordinada e interesada en la oferta de políticas en las que lo empresarial y lo estatal ya no se separan.

Por eso, es necesario recordar que la educación popular se lleva a cabo en un arriesgado movimiento pendular entre el Estado y la actuación paralela o incluso contraria a él (Fauré, 2011). En medio de las estrategias que los movimientos ponen en práctica para poder mantenerse o incluso expandir sus acciones, que buscan dar a luz otro mundo posible en las entrañas de su contrario (Freire, 2016), siempre es necesario prestar atención para no ser digerido en medio de las vísceras del mundo productor de catástrofes. Rescatar y situar en el presente y en los proyectos de futuro la memoria de este campo educativo —buscando retener y dinamizar su sentido transformador emancipador, y no de integración en el orden— también es recordar las posibilidades de actuación en el ámbito estatal, pero, sobre todo, no olvidar nunca los procesos que se producen sistemáticamente en relación con estos intentos.

Si pensamos en su sentido histórico más amplio y entendemos la educación popular como “el popular en la educación” (Brandão apud Schlindwein, 2020, p. 32), entonces iniciamos esta reflexión recordando que las políticas estatales se han elaborado históricamente con odio hacia “lo popular”; por lo tanto, con odio hacia las formas propias y autónomas de educarse. Y, en este sentido, el Estado capitalista no se reduce a las piezas del juego, sino especialmente a sus reglas (Bernardo, 2005). Así, pensar en la lucha de clases es también pensar en la lucha antiestatal. Es decir, en la necesidad de mantener latente en cada práctica, dondequiera que esté su relación con los engranajes, los elementos —estrategias, artefactos, dispositivos, mandingas...— que afirman una comprensión de la educación orientada a la insurgencia y la contestación. Por eso, en este capítulo presentaremos un panorama histórico de lo que se hace al margen del Estado, ya que esas son las noticias que debemos traer en noviembre de 2025.

Este capítulo, enviado desde un lugar que arde hacia otros lugares que también arden en nuestro continente, pretende abordar este doble desafío: mientras atraviesa el desierto viviendo la experiencia del desastre, intenta mínimamente unir las partes destrozadas, si es que es posible pegarlas una vez más. Al mismo tiempo, buscamos registrar aquí las “experiencias

del silencio”, que nos tomaremos la libertad de entender como aquellas experiencias que se encuentran al margen del Estado; en ellas, sin duda, encontraremos lo popular en la educación. Y tal vez ahí ofrezcamos las partes que se unen o que no se rompen, ya que la historia de la educación popular en Brasil, mucho más allá de Freire, reúne los elementos y principios que permiten atravesar el desierto o resistir al colapso.

“Pensar en la educación popular obliga a revisar el sentido de la propia educación”, afirma Brandão (1983, párrafo 5). Y continúa: “el pensamiento del educador a menudo olvida ver la educación en su contexto cotidiano, en el interior de su morada: la cultura, el lugar social de las ideas, los códigos y las prácticas de producción y reinención de los diversos nombres, niveles y caras que posee el saber” (1983, párrafo 5). Y así, siendo la cultura el elemento central para la construcción de una propuesta educativa propia, “la educación popular no solo parece existir fuera de la escuela y al margen, por lo tanto, de una ‘educación escolar’, de un ‘sistema educativo’ o incluso de ‘la educación’, sino que también parece resistirse a todo ello” (1983, párrafo 5).

Articulada con la actuación de los movimientos sociales, la educación popular [...] está relacionada con factores organizativos de las clases populares, siendo la base en la (re)producción de sus propios conocimientos y sabidurías. En este caso, [...] la educación popular se desarrolla al interior de las dinámicas del movimiento popular y en función de sus necesidades’ (ECO, 2012, p. 78, como en el original). Está orientada a la organización popular construida a partir de y con estos movimientos, siendo un instrumento de formación del pueblo en su propia acción transformadora (Barreiro, 1980). Esta educación popular es ‘parte del trabajo político que contribuye a acumular el poder popular a través del conocimiento’ (Viezzler, 1989, p. 3), en el que los pies pisan desde el suelo de los movimientos. (Schlindwein, 2020, p. 19)

La propuesta de este texto, entonces, se equilibra en este péndulo: reunir elementos, prácticas y referencias de la educación popular en Brasil, mientras nos movemos entre los escombros del presente. Así, buscaremos no solo en Freire la consolidación de la educación popular, sino también

en Brandão, Beatriz Costa y en las experiencias actuales de los pueblos que necesitan luchar, ya que del Estado solo se puede recibir lo que el escritor Ferréz ya anunciaba: dependencia y represión.

No es posible, por lo tanto, separar la construcción de la educación popular del complejo escenario y de la construcción crítica del contexto; y este contexto, en este país, se da en estos cruces, en las fugas de las políticas de muerte, traducidas en el olor de las quemaduras en la selva, del lodo en las presas reventadas, de la sangre de las políticas de exterminio en los campos y en las periferias y en el desafío al poder que deriva de la creación popular. En un país cuya marca histórica es la captura de los fugitivos, no se puede ignorar que la educación popular está constantemente sometida a cercos, asedios y procesos de captura de su esencia, como si quisieran tomarnos y controlarnos el aire en todo momento. Es importante destacar esto, precisamente para afirmar que tomaremos el camino opuesto: este texto no está interesado en los proyectos educativos que se autodenominan populares y ocultan que se implementan sobre el pueblo y tutelando a este pueblo, colonizando las grietas y fisuras que puedan surgir.

Un punto dramático a la vuelta de la esquina es precisamente este: la fuerza gravitacional ejercida por este gran agujero proveedor de educación vinculado a la hegemonía y al servicio de los intereses del Capital y del Estado trató de institucionalizar fragmentos de la educación popular; esta educación institucionalizada alimentó, así, el crecimiento de entidades y brazos empresariales que actúan en los barrios marginales, favelas y regiones periféricas y consolidó un modelo propio de educar a la clase trabajadora por parte de la clase empresarial; en este modelo, el Estado es un agente activo, un operador interesado en la educación corporativa. En el fondo, lo que nos lleva a presentar y reflexionar sobre las prácticas de educación popular en Brasil es cuestionar qué tipo de educación popular es pertinente, desde la perspectiva del pueblo, en este momento de desastre. O, como afirma Carlos Rodrigues Brandão (1984a): ¿a qué proyecto de sociedad se destina una determinada propuesta de educación popular? Tampoco se puede separar la educación del campo de batalla. Y en este sentido, cabe afirmar que la preocupación aquí es tratar de encontrar las prácticas de lucha entre los escombros de las tragedias que se acumulan ante nuestros ojos.

2

“Hemos vivido de espasmo en espasmo, un espasmo sobreponiéndose al otro, como si viviéramos en una respiración eterna de ahogados que solo por un instante logran subir a la superficie” (Brum, 2019). Entre espasmos y sobresaltos, el Gobierno del Estado de São Paulo organizó en octubre de 2024 una subasta para privatizar la gestión de las escuelas públicas, con el fin de conceder la construcción y administración de un lote de escuelas con financiación pública al consorcio que ofreciera la oferta más interesante en esta extraña forma de orientar la gestión pública. Al final del proceso, el consorcio Novas Escolas Oeste SP ganó la disputa por la oferta del servicio, con una propuesta de 3380 millones de reales. El gran interés por el negocio involucra a varias empresas: lo que significa que, en el área de la oferta de servicios privados para la educación, el nuevo negocio estimula la constitución de consorcios y grupos de empresas para la administración de unidades de enseñanza, involucrando a instituciones que no tienen precisamente experiencia en el área; en el Consorcio Nova Oeste, por ejemplo, se encuentra Engeform, que también es socio de Consolare, un conjunto de empresas que administra siete cementerios privatizados en la capital paulista (Consolação, Quarta Parada, Santana, Tremembé, Vila Formosa I y II y Vila Mariana) (G1, 2024).

Es necesario volver a escribirlo, porque tal vez la gran distancia territorial entre São Paulo y otros países de América Latina pueda diluir e incluso neutralizar la forma en que llega la información sobre nuestra realidad: en el estado de São Paulo, una administradora responsable de cementerios fue declarada apta por el Estado para administrar escuelas públicas. Lo que no deja de acortar caminos: ahora la educación puede gestionarse como se gestiona el alojamiento de cadáveres; los espacios de muerte y los espacios formativos se rigen así por el mismo prisma de la racionalidad técnica. No deja de ser una forma de matar lo que puede dar vida, si es que la educación puede seguir entendiéndose como ese lugar. ¿Y qué sería la captura de la educación por parte del mundo corporativo sino la conversión en muerte de lo que debería ser plural?

Cabe destacar también que en Brasil la Pedagogía del Capital ha construido un modelo educativo basado en las competencias socioemocionales,

en la profusión de experiencias escolares que implican la plataforma, la colaboración con entidades privadas, las políticas de evaluación y los objetivos para los docentes y la reducción del plan de estudios. Dado que todo esto se reduce a baratijas, al fin y al cabo son modelos vacíos, esencialmente dirigidos a la performatividad, al comportamiento y a la actitud, donde las escuelas se convierten en corrales de formación de conducta y procesos de aceptación y realización de trabajo precario, no remunerado, desregulado e intermitente. Todo ello con la participación directa del Estado, ya que el proceso de privatización brutal y completa no se lleva a cabo sin su consentimiento. Así, la escuela se acerca al trabajo y la subasta ha acercado la escuela al cementerio, literalmente, donde la relación pedagógica muere y se levantan barreras para contener la contestación y la creación de alternativas políticas a este modelo pedagógico.

Aquí estamos, pues: este es un momento de educación sitiada en Brasil, donde el Estado gana aún más fuerza e impulsa el proyecto empresarial, fagocitando otras experiencias y quitándonos el aire. Así, quitándonos el aire, mientras plataforma la educación y retira la autonomía docente con adornos de contenidos y gestores de clase, un gigante de las *Big Techs* exhibió en su pantalla inicial la imagen de Paulo Freire en la fecha en que cumpliría su centenario.

También repetiremos la información en este momento, ya que “la tragedia brasileña es que las palabras existen, pero ya no dicen nada” (Brum, 2019): una gigante de los servicios tecnológicos, que ha creado plataformas educativas y ofertas de modelos educativos para la gestión de aulas, se valió de la captura de la imagen de Freire para validar su intervención en el ámbito de la educación. En el estado de sitio de la educación brasileña, el profesor se reconfigura y la captura de la Educación popular a través de prácticas extraescolares y de la educación no formal ha contribuido a la consolidación de un modelo propio de educación empresarial que utiliza herramientas de gestión democrática y la retórica freireana para poner en marcha esta educación que involucra a la esfera pública y privada en un proceso simbiótico.

“¿De qué lado estamos, profesor?”. En un momento en el que los multimillonarios están dispuestos incluso a entrar en un sumergible y explorar

en las profundidades del océano, pero no van a dar marcha atrás en su proyecto de sociedad, ¿cuál sería, de hecho, un proyecto educativo que corresponda a la superación de la relación de dominación que actualiza sus formas en este momento? Recuperar la historia y la memoria de la educación popular en Brasil no deja de ser, principalmente, un esfuerzo por mantener en el presente la posibilidad de desviarnos de las figuras del fin y del horror capitalista que devora nuestras mentes e impide la creación de alternativas, aunque sea en su momento más inicial, es decir, en la imaginación. Por el contrario, ya nos boicoteamos a nosotros mismos en ella.

3

El campo de la educación popular es producto de la historia latinoamericana: se encuentra en la encrucijada de siglos de acumulación de formas educativas contrahegemónicas y pedagogías críticas. Se enraíza en las memorias de las prácticas cotidianas de movimientos que lucharon —y siguen luchando— contra los poderes hegemónicos de la sociedad colonial, patriarcal y capitalista. Entre estas raíces posibles, destacamos aquí la del período de ebullición de los movimientos de Cultura Popular de diferentes geografías de nuestro continente entre las décadas de 1950 y 1970: fue un momento de expansión de los horizontes de posibilidades y (re)surgimiento de procesos pedagógicos de sentido libertador, revolucionario o emancipador basados en acciones culturales con sectores populares, que materializaron en sus praxis elementos orientados a la transformación social. Es decir, la educación como momento del proceso de la cultura; y la cultura no solo como invariablemente política, sino también capaz de ser transformadora (Brandão, 2018; Jara, 2020).

Dentro de las manifestaciones más amplias de estas acciones culturales en América Latina, a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, en Brasil —sobre todo en el noreste del país, pero también con pujanza en otras regiones— se fortalecieron los movimientos de cultura popular preocupados por el campo educativo. La gran difusión de los movimientos de acción cultural en este contexto formó parte de un momento de profunda crisis de la hegemonía económica y política

brasileña, que también significó el debilitamiento del Estado burgués y el avance —en términos de organización, concienciación, movilización y lucha— de los obreros y campesinos en el escenario político del país. Las fuertes movilizaciones de ese momento se produjeron, entonces, no solo en el espacio urbano, sino que también se hicieron presentes en las zonas rurales hasta entonces profundamente marginadas, principalmente con el auge y la consolidación de las Ligas Camponesas.

Las prácticas educativas de ese momento constituyeron no solo una ruptura política, sino también ética, epistemológica y metodológica de la educación de adultos de carácter patronal, predominante hasta entonces. Se realizaban especialmente actividades enfocadas en la alfabetización popular, con destaque para la influencia del trabajo de Paulo Freire y su equipo. Esta actuación específica no era fortuita, ya que acceder al mundo de las palabras escritas es una conquista política y de combate al orden vigente, más aún en un contexto donde el analfabetismo no era accidental o residual, sino parte integrante de los engranajes de dominación de una sociedad en la que incluso la participación electoral estaba vedada a los analfabetos, mayoría de la población de las regiones más pobres. Estas acciones educativas vinculaban la lectura de las palabras con una lectura crítica del mundo, fortaleciendo los procesos organizativos (Freire, 1967; Paiva, 1987; Schwarz, 2008).

El golpe consolidado el 1.º de abril de 1964 instauró una dictadura empresarial-militar que duraría 21 años, en la cual la brutalidad rutinaria de la dominación fue abruptamente sustituida por un terror de Estado aún más explícito y voraz (Arantes, 2010). Desde el principio se produjo un violento corte con respecto a las acciones culturales desarrolladas con los sectores populares de la sociedad, en especial con aquellos que se estaban organizando y convirtiéndose en fuerzas políticas contestatarias de mayor amplitud, tanto en perspectivas populistas y reformistas como aquellos que tenían horizontes políticos más radicales. El régimen dictatorial tenía prisa por eliminar estas experiencias educativas: una parte significativa de educadoras, educadores, educandas y educandos vinculados a los movimientos populares fueron duramente perseguidos ya en las primeras horas, días y semanas de la dictadura. La represión de estos movimientos también formó parte de un proceso más amplio

orientado a la mercantilización forzosa de la cultura nacional, así como de cualquier otra relación o producción social (Schwarz, 1987).

Más ampliamente, durante el período de las dictaduras sudamericanas de la segunda mitad del siglo XX, los movimientos vinculados a la educación popular sufrieron una durísima inflexión, siendo una de las fuerzas políticas que fueron sistemática y severamente perseguidas, con muchos de sus militantes amenazados, presos, torturados, exiliados, asesinados o desaparecidos. Así, muchas de sus experiencias, formales o no, fueron eliminadas (Brandão et al., 2018).

De las experiencias que sobrevivieron, hubo procesos de expropiación, en los cuales las prácticas fueron obligadas a alinearse con las perspectivas hegemónicas. O también hubo procesos de expoliación de sus metodologías por parte de organismos oficiales, que buscaban solamente partes de las técnicas pedagógicas que se habían acumulado con mucho esfuerzo colectivo, descartando o corrompiendo las propuestas políticas vinculadas a la constitución de un poder popular. En este último punto, un ejemplo importante en el contexto de Brasil fue el MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que usurpó fragmentos de la metodología freiriana para negar su legado y defender un proyecto de alfabetización alineado con los intereses de los empresarios y los militares brasileños (Brandão, 1984b; Paiva, 1987; Freire, 1994; Catini, 2021).

Por otro lado, el desmantelamiento forzoso de las instituciones —especialmente las estatales— no significó el fin de esta tradición pedagógica: a pesar del recrudescimiento de la barbarie, esta plural forma emancipadora de educación popular logró diseminarse y reinventarse en un escenario tenebroso, pero fértil, de clandestinidad. Logró consolidarse como una expresión sociocultural y política de proporciones continentales, aunque a través de experiencias a menudo pequeñas y aisladas entre sí (Jara, 2020). A pesar de estas dificultades, fue uno de los campos con mayor posibilidad de acción política y movilización social, en comparación con otras esferas de la sociedad también perseguidas (Bustos, 1996).

Si bien este campo, que actuaba a partir de acciones culturales a través de la educación, estaba inicialmente muy centrado en Paulo Freire, en un segundo momento, cuando él ya se encontraba en el exilio, se produjo un proceso de descentralización: no solo el referente se fue tornando

cada vez más colectivo —aunque Freire siguió siendo una referencia importante—, sino que además dejó de tener un lugar central. A partir de redes subterráneas de comunicación, se fue formando un extenso conjunto de prácticas que abarcó toda América Latina, con algunos núcleos de articulación más fuertes. En ese momento se formó lo que el educador brasileño Carlos Rodrigues Brandão denominó una colectividad pensante (Schlindwein y Catini, 2021). El propio uso del término educación popular dice algo al respecto, ya que su uso creció principalmente a partir de la vida cotidiana de los movimientos (Brandão et al., 2018).

Estas experiencias, llamadas de educación popular, se fueron consolidando como importantes espacios para la (re)organización y participación de las clases populares, a través del estímulo a la colectividad, la solidaridad, la dignidad, el diálogo, la criticidad, la democracia, la autonomía, la dialéctica y la rebeldía (Bustos, 1996; Korol, 2006). Estas prácticas se configuran históricamente como un fenómeno cuyas propuestas se producen a través de un trabajo político-pedagógico que visa el fortalecimiento de un poder vinculado a las necesidades y objetivos de los movimientos populares (Barreiro, 1980; Viezzer, 1989; ECO, 2012), con el principio fundamental —epistemológico, político y ético— de que la cabeza piensa donde los pies pisan (Betto, 2008).

Así como en otros países, en Brasil la educación popular estuvo presente en el fortalecimiento organizativo y formativo para que nuevos personajes entrasen en escena (Sader, 1988), construyendo una oposición a la dictadura desde los márgenes de la sociedad (Lopes, 2013), tanto en los sectores urbanos como en el campo. A partir de la discusión crítica de experiencias individuales y colectivas, potenciando la organización y la movilización comunitaria, la supervivencia de los movimientos en el subterráneo represivo también mantuvo operando características de los proyectos derrotados, que van siendo actualizados y gestados en nuevos movimientos a partir de perspectivas desde abajo. Experiencias con distintas formas de actuación: centros culturales, comunidades eclesiales de base, centros de formación obrera, clubes de madres, grupos de teatro y música popular, grupos de apoyo escolar, brigadas de salud popular, bibliotecas comunitarias, grupos de derechos humanos, grupos de reclusos en las cárceles, grupos de lectura bíblica, organizaciones de

comunicación popular, etc. Así, la educación popular estuvo presente no solo en el repensar la sociedad autoritaria de aquel momento, sino también como herramienta para repensar internamente las prácticas de reorganización popular que se estaban gestando.

Como destaca la educadora Beatriz Costa (1981) en su importante texto fruto de aquel momento, la relación jerárquica presente de antemano en la propia sociedad no puede ser olvidada u ocultada por una práctica educativa que busca la construcción de otras relaciones sociales, otras formas de organización, de producción colectiva de conocimientos y de vida en sociedad. Para que su propuesta de transformación se convierta en cotidiana y efectiva en la realidad social, debe considerar la problemática de las relaciones internas de poder en su interior, incluyendo la que existe entre los agentes educativos y los educandos, que a veces se da en un proceso de mediación de clase. Además, nos recuerda que no son los procesos de educación popular los que inauguran los movimientos de resistencia y lucha, sino que estos se inscriben dentro de movimientos ya existentes como una práctica que se propone contribuir a su dinamización. De este modo, lo fundamental de la educación popular, en la concepción descrita por la educadora, es la preocupación por si y cómo se está llevando a cabo la construcción colectiva por parte de las clases populares de un conocimiento que refuerce su poder de resistencia y reivindicación.

Este trabajo de repensar las prácticas políticas, organizativas y pedagógicas para la reconstrucción del tejido social destrozado por la violencia se vio potenciado por la paulatina, aunque continua, estructuración de redes de integración entre movimientos de diferentes orígenes. Esto permitió no solo el fortalecimiento de los propios movimientos, de gran fuerza en el panorama brasileño durante gran parte de los años ochenta, sino también el acercamiento de los debates de la educación popular a otros campos que, de forma más aislada, los grupos estaban abordando a partir de sus realidades locales, como el debate medioambiental, de territorio, género, raza, sexualidad, juventud, derechos humanos, descolonialidad, etc. (Brandão, 2018). En esta coyuntura, el campo educativo se reveló como uno de los principales canales de debate acerca de la apertura política de Brasil y la recreación de un país posdictatorial. Incluso, con un fuerte debate a partir de la década de 1980 acerca de las potenciali-

dades y los límites de los proyectos de institucionalizar y masificar las prácticas vinculadas a la educación popular, algo en lo que el país será una referencia en la región (Jara, 2020).

Este debate se producía al mismo tiempo que las formas de educación de las clases populares, en un sentido más amplio, se mostraban como un campo en expansión y, al mismo tiempo, nebuloso. Nebuloso porque el escenario, ya repleto de numerosas nomenclaturas, no estaba marcado por una simple contraposición dicotómica entre, por un lado, una educación bancaria más explícitamente domesticadora y, por otro, una educación popular de carácter liberador, revolucionario o emancipador. Sino por una inmensa gama de experiencias educativas que reivindicaban un carácter participativo y democrático, con una gran variedad de posibilidades de lo que eso significaba en la práctica (Brandão, 1984a; Catini, 2021). Este carácter participativo podía, entonces, reivindicarse desde expresiones de los movimientos populares más contestatarios hasta experiencias patronales y empresariales, con muchas otras posibilidades en el medio. Comúnmente, lo “participativo” encajaba en el modelo de democracia restringida que cada vez más iba tomando forma en el país.

Este confuso panorama se profundizó a partir de los años 90, con el debilitamiento de los movimientos populares y la entrada avasalladora de la política social neoliberal y sus modelos de gestión en los agentes colectivos históricamente principales de la educación popular: asociaciones, cooperativas, iglesias, ONG e incluso movimientos sociales, que sufrieron presiones para reducir o desactivar los procesos que trabajaban con un sentido revolucionario o emancipador, manteniendo preferentemente solo los acumulados técnicos del campo (Jara, 2020). Es decir, valorando los aspectos metodológicos de estas prácticas, pero amputando los preceptos políticos y éticos. Tenemos un crecimiento, por parte de las prácticas educativas vinculadas a los poderes hegemónicos, del funcionamiento de una memoria del conquistador (Brandão, 1984b), que, al intentar neutralizar formas concurrentes de educar, se alimenta de los despojos de las novedades surgidas en las prácticas que buscó cooptar, perseguir, destruir y enterrar. De este modo, se actualizan procesos que ya han ocurrido en tantos otros momentos históricos, como en el caso del MOBREAL.

Esta tónica conflictiva —que al mismo tiempo tiende a ocultar los conflictos— sigue muy presente en las dificultades a las que se enfrentan los movimientos vinculados a la educación popular en las primeras décadas de nuestro siglo.

4

Retomemos aquí la importantísima síntesis elaborada por Beatriz Costa, como forma de establecer el significado político genuino de la educación popular:

Nuestra propuesta de educación popular se deriva de las siguientes cuestiones más generales:

- Si las clases populares son el sujeto determinante del proceso de transformación social, la teoría (o el conocimiento) determinante en ese proceso es la teoría elaborada por las propias clases populares.
- Para nosotros, la ‘clase media’, vinculada al movimiento popular a través del trabajo de la EP, se trata de tratar de dar fuerza a la teoría de las clases populares, y no de elaborar una teoría para ellas o en su lugar.
- Con o sin educación popular, las clases populares ya resisten y se oponen, desde siempre y de diversas formas, a las relaciones de dominación social.
- La cuestión, por lo tanto, no es que la EP inicie o lleve a las clases populares a iniciar un movimiento de resistencia y lucha, sino que se inscriba dentro del movimiento ya existente como una práctica que se propone contribuir a su dinamización.

Las observaciones anteriores se concretan en la siguiente propuesta de EP:

Ser un espacio donde las propias clases populares desarrollen (expresen, critiquen, enriquezcan, reformulen, valoren) colectivamente sus conocimientos, sus formas de comprender y explicar los acontecimientos de la vida social.

En el proceso de conocimiento que se lleva a cabo en las prácticas de EP, ¿están las clases populares desarrollando un conocimiento que refuerza su poder de resistencia y lucha? (Costa, 1981, pp. 21-22)

Los principios señalados por Beatriz Costa son elementos importantes que debemos llevar con nosotros ante las inclemencias del tiempo; o mejor dicho, ante la erosión provocada por esta triple alianza entre organizaciones de la sociedad civil, ciudadanía corporativa y razones de Estado para despojar a la educación popular de su orientación revolucionaria intrínseca. En el fondo, el vaciamiento se produce a partir de la propia concepción ilustrada de la educación, que niega que las clases populares ya se opongan, con o sin educación, a las relaciones de dominación.

Hay que tomarse muy en serio el tamaño y el alcance de la draga capitalista que captura territorios y desgarrar cuerpos matables, al mismo tiempo que neutraliza la organización popular con su acoso y cerco a las periferias y comunidades tradicionales. En este movimiento de educación sitiada, ya no se ve la educación popular, sino solo un rastro de destrucción. Por eso, para Krenak, el pensamiento occidental se dirige a cuántos mundos puede devorar, mientras que el pensamiento salvaje se dedica a pensar en cuántos mundos puede crear (Krenak; Viveiros de Castro, 2023). Quizás esa sea una de las perspectivas que llevaron a Krenak y Viveiros de Castro a entender el movimiento del sonajero de los chamanes amerindios como una aceleración de partículas (ídem, 2023). El sonajero abre estos caminos, por los que circulan las partículas moviendo no solo las resistencias, sino el propio giro etnopolítico, es decir, la superación de la dominación mediante luchas autónomas. Esto significa que a la resistencia se le suma el movimiento de enfrentar la dominación y superar esta situación, lo que exige luchas sociales que pasan al margen del Estado.

Los principios de Beatriz Costa para la educación popular se conectan ciertamente con el movimiento de aceleración del sonajero, ya que no le quita la esencia y el principio: que el proceso de lucha siempre está en marcha y la cuestión es cómo se concienciará a la educación para que pueda contribuir a la resistencia popular. Si las partículas de resistencia se aceleran, es porque “ya llevamos naturalmente en nuestros cuerpos, anga (alma) y resistencia. Es lo que podemos ofrecer a los movimientos sociales” (Angatu, 2017; párrafo 1). Y así:

Las autonomías cosmopolíticas —y su pluralidad de entidades, relaciones, regímenes sensibles y conexiones sorprendentes que escapan a las expectativas del ‘desarrollo’ — abren así nuevos caminos a través de los cuales es posible desacelerar los automatismos impuestos por la política centrada en el Estado para pensar y experimentar alternativas. Como bien intuye Rojas: ‘No poder pensar un mundo alternativo es no poder pensar el mundo’ (Rojas, 2019: 6). (Moraes, 2023, p. 260)

En Brasil, ayer y hoy, es posible ver perspectivas autónomas que escapan de la política centrada en el Estado y las empresas. Pero, para ello, es necesario tener la voluntad política de utilizar las lentes adecuadas, que muestran un panorama que va más allá de la institucionalización. En la historia reciente, se pueden reconocer en las ocupaciones organizadas por los movimientos secundarios en São Paulo en 2015 y 2016, donde los estudiantes promovieron un levantamiento contra el proceso de reorganización educativa y el cierre de escuelas determinado por el gobierno del estado de São Paulo y ocuparon más de 200 escuelas durante un mes. En este proceso, no solo se acorraló al Estado y se le obligó a revocar su propia resolución; los relatos de los estudiantes secundarios apuntan a la creación de otras experiencias educativas propias, ancladas en la propia construcción de la lucha como fuente para impulsar actividades pedagógicas que mueven diversas formas de conocimiento, de una educación real y a remolque de la lucha organizada. Del mismo modo, las ocupaciones de escuelas y los bloqueos de las principales avenidas de la megalópolis de São Paulo constituyeron la propia estrategia de enfrentamiento al Estado y sus fuerzas de represión. La trayectoria de estas luchas indica una profunda reflexión sobre los propios procesos organizativos y las referencias para la construcción de prácticas de lucha que involucren la educación y la ponen al servicio de los intereses de los movimientos sociales (Stabelini; Branco; Santos, 2025).

En Pará, a principios de este año 2025, la ocupación del edificio de la Secretaría de Educación por parte de movimientos indígenas también apunta a ese mismo horizonte:

Representantes de al menos 14 comunidades indígenas piden la derogación de la ley n.º 10.820/2024, que modifica el Sistema Modular de Enseñanza (Some), incluido el sistema aplicado en las comunidades tradicionales, el Somei; y también la destitución del secretario de Educación de Pará, Rossieli Soares. El gobierno afirma que las clases presenciales se mantendrán en las comunidades indígenas, incluso con los cambios en el sistema. Pero, en la práctica, según los manifestantes, los cambios en el sistema harían que las clases se impartieran a distancia o en zonas urbanas, lejos de las aldeas, lo que perjudicaría la enseñanza y el aprendizaje. (G1, 2025, párrafo 2)

Aproximadamente un mes después de la ocupación, el proyecto de ley fue revocado y, pocos meses después, el secretario de Educación dejó su cargo. Las repercusiones de este movimiento indican que las demandas y las soluciones que surgen de la perspectiva comunitaria y popular no residen exactamente entre bastidores en los pasillos del poder. Residen, más bien, en la acción directa y solidaria entre quienes están abajo y determinan sus procesos de lucha.

En las resistencias indígenas, el reposicionamiento de la educación está orientado por algo más grande y esencial, que es la cultura política. En otras palabras, significa que la educación comunitaria seguirá las propias reglas de la lucha etnopolítica, en la que el Estado no interviene o, como mínimo, no es el actor principal de la estrategia educativa. No en vano, en la frontera entre los estados de Pará y Maranhão se encuentra otro importante referente para la educación autónoma. El pueblo ka'apor, al margen de las normas y directrices definidas por la administración estatal, ha dado un aire de educación propia a sus prácticas de educación y aprendizaje, constituyendo círculos educativos y temporalidades más pertinentes para la protección de su territorio y las constantes amenazas de muerte que sufren ante el acoso de las madereras y la secta satánica del desarrollo, según afirman Viveiros de Castro y Danofsky (apud Moraes 2023). Los círculos educativos están comprometidos con la vida comunitaria ka'apor como eje central y con garantizar que los jóvenes crezcan como ka'apor, dentro de sus cosmo percepciones y alejados del pensamiento occidental.⁴⁴

⁴⁴ Relatos recopilados durante el III Congreso de Comunalidad en Oaxaca, agosto de

Al final, lo que queremos reforzar es que la comunidad forma al educador en estos procesos de desafío al poder, del que la Educación Popular no se separa. Nos preocupa especialmente una cierta tendencia actual a reducir y fragmentar la política a una técnica, con lo que la propia educación se reduce también a una actividad técnica, especializada y circunscrita a un saber exclusivo y burocratizado. Con ello no se quiere afirmar que los profesionales de la educación deban ser despojados de un saber y de un amplio proceso formativo. Solo se trata de recuperar su significado profundo mientras nos movemos en un cotidiano al revés, limitados a reproducir tareas y actividades vacías de razón, mientras el olor de los cuerpos víctimas del Estado engrosa las estadísticas diarias y hace más denso el aire. Se trata del sentido político de la práctica pedagógica, lo que Carlos Rodrigues Brandão define como su horizonte: y en él no está la gente educada, sino la gente liberada:

[...] El educador popular no es ni el dirigente ni el profesor de un pueblo de vanguardia que, al fin y al cabo, tiene sus propios creadores de una nueva cultura.

No hay métodos, por lo tanto, ni sistemas pedagógicos rígidos, porque es cada paso de la práctica política el que dicta las reglas posibles de nuestra didáctica.

Al servicio del pueblo, en medio de la lucha, la educación popular no es el camino ni la marcha, pero, a lo largo del camino, es como las señales de la ruta: mapas, informes, flechas, estrellas, recursos de orientación, las señales que indican la dirección de caminos ya encontrados y solo ayudan a quien camina a no equivocarse en el camino. (Brandão, 1984c)

Referencias

- Angatu, C. (2019, 19 de mayo). *Nuestras vidas se oponen al capitalismo*. Combate Racismo Ambiental. <https://racismoambiental.net.br/2017/05/19/case-angatu-nossas-vidas-opoem-se-ao-capitalismo/>
- Arantes, P. (2010). 1964, el año que no terminó. En E. Teles & V. Safatle (Eds.), *Lo que resta de la dictadura: La excepción brasileña* (pp. 15–38). Boitempo.
- Barreiro, J. (1980). *Educación popular y concientización* (C. R. Brandão, Trad.). Vozes. (Trabajo original publicado en 1980)
- Barros, A. (2025, 29 de octubre). *Mientras el mundo celebra lo verde, Río respira cenizas*. Le Monde Diplomatique Brasil. <https://diplomatique.org.br/enquanto-o-mundo-celebra-o-verde-o-rio-respira-cinzas/>
- Bernardo, J. (2005). La autogestión de la sociedad se prepara en la autogestión de las luchas. *Piá Piou!*, (3), 45–52.
- Betto, F. (2008). *Sobre Paulo Freire*. En *Concepción de educación popular del CEPIS* (pp. 11–24). Maxprint Editora e Gráfica.
- Bosi, E. (2003). *El tiempo vivo de la memoria: Ensayos de psicología social*. Ateliê Editorial.
- Brandão, C. R. (1983). *¿Qué es la educación popular? Nicaragua*. https://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2017/03/o_que_ed_popular.pdf
- Brandão, C. R. (1984a). Educación alternativa en la sociedad autoritaria. En V. P. Paiva (Ed.), *Perspectivas y dilemas de la educación popular* (pp. 77–92). Graal.
- Brandão, C. R. (1984b). *Pensar la práctica: Escritos de viaje y estudios sobre la educación*. Ediciones Loyola.
- Brandão, C. R. (1984c). *La cuestión política de la educación popular* (4.ª ed.). Brasiliense.
- Brandão, C. R. (2002). *La educación como cultura*. Mercado de Letras.
- Brandão, C. R. (2018, 12 de marzo). *Reinventando Freire con Carlos Rodrigues Brandão* [Entrevista, 25 min 1 s]. iPF.Tv. <https://www.youtube.com/watch?v=1T1gBzG0JqY>
- Brandão, C. R., Catini, C., Schlindwein, I. G. C., & otros. (2018). *Cuando la pedagogía se volvió “del oprimido”*: Cuando la educación se

- volvió “popular”. *Un ensayo de memorias escrito a varias mentes y manos*. A Partilha da Vida. <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/EDUCA%C3%87%C3%83O/EDUCA%C3%87%-C3%83O%20POPULAR/>
- Brum, E. (2019). *Brasil, constructor de ruinas: Una mirada sobre el país, de Lula a Bolsonaro*. Arquipélago Editorial.
- Bustos, L. (1996). Educación popular: Lo que va de ayer a hoy. *Última Década*, 4, 1–9.
- Catini, C. (2021). Educación no formal: Historia y crítica de una forma social. *Educação e Pesquisa*, 47, e210012. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147210012>
- Costa, B., & von der Weid, B. (1981). *Para analizar una práctica de educación popular* (Vol. 1). Vozes; NOVA-Pesquisa.
- ECO - Educación y Comunicaciones. (2012). *ECO en el horizonte latinoamericano (I): La educación popular bajo la dictadura*. Santiago de Chile.
- Eduardo. (2018, 5 de febrero). La era de las chacinas. En *La fantástica fábrica de cadáveres*. <https://lafantasticafabricadecadaveres.com/2018/02/05/la-era-de-las-chacinas/>
- Fauré, D. (2011). *Auge y caída del “Movimiento de Educación Popular Chileno”: De la “Promoción Popular” al “Proyecto Histórico Popular” (Santiago, 1964–1994)* [Tesis de maestría, Universidad de Santiago de Chile].
- Ferrez. (2003). *Manual práctico del odio*. Objetiva.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Paz y Tierra.
- Freire, P. (1994, 29 de mayo). *El Mobral nació para negar mi método y mi discurso [Entrevista]*. Folha de S. Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1094/529mais13.htm>
- Freire, P. (2016). Denuncia, anuncio, profecía, utopía y sueño. En A. M. de A. Freire (Ed.), *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas y otros escritos* (3.^a ed., pp. 15–28). Paz y Tierra.
- G1. (2024, 29 de octubre). *Empresa ganadora de licitación de construcción de escuelas públicas de SP también administra siete cementerios de la capital paulista*. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/10/29/empresa-vencedora-de-leilao-de-construcao-de-es->

- colas-publicas-de-sp-tambem-comanda-sete-cemiterios-da-capital-paulista.ghhtml
- G1. (2025, 27 de enero). *Ocupación indígena en la Secretaría de Educación de Pará cumple dos semanas sin negociaciones*. <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/01/27/ocupacao-indigena-na-secretaria-de-educacao-do-para-completa-duas-semanas-sem-negociacoes.ghhtml>
- Guimarães, J. P. (2024, 24 de diciembre). *Quien manda es el indígena*. The Intercept Brasil. <https://www.intercept.com.br/2024/12/24/auto-gestao-e-agrofloresta-as-estrategias-dos-indigenas-kaapor-para-resistir-as-ameacas/>
- Jara, O. (2020). *La educación popular latinoamericana: Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Quimantú.
- Korol, C. (2006). *Educación como acción cultural para la libertad*. En C. Korol, *Caleidoscopios de rebeldías* (pp. 45–67). Ediciones América Libre.
- Krenak, A., & Viveiros de Castro, E. (2023, 15 de noviembre). *Partículas particulares: Conversa na rede* [Video, 1 h 22 min]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wp5NlnNE4BI>
- Lopes, B. (2022). *Sembradores de la utopía: La historia del CEPIS – Centro de Educación Popular del Instituto Sedes Sapientiae*. Expressão Popular.
- Mbembe, A. (2022). *Brutalismo*. N-1 Edições.
- Moraes, A. (2023). El giro de las autonomías cosmopolíticas en América Latina: Frustrar la catástrofe, esquivar el progresismo. En G. Oliveira & M. Dowbor (Eds.), *Movimientos sociales y autonomías: Imaginación, experiencias y teorías en América Latina* (pp. 89–112). Lutas Anticapital.
- Paiva, V. P. (1987). *Educación popular y educación de adultos* (5.ª ed.). Loyola.
- Sader, E. (1988). *Cuando nuevos personajes entran en escena: Experiencias, voces y luchas de los trabajadores de la Gran São Paulo, 1970–80*. Paz y Tierra.
- Schindwein, I. G. C. (2020). *La educación popular bajo el cielo de la historia: Un estudio a partir de la rememoración en Walter Benjamin*.

- [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Campinas].
- Schlindwein, I. G. C., & Catini, C. de R. (2021). Educación popular como práctica colectiva de insurgencia y emancipación. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e14279. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.14279>
- Schwarz, R. (1987). Nacional por sustracción. En R. Schwarz, *¿Qué horas son? Ensayos* (pp. 21–45). Compañía de las Letras.
- Schwarz, R. (2008). Cultura y política, 1964–1969. En R. Schwarz, *El padre de familia y otros estudios* (pp. 123–156). Compañía de las Letras.
- Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. (2011). Conversión de las “almas” por la liturgia de la palabra: Un análisis del discurso del movimiento Todos por la Educación. En S. J. Ball & J. Mainardes (Eds.), *Políticas educacionales: Cuestiones y dilemas* (Vol. 1, pp. 174–193). Cortez.
- Stabelini, A. M., Branco, J. F. M., & Santos, L. E. dos. (2025). La reforma de la educación media: Reflexiones sobre los itinerarios formativos como barreras escolares presentes en las políticas educativas. *Org & Demo*, 26, e025010. <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2025.v26.e025010>
- Subcomandante Galeano. (2015). La genealogía de la Hidra. En *El pensamiento crítico frente a la Hidra capitalista* (Vol. 1, pp. 15–48). Ediciones Autónomas.
- Viezzzer, M. (1989). Educación popular feminista. *Cunhary – Río de las Mujeres, Informativo de la Red Mujer*, II(4), 12–15.
- Yoshikawa, E. (2019). Musashi. Estação Liberdade.

Capítulo 11

Aprendizajes situados en la experiencia: Un análisis con estudiantes en la Modalidad Semiescolarizado de Sociología Rural de la UAIM

*Juan Antonio Delgado Morales
Dolores Imelda Romero Acosta
Francisco Antonio Romero Leyva*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250361>



Resumen

El presente trabajo de investigación trata sobre la importancia que representan los aprendizajes sustentados en la experiencia de vida, de trabajo y de profesión de las alumnas y alumnos del Programa Educativo de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Indígena de México, Unidad Mochicahui, los mismos que facilitan un desenvolvimiento mejor y le aportan conocimientos y estrategias a su carrera como sociólogos rurales.

Desde esta perspectiva, se puede ver que las experiencias y la edad del alumnado son vitales para su buen desempeño durante el desarrollo de su carrera, puesto que les proporciona un aprendizaje con mayor facilidad y confianza, ya que relacionan sus vivencias con las teorías y el resultado es un análisis profundo de los acontecimientos sociales, económicos, políticos y culturales de su región y contexto.

Es decir, sus conocimientos y experiencias a raíz de su edad como estudiantes de esta profesión, y como seres humanos con diferentes roles sociales, a los cuales les viene marcada una diversidad étnica, cultural y lingüística, que también son padres y madres de familia, abuelos y abuelas, personas que han transitado por una vida de retos, con una resiliencia de vida fundamentada en sus propios conflictos y resolución de problemas, con experiencias de subsistencia propias en lo familiar, laboral y social que conllevan al desarrollo de grandes prácticas y hábitos que le sirven en su posicionamiento como alumnos (as), dejando claro que las experiencias de vida contribuyen en facilitar, asimilar y comprender los procesos educativos a que son expuestos en su trayectoria escolar, dejando un legado y contribución propias que vienen a fortalecer la academia con nuevas ideas estratégicas para el desarrollo y progreso del programa educativo y que les ha permitido adentrarse y concentrarse en cada una de sus asignaturas establecidas en su planes y programas de estudios y razonar de manera significativa,

propiciando en el aula una mayor dinámica de aprendizaje, incitando de manera intelectual y científica al diálogo intercultural, es decir, al diálogo de saberes.

*“Lo importante, sin embargo, es
que las clases trabajadoras continúen
aprendiendo en la práctica misma de su lucha
a establecer los límites para sus concesiones,
vale decir, que enseñen a las clases dominantes
los límites en que pueden moverse”*
Paulo Freire

Introducción

La idea de crear la modalidad mixta, denominada Programa Educativo para Mujeres y Hombres que Trabajan (Modalidad Semiescolarizado) de la Universidad Autónoma Indígena de México, en lo sucesivo (UAIM), proviene históricamente desde el año 2010, con el propósito de incluir a este sector de la población, ofreciéndoles una nueva oportunidad de cursar una carrera profesional, considerando su condición laboral, establecidas generalmente en horario entre semana, proponiendo la posibilidad de abrir cursos por las noches y en días sábados para poder presentarse a estudiar y promover la realización de uno de los sueños más interesantes del ser humano, el logro de una profesión.

De esta manera se manifiestan dos de los objetivos fundamentales de las universidades interculturales, los cuales vienen siendo inclusión y oportunidad. Este tipo de modalidad flexible abre la brecha para todas aquellas personas cuyo sueño es iniciar y concluir una carrera profesional.

Existe otro concepto de mayor relevancia que se incluye en este interesante trabajo, que viene siendo la equidad educativa, y es “educar de acuerdo con las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género...”. (Bracho y Hernández, 2014). Esto significa que las instituciones educativas necesitan generar una educación acorde a las declaraciones y necesidades de algunos organismos internacionales descritas a conti-

nuación: “Tomar en cuenta la desigual situación de los alumnos y sus familias, de las comunidades y las escuelas, ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieren, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes” (UNESCO, 2012).

En el caso de la UAIM en su modalidad semiescolarizada, muchas personas incursionaron en sus estudios en esta interesante modalidad, precisamente en Unidad Los Mochis, donde de principio se ofrecieron las licenciaturas: Derecho y Sociología Rural, en el que han egresado varias generaciones. Pocos años después, se agregaron las carreras de Ingeniería en Sistemas de Calidad, Licenciatura en Contaduría y la Licenciatura en Psicología Social Comunitaria. En la actualidad, la Unidad Los Mochis ha superado grandes expectativas en esta modalidad, puesto que se le han sumado otras profesiones como Educación Intercultural, Turismo Empresarial e Ingeniería Forestal.

En cuanto al Programa Educativo de Sociología Rural, en el mes de agosto del 2022, la Unidad Mochicahui acoge el programa para desarrollarlo en este lugar. La idea de que se estableciera y desarrollara esta profesión en Mochicahui, fue a propuesta de los directivos desde la rectoría universitaria, porque el grueso de los académicos con esta especialidad se encontraban en este lugar y era un gran esfuerzo desplazarse a la Unidad Los Mochis y mantener en actividad académica la misma carrera en las dos unidades, así es que las autoridades universitarias propusieron a la Academia de Sociología Rural que la Modalidad Semiescolarizado o Mixta, precisamente en este programa educativo, se llevara en esta unidad con el fin de minimizar gastos y esfuerzos, ofreciendo una escolaridad gratuita para aquellos estudiantes interesados en cursarla, ya que en la Unidad Los Mochis se pagaba una cuota de inscripción por cada semestre cursado y la Unidad Mochicahui, desde su inicio histórico no se cobra escolaridad, tal referente se tiene con la Beca Sinaloa o bien Beca Mochicahui, que viene siendo la exención de pago.

De esta manera se acoge a tres grupos estudiantiles, uno de tercero, otro de quinto y un último de séptimo semestre, provenientes de la Unidad Los Mochis, mientras se recibía en ese mismo año en la Unidad Mochicahui a un numeroso grupo para cursar el primer semestre, quienes se decidieron a incursionar sus estudios profesionales en el poblado de Mochicahui.

Cabe hacer mención de que el Programa Educativo de Sociología Rural en su Modalidad Escolarizada se estableció en la Unidad Mochicahui desde el principio de la UAIM, solo que esta vez nos vamos a referir a la Modalidad Semiescolarizada.

“La modalidad semiescolarizada en la UAIM significa un modelo educativo que combina clases presenciales con actividades en línea, ofreciendo horarios flexibles (como el sabatino o nocturno) para personas que trabajan, y que se basa en el autoaprendizaje y la supervisión continua del docente a través de plataformas tecnológicas” (UAIM, 2025).

La población de estudiantes en esta modalidad fluctúa entre las edades de los 22 a los 65 años aproximadamente, donde existen algunos (as) alumnos (as), que ya han cursado carreras técnicas y universitarias, los cuales son pocos, y la mayoría de ellos arribaron a la universidad solo con su bachillerato, quienes no habían podido inscribirse en alguna profesión, precisamente por no encontrar el lugar ni el horario adecuado, en algunos casos el recurso necesario para estudiar. Aun con esta facilidad, existen personas cuyo horario es de lunes a sábado y tuvieron que solicitar permiso a sus patrones para liberar ese día y presentarse a sus estudios.

Características principales de la modalidad semiescolarizada en la UAIM:

- Flexibilidad de horarios: Permite a los estudiantes trabajar y estudiar al mismo tiempo, con opciones como turnos sabatinos o nocturnos.
- Frecuencia de clases: Las clases suelen ser más limitadas, concentradas en determinados días de la semana, para facilitar la asistencia de quienes tienen otras responsabilidades.
- Enfoque semipresencial: Combina sesiones presenciales con recursos en línea, donde los docentes utilizan herramientas tecnológicas para la evaluación y seguimiento del aprendizaje.
- Diseñada para trabajadores: Este modelo está pensado para personas que buscan continuar su educación superior sin descuidar sus actividades laborales.
- Autoaprendizaje y autogestión: Fomenta la capacidad del estudiante para organizar su tiempo y estudiar de forma autónoma, con el apoyo y la guía del cuerpo docente en línea. (UAIM, 2025).

Existe diversidad en el estudiantado, y va desde diferentes etnias y culturas, así como de género, y son quienes vienen a enriquecer los procesos de aprendizaje desde sus experiencias y el diálogo intercultural que se manifiesta en las salas de enseñanza, en los pasillos de la institución y en los trabajos de campo dirigidos por los profesores y profesoras.

Es preciso también informar que existe una diversidad lingüística, no muy marcada; sin embargo, existe, puesto que se cuenta con alumnos provenientes de los estados de Sonora, Chihuahua y Sinaloa, y es notorio su desarrollo en clases; incluso se comunican en sus propias lenguas cuando su interés es de mayor intimidad.

En la diversidad del alumnado, algunos y algunas son personas que de pequeños vivieron en los Estados Unidos y cursaron la escuela primaria o secundaria; otros y otras se fueron con el propósito de trabajar y en su trayecto aprendieron el idioma inglés, los mismos que se ven tanto en las salas de aprendizaje como en los pasillos universitarios. Este manifiesto posibilita un mayor aprendizaje grupal puesto en práctica a través de los debates y mesas de diálogo.

Objetivo general

Analizar los aprendizajes sustentados en la experiencia de los estudiantes de la Modalidad Semiescolarizada en la Licenciatura de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Indígena de México, Unidad Mochicahui, con el fin de comprender cómo integran sus vivencias personales en contextos comunitarios y académicos durante su proceso formativo.

Objetivos específicos

1. Identificar las experiencias personales y comunitarias que los estudiantes consideran significativas en su formación como sociólogos rurales.
2. Explorar cómo estas experiencias se articulan con los contenidos teóricos de las asignaturas del plan de estudios de sociología rural en la modalidad semiescolarizada.
3. Describir las estrategias pedagógicas empleadas por docentes para fomentar el aprendizaje experiencial de los estudiantes en el contexto de la UAIM.

4. Analizar el impacto del enfoque experiencial en la comprensión crítica de las problemáticas rurales en contextos económicos y culturales, desde la perspectiva de los estudiantes.
5. Proponer recomendaciones para fortalecer el vínculo entre experiencia y aprendizaje académico en la modalidad semiescolarizado con enfoque intercultural.

Métodos

Los métodos de investigación utilizados en este trabajo fueron de enfoque mixto, realizando una combinación desde lo cualitativo, retomando el método etnográfico.

Según Ezequiel Ander-Egg (1993), “la investigación es un proceso sistemático a través del cual se trata de alcanzar, por medio de información y datos, la respuesta a una pregunta, la solución a un problema; o bien, un mayor entendimiento de un fenómeno”. Por ello, se buscó información documentada para aclarar conceptos y acciones referentes al objetivo temático a través de consultas bibliográficas, en revistas especializadas y científicas, como también con dos encuestas aplicadas al estudiantado, con preguntas enfocadas a sustraer la información necesaria para conocer el tipo de aprendizajes sustentados en la experiencia de nuestros estudiantes. Otro factor relevante en el estudio fue la investigación etnográfica, donde se pudo observar y comprender que la experiencia de vida de cada estudiante es fundamental en su desarrollo educativo.

La importancia del método etnográfico se encuentra en la capacidad de observar al objeto de estudio y obtener una comprensión profunda acerca de sus acciones desde el contexto propio y de sus experiencias. Anthony Giddens lo define como “el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período de tiempo, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social”. Esto significa que se estuvieron observando las participaciones e intervenciones de los estudiantes objeto de estudio, para identificar y conocer la importancia de sus experiencias de vida en contextos educativos.

Taylor y Bogdan (1987), “describen la metodología cualitativa en general, de la cual la etnografía es un componente, como la investigación

que produce datos descriptivos, como las palabras y conductas observables de las personas. La observación participante es una técnica clave para su enfoque, implicando una interacción social entre investigador e informantes”.

Murillo y Martínez (2010) definen la etnografía educativa como una metodología que busca comprender en profundidad las particularidades del proceso educativo dentro de un aula específica. Su trabajo se centra en la interpretación de cómo los miembros de la comunidad educativa construyen y reconstruyen la realidad a través de sus interacciones cotidianas.

Para recopilar información, se aplicaron 20 encuestas, una por cada estudiante, con 13 preguntas, algunas abiertas y otras de opción múltiple, distribuidas con alumnos y alumnas de los semestres tercero, quinto y séptimo, durante el periodo semestral agosto-diciembre del 2025.

En otro momento se aplicaron 9 encuestas dirigidas a alumnos(as) que tienen alguna profesión previa a sus estudios de sociología rural, quienes cursan 1.er, 3.er, 5.to y 7.mo semestre del programa educativo de sociología rural.

Respecto al estudio cualitativo, este se realizó a través de la observación de las y los estudiantes, así como el análisis de sus participaciones en clases, como también en las charlas sobre temáticas de la sociología rural, en exposiciones de temas diversos establecidos en el plan de estudios del programa educativo, por equipos de exposición, participación, mesas de diálogo y estudios de campo.

Discusión

El estudio se aplicó a los siguientes grupos de estudiantes:

- A un grupo del primer semestre Grupo I, cuenta con 40 alumnos de los cuales 32 son mujeres y 8 son hombres, dos grupos del tercer semestre, el Grupo I, cuenta con 36 alumnos, de los cuales 30 son mujeres y 6 son hombres. El Grupo II, cuenta con 41 alumnos, de los cuales 32 son mujeres y 9 son hombres.
- A dos grupos del quinto semestre, el Grupo I, cuenta con 18 alumnos, de los cuales 14 son mujeres y 4 son hombres. El Grupo II, cuenta

con 22 mujeres y 6 hombres.

- A un grupo del séptimo semestre con 26 alumnos de los cuales 23 son mujeres y 3 son hombres.

Como se ve, la gran mayoría son mujeres y una minoría son hombres, y es a ellas y a ellos a quienes se les realizó el estudio, cuyo objetivo general fue: “Analizar los aprendizajes sustentados en la experiencia de los estudiantes de la Modalidad Semiescolarizada en la Licenciatura de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Indígena de México, Unidad Mochicahui, con el fin de comprender cómo integran sus vivencias personales, en contextos comunitarios y académicos durante su proceso formativo”.

En este argumento, haremos referencia al concepto de la andragogía; según Malcolm Knowles (1913-1997), la andragogía “es el arte y la ciencia de la educación de adultos, enfocada en métodos y estrategias adaptados a las características de los aprendices adultos”. “La andragogía reconoce que los adultos son más autodirigidos y que su aprendizaje se enriquece con su propia experiencia. Este enfoque es fundamental en contextos como la educación superior, la formación profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida”. Ya que sus principios básicos tienen que ver con el autoconcepto, la experiencia, la disposición por aprender, por su orientación hacia el aprendizaje, su motivación y el aprendizaje activo.

El autoconcepto en adultos, según Knowles, tiene que ver con su independencia, puesto que evolucionan hacia una mayor autodirección y autonomía; prácticamente encuentran habilidades estratégicas para aprender por sí mismos.

Otra situación favorable es su experiencia, de donde se extraen conocimientos, habilidades e intuiciones a raíz de su historia propia, donde resaltan sus valores y actitudes enfocadas al aprendizaje.

El adulto contiene en su ser una motivación interna, con un deseo grande de superación, basado en sus propias necesidades e intereses propios de la vida continua, tanto para mejorar en lo familiar, en lo laboral y en lo social.

Otro principio básico que mantiene activos a los adultos es su orientación hacia la vida, puesto que se enfocan en la resolución de problemas

y en aplicar lo aprendido a situaciones reales, actos que les permiten aprender con mayor rapidez y aportar a través de sus experiencias la trascendencia hacia una vida mejor.

Aplicaciones prácticas

De acuerdo al enfoque y perspectiva de Knowles, nos dice que los adultos aprenden de manera diferente a los niños, y se podría decir también que a los adolescentes, ya que los adultos desarrollan otras capacidades relacionadas con sus experiencias y su motivación por crecer se basa en sus propias necesidades y en la resolución de las mismas; por esta razón, retomaremos su teoría en el desarrollo del presente artículo.

Otro aspecto que se considera retomar en este estudio es la teoría del aprendizaje experiencial de David A. Kolb (1976), donde:

propone que el aprendizaje es un proceso cíclico por el cual el conocimiento se crea mediante la transformación de la experiencia. El aprendizaje efectivo requiere pasar por cuatro modos/etapas interrelacionadas: Experiencia concreta → Observación reflexiva → Conceptualización abstracta → Experimentación activa. La teoría enfatiza que no basta con la experiencia: esta debe ser procesada (reflexión), conceptualizada y puesta a prueba para producir aprendizaje duradero.

Retomando las teorías de Knowles M. S. (1980) y David A. Kolb (1976), enfocaremos el análisis del presente artículo científico, cuyo título es: “Aprendizajes sustentados en la experiencia: Un análisis con estudiantes en la Modalidad Semiescolarizada de Sociología Rural de la UAIM”.

Para el estudio se aplicaron dos encuestas; la primera consistió en 13 preguntas, dirigidas a estudiantes diversos, donde algunas fueron abiertas y otras de opción múltiple para conocer de manera general el origen, cultura, importancia de la experiencia en su escolaridad, si es importante o no, su forma de aprender, las herramientas básicas o métodos que utilizan en el proceso de aprendizaje y qué aspectos de la cultura hacen ver la experiencia diferente de nuestros estudiantes de la modalidad mixta que se presentan los días sábados a estudiar sociología rural. En esta primera etapa se aplicaron 10 encuestas.

La segunda encuesta consistió en 5 preguntas abiertas dirigidas a estudiantes que ya tienen una profesión y que cursan sociología rural, para conocer cómo las experiencias laborales, académicas y de vida influyen en su proceso educativo. En esta segunda etapa se aplicaron 9 encuestas.

Los resultados de la primera encuesta son los siguientes:

Los alumnos y alumnas que pertenecen a una etnia en particular y que son hablantes de alguna lengua, así como también aquellas que viven en comunidades indígenas y se manifiestan a través de características culturales propias de su región y estado, “nosotros los mayos consideramos de suma importancia nuestros conocimientos y experiencias adquiridas desde nuestra cultura, a la vez, integrarlos en nuestro desarrollo educativo y lograr graduarnos como futuros sociólogos rurales” (Informante 1, 2025).

Mientras la informante 3 de la etnia yaqui nos comunica:

Para nosotros es fundamental nuestra identidad, tanto personal como social, ya que respetamos a nuestros mayores, así como la relación que tenemos con la naturaleza y con nuestra comunidad, ya que es una entidad viva donde practicamos nuestros valores morales, aplicamos justicia social, nos organizamos, cooperamos y gestionamos por la solución de problemas y hacemos valer la democracia.

También dijo:

Los aspectos de la cultura los consideramos sumamente valiosos; yo hablo mi propia lengua y estoy orgullosa de ello, porque aprendemos de los mayores, a quienes les tenemos admiración y respeto, y lo aprendemos observándolos y luego lo practicamos, y el yaqui mayor también nos observa y corrige.

Respecto a los estudiantes de la etnia mayo, la informante 11 dijo:

Con nosotros los mayos es igual, solo que valoramos más lo que se aprende y comprende trabajando, por lo complejo que es no contar con un estudio académico, ya que en la medida de lo posible indagamos y buscamos la manera de convertirnos en profesionistas, sin descuidar el valor de la cultura propia y sobre todo nuestra identidad cultural, ya que somos diferentes, aprendemos de manera

diferente y vivimos en contextos diferentes; todas las experiencias son valiosas y no existe una superior a otra, pensamos diferente y eso tiene un valor propio. (Informante 11, 2025)

Los alumnos y alumnas que hablan el idioma inglés, también comentaron que para ellos(as):

se me facilita el aprendizaje, puesto que puedo leer libros y revistas en inglés, además de ver y escuchar videos, documentales y podcast de manera directa sin necesidad de traducirlos al español, situación que me favorece en mi estancia como estudiante, porque retomo lecturas frescas, actualizadas, además, apporto y apoyo en la clase a través del diálogo con mis compañeros del aula. (Informante 4, 2025)

El estudiantado mestizo comentó: “Nuestra cultura es muy importante siempre y cuando respetemos la diversidad cultural y también es importante el diálogo intercultural, puesto que es a través del diálogo y la interacción donde aprendemos de otros saberes, sobre todo de las culturas y tradiciones de los estudiantes y maestros indígenas” (Informante 2, 2025).

Algunos estudiantes comentan que sus experiencias, antes de cursar la carrera, les han aportado seguridad y actitud positiva, puesto que han padecido circunstancias en su vida y en algunas ocasiones realmente lamentables y que han podido salir adelante; tal estado situacional les ha aportado fortaleza y capacidad para resolver problemas personales, familiares y sociales. Por lo tanto, su estancia estudiantil es menos complicada y sus aportaciones son válidas y contribuyen a una buena interpretación y enseñanza hacia los demás. Al respecto, la informante 7 comenta:

La carrera se me ha hecho fácil, sobre todo en materias que tienen que ver con economía política, con políticas públicas y asuntos del desarrollo comunitario, porque nos reunimos en la comunidad donde vivo y apoyamos con lo poco o mucho de nuestros conocimientos, sobre todo en solucionar problemas de servicios públicos a través de nuestra gestión ante las autoridades municipales; entonces, al estar aquí en clase, tengo experiencias que compartir. (Informante 7, 2025).

En cuanto a sus experiencias como estudiantes en lo general, comentan que durante su estancia como cursantes de esta profesión, les ha abierto los ojos y la mente ante las situaciones en ámbitos económicos, políticos y sociales que padece México y Latinoamérica, que sus conocimientos sobre la colonización del saber, prácticamente se mantenían ciegos y que ahora que cursan materias relacionadas a epistemologías otras, se dan cuenta que existen y siempre han existido esos saberes ancestrales que favorecen la salud, las artes, la vida comunitaria, la relación con la naturaleza, la organización política, la astrología, entre otras, y que gracias al estudio, están conociendo la historia de cómo han sido manipulados por las ideas eurocéntricas para mantener un control sobre los países colonizados, y que existen científicos comprometidos en descolonizar el saber y enriquecer esos conocimientos propios ancestrales y actuales, que surgen precisamente de la profundidad de los pueblos. Al respecto, el informante dice:

Hemos sido manipulados durante siglos por otras mentes, otras ideas, y nos volvemos títeres de esos saberes impuestos por ellos, mientras lo nuestro, lo ancestral, lo hemos sepultado. Creo que es momento de desenterrar esos saberes, exponerlos socialmente y hacer conciencia desde nuestras familias, desde nuestros pueblos, para valorar realmente esos conocimientos profundos de nuestros viejos y sacarlos a la luz. (Informante 5, 2025)

La mayoría de los estudiantes encuestados afirman que han puesto en práctica sus conocimientos teóricos adquiridos en el transcurso de su profesión, sobre todo cuando se habla de desigualdades sociales y acceso a recursos públicos, o bien a políticas públicas, ya que se han dado cuenta de cómo algunas comunidades padecen problemas con cosas básicas como el agua, la educación y la salud, y que gracias a estos conocimientos intervienen en la organización comunitaria para apoyar en la solución de este tipo de problemas. Además, mencionan que en algunas de sus comunidades de origen conocen el poder curativo de las plantas, las mismas que se usan de manera cotidiana en sus comunidades, y que ellos(as) las han recomendado, al grado de ponerlas en práctica con sus compañeros de grupo y con sus familias, dándoles buenos resultados.

Referente a estas ideas, nuestra informante nos comenta: “Recuerdo con asombro cómo mi abuelita nos protegió del covid-19 en ese tiempo, con puras plantas y hasta el ajo utilizó como refuerzo en los té que ella nos preparaba. De mi familia no hubo contagiados; sin embargo, todos nos cuidamos” (Informante 9, 2025).

En esta diversidad estudiantil se perciben diferentes maneras de aprender, ya que algunos(as) asimilan mejor la información de manera visual con documentales y videos, algunos a través de la lectura, elaboración de resúmenes y toma de apuntes; otros más mencionaron que se aprende mucho a través de diálogos grupales e interdisciplinarios, y la mayoría mencionó que es a través de la práctica como aprenden mejor.

Al respecto, el informante 13 (2025) comenta: “Cuando escucho a mis compañeros de clase y al profe discutir sobre un tema en especial, pongo mucha atención, porque para mí es una manera más fácil de aprender, sobre todo cuando coinciden desde diferentes perspectivas”.

Mientras tanto, aseguran que les ha servido bastante escuchar y asimilar la información a través de los podcasts educativos, ya que son flexibles y aprenden a su propio ritmo, además de que se dan cuenta de la realidad en diversas situaciones de la vida, vinculados a escenarios locales y globales.

El informante 10 (2025) nos comenta que “la manera más fácil y rápida de aprender para mí es cuando veo videos y documentales referentes a los temas que vienen en la planeación didáctica de nuestras asignaturas”.

Respecto a la edad del estudiantado, la informante 12 (2025) comenta: “Para mí, mi edad es fundamental porque va vinculada con experiencia a la hora de asimilar, y cuando opino sobre algo, ya sea un concepto u otro asunto en clase, considero que mi opinión es válida, ya que habla también mi experiencia”. También comentó: “Nuestros compañeros estudiantes más jóvenes nos apoyan con el manejo de la tecnología; ellos son rápidos en este aprendizaje y, en verdad, los necesitamos”.

No cabe duda de que las experiencias del alumnado vienen a fortalecer la academia, haciendo más dinámica la clase, generando un aprendizaje verdaderamente fluido, ya sean de edad avanzada o de edad joven.

Respecto a este punto, la informante 8, nos dice “la edad no es un número, sino un cúmulo de experiencias desde donde se actúa, ya que la madurez trae responsabilidad, trabajo en normas y valores y un aprendizaje a través de errores cometidos”. (Informante 8, 2025).

Al respecto, el informante 6 (2025) menciona que

en grupos heterogéneos se aprende mejor, ya que las generaciones más nuevas apoyan en resolver problemas a través de las aplicaciones tecnológicas y son ellos, los estudiantes más jóvenes, los que nos mantienen actualizados; como que ellos ya nacieron con el chip integrado y la neta, nos enseñan esa parte tan difícil para los de mi edad.

El informante nos dice:

Para efectos de que nosotros, como estudiantes, conectemos mejor y obtengamos mayores experiencias con el aprendizaje académico, sugerimos mantener mayores convivencias grupales y salir a las comunidades rurales a realizar prácticas de campo, donde relacionemos teoría y realidad práctica con aspectos de la cultura, el cuidado del medio ambiente, la producción local, el comercio, la organización y el desarrollo comunitario, es decir, conectar la teoría con vivencias concretas. (Informante 13, 2025)

Al respecto, el informante también comentó:

La universidad debería mantenerse más conectada y vinculada con el programa educativo de sociología rural en esta modalidad semiescolarizada y aportarle mayores apoyos con visitas de campo y con la organización de exposiciones de culturas y saberes de distintas comunidades indígenas del país, así como una vinculación de mayor rango con las comunidades locales y regionales. (Informante 3, 2025)

Se aplicaron algunas 9 encuestas independientes a estudiantes que ya tienen profesión, para conocer la importancia de ese conocimiento en el desarrollo de su carrera como sociólogos rurales y las respuestas fueron las siguientes.

El informante 1 (2025) dice que “mi experiencia profesional previa ha sido importante en el desarrollo de mi carrera de sociología, ya que me ha facilitado el aprendizaje y comprensión de la problemática social,

considerando un mejor criterio sobre lo que acontece en las comunidades rurales, desde una perspectiva culturalmente sensible”.

“Mis conocimientos se amplían con los temas del área rural y obtengo mayor empatía y comprensión hacia las comunidades y poblaciones menos favorecidas por las políticas públicas; sin embargo, comprendo que aún existe abandono de ellas y discriminación social” (Informante 3, 2025).

El informante 2 dice: “Afirmo que la diversidad cultural es una riqueza social y, con la experiencia académica de mi profesión, le atribuyo un valor realmente significativo a la cultura en general; además, me ayuda a valorar las costumbres y tradiciones porque de ellas aprendemos cosas que nunca imaginamos” (Informante 2, 2025).

“Mi experiencia laboral y educativa ha sido fundamental para mi desempeño académico actual en el campo de la sociología rural, porque observo con atención y criterio la simbología del lenguaje, las artes visuales y sus formas de expresarse a través de la diversidad de las lenguas” (Informante 5, 2025).

El informante 6 (2025) afirma:

desde mi punto de vista puedo apoyar al programa educativo en temas de arte en contextos rurales y urbanos, complementando y enriqueciendo lo simbólico y estético de lo comunitario, puesto que las artes forman parte profunda de la expresión cultural, como la música, el teatro y las artes visuales, facilitando procesos de creación colectiva.

La informante 8 (2025) considera que “aportarías estrategias para el conocimiento de la parte íntima del ejido y la lucha de las mujeres en el desarrollo rural”.

Conclusiones

Encontramos lo siguiente:

La experiencia previa les permite lograr un aprendizaje con mayor facilidad y apertura al análisis crítico y resolución de problemas, como lo indican Barros et al. (2019) y Osses y Jaramillo (2008): “La experiencia dada por la edad permite, mediante estrategias metacognitivas... y una

mayor autoeficacia..., desde una mirada analítica y reflexiva, valorar las experiencias de aprendizaje que contribuyen favorablemente al progreso académico y profesional”.

Es decir, sus conocimientos y experiencias a raíz de su edad como estudiantes de esta profesión les han permitido adentrarse y concentrarse en cada una de sus asignaturas establecidas en sus planes y programas de estudios y razonar de manera significativa, propiciando en el aula una mayor dinámica de aprendizaje, incitando de manera intelectual y científica al diálogo intercultural, es decir, al diálogo de saberes.

Conectando con Argueta: “Los diálogos de saberes, también llamados diálogos interculturales, son procesos de comunicación e intercambio entre personas, grupos o comunidades que provienen de diferentes orígenes o culturas” (Argueta Villamar, 2011).

Los estudiantes indígenas dejan ver un orgullo identitario por su condición cultural y lingüística, apreciando sobremanera los conocimientos adquiridos en su tejido social, aportando saberes propios hacia los contextos educativos, manifestándose a favor de los diálogos de saberes en el marco de su educación intercultural.

Ampliando el concepto, Romero Leyva (2025) dice:

El diálogo implica construir interacciones cognitivas entre actores con sistemas de conocimientos distintos, dispuestos a conjuntar sus conocimientos y experiencias para conseguir objetivos de interés común... Es una alternativa que tiene como condición acabar con la asimetría entre los creadores, portadores y difusores del llamado conocimiento científico y los creadores, portadores y actualizadores de los conocimientos o saberes tradicionales.

Estudiantes con conocimiento del inglés y con experiencia de vida educativa y de trabajo en Estados Unidos están favorecidos con esa experiencia y conocimiento, puesto que logran con mayor facilidad adentrarse a textos, videos, podcasts, TikTok, películas y documentales en el idioma inglés y lograr un aprendizaje más globalizado, es decir, no solo del contexto de lo local, situación que les favorece al interpretar esos conocimientos con sus compañeros de clases a través del diálogo.

Mientras tanto, alumnos de las etnias yoreme y yaqui valoran su

identidad étnica y cultural, suelen organizarse para solucionar problemas, manteniéndose unidos, conectados con la naturaleza, cuidándola y respetándola.

Respecto a la adquisición de sus conocimientos, estos son transmitidos de generación en generación, dándole valor a la epistemología situada, contextualizada, que proviene de sus raíces, de su lengua, de sus propias maneras de organizarse, de ese contexto sociocultural.

Para ellos, el trabajo es una oportunidad grande para adquirir experiencias, motivados para seguir adelante a través de la búsqueda de una profesión con el fin de mejorar su condición socioeconómica.

Alumnos con experiencia laboral se encuentran bien cimentados en la profesión de sociología rural; se manifiestan con mayor seguridad, actitud positiva, compromiso y colaboración. Sus experiencias les han permitido desenvolverse mucho mejor a la hora de participar en clase, en la entrega de tareas académicas, en exposiciones y acreditaciones; además, contribuyen con ideas nuevas, creando un clima agradable y de aprendizaje en el grupo, aportándole al programa educativo. Al respecto, David Kolb (1976) sostiene que “el aprendizaje es un proceso que se produce a través de la experiencia, y que esta se puede mejorar mediante la reflexión crítica y la aplicación del conocimiento”. Aunque no se refiere exclusivamente a la educación superior, su teoría es fundamental para entender cómo las experiencias previas (laborales, vitales, etc.) forman la base para el nuevo aprendizaje.

Los estudiantes aseguran que cursar esta profesión les ha permitido poner en práctica sus conocimientos en asuntos personales, familiares y comunitarios; es decir, han podido resolver problemas en relación a políticas públicas, solicitud de servicios, organización para la producción, asuntos básicos como el servicio del agua potable, educación y salud, entre otros.

Otro aspecto que resalta en esa diversidad en culturas y edades es que dicen aprender de cada uno de los compañeros de clase y que, en el caso de los estudiantes mayores, son apoyados por los más jóvenes en el uso y manejo de las nuevas tecnologías; ese encuentro es lo que les ha permitido quedarse y avanzar en sus estudios.

Los estudiantes aseguran que sus experiencias previas, tanto personales como sociales, les han facilitado permanecer en la universidad,

que, además, contribuyen con sus conocimientos al programa educativo de sociología rural, enriqueciendo la dinámica enseñanza-aprendizaje a través de sus aportaciones en grupo.

Los estudiantes hacen una articulación del conocimiento y experiencias previas y cuya relación les facilita la comprensión de los temas del programa educativo de sociología rural, retomando ideas fundamentales para la resolución de problemas en sus vidas cotidianas.

A los alumnos(as), primero que nada, se les presenta la planeación didáctica donde viene la explicación de la materia que van a llevar en el transcurso del semestre, donde aparecen cada una de las unidades de aprendizaje, las horas clase y los créditos académicos. En ese texto se les informa el procedimiento de evaluación y los recursos académicos como, el propósito de la asignatura, las competencias generales y específicas, los contenidos temáticos y el proyecto de asignatura. Además, se contempla un apartado denominado estrategia didáctica, donde se le explica al alumnado la manera de proceder y de apoyarse a través de un conjunto de recursos que los docentes utilizan para facilitar el aprendizaje, diseñados específicamente para su nivel educativo.

Toda vez que se está en clase grupal desarrollando la asignatura, el docente genera ambientes de aprendizaje donde los alumnos participan a través de lluvia de ideas, diálogos interculturales, mesas de debate, investigación teórica y de campo, entre otras estrategias, con la finalidad de conocer sus conocimientos experienciales, donde aporten al grupo y a la academia.

Los estudiantes manifiestan que sus experiencias de vida y de trabajo han venido a fortalecer sus conocimientos, relacionando las teorías de clases con la vida cotidiana, donde adquieren las herramientas para conocer a profundidad las dificultades sociales, políticas, culturales y económicas y, sobre todo, ponerlas en práctica para la resolución de problemas.

Proponer recomendaciones para fortalecer el vínculo entre experiencia y aprendizaje académico en la modalidad semiescolarizada con enfoque intercultural.

Los propios alumnos proponen un mayor acercamiento al campo práctico, es decir, recomiendan que la institución y el profesorado diseñen

programas estratégicos para conocer más de cerca lo que realmente acontece en los pueblos originarios y comunidades indígenas y campesinas, así como su interrelación entre las zonas rurales y las zonas urbanas.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de investigación social* (23.^a ed.). Editorial Lumen.
- Argueta Villamar, A., Corona-M., E. & Hersch Martínez, P. (Coords.). (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Universidad Iberoamericana.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (2018). *Sociología*. Alianza Editorial.
- Holguín-Álvarez, J. & Herrera Carcheri, M. S. (2023). Habilidades metacognitivas y autoeficacia académica: Planteamiento relacional en el contexto pregradual. *Fides et Ratio: Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 26(26), 22. <https://doi.org/10.5433/fd.v26i26.22>
- Knowles, M. S. (1980). *La práctica moderna de la educación de adultos: De la pedagogía a la andragogía*. Paidós.
- Kolb, D. A. (1976). *La gestión y el proceso de aprendizaje*. McBer & Company.
- Murillo, F. J. & Martínez, C. (2010). *El método etnográfico en la educación: Una revisión teórica*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9709723.pdf>
- Naciones Unidas & Fundación ONCE. (2021, 20 de octubre). *La educación inclusiva “es un derecho y no un favor”* [Comunicado de prensa]. Madrid.
- Romero Leyva, F. A. (2023). Cuando la traducción intercultural es desde el contexto de los pueblos. *Ra Ximhai*, 19(2), 45–62.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). (2025). *Modelo educativo*. <https://www.uaim.edu.mx/MODELO%20EDUCATIVO%20UAIM.pdf>

Capítulo 12

La transgresión propiciatoria de diosas y dioses en el contexto mítico del pensamiento religioso mesoamericano

*María de la Luz Maldonado Ramírez
FES Aragón, UNAM*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250378>



Resumen

En este texto quisiera compartir algunas reflexiones hermenéuticas sobre la relación entre mito, tiempo y transgresión en el pensamiento religioso mesoamericano y cómo podríamos acercarnos a ellas desde el conocimiento mítico situado en la recreación ritual, como parte de la tradición religiosa mesoamericana. Elegimos el tema de la transgresión, ya que notamos una presencia peculiar, compleja en las fuentes históricas y lingüísticas de los pueblos originarios precolombinos, que no escapan a las consecuencias de la colonización del imaginario y que los vinculan o reducen al pecado cristiano. No obstante, es posible identificar ideas propias de la tradición mesoamericana que resisten, perviven y conviven con las ideas del imaginario cristiano introducido por los colonizadores españoles. En esta ocasión, nos enfocaremos en uno de los espacios sagrados donde tuvo lugar la transgresión de los dioses, destacaremos sus consecuencias en el tiempo mítico e indagaremos sobre su posible impacto ritual en dos prácticas dancísticas, entendidas como procesos de simbolización, de la actualidad. Ese lugar es Tamoanchan.

Aproximaciones a la transgresión en el mito y la religión

Para adentrarnos en la comprensión de la relación entre mito, tiempo y transgresión a través de Tamoanchan, como arquetipo, como mito y como destino, quisiera compartir precisiones categoriales por las que guiaremos esta reflexión.

La primera de ellas versa sobre la transgresión en su vínculo con la religión. La transgresión es un tema transversal generalizable en las religiones, que toma diversas formas y comunica diversas semánticas en el pensamiento religioso cultural e históricamente situado. En el nivel

generalizable, existe una noción de transgresión como el quebrantamiento de los límites establecidos por las divinidades, acción que implica en consecuencia la ruptura del orden. A su vez, la transgresión participa o, mejor aún, propicia la apertura semántica a nociones como falta, pecado y culpa, las cuales se anclan a categorías como conciencia, libertad, voluntad, destino y castigo. En ese sentido, propongo distinguir dos posibles aproximaciones a la transgresión en su vínculo con la religión: una normativa y una hermenéutica, a partir de pensar en las posibles respuestas a preguntas como: ¿Qué se transgrede? ¿Quién es el sujeto de la transgresión? ¿Qué consecuencias genera la transgresión?

Una aproximación normativa a la transgresión implica destacar la desobediencia de normas, reglas o tabúes establecidos por la autoridad de lo sagrado, voluntaria o involuntariamente, que impacta en el orden divino, por lo que los transgresores son sujetos de un castigo y de un cambio significativo en su situación por la culpa, que se experimenta como una desgracia.

Por otro lado, proponemos una aproximación hermenéutica a la transgresión como acto propiciatorio, a partir de una ruptura en la manifestación de lo sagrado con consecuencias relacionales entre los sujetos de y a la transgresión, por lo que se genera una transformación, como catástrofe, en la vivencia espacio-temporal del mundo. Será a través de esa ruptura, pérdida o separación que se traspasan los límites, se transita hacia lo ilimitado, lo cual impacta en las trayectorias y estados de lo sagrado. Una aproximación hermenéutica posiciona la transgresión como germen vivo del dinamismo de lo sagrado, que genera trasmutaciones e impacta en su morfología.

Nuestro punto de partida predilecto para abordar la transgresión, sus implicaciones y consecuencias en la religión, es el mito. Tomando como referencia el pensamiento antropológico y teológico de Lluís Duch, entendemos el mito como una narración de sentido, tradicional y experiencial que, a través de los lenguajes del símbolo, comunica las respuestas redundantes, equívocas y provisionales del ser humano a su experiencia de la muerte, la sexualidad y la carencia, como negación a esta experiencia por la trascendencia (H. Reinwald), pero también la vida, el amor, la identidad, la alteridad; esto es así porque “el mito fue,

mucho antes de la filosofía, el primer maestro de la humanidad, capaz de plantear y resolver el problema de la muerte en un lenguaje comprensible para la mente primitiva”. (Cassirer, 1974, p. 63).

El mito es una narración que no solo describe la realidad, sino que anuncia cómo la realidad llegó a ser, por lo que se articula como una estructura de sentido que atañe a la configuración de significaciones. “El mito representa la cristalización más primitiva de las experiencias y comunicaciones colectivas de los humanos en torno a la realidad. Eso significa que la narración mítica, en la variedad de espacios y tiempos, es una estructura de sentido” (Duch, 2004, p. 249). El mito es una narración experiencial que posee una dimensión connotativa y otra denotativa (Burkert); connotativa porque posee una estructura de sentido propia en relación con la realidad. Dicha realidad adquiere sentido al ser narrada a través del mito que expresa las relaciones entre los hombres, con los dioses y con el mundo exterior; denotativa porque a través del mito toman relevancia los nombres de los héroes, dioses, animales, plantas, de los lugares donde acontecen las acciones míticas y los artefactos que participan en ellas.

Es una narración tradicional, que se enmarca en el conjunto de una mitología, la inseparable del folclore, e impulsa la recreación de las tradiciones como parte de la sacramentalidad de las culturas, en las que se articula el trabajo de la memoria con las anticipaciones de futuro, es decir, las utopías.

La estructura narrativa del mito no es homogénea en cuanto a sus contenidos. Si bien podemos identificar los momentos de la narración y sus motivos, en la narración mítica tienen lugar mutaciones que introducen la influencia de otras formas narrativas. Es por esto que, en el campo etnográfico, es recurrente la mezcla entre mito, poesía, cuento, leyenda e incluso “el chisme”, por lo que es de suma importancia ejercer una vigilancia epistemológica entre nuestras categorías teóricas y nuestras categorías analíticas.

En cuanto al nivel teórico, es importante tener en cuenta que un estudio morfológico y sintáctico de la estructura narrativa del mito es necesario para detectar los temas míticos que se engarzan en la narración, pero que no se agotan en una sola narración, ni mucho menos se puede reducir el

sentido del mito a su estructura narrativa. Un tema mítico posee múltiples variantes en función del amplio contexto mitológico al que pertenece. Esto es así porque: “El mito nos ayuda a entender la capacidad de la imaginación humana para construir relatos ejemplares, lo suficientemente ricos y complejos como para autorizar variaciones indefinidas y para dar lugar a una participación y a una transmisión colectivas” (Wunenburger, 2005, p. 77).

Por tal motivo, seguimos la propuesta de Duch, quien retoma las ideas de Walter Burkert y Jan Assmann sobre el estudio de las expresiones míticas más que buscar únicamente el mito como unidad narrativa, y para destacar que el mito genera “acciones narrativas”. La narración produce un acontecimiento, una epifanía. El mito, como acontecimiento narrativo que se inserta en una tradición y propicia diversas formas expresivas, es un viaje iniciático en los temas fundacionales de la mujer y el hombre en su vínculo con el mundo, con lo otro, con los otros y consigo. Este hecho incentiva una serie de acciones en la jornada de la vivencia del mito en su relación con el ritual.

Finalmente, para comprender la transgresión que se nos presenta en los mitos y se manifiesta en diversas expresiones míticas que incentivan acciones narrativas, destacamos la función teodiceica del mito, que propone Lluís, alejado de las tendencias explicativas y reduccionistas sobre el mal: son narraciones que crean las posibilidades del paso del caos al cosmos. Esto genera praxis de dominación de la contingencia, en el esquema de cambio y permanencia, cambio en la permanencia y permanencia en el cambio, como expresión de la compleja relación entre estructura e historia, pues “su misión más característica consiste, al mismo tiempo, en descentrarlo (al hombre) y centrarlo de nuevo en un proceso que abarca toda su vida” (Duch, 1997, p. 29).

Esta cualidad narrativa del mito toma relevancia al observar dos aspectos: por un lado, la narratividad como una característica ontológica de la vida social, no solo como práctica comunicativa o como estrategia metodológica, sino como constitutivo del ser, y que el mito, en tanto teodiceas prácticas, genera praxis de dominación de la contingencia cuya narratividad da cuenta del trayecto desde lo desestructurado hacia lo estructurado y estructurante.

Transgresión y tiempo en el mito de Tamoanchan

Para comprender la relación entre transgresión y religión a través de las expresiones míticas de Tamoanchan, retomaremos los trabajos pioneros de Alfredo López Austin, las ideas de Michel Graulich sobre el tema, así como algunas de las fuentes históricas del S. XVI y XVII. Y nos preguntamos: ¿Qué lugar tiene la transgresión en el pensamiento religioso mesoamericano a partir de las exploraciones sobre Tamoanchan? ¿Qué efectos tiene la transgresión en Tamoanchan sobre las manifestaciones de lo sagrado mesoamericano? Y, finalmente, ¿qué acciones míticas suscita la transgresión en Tamoanchan y qué ecos resuenan en la actualidad?

Partimos de una cita fabulosa del maestro Alfredo López Austin:

Tamoanchan está en el origen del mundo, en el principio del transcurso temporal; pero también está en el presente humano, en el punto de la unión sagrada de dos tiempos: el hoy de este mundo y el siempre presente del ámbito divino. Bajo este carácter, debe buscarse en Tamoanchan un doble aspecto: en los mitos de creación Tamoanchan es un sitio del que arranca el movimiento cósmico cotidiano; en el movimiento cósmico cotidiano Tamoanchan es un lugar en el que el mito se revivifica para hacer posible en el mundo la permanencia de los seres creados. (Austin, 1999, p. 46)

La poderosa imagen de Tamoanchan se bifurca entre el mito y la historia: eje de la geografía mítica y sagrada en la que se despliega el cosmos y toma forma el mundo; fuente del sentido que instaura la búsqueda de los antiguos mesoamericanos por colocarse en el centro del mundo, por sacralizar su habitar en el Tlalticpac y su necesidad ontológica de cercanía con lo sagrado. Como paraíso terrenal, Tamoanchan se ubicó en Cuauhnáhuac, en lo que hoy es la ciudad de Cuernavaca, cercana a la gran Cuauhtitlán, teniendo a Xochicalco como su centro sagrado, tal como lo indagó Piña Chang; otro Tamoanchan fue el de Chalchiuhmomozco, a la falda de los volcanes Popocatepetl e Iztacihuatl, lugar en el que se fundó Chalco Amecamecan, en las inmediaciones del reino de Cholula y Huejotzingo, referencia que se encuentra en Chimalpain; en tanto que Sahagún alude a la ubicación de Tamoanchan en el oriente, en la costa

del Golfo de México. Estas localizaciones de Tamoanchan, destaca el maestro López Austin, están vinculadas a las migraciones de pobladores del norte hacia el centro, en su búsqueda por la tierra prometida, el Xochitlapan, hogar de los Olmecas Huixtotin, de huastecos y mexicas. Es decir, suscita un trayecto de búsqueda, el viaje iniciático del origen de los pueblos y sus linajes. En ese sentido, la identificación geográfica exacta, empíricamente comprobable, en su contexto histórico y étnico, es un dato de importancia, pero secundario, complementario, a la poderosa imagen de este lugar sagrado en el imaginario mesoamericano.

Tamoanchan en el mito o el mítico Tamoanchan es el lugar de la creación. Aparece en la narración sobre el origen del hombre, en la Leyenda de los Soles: Quetzalcóatl descendió al Mictlán por huesos y cenizas y los lleva al paraíso de los dioses para que la diosa Quilaztli los moliera: el dios del viento derramó sangre sacrificial de su miembro viril sobre los huesos molidos por la diosa, mientras los dioses hacen penitencia. Es en Tamoanchan donde el hombre recibió su primer alimento, el maíz, masticado por los propios dioses; también es el lugar desde donde Ometecutli y Omecihuatl envían el “germen divino” y anímico a los niños en el proceso de gestación dentro de las madres. En una de las versiones del mito del origen del maíz, registrada en la *Histoire du Mexique*, es en la cueva Tamoanchan donde se unieron Xochipilli, vinculado a la diosa Xochiquetzal, ambas divinidades de las flores, y Piltzintecutli, del que surge Cinteotl.

Las referencias que plasman las expresiones míticas sobre Tamoanchan entre los antiguos nahuas del altiplano central en el posclásico son diversas en las fuentes escritas y pictóricas de los ss. XVI y XVII. En su investigación, Alfredo López Austin retomará la descripción de Xochiquetzal, registrada por Muñoz Camargo en su *Descripción de la ciudad y provincia de Tlaxcala*, para comenzar su indagatoria sobre el Tamoanchan mítico, lo cual ya nos indica el fuerte vínculo entre esta diosa y el jardín de los dioses:

Tenían estas naciones a vna diosa que llamavan la diosa de los enamorados como antiguamente tenian los antiguos la diosa Venus, ansi tenian los naturales desta tierra a esta diosa llamada Xochiquétzal la qual dezian que abitaua sobre todos los ayres y sobre los nueue gielos y que viuia en lugares muy deleytables y de

muchos passatiempos acompañada y guardada de muchas gentes siendo servida de otras mujeres como diosas en grandes deleytes y regalos de fuentes y rios y florestas de grandes recreaciones sin que les faltasse cosa alguna y que donde ella estava tan guardada y encerrada que hombres no la podían ver y que en su servicio auia muy gran numero de enanos y corcouados truanes y chocarreros que le davan solaz con grandes músicas y bayles y dantas, y destas gentes se fiava y eran secretarios para yr con embaxadas a los dioses a quien ella indicava y que su entretenimiento era ylar y texer cosas primas y muy curiosas pintavanla tan linda y tan hermosa que en lo humano no se podía mas encarecer, llamavan el cielo donde esta diosa estava tamouan ychan xochitl ycacan chicuhnauh nepamichan ytzehecayan que quiere tanto dezir como si dixessemos el lugar de tamouan y en assiento del árbol florido, deste árbol xochitl hycacan dicen que el que alcancaua desta flor lol della era tocado que era dichoso y fiel enamorado donde los ayres son muy frios delicados y helados sobre los nueve gielos, A esta diosa xochiquétzal celebrauan fiesta cada vn año con mucha solemnidad y a ella concurrían muchas gentes donde tenia su templo dedicado, dicen que esta xochiquétzal fue muger del dios tlaloc dios de las aguas y que se la urto tezcailipuca y que la llevo a los nueve gielos e la conuirtio en diosa del bien querer (Muñoz Camargo, fol. 151v-152v en L. Austin, 1999, p. 72).

Es interesante el énfasis sobre el estado de protección al que estaba sometida la diosa, procurada por enanos y jorobados que le ofrecían danzas y música, lo que nos da una idea de la conmoción mítica, como catástrofe, que implicó el rapto, por Tezcatlipoca-Huehuecoyotl, y la transgresión de Xochiquetzal. Por otro lado, destacamos la mención sobre hilar, tejer y pintar como entretenimiento o labores de la diosa en su morada, imagen que fue plasmada en los Primeros Memoriales, en la representación de la fiesta de Atamalcaualiztli, a la que nos hemos referido con anterioridad, siguiendo la lectura de M. Graulich: aparece Xochiquetzal con un telar de cintura que se sostiene del árbol florido rodeado de aves que liban las flores.

En los *Cantares mexicanos* y en los *Romances de los señores de la Nueva España*, ambas traducciones de Garibay, se destaca el ambiente

característico de Tamoanchan como un entorno de niebla florida; repite la centralidad del árbol y su corteza herida o rota, que en consecuencia apertura dos mitades. No obstante, en estos textos se agrega una especie de movimiento en el entorno: se plantea como lugar de giros, lo que impacta en que el árbol esté dando vueltas y, por lo tanto, esté torcido. También destacan los adornos del árbol: joyas, oro, flores y plumas, que cuelgan de sus ramas, como si se derramaran; al árbol lo rodean, podríamos decir que lo protegen, aves de plumas preciosas; se trata de antiguos gobernantes muertos. Destaca L. Austin que en un poema se encuentra la referencia que, por el día, Tamoanchan pertenece a las águilas, mientras que por la noche es la Casa de las Tigres (jaguares), planteando así la dualidad cíclica del día y la noche en este espacio mítico.

Hasta aquí, podemos identificar algunos elementos característicos de Tamoanchan:

- Es el noveno cielo: hogar de Xochiquetzal.
- En él se yergue un árbol florido, un árbol precioso pues sus adornos son elementos que vehiculan la semántica de lo bello y lo precioso en el pensamiento mesoamericano, vinculado con las cualidades de lo brillante y los ricos aromas.
- Al árbol y a la diosa los protegen las aves.
- No obstante, pese a los elementos preciosos, en el cielo de Tamoanchan hay un ambiente de neblina, frío y de fuertes vientos.
- La dinámica del entorno se proyecta en el árbol torcido, como resultado de los giros constantes.

Pero no todo era alegría en el lugar del mito. De él fueron expulsados los dioses, tras una transgresión al tomar unas flores del árbol, lo cual ocasionó el enojo de los padres y la ruptura del mismo. Tal es así que, en los códices, Tamoanchan aparece como el árbol herido, desgarrado, sangrante, roto, quebrado, tal como podemos observar en el *C. Telleriano Remensis*. Este documento explica que fue por el “pecado” de la diosa Isnextli, “la de los ojos ciegos con ceniza”, que al tomar las “rosas”, “dejó de mirar al cielo”. Muy interesante la referencia a la ceniza como marca o señal de su transgresión, por la que se experimenta un cambio en la situación de esta diosa que comunica la imposibilidad de mirar al

cielo. Encontramos la ceniza como material del que surgieron los hombres, junto con los huesos de los antepasados que fueron tomados del Mictlán, donde opera la transformación al ser animado por el sacrificio de Quetzalcóatl.

Así mismo, se narra en la *Leyenda de los Soles*, que fue en la hoguera a punto de apagarse, con abundante ceniza, donde alcanzó a arrojarse Tecuciztecatl para transformarse, tras su sacrificio, en luna, ceniza y oscura, sin iluminación. En la versión de este mito contenida en la Historia de los Mexicanos por sus pinturas, es Tlaloc quien arroja a su hijo a la ceniza de la hoguera para que se transforme en luna. Podemos observar cómo se presentan las cenizas vinculadas al principio de creación, pero principalmente de transformación. No obstante, las cenizas también están vinculadas con la suciedad en el pensamiento de los nahuas antiguos, tal como lo muestra el término *ixnex*, cara de ceniza, con lo que se hacía referencia a alguien que cometió una falta: un robo o al culpable de una vida de placeres exacerbados. Encontramos así en *Ixnex-tli*-ceniza-suciedad una cadena significativa vinculada a las simbolizaciones narrativas de la transgresión.

Ahora queremos centrar nuestra atención en el folio 18 y 19 del C. Telleriano Remensis: en el primero se encuentra la diosa Itzpapalotl y en el otro el tlacuilo dibujó el árbol quebrado sangrante de Tamoanchan (imagen 1). Así tenemos a los opuestos complementarios que custodian este día del Tonalpohualli o cuenta de los destinos. Aquí, aparece Tamoanchan, con la nota “allá en la casa donde bajaron”, Xochitlicacan “donde están sus rosas levantadas” representado con el árbol roto, en el contexto calendárico del día trece cuauhtli, de la trecena ce calli, cuya patrona o diosa asociada es justamente Itzpapalotl y la ventura de quienes nazcan en este día, bajo la custodia de esta diosa, serán hombres o mujeres esforzados, pero no solo en el trabajo, sino también en la fiesta.



Imagen 1. Códice Telleriano Remensis, folios 18 y 19.

Una transformación por la transgresión opera en la diosa, y se manifiesta en un cambio de nombre. Las glosas de la lámina indican que antes de su falta, se llamaba Oxomoco, al cometer la trasgresión opera un cambio en su situación por lo que se le nombre Itzpapalotl. Otros dioses protagonistas de la transgresión fueron: “Este Yzpapalote es uno de los que cayeron del cielo con los demás que allá cayeron, que son los que se siguen. Quecalcoatle y Ocholubunchete y Tezcatlipoca y Tonacatecotli y Yaolotecotle y Tlahuizcalpantecotli. Estos son hijos de Citlaliace y Citlalatona. Esta fingien que estando en aquel huerto, comía de aquellas rosas y que esto duró poco, que luego se quebró el árbol” (C. Telleriano Remensis, 2.^a parte, XXII, en L. Austin, 1999, p. 75). Además de los dioses mencionados en la cita del Códice, otros dioses vinculados a la falta que terminó en la expulsión-caída de Tamoanchan son Ixcuina, Tlazolteotl, Huehucoyotl e Itztlacoliuhqui.

Además, como uno de los señores de la noche, tenemos la figura de Pitzintecutli, también asociado a la creación del maíz Cinteotl-Xochipi-

lli como resultado de la unión con Xochiquetzal. Y también tenemos a Cinteotl, quien, entre varios de sus atributos, se presenta como Iztlacoliuhqui, el dios de la helada, característico del lugar de su nacimiento, durante la veintena de Ochpaniztli.

Lo antes expuesto nos permite señalar dos grandes motores simbólicos del Tamoanchan mítico: como lugar de creación y como lugar de la transgresión que propició la expulsión de los dioses, como descenso o caída al mundo. Tenemos así la imagen de un lugar de creación de todas las cosas, un paraíso, donde había abundancia, calma, regocijo, pero lo que distingue al paraíso mesoamericano de la imagen del paraíso descrita en la Biblia, hegemónica en cuanto a sus imposiciones sónicas como principios explicativos y reductivos de la diversidad simbólica que configura constelaciones de imágenes sobre el paraíso, los jardines y lo sagrado en el pensamiento religioso de las culturas, es que los sujetos de la transgresión son los dioses; la catástrofe que propician transforma el espacio de Tamoanchan al quebrar el árbol del centro. El árbol roto está significando la separación entre lo uno y lo múltiple en la forma dual de los padres dioses y en la diversidad de sus hijos transgresores.

Como castigo al disgusto que provocaron a sus padres, no a un padre, los dioses son expulsados y descienden al mundo. Por lo que opera un cambio en su materia: dejan de ser de materia ligera, livianos, y sufren la gravedad de las simbólicas de la tierra, al transmutar en materia pesada. Es el principio femenino el que ejecuta la transgresión, el que propicia el viaje iniciático que quebranta sus propios límites, incitada, seducida, orientada por el principio masculino manifestado en formas ancladas a la música, la risa, la danza, a otro tipo de abundancia.

Nos surgen las siguientes dudas: ¿Cómo se relaciona la transgresión que originó la expulsión-caída con el principio divino creador que se articula en Tamoanchan? Si los dioses fueron los transgresores, ¿cómo impacta esto en la situación del hombre y la mujer en el pensamiento religioso mesoamericano? ¿Qué implica la expulsión-caída de Tamoanchan? En el caso de la expulsión, destacamos dos interpretaciones diferentes, la de M. Graulich y la de A. López Austin que, aparentemente ajenas una a otra, nos parece que pueden ser complementarias.

M. Graulich, al hacer una revisión de las dos fuentes pictográficas que considera que tienen abundante información sobre Tamoanchan,

el C. Telleriano Remensis y el C. Vaticano Rios, nos dice que Tamoanchan, también nombrado Xochitlicacan, “el lugar de la casa original, lugar en el que se alzan las flores”, era una especie de paraíso donde ocurre una transgresión, cuando los dioses cortaron unas flores y ramas del árbol cósmico, acción que enojó a la pareja primordial Ometecutli y Omecihuatl. Aparece Inextli como la primera pecadora, que también es Xochiquetzal, que en estas fuentes la presentan como la esposa de Cinteotl, seducida al “pecado” por Tezcatlipoca o Huehuecoyotl. Fue Xochiquetzal, Tlazolteotl, Ixcuina, quien “pecó” al comer el fruto del árbol antes del diluvio, causa de los males del mundo.

Para Graulich, la expulsión de Tamoanchan, en cuanto caída del cielo a la tierra, es la pérdida de la inmortalidad. Esta es una afrenta, por desobediencia, contra los padres divinos que manifiesta un estado de insatisfacción de los hijos que toman el fruto, como metáfora que deja ver la transgresión de la prohibición impuesta por los dioses-padres, que desde el punto de vista de Graulich se refiere a la procreación por la sexualidad. Este gesto introduce la muerte en el cielo, por lo que fueron desterrados los hijos de la pareja divina, pero que, a su vez, propició el establecimiento de un nuevo equilibrio: el de la vida en la tierra. Por ello, a cambio, los dioses otorgan el don de la procreación: por su sacrificio nacerán las plantas y los sustentos, como en las expresiones míticas en torno a Cinteotl, iniciarán el curso del sol, perseguido por la luna, la ceniza de la cara, y con esto se instaura el tiempo. Para Graulich, habría un paralelismo en los motivos míticos de la expulsión-caída de Tamoanchan y el origen de la tierra por el desgarramiento del cuerpo de la diosa Tlalhteotl.

De hecho, el mito de Tamoanchan se encuentra estrechamente emparentado con el del desgarramiento de Tlaltéotl. Esta es el caos; el paraíso original es lo indiferenciado, donde la pareja original y sus hijos viven en perfecta armonía. La agresión contra la diosa y la falta en el paraíso tiene las mismas consecuencias: ruptura entre el cielo —la pareja suprema— y la tierra, necesidad de la muerte, y aparición de la tierra y de las plantas. En lo sucesivo tenemos, por un lado, a la pareja suprema, al fuego, a la luz, a la vida y al cielo; y, por otro, a la tierra y al infierno, al frío, a la obscuridad y a la muerte. Una mediación entre ambos se impone (Graulich, 1990, p. 75).

Para López Austin, la expulsión-caída de Tamoanchan por la transgresión de los dioses tiene otras implicaciones. El “pecado” de los dioses propició la conjunción de dos fuerzas opuestas-complementarias del cosmos. Las fuentes históricas nos presentan Tamoanchan como un lugar de regocijo, tranquilidad, quietud, frío y de fuertes vientos, pero al romperse ese orden se inaugura un nuevo movimiento en la dinámica del cosmos. El calor celeste de los dioses que descendieron a la tierra se encontró en el mundo con el frío del inframundo, dando origen al tiempo en el mundo de los hombres, en el que también habitarán los dioses tras su expulsión. El medio de encuentro, articulación y confluencia constante de estas fuerzas antagónicas es el árbol-poste cósmico: una banda ígnea, celeste, solar, se tuerce con una banda acuática, fría, lunar; es la representación iconográfica de malinalli, y que bien podríamos extender hacia la imagen con la que se representa el difracismo *teoatl tlachinolli*, “agua-fuego”, la guerra entre los nahuas antiguos, que es otro de los principios cosmogónicos que propicia una ritualidad en torno a la deuda de los hombres con los dioses por su sacrificio, por el que fueron merecidos. Nos dice Austin que, en la iconografía, del tronco del árbol herido brota una corriente doble que se compone de un flujo de sangre con piedras preciosas, lo cual nos hace recordar los adornos, a la manera de aditamentos del árbol de Tamoanchan y su relación con el agua divina, que es la sangre del sacrificio.

Por otro lado, como lugar de la creación primigenia, es también el de la creación constante, que no se ciñe a la acción de los dioses, sino que apertura la participación de los hombres, pues es también el lugar del origen del hombre. Por ello, no es de sorprender la búsqueda del Tamoanchan terrenal, que es la búsqueda del vínculo con la creación y su repetición que implica la vida del hombre, de los dioses, de la naturaleza y del cosmos. Lo cual no escapó a los usos políticos de legitimación ideológica de algunas etnias, lo que generó conflictos entre ellas, en ese marco tan espeso que constituyó el vínculo entre mito, religión y política en Mesoamérica.

Ideas de cierre

Siguiendo la interpretación de estos autores, destacamos el impacto de Tamoanchan en el tiempo, no solo en la geografía sagrada vinculada a la topografía mítica que genera esta poderosa imagen. La transgresión

de los dioses en Tamoanchan propicia el dinamismo del tiempo experimentado en los diversos planos de la existencia: incentiva el tiempo de los hombres que cohabitarán el Tlalticpac con los dioses; al impactar en la inmortalidad de los dioses, hace énfasis en la articulación vida-muerte-vida de las formas de lo sagrado, de la que participan dioses, mujeres y hombres. Implica otra manifestación del cataclismo que descentra la experiencia espacio-temporal del mundo para recentrarla en un horizonte compartido entre dioses y hombres. La transgresión propicia la recreación del tiempo coimplicado en la experiencia de lo sagrado y la reconfiguración del espacio de inmanencia y trascendencia.

Respecto al árbol de la hendidura, con su tronco tronchado como señal de la transgresión y sus efectos, “el árbol tronchado de Tamoanchan es la síntesis de los cuatro árboles de los extremos del mundo. El simbolismo se logra con la figura de un árbol listado con bandas alternas de cuatro colores que giran helicoidalmente, tal como lo hacen los flujos cósmicos dentro de cada uno de los cuatro árboles de diferente color. “El flujo del árbol de Tamoanchan, su sangre enojada, es el cotidiano descenso de las fuerzas divinas a la tierra” (L. Austin, 1999, p. 84).

En la figura del árbol tronchado, ascienden y descienden en espiral las fuerzas opuestas complementarias que propician el dinamismo del cosmos y el tiempo en el mundo de los hombres. Esa imagen de la verticalidad cósmica-vegetal-animal se complementa con la extensión en el horizonte de los listones o cuerdas que conectan el árbol del centro con los árboles de los extremos del mundo que sostienen la bóveda celeste. Esta imagen la encontramos en diversas prácticas dancísticas de los pueblos originarios de la actualidad, como en la persistencia de la Danza del Volador y en la Danza de Jardineros, que se realiza en San Andrés Zautla, Oaxaca. Un acercamiento a ambas danzas nos permitiría indagar una posible reactualización ritual del mito de la expulsión-caída de Tamoanchan por la transgresión de los dioses en la imagen del árbol tronchado en espiral. En ellas, en primera instancia, es posible observar cómo los danzantes trazan el movimiento de descenso y retorno a través de los listones y cuerdas, caída a la tierra y retorno próximo de los dioses a Tamoanchan, por la acción ritual de las mujeres y los hombres, por lo que se nos presenta no solamente como lugar del origen, de la creación, de la transgresión y del destino. Así, el ser mesoamericano participa de

la dinámica cósmica por el simbolismo vegetal del árbol y fruto, del que resultó su propio tiempo en el mundo. Una hipótesis por indagar.

Hasta aquí, no ha sido nuestra intención agotar la amplia y vasta reflexión que ha suscitado Tamoanchan en los estudios mesoamericanos. Lo que nos interesó destacar de Tamoanchan son algunas de sus expresiones míticas para ir a la búsqueda de sus posibles simbolizaciones rituales, es decir, la potencia del espacio-tiempo mítico de creación como recreación ritual, en otras palabras, la ritualidad que propicia la imagen de Tamoanchan como el lugar del dinamismo propiciatorio a partir de la transgresión mítica y sus consecuencias, que se manifiesta por la ruptura del árbol y en la participación del ser humano en el tiempo sagrado. Desde nuestro punto de vista, las simbolizaciones de Tamoanchan fundan una amplia y compleja ritualidad por la que no solo se busca resarcir la falta inmediata de la caída, sino que principalmente asienta una práctica instaurativa en la vida y dinamismo del cosmos, que implica una práctica restaurativa y terapéutica con la trascendencia de la que participa el ser mesoamericano en el tiempo del mito a través de la tradición religiosa mesoamericana que pervive en nuestros días.

Bibliografía

- Cassirer, E. (1974). *El mito del Estado*. FCE.
- Códice Telleriano Remensis. (s. f.). www.famsi.org y <https://tlachia.iib.unam.mx/telleriano>
- Duch, L. (2004). *Las estaciones del laberinto*. Herder.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Graulich, M. (1990). *Mitos y rituales del México Antiguo*. Madrid. Ediciones Istmo.
- Graulich, M. (2001). Atamalqualiztli, fiesta azteca del nacimiento de Cintéotl-Venus. *Estudios de Cultura Nahuatl, IIH-UNAM*, (32), 359-370.
- López Austin, A. (1999). *Tamoanchan y Tlalocan*. FCE.
- Wunenburger, J. J. (2005). *La vida de las imágenes*. UNSAM-Jorge Baudino Ediciones.

Traducir y construir conocimiento desde el contexto.

Se terminó de imprimir en diciembre de 2025
en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Impresión digital con interiores en papel bond de 75 g.

El tiraje consta de 300 ejemplares



Este libro esconde tras de sí un esfuerzo de colaboración entre los investigadores que colaboran en este escrito, no es tarea fácil hacer coincidir los tiempos de cada uno, sin embargo, se logró y hoy se presenta este texto que es una aportación que se da desde diferentes perspectivas metodológicas y por tanto desde contextos distintos que aseguran tener en este libro experiencias de investigación diversas compartidas.

El tema de las metodologías es sinónimo de controversias en ámbitos de las academias, algunos le apuestan a construir conocimiento con las denominadas metodologías convencionales, otros mas que proponen las metodologías emergentes y de contexto retomando los saberes y las experiencias de los pueblos.

• • • • •
• • • • •

ISBN: 979-13-88142-34-5



Consulta y descarga

