



¿Es posible

Decolonizar la universidad?

Díálogos para pensar la praxis docente en la Universidad Intercultural de Chiapas

Andrés Augusto Arias Guzmán
Minerva Yoimy Castañeda Seijas
Jaime Torres Burguete

**¿ES POSIBLE DECOLONIZAR
LA UNIVERSIDAD?
DIÁLOGOS PARA PENSAR
LA PRÁXIS DOCENTE
DESDE LA UNICH**

¿ES POSIBLE DECOLONIZAR LA UNIVERSIDAD? DIÁLOGOS PARA PENSAR LA PRÁXIS DOCENTE DESDE LA UNICH

COORDINADORES

ANDRÉS AUGUSTO ARIAS GUZMÁN

JAIME TORRES BURGUETE

MINERVA YOIMY CASTAÑEDA SEIJAS



Universidad
Autónoma
de Nayarit



Universidad Autónoma de Nayarit

Dra. Norma Liliana Galván Meza
Rectora

Mtra. Margarete Moeller Porraz
Secretaria General

Lic. Ana Cristina Álvarez Castañeda
Directora de Fomento Editorial y Artes Gráficas

¿Es posible Decolonizar la Universidad? Diálogos para pensar la praxis docente desde la UNICH.

Coordinadores

Andrés Augusto Arias Guzmán

Jaime Torres Burguete

Minerva Yoimy Castañeda Seijas

Cuidado a la edición: Omar Sánchez Medina

Diseño editorial: Carolina Luna Peña

Diseño de forros y fotografía de portada: Paulina Garza Díaz UNICH

Primera edición 2024

Derechos reservados a la ley

©Universidad Autónoma de Nayarit

Ciudad de la Cultura SN, Col. Centro,

Tepic, Nayarit, CP. 63000. Dirección de Fomento Editorial y Artes Gráficas

Teléfono: 2118800, ext. 8718/ 8838, www.uan.edu.mx

Obra seleccionada en la convocatoria para la edición de publicaciones de libros bajo el Sello Editorial UAN- Alí Chumacero.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin previa autorización escrita por el autor.

ISBN: 978-607-8863-39-6

PRESENTACIÓN

DIÁLOGOS HACIA LA DECOLONIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE
INTERCULTURAL EN LA UNICH. PENSAR DESDE LA PRÁXIS

Andrés Augusto Arias Guzmán

Jaime Torres Burguete

Minerva Yoimy Castañeda Seijas

El día 1º de diciembre del 2004 nació la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) a través de un decreto que expidió el congreso del estado de Chiapas. Las licenciaturas con las que se fundó la universidad fueron: Turismo Alternativo, Desarrollo Sustentable, Lengua y Cultura y Comunicación Intercultural, dando inicio las clases en el mes de agosto de 2005. La sede de la universidad se ubicó en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas y para el año 2009 se crearon 4 Unidades Académicas Multidisciplinarias, situadas en las cabeceras municipales de Oxchuc, Yajalón, Las Margaritas y Salto de Agua. En el 2012 se amplió la oferta educativa al abrirse las carreras de Medicina y Derecho Intercultural. Y en el proceso de crecimiento de la UNICH, en el 2020, se crearon 2 programas educativos de posgrado: la Maestría en Economía Social y Solidaria y la Maestría en Estudios Interculturales.

El modelo educativo de las Universidades Interculturales planteó en su origen ser un espacio multicultural incluyente para dar posibilidad a las y los jóvenes que procedían de comunidades indígenas de tener acceso a la educación superior. La profesionalización de las y los jóvenes provenientes de comunidades indígenas, representó para la Universidad Intercultural, en ese momento, la posibilidad de iniciar un diálogo entre distintos actores con la finalidad de generar propuestas de desarrollo; por ello, se convirtió para Chiapas en una propuesta educativa muy importante. Pero estas universidades nacieron con un marcado carácter político, que les da ser un enfoque intercultural pensado desde el Estado.

El trayecto no ha sido fácil, ha representado muchos retos: la situación del profesorado, las prácticas pedagógicas, el diálogo entre diferentes, comprender la manera cómo opera la educación sobre y respecto a las poblaciones indígenas, entre otras cuestiones. En este contexto, a lo largo de estos 16 años de vida de la universidad, es importante reflexionar cómo se está construyendo el conocimiento desde una perspectiva intercultural. Es así como desde el Cuerpo Académico Sociedad y Diversidad Cultural y en colaboración con el Mtro. Andrés Augusto Arias Guzmán, Doctorante del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (C.I.E.S.A.S.) unidad regional occidente, en estancia de investigación en la UNICH, organizamos el taller-seminario *Interculturalidades posibles: narraciones y reflexiones desde nuestras identidades, sentires y quehaceres pedagógicos-formativos y comunitarios*.

En febrero y marzo del 2020 entre clases y pasillos diseñamos tal ejercicio y lo propusimos para el profesorado de todas las carreras de la universidad y de todas sus sedes, claro, justo antes de que se desatara la pandemia de Sars-Cov2 en México. Con un estimado de 40 horas de trabajo, a desarrollar en sesiones intercaladas durante un par de meses, buscábamos discutir tres grandes temáticas y repensar estas desde nuestros mundos de vida: i) *el colonialismo y la colonialidad*; ii) *la etnicidad y su relación con los procesos de identidad* y; iii) *los multiculturalismos y la interculturalidad*. Estudiar estos temas podría darnos elementos para confrontar el enfoque intercultural del Estado y contrarrestar el ambiente de franca decepción y de agotamiento del proyecto de universidad. De ahí que hayamos puesto el título de “lo posible”, reconociendo en ello las enormes asimetrías, limitaciones y contrariedades que la política de acción afirmativa de las universidades interculturales ha mostrado en los últimos años.

Se planteó desde un principio la necesidad de escribir desde nuestras historias y sentires. Historizar nuestras prácticas y nuestros saberes dentro y fuera del aula era el propósito de haber planteado la metodología autoetnográfica desde un inicio. Aunque ciertamente esta misma resultó novedosa para el grupo convocado, también lo fue la discusión del giro decolonial pensado como un marco para discutir lo intercultural en el seno de la UNICH. Aunque recibimos mucho entusiasmo en el colectivo —del que surgen las y los coautores de esta obra en la sección de narrativas— ambos asuntos: la metodología autoetnográfica como herramienta de trabajo para repensar nuestro quehacer docente, como el tema del giro decolonial aplicado a las universidades interculturales y a la práctica

educativa en la universidad, fueron temas muy novedosos y muy poco discutidos. Asuntos que se volvieron doblemente complicados dado el tiempo pandémico que no veíamos venir.

Debemos decir que la única sesión de aquel taller llevada a cabo de manera presencial fue la inauguración el jueves 12 de marzo del 2020 en la sala de videoconferencias de la UNICH en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Apenas cinco días antes de que las autoridades federales adelantaran las vacaciones de primavera de ese año en todo el país intentando contener una pandemia que haría estragos con cerca de trecientos mil muertos en el país para inicios del 2022; millones de contagios en el mundo y con una serie de variantes diseminadas en todo el planeta. Un virus que mutó varias veces y se resiste a ser vencido pues ha llegado para quedarse, dicen los epidemiólogos y expertos. El optimismo por poder encontrarnos cara a cara de nuevo y “retomar los trabajos”, al menos en una dinámica más “normal”, tuvo que morir lentamente como en un proceso de agonía producido por la misma dilatación de la pandemia. En vez de los cuatro meses que imaginamos tomaría acabar el taller, nos llevó once meses dar el cierre final y definitivo al ejercicio iniciado en San Cristóbal de las Casas, lo concluimos, a fuerza de las circunstancias, en la World Wide Web.

Además de modificar las dinámicas de trabajo y las fechas, hubo que hacer adaptaciones a las temáticas planteadas, recortes a los tiempos de discusión y, sobre todo, flexibilizar nuestra propia moderación o conducción. Y es que no buscábamos ser una carga más al extraño, y a veces caótico, tiempo pandémico que comenzó a instalarse en nuestras

vidas. Parte de esta nueva normalidad ha quedado retratada en las narrativas que presentamos en la segunda sección del libro. Agobiar a los y las compañeras con compromisos de entrega o lecturas por hacer nos convertía al mismo tiempo en verdugos de lo que desde la doble reflexividad estábamos criticando y discutiendo. Desprendernos de las lógicas que nos atraviesan en la institución universitaria es fundamental para reconocernos nosotros y nuestras-nuestros alumnos como personas aprendiendo. La pandemia visibilizó enormes brechas tecnológicas entre estudiantes y entre profesores, quienes pudieron adaptarse y quienes les costó mucho más trabajo, pero además dio una sensación de pausa a la inercia burocrática escolar lo que nos facilitó colocarnos como personas afectadas emocionalmente por el extraño tiempo que nos tocaba enfrentar. La pandemia hizo más fácil ver la centralidad del tiempo escolar que atraviesa nuestras vidas como profesores-profesoras universitarias; el extraño tiempo pandémico que se extendía más allá de los muros y las aulas nos permitió ver lo atrapados que estamos por las reglamentaciones burocráticas, aunque tengamos que hacer trabajo en casa o, como le dicen ahora, *home office*.

Nos tomó por sorpresa la necesidad de adaptar nuestras rutinas y tareas diarias a la dimensión de la virtualidad, más a unos que a otros. De ahí que la orientación de los textos que presentamos es distinta en función de cómo lo vivieron y cómo fueron resolviendo las incógnitas, las angustias y los desafíos de adaptarse al contexto emergente de un ciclo escolar pandémico. Nos implicó reaprender a trabajar con la tecnología y a comunicarnos con los estudiantes no sólo para salvar el semestre sino para rescatar el sentido de enseñar en, y con, la

pantalla del teléfono o de la computadora. El aletargamiento de la presencia e impacto del virus también tuvo sus consecuencias en la sensación de cansancio, agobio y estrés laboral. Nada nuevo en los mundos de vida del profesorado universitario que vive saturado de clases, tareas pendientes y buscando constantemente los indicadores de desempeño para mejorar su ingreso. O al menos, no perder el trabajo.

A pesar de ello el ejercicio intelectual se mantuvo, pero a un distinto ritmo. Conversar constantemente en sesiones abiertas y escuchar ponencias específicas de las temáticas hizo posible seguir adelante, aunque todo, virtualmente. No fue igual que el plan inicial, pero, durante los meses siguientes se desarrollaron más de siete conferencias con invitados especiales; se llevó a cabo un foro de experiencia docente frente a la pandemia, incluso antes de que las autoridades de la UNICH lo plantearan y; se sostuvo un conversatorio sobre autonomía, educación y decolonización de la práctica educativa. Sólo algunas de esas ponencias, de los invitados que tuvimos al seminario, se presentan en este texto en una primera sección. Esta presenta ponencias muy diferentes que buscaron únicamente detonar distintos aspectos de la reflexión sobre el quehacer docente, la interculturalidad y el giro decolonial. Por un lado, estas ponencias abordan ámbitos más estructurales y ampliados; discuten experiencias desde dimensiones políticas, organizativas e institucionales que están detrás de las experiencias de educación que busca ser intercultural, tanto a nivel superior como en otros niveles y modalidades educativas y en otros lugares más allá de Chiapas. Estos aportes y sus autores comparten una perspectiva crítica de la diversidad étnico-cultural y política de nuestros

contextos más actuales, algo que consideramos fundamental tener presente en el colectivo de profesores de la UNICH.

Por el otro lado, la autoetnografía no es un trabajo sencillo. Requiere, sin lugar a duda, no sólo la dedicación de indagar en el pasado propio desde un presente, lo que implica escribir tanto de uno mismo como de los demás con los que nos relacionamos. Más aún, este tipo de ejercicios requiere de una dosis de humildad, de honestidad y de valentía. Esto quedó comprobado cuando llegamos al momento de tallerear un primer esbozo de nuestras narrativas en una sesión coordinada expresamente para ello por la Dra. Susan Street de CIESAS occidente. A quien agradecemos su gentil y muy humana disposición y acompañamiento. El compartir en aquel momento nuestras primeras líneas de escritura tejió un lazo entre todos, a pesar de las diferentes temáticas que comenzamos a abordar. La cuestión pandémica se adicionó al interés por reflexionar la interculturalidad y aplicar una crítica decolonial al trabajo universitario¹.

La narrativa se convirtió —nos parece— en un espacio íntimo de reflexión, momento de descarga para unos, lugar de inspiración para otros. Lo cierto es que el taller de autoetnografía

1 Hemos decidido utilizar decolonizar sin la “s”, es decir decolonizar en vez de descolonizar como un intento de marcar un sentido constructivo esperanzador del ejercicio problematizador y complejo al que invita el giro decolonial. Coincidimos con los aportes de Katherine Walsh (2013) quien propone esto mismo como una diferenciación entre la dimensión de des-encubrir, de-construir, por un lado, y la oportunidad de agrietar y encontrar atisbos y luces de esperanza en la práctica cotidiana que reconoce múltiples presencias de origen colonial o producto de patrones de poder de la colonialidad de las sociedades modernas. Nuestra opción no tiene que ser la misma de los autores que nos acompañan en esta obra y, debido a ello, hemos respetado su forma de enunciación y comprensión del problema al respecto.

se sintió como un espacio gestionado en y para el colectivo que se conformó luego de meses de haber iniciado el seminario. Aunque fuera por breves momentos que pudimos irrumpir los tiempos escolares —y el semestre— para escucharnos y pensar de todas nuestras angustias y dificultades vertidas, no sólo de nuestro quehacer docente de aspiración intercultural y decolonial, sino además frente a la pandemia.

Las narrativas de la segunda y tercera sección de este libro son una puerta de entrada a la crítica decolonial de la praxis educativa intercultural, se enuncian diversos temas de interés para los y las autoras, y se plantean fuertes cuestionamientos al predominio del pensamiento occidental, de las lógicas disciplinarias y burocráticas de la universidad como dispositivo de poder económico y social, pero todo ello, visto a través de los ojos y las miradas de profesores-profesoras que escriben a partir de ejercicios autoetnográficos sobre sus prácticas y sus vidas, son entonces el aporte más importante de la obra conjunta.

Los objetivos académicos de discutir, analizar, preguntar y aprender fueron posibles a partir de crear un grupo de trabajo que, pese a la pandemia, encontró las formas de seguir discutiendo y analizando lo que nos interesaba desde nuestras experiencias académicas, profesionales y personales. Este es el primer gran logro del seminario *Interculturalidades Posibles*, ser un espacio de escucha y ayuda mutua entre pares. Así, este lugar virtual se convirtió en un espacio de diálogo con los invitados especiales y sus aportes en conferencias; un foro personal y colectivo para escuchar nuestras experiencias y narraciones de la praxis docente.

Si bien era importante situar estas discusiones sobre la interculturalidad, la colonialidad, la docencia en la educación superior y nuestro papel en ella, tuvimos la oportunidad de reflexionar sobre nuestra docencia y nuestras formas de generar conocimientos a partir de los riesgos que se asumían durante la pandemia —como lo muestran las narrativas incluidas en este libro—. Este encuentro permitió hacer eco de esos sentires, angustias y retos que enfrentamos a partir de marzo del 2020, momento en que la pandemia generó un quiebre en nuestra rutina académica y personal. Para algunos tuvo un sentido liberador el poder poner en común sus experiencias y escucharnos y reconocernos en ellas. Conocer otras experiencias, saber de pasiones y de malestares en este camino de la investigación y la docencia permitió crear ese espacio común, de aprendizaje y de identidad compartida.

Estas ideas están presentes en los textos que presentamos en este libro también porque son resultados de lo que tejimos en conjunto.

En medio de los conflictos internos de la UNICH, de la controvertida legitimidad y representación del propio sistema de universidades interculturales, de la emergencia de la pandemia y sus estragos en la pérdida de seres queridos y otros efectos, mantener vivo el taller y lograr ser una comunidad de aprendizaje y de auto formación entre pares docentes fue, sin lugar a duda, un enorme esfuerzo, un logro colectivo.

Las experiencias docentes narradas en este texto permiten conocer esos mundos construidos por y para profesores-profesoras universitarias. Reconocer el lugar de la

universidad —sea que se enuncie intercultural o no— como constructora de conocimientos nos permite también reconocer estas experiencias dentro de las propias contradicciones y tensiones de la educación superior de aspiración intercultural, situadas entre un diseño desde el Estado y un proyecto que quiere responder a la transformación de la realidad social, y que por lo tanto, nace dentro de la concepción de universidad convencional que es disciplinar, que jerarquiza conocimientos, que analiza desde su posición. Entonces, la labor del profesorado es central para lograr hacer grietas en este sistema, para ir desarrollando una visión descolonizadora del saber, por un lado, y decolonizadora de la pedagogía por el otro. Una docencia universitaria como un proyecto ético-político que pasa por lo personal, por reconocernos también como actores de esas transformaciones que tanto requerimos. No podemos olvidar, en este andar, nuestras propias historias de formación, que son diversas y que están situadas en la educación tradicional como parte también de nuestra historia profesional y de las cuáles también aprendemos y desaprendemos. Estas narrativas y los aprendizajes del seminario van en ese camino, a encontrarnos en un espacio que nos permita reflexionar y cuestionar, tanto en la práctica docente, como nuestro papel en la institución que compartimos y en la que colaboramos. Abrir este camino es complejo, pero resultó oportuno. Queda ahora pendiente la tarea de continuarlo, de practicarlo, de hacernos en él.

En suma, podemos decir que esta obra colectiva gira en torno al quehacer docente desde distintas cartografías de la praxis, desde distintas experiencias de trabajo, miradas y perspectivas sentidas y doblemente reflexivas, así como

propuestas específicas que convidan a abrazar la utopía posible de interculturalizar el currículum, sin dejar de ser personas y sujetos de la realidad que vivimos. En los diálogos que dieron lugar a la obra estuvo siempre la incógnita que da título a la obra ¿Es posible decolonizar la universidad? Las respuestas posibles son muchas, las contribuciones que compilamos en esta obra son algunas reflexiones que convidan a repensar la pregunta y continuar el camino de transformar nuestra práctica. En este sentido, organizamos los materiales en tres ejes distintos que explicamos a continuación: i) la decolonización de la práctica educativa; ii) el trabajo docente frente a la decolonialidad y la interculturalidad crítica y iii) ser docente y hacer docencia en tiempo pandémico: la Covid-19 y la UNICH.

LA DECOLONIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Diversas estrategias de lucha y de resistencia se dibujan cada vez más en el horizonte para hacer frente al carácter monoepistémico, eurocéntrico y colonial de nuestros contextos sociales sobre todo desde la teoría social latinoamericana. Reconociendo la vigencia de patrones colonialistas de producción de sujeto y de sentido, así como el carácter moderno-colonial del sistema mundo y sus dispositivos de poder como la universidad y sus disciplinas, el mercado financiero, las tecnologías de información y de vigilancia, entre un largo etcétera, el giro decolonial aparece como una apuesta teórica-política que busca visibilizar las diversas formas en que se manifiesta un orden moderno-colonial. Un orden basado en la racialización de las diferencias y su articulación con la

explotación del trabajo y de la naturaleza; basado también en el mito de la objetividad y la racionalización del saber, tanto como la pretensión de universalidad del conocimiento científico; un orden múltiple que se reproduce como un ethos difuso sustentado en una matriz de poder económico político e histórico (Mignolo, 2003; Lander, 2000; Restrepo y Rojas, 2010; Rivera Cusicanqui 2010; Quijano, 1992).

La difícil tarea de la inflexión decolonial radica en que lo mismo busca visibilizar la dominación más allá de lo material y económico, como a marcar una ruta, un sendero o una opción de alternativas que busquen irrumpir, agrietar, o en la más propia de las utopías, transformar la sociedad que tenemos (Grosfoguel, 2007, Medina Melgarejo y Baronnet, 2013; Rivera Cusicanqui, 2018; Walsh, 2013 y 2017). En el ámbito pedagógico y educativo las experiencias de educación intercultural, sobre todo las denominadas críticas, constituyen esfuerzos; senderos andados de los que muchos buscamos aprender. Acá más bien se encuentran retos, dilemas, cuestionamientos y críticas. Cerramientos quizás a la posibilidad del construir andando la experiencia. Oclusiones desde muy diversos lugares, tanto desde sistemas e instituciones oficialistas, es decir, desde el propio arquetipo de instituciones del sistema Estado, hasta las experiencias cotidianas del rol convencional docente que nubla la posibilidad de rebeldía y disidencia epistémica.

La descolonización de la práctica educativa como un ejercicio de desarmar y desencubrir el carácter moderno-colonial de la labor pedagógica es un tema en creces, un sendero por andar. Aquellos que, desde la más humilde y particular

postura, creemos en una interculturalidad posible y en una pedagogía decolonial tenemos el enorme reto de descubrir todas las formas y posturas en que nuestra labor reproduce los patrones de poder y sentido de origen colonial, capitalista y patriarcal de la sociedad moderna y posmoderna. La labor comienza por cuestionar nuestros propios sentidos y saberes.

Con ese cometido en mente, en la primera sección se plantean reflexiones y realidades educativas que consideramos constituyen aportaciones, intentos y búsquedas, por descolonizar la educación². Aunque no comparten una perspectiva única, monodisciplinar o temática respecto del nivel educativo, ni el contexto particular, las ponencias que agrupamos en esta sección detonaron la reflexión colectiva que el grupo de profesoras y profesores de la UNICH hemos emprendido en torno a los temas de este libro. Si bien hacen falta muchas otras voces y temáticas para abordar el giro decolonial con suficiencia y rigor metodológico, las ponencias que distinguidos y apreciados colegas nos regalaron, constituyen puntos de partida reflexivos y vividos que contribuyen tanto a visibilizar la temática, como a señalar sus límites, críticas y pendientes de desarrollo. En este sentido, la primera sección del libro es una apertura a algunas temáticas, problemas y realidades que el giro decolonial en el ámbito educativo está generando a nivel Latinoamérica y México.

2 Nótese acá el distinto enfoque que damos al verbo “descolonizar”. Lo distinguimos de nuestra primera opción sin “s”, esta es más bien una concepción creativa-productora; lo decolonial como apuesta, creemos que no es lo mismo el ejercicio descolonizador que analiza críticamente: [de] construye, que una práctica decolonial se construye en lo posible.

Buscando visibilizar nuevas formas de colonialismo, más allá del control político-territorial que configuró el panorama geopolítico de la región latinoamericana, Andrés Fábregas Puig en su texto de apertura: *Colonialismo, colonialismo interno, nuevo colonialismo* nos plantea una respuesta a la pregunta: ¿Cómo hablar de un nuevo colonialismo en un mundo globalizado? Traza conexiones muy importantes entre capitalismo, colonialismo y nacionalismo a nivel histórico que explican el amplio proceso colonial y el surgimiento de los Estados en América Latina. Al tiempo que trae a discusión la diferencia y complementariedad entre dos tesis importantes para estudiar los contextos interculturales: el colonialismo interno y las regiones interculturales de refugio. Ambos conceptos son necesarios para visibilizar procesos de dominación-explotación de amplias capas de población indígena en el Abya Yala, incluidas por supuesto la actual diversidad étnica de Chiapas. Quizás un paso previo al concepto de colonialidad muy en boga en las ciencias sociales desde que lo propuso Aníbal Quijano en 1992 es reconocer formas de colonialismos que atraviesan nuestra contemporaneidad.

Gunther Dietz nos invita a sostener que, si queremos hablar de propuestas interculturales críticas y transformadoras, aunque no sólo en el caso de las universidades, pero especialmente en ellas, es preciso al mismo tiempo asumir que estas propuestas deben ser descolonizadoras. Gunther abre una serie de reconocimientos en esa vía que se colocan como centrales desde la mirada actuante, tanto desde estudiantes como de maestros. En su contribución a esta obra: *Metodologías colaborativas como apuestas descolonizadoras en Universidades Interculturales* Gunther profundiza en la variabilidad y contemporaneidad

de los legados colonialistas o coloniales en la educación en todos sus niveles; las múltiples tareas transformadoras que debemos asumir desde la cotidianidad contra monolingüismos, extractivismos metodológicos, desigualdades estructurales; herencias indigenistas y homogeneizadoras; además de la centralidad del sujeto —el nosotros— en la praxis educativa que intenta ser decolonial e intercultural. Al respecto, las metodologías colaborativas tienen un potencial enorme que aún espera por ser explorado sostiene Gunther, pero del cual ya tenemos evidencias muy importantes.

Después, tenemos tres experiencias distintas de descolonización de la práctica educativa. Como hemos afirmado, poco tienen en común los casos analizados salvo que se refieren a distintas cartografías de la praxis, sus regiones y formas locales en que se cuestiona lo instituido mientras se visibilizan otras educaciones. Producciones [alter]nativas al carácter moderno-colonial de los procesos educativos oficiales o institucionales. De ahí que veamos en el primer caso, la experiencia de un magisterio disidente, con un discurso de inspiración decolonial por/sobre la política educativa y escolar. Después veremos en esta sección, un caso en la región tseltal de las cañadas de Ocosingo, donde el actuar pedagógico-activista de un comité de derechos humanos, desde la identidad y la lengua tseltal, da muestras sobre el cómo del aprendizaje más allá del aula y de la educación oficial: ¿Cómo se construyen prácticas interculturales entre diversidades epistémicas y ontológicas sobre la justicia, la alimentación y la vida? Para terminar esta sección, un ejemplo más de cómo la decolonización de la práctica escolar es el esfuerzo mismo por reflexionar desde otros lugares situados el proceso mismo de

enseñanza-aprendizaje. La sección cierra, entonces, con una contribución reflexiva sobre la educación comunitaria desde las concepciones ético-morales y epistémicas de los pueblos *chuj* y *tojolabal* de Chiapas.

En el texto: *La educación comunitaria Oaxaqueña y el magisterio radical*, Benjamín Maldonado nos comparte un análisis y un relato del magisterio indígena en Oaxaca, en su relación con la lucha sindical de la sección 22 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. Maldonado pone la mirada en el carácter propio y alternativo de la propuesta educativa surgida de intelectuales y profesores indígenas en Oaxaca. No sólo destaca el activismo etnopolítico y la radicalidad de posiciones contrahegemónicas al capitalismo y al dominio centralizado de la educación, sino que, además, Maldonado destaca cómo el magisterio disputa espacios de poder dentro del sistema educativo a nivel local y cómo se busca incidir en el mismo andamiaje institucional, que es cuestionado, pero desde posiciones propias de aspiración decolonizadora. A esa búsqueda actuante, esa posibilidad de agrietar las formas de poder y de dominio en el reconocimiento de la adversidad y la contradicción es a la que denominamos práctica decolonial.

Justo después Antonio Paoli nos presenta la experiencia del Comité de Derechos Humanos *Fray Pedro Lorenzo de la Nada* A.C. que tiene su operación en las cañadas de Ocosingo, territorio tseltal-mestizo de los Altos de Chiapas. En su texto: *Agroecología, Interculturalidad y Derechos Humanos* vemos un caso específico de estrategias colectivas propias de los pueblos y comunidades tseltales que trastocan los múltiples regímenes

de dominación colonial. Concentrado para este aporte tan sólo en dos temas que el Comité F. P. Lorenzo de la Nada ha sostenido en su actuación pública en defensa de los compañeros y compañeras indígenas, Paoli, destaca acciones concretas que pueden denominarse interculturales en la gestión y solución de conflictos donde el derecho consuetudinario indígena es puesto en relación y conflicto con el derecho positivo de los juzgados locales, afectando en las soluciones —o lo que él llama el buen arreglo o *Lekil Chapanel*— tanto a uno lado como a otro de los órdenes legales en disputa. Mientras que, por otro lado, también nos convida a mirar la apuesta propia de transición económica, productiva y sustentable que representa la agroecología para el sustento y desarrollo de las familias indígenas de la región. La capacidad organizativa, la inventiva o innovación, así como la capacidad de traducción intercultural destacan en los promotores indígenas que constituyen el Comité F. P. Lorenzo de la Nada. Su muestra es un ejercicio de constancia y perseverancia del que muchos profesores buscamos aprender, como caminos y rutas decolonizadoras.

El texto que cierra la primera sección del libro se titula: “*Educación comunitaria. Principios articuladores en la educación propia de tres pueblos originarios de Chiapas: una apuesta a la descolonización educativa*” de Antonio de Jesús Najera Castellanos. El autor comparte en este texto el resultado de un proceso de investigación colaborativa en comunidad, donde él interpreta y reflexiona sobre el carácter transformador y de ruptura que contienen las concepciones éticas y morales sobre la educación desde la lengua y el pensamiento Chuj, Tseltal y Tojolabal de Chiapas. Para ello nos comparte un análisis conceptual basado en la entrevista

en lengua propia donde los testimonios, y el trabajo mismo del autor, nos permiten acceder al potencial que la educación comunitaria tiene para los procesos de descolonización y desescolarización que vivimos. En palabras del mismo autor: se trata de recuperar el sentido de la educación como un espacio de socialización, pero, sobre todo, de formación de sujetos capaces de construir una consciencia transformadora basada en la crítica y la autocrítica de los procesos vivenciales. El segundo eje que compone la obra y que marca el cierre de la sección de ponencias y abre la sección de narrativas docentes lo hemos titulado:

EL TRABAJO DOCENTE FRENTE A LA DECOLONIALIDAD Y LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

La primera aportación es el texto de Kathia Núñez Patiño: *Biblioteca comunitaria como dispositivo entre diálogos interculturales para descolonizarnos*. En él discute los problemas de las infancias en contextos indígenas. Relata su experiencia en una comunidad ch'ol con participación política en el zapatismo de Chiapas y describe la conformación de la biblioteca comunitaria como proyecto de co-labor que se convierte en práctica de lucha por las autonomías y resistencias a nivel subjetivo y cotidiano frente a las múltiples formas de dominación colonial y capitalista contra las que el zapatismo se encuentra en guerra. Para la autora la apropiación de la biblioteca y la centralidad de los niños y niñas ch'oles y su lengua propia son muestras de una práctica descolonizadora de los procesos educativos que tiene mucho que enseñar y de la que tenemos mucho que aprender.

El segundo capítulo de esta sección es ya un ejercicio autoetnográfico resultado del taller y seminario en la UNICH del 2020-2021. En el texto: *“Problematización y experiencia de vida. Trabajo de campo y co-labor con profesoras y profesores en la UNICH”* Andrés Augusto Arias Guzmán nos invita a conocer los mundos de vida del profesorado a partir de una experiencia de investigación doctoral. El autor da a conocer las decisiones metodológicas atravesadas por sus experiencias de vida y por circunstancias del trabajo de campo. Decisiones que tuvo que tomar como parte de un proceso de formación de doctorado en el que se propone reflexionar la colonialidad y la práctica decolonial desde la praxis docente, en este caso de la UNICH. Su contribución es también un cuestionamiento al carácter eurocentrado de la universidad, a la reproducción de diferencias epistémicas dentro de sus dispositivos profesionalizantes y escolarizantes, y a la necesaria problematización del giro decolonial desde la práctica misma de investigación.

Justo después Georgina Méndez Torres, también, a través de la metodología autoetnográfica reflexiona los retos y las dificultades de la práctica educativa intercultural en la UNICH a partir de su texto titulado: *Reflexiones político-epistémicas sobre la interculturalidad desde mi práctica docente*. Desde una crítica al carácter eurocentrado y monolingüe del modelo de universidad desde el Estado. Georgina nos comparte la experiencia de intentar “des-concentrarnos” de las ataduras del quehacer docente para relacionarnos con nuestros estudiantes y colegas más allá del aula y del currículum. Su ejercicio narrativo es una ventana a los mundos de vida y cotidianidad del profesorado de la UNICH que toma muy

en serio la búsqueda permanente por interculturalizar “su” práctica, aunque esto signifique cuestionar la propia mirada en la que hemos sido formados, o incluso más, cuestionar la de los propios colegas profesores-profesoras.

Rosalva Pérez Vázquez, justo después, hace el giro hacia una cuestión muy relevante, pues coloca la violencia de género como un tema muy presente en las vidas de las estudiantes mujeres con las que ella trabaja. En su contribución: *Experiencias y con-vivencias con mujeres ch’oles desde la práctica docente en la Universidad Intercultural de Chiapas*, muestra cómo los testimonios de los que ella es confidente trastocan la docencia y la hacen repensarse como docente, reconociendo múltiples formas de presencia del patriarcado en las relaciones académicas y escolares burocráticas de la propia dinámica universitaria, lo que hace doblemente difícil el problema. La reflexividad plasmada en la narrativa de Rosalva nos permite mirar las dificultades y adversidades de la práctica pedagógica en espacios de enormes desigualdades y diferencias: el hacerse persona ella y sus estudiantes es central como des-prendimiento también del rol docente. Roles que son trastocados por la crítica decolonial y por la pandemia de Covid-19 como lo muestra Rosalva.

Enseguida María Antonieta Flores Ramos nos abre la puerta de su mundo de vida en el momento de emprender sus estudios de doctorado como profesora de la UNICH. Su narrativa que por título lleva: *Sobre los motivos del lobo y su modo de iniciar la pesquisa* es un ejercicio reflexivo y sentipensado que encuentra en las experiencias de vida momentos conectados y explicativos de los intereses de estudio y profundización

que como profesores e investigadores ponemos en el centro de nuestro interés. Como profesora de lengua, como hablante del maya tseltal, del español y del portugués, la autora nos comparte un testimonio del darse cuenta de los anclajes de su subjetividad y de las exclusiones y segregaciones que produce la cultura escrita y el dominio de las lenguas coloniales que le es correlativo. Muchas veces los temas que elegimos tienen que ver mucho con quiénes somos y cómo enfrentamos la vida, esto es también un esfuerzo por des-prendernos de las normalidades del quehacer docente y María Antonieta nos regala un esfuerzo en este mismo sentido.

Finalmente, un tercer eje de análisis que aparece en las narrativas es el de ser docente y hacer docencia en tiempo pandémico: el Covid-19 y la UNICH. Sin descuidar los otros ejes anteriores, estos escritos comparten el hecho de reflexionar con más detalle el impacto que tuvo la pandemia en el quehacer. Desde múltiples lugares de la cotidianidad accedemos a través de sus escritos a las miradas vividas de la docencia en la Intercultural de Chiapas en un tiempo pandémico.

SER DOCENTE Y HACER DOCENCIA EN TIEMPO PANDÉMICO: EL COVID-19 Y LA UNICH

Esta última sección abre con el texto de María Gabriela López Suarez, *Escribir a través de las grietas por la Covid-19: sentipensares de una docente universitaria*. Aquí, la autora coloca desde el inicio y en el centro de la discusión la pandemia y su impacto en el trabajo académico. Su narración nos lleva a su mundo de vida como profesora y como mujer. Desde decisiones, incursiones y aprendizajes en el proceso de

adaptación a la pandemia, hasta reflexiones éticas de vernos y sentirnos como personas son temas centrales en su narración autoetnográfica. Con calidad humana Gabriela nos comparte su pasión por la radio y nos muestra cómo tal pasión está articulada con las labores de docencia, de vinculación y de investigación en la UNICH. En el relato hay una importancia significativa por desprenderse de lo normalizado, de lo instituido; de aprender a desaprender para colocarnos como personas frente, o junto, a nuestro quehacer. Es lo que nos parece una actitud anti-colonial, o decolonial la que nos convida avizorar Gabriela a través de su destacada pluma.

Por su lado, Luz Elena Horita Pérez en el mismo cometido de mostrarnos la vida docente en tiempos de pandemia, nos aporta una serie de datos contextuales referidos a la población estudiantil, particularmente de la sede de la UNICH en San Cristóbal de las Casas, así como de los compañeros docentes con los que ella trabaja como coordinadora de un programa académico. En su narrativa *Ser docente desde el confinamiento. Reconfigurando vínculos, reinventando estrategias, revisitando las historias* salen a relucir sus reflexiones sobre la docente multitareas, sobre las respuestas institucionales al tiempo pandémico y sobre su capacidad de hacer frente al miedo y la incertidumbre de un tiempo de bastante zozobra. La importancia de vernos y hacernos personas en el trabajo se hace presente de nuevo pues se reflexiona desde la praxis misma. Algo a lo que nos convida el giro y la crítica decolonial, a desnormalizar lo instituido, solo que por la fuerza de las circunstancias de la Covid-19, la tarea se volvió doblemente necesaria.

Para cerrar la sección tercera, y toda la compilación de narrativas y reflexiones de este libro, Christel Ayanegui León nos regala un testimonio del impacto de la pandemia en la cotidianidad del quehacer docente. Ella realiza un ejercicio autoetnográfico y confronta su praxis educativa, su práctica cotidiana como mujer, como hermana, como madre y, como hija. En su texto: *Caminando con los desafíos de la cotidianidad en una pandemia sin fin* relata cómo se adaptó desde la cotidianidad de su vida entre el aula virtual y la vida familiar, pone énfasis en cómo llegó, atendió y luego abandonó una responsabilidad administrativa en un tiempo de pandemia: la coordinación de la carrera de Lengua y Cultura. Los episodios, situaciones y momentos que aparecen en el texto son un retrato fiel de la cotidianidad del trabajo y quehacer docente en un contexto que alteró la normalidad escolar. Su testimonio también da muestra de las brechas tecnológicas y de las desigualdades estructurales propias del contexto de diversidad y diferencia étnico-cultural como el de Chiapas y el de la universidad. A través de su texto nos adentramos al día a día de la labor docente alterado por la contingencia sanitaria en una búsqueda por descolonizar e interculturalizar la propia práctica.

Referencias bibliográficas

Grosfoguel, Ramón, “The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms” in *Cultural Studies* vol. 21 Núm. 2-3, 2007, pp. 211-223.

Lander, Edgardo, ed. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina, CLACSO/UNESCO, 2000

Medina Melgarejo, Patricia, y Bruno Baronnet, “Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México, Autonomía, Territorio y Educación Propia” en *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México D.F., ANUIES/COMIE, 2013, pp. 415-448.

Mignolo, Walter, “Globalization and the Geopolitics of Knowledge” in *Nepantla: views from south*, Vol. 4 Num. 1, 2003, pp. 97-120.

Quijano, Aníbal, “Colonialidad y modernidad/racionalidad” en *Perú Indígena* Vol. 13, Núm. 29, 1992, pp.11-20, consultado en <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/lecturayescritura2/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/T01-QUIJANO-Colonialidad-y-modernidad.pdf> recuperado el 16 de septiembre de 2020.

Restrepo, Eduardo, y Axel Rojas, *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, Popayán, Colombia, Universidad del Cauca Popayán, 2010.

Rivera Cusicanqui, Silvia, *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Argentina, Tinta Limón, 2010.

Rivera Cusicanqui, Silvia, *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*, Buenos Aires, Argentina, Tinta Limón, 2018.

Walsh, Catherine, ed. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, 2 t., Tomo I, Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 2013.

Walsh, Catherine, ed. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, 2 t., Tomo II. Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 2017

SECCIÓN I

LA DECOLONIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

I

COLONIALISMO, COLONIALISMO INTERNO, NUEVO COLONIALISMO

Andrés Antonio Fábregas Puig

Comprender al colonialismo es imprescindible en la discusión de cómo se configuraron los actuales Estados Nacionales en América Latina y el Caribe en particular y, en general en ese orbe llamado Tercer Mundo. Más aún, la comprensión del proceso colonial es también básico en la discusión de la actual pluralidad cultural y de la forja de naciones como las que existen en lo que fue el mundo colonizado. Tomando en cuenta lo anterior, la primera parte de este texto se dedica a discutir al “colonialismo clásico” como un proceso iniciado por Europa Occidental; en una segunda parte se aborda el examen del llamado “colonialismo interno”, noción aplicada para explicar la condición de los pueblos originarios en lo que es hoy América Latina y el Caribe y; en una tercera parte, se discute la existencia o no de un “nuevo colonialismo”.

PRIMERA PARTE: EL COLONIALISMO COMO PROCESO

El planteamiento que se desarrolla en esta primera parte del texto es el siguiente: el colonialismo es el proceso por el cual el capitalismo se impuso a todo el mundo. En el contexto de ese proceso, iniciado por los países de Europa Occidental, las

historias locales fueron incorporadas a la lógica capitalista. Es con el colonialismo que se efectuó el paso de la historia local a la historia universal, es decir, se dio lugar a lo que actualmente llamamos “globalización”.

El capitalismo y la modernidad se originaron en Europa Occidental con la transformación del orden feudal, mismo proceso que dio lugar a la formación de la nación, a los Estados Nacionales y al colonialismo. En el contexto de esos procesos, se forjaron las nuevas sociedades, tanto en Europa como las que resultaron de los largos siglos coloniales y los movimientos independentistas, las “identidades nacionales” y su concomitante, los “nacionalismos”. Ambos factores son básicos en la consolidación de nuevos estados que en Europa surgían de las cenizas del orden feudal, mientras que dichos factores ingresaban en la órbita colonial de las luchas de independencia.

Desde la perspectiva de lo que actualmente es el Continente Americano, incluyendo la parte insular del Caribe, sus sociedades y el pluralismo cultural actuales, el colonialismo como proceso se inicia en el siglo XV con el arribo al mar Caribe de las naves capitaneadas por Cristóbal Colón. El colonialismo se introdujo por la parte insular del actual Continente Americano y desde allí penetró a la tierra firme. España se constituyó en el primer imperio de la era moderna además de iniciador de la difusión masiva del cristianismo, en la versión de la iglesia católica, apostólica y romana, en el llamado “Nuevo Mundo”, imponiendo sus instituciones básicas en el contexto del dominio colonial. Al mismo tiempo, España puso en movimiento un amplio proceso de transculturación sobre el que se cimentó la constitución

social y cultural de los países actuales en lo que nombramos Latinoamérica y el Caribe. A España la siguieron otros países de Europa Occidental en la imposición y penetración del orden colonial en el Nuevo Mundo, destacando Portugal y posteriormente Inglaterra, Francia, Holanda y Dinamarca. Es decir, el núcleo de Estados de Europa Occidental que vivía las primeras fases del orden capitalista. Las configuraciones sociales a que dio lugar el proceso de penetración colonial adquirieron una notable complejidad.

El extractivismo se constituyó en una suerte de columna vertebral de la generación de la riqueza expropiada y trasladada a los centros de la penetración colonial en Europa Occidental. En lo que fue el Virreinato de la Nueva España como configuración político-administrativa en el orden colonial, por ejemplo, la minería se constituyó en la actividad extractiva básica, articuladora del orden económico colonial. En ese contexto, la introducción de la ganadería diversa se consolidó como una actividad fundamental para sostener a las poblaciones de las regiones mineras, proveyéndolas de mulas para el trabajo en los socavones y de carne para alimento humano; lo mismo sucedió con las zonas agrícolas del Virreinato, articuladas a la minería como proveedoras de alimentos. Andando el tiempo se configuraron las grandes haciendas que caracterizaron al agro colonial en lo que hoy son países como México, Colombia, Perú, entre otros. Los cambios en las ecologías-culturales de los pueblos originarios fueron drásticos como complejas fueron las formas que adquirió el dominio político en el régimen colonial.

La obra de Charles Gibson (1967) sigue siendo de importancia para comprender cómo organizó el dominio un Estado como el castellano en lo que es hoy México como país. La complejidad que adquirieron las sociedades coloniales radica en la capacidad del capitalismo de incorporar relaciones de producción y relaciones de dominio locales, diferentes a las propias del capitalismo de origen eurooccidental, pero subordinadas a su lógica de centralización/concentración de la riqueza. Desde un punto de vista histórico-crítico no es posible reducir al Modo de Producción y equipararlo con las relaciones de producción que es sólo un componente de este. El Modo de Producción alude a la formación económica total de una sociedad y es, al mismo tiempo, un concepto para periodizar la historia.

En su avance sobre territorios poblados por una gran diversidad de pueblos, con ecologías-culturales diversas y con lenguajes diferentes, los castellanos fueron los primeros europeos en aplicar en la práctica la noción de frontera como frente de expansión. Desde el Caribe, el desplazamiento de los contingentes colonialistas bajo el patrocinio de la Corona de Castilla, fue la primera ampliación de la frontera colonial en el Continente Americano. Recordemos que la Corona de Castilla se fundó hacia 1230, con el latín como idioma oficial hasta 1260, en que se impone el castellano. Madrid se erigió como la capital del Reino desde sus orígenes. Así, aunque en los contingentes bajo el mando de Hernán Cortés venían portugueses, italianos, valencianos, vascos, y otros, lo hicieron en nombre del Reino de Castilla, de los gobernantes castellanos, y de aquí derivó, por ejemplo, el apelativo de “caxlán” que se aplica a la población no indígena en lugares como los Altos de Chiapas.

Además, la nueva toponimia en los territorios colonizados se estableció con vocablos castellanos y sólo de vez en vez surgieron topónimos aportados por idiomas como el vasco en el caso del Cerro de la Bufa, en el Nuevo Reino de León o el de la Iglesia de Aranzazú en la ciudad de Guadalajara, en la Nueva Galicia. No olvidar que los castellanos lograron importantes alianzas políticas y militares con pueblos como el tlaxcalteca, enemigo de los Aztecas y, por ello, el idioma náhuatl también fue importante en la nueva toponimia colonial. Incluso, en lo que hoy es el sureste de México, existen topónimos como el de Tuxtla, capital del Estado de Chiapas, que en su origen era Coyatocmo, vocablo zoque que se traduce al castellano como lugar de conejos, lo mismo que denota el apelativo de Tuxtla. Aún en Centroamérica, la toponimia náhuatl está presente en nombres como Cuxcatlan, actual República de El Salvador o Ayotla (lugar de tortugas) en Guatemala.

Conforme el territorio colonial se fue extendiendo surgieron instituciones, formas de propiedad y posesión, transculturaciones, que iban modelando a las nuevas sociedades configuradas en el proceso colonialista. Por ejemplo, en la Nueva España, surgió la llamada “encomienda” que no pocos han confundido con una forma feudal de propiedad, y con ello, tuvieron la oportunidad para afirmar que hubo un orden feudal en lo que es hoy América Latina. Es una confusión importante. La tesis en este texto es que no hubo, en ningún momento, un orden feudal en los territorios coloniales del Nuevo Mundo. El feudalismo en Europa Occidental fue el resultado de la articulación del latifundismo con un sistema político basado en la relación patrón-cliente. En la encomienda, la propiedad de la tierra es del Estado, en

este caso del Reino de Castilla, que la cede en concesión al colonizador al que se le reconocen así sus méritos y quien accede de esta manera a la posesión (Miranda, J. 1965). Sin embargo, el Estado es quien regula el traspaso de esa propiedad y la concede a quien designe. Así, las encomiendas estuvieron vigentes en el período que abarcan los años de 1523 a 1549 año en que, a través de una Cédula Real, el Estado Castellano eliminó al sistema de encomiendas. En la encomienda el trabajador, el campesino bajo régimen colonial, es quien paga la renta de la tierra para acceder a ese medio de producción. Y lo hace en especie, es decir, cediendo de su propia cosecha una parte al encomendero. Este es el beneficiario económico de ese procedimiento mientras el Estado Castellano se guarda la propiedad del territorio. Otro ejemplo es el de las plantaciones, surgidas desde los inicios del régimen colonial, sobre todo en los valles extensos o en las costas, con climas propicios para el cultivo de la caña de azúcar. Si alguna empresa era capitalista en los territorios coloniales esa es la plantación. Sin embargo, no usó el plantador, dueño de la tierra, el salario para pagar al trabajador, sino que este pagaba con su trabajo (la renta de la tierra más cruel que existe) el acceso al medio de producción. A cambio no obtenía más que el alimento necesario para no morir y una suerte de techo en donde vivir. El trabajador no era dueño de sí mismo. Sin embargo, aunque existió la esclavitud en el régimen colonial, el modo de producción era el capitalista.

Lo que descubrimos al analizar al colonialismo es la capacidad del capitalismo de incorporar relaciones de producción que caracterizaron a otros modos de producción, a su propia lógica de acumulación y concentración de la riqueza.

El colonialismo ha sido la forma por el que el capitalismo fue suprimiendo a los modos de producción diferentes mientras absorbía relaciones de producción que se acomodaban a la nueva lógica económica de explotación del trabajo social. En el caso de la Nueva España, con el paso del tiempo se forjó una sociedad en la que los círculos de poder, configurados por los descendientes de los colonialistas, pensaron en generar su autonomía política y ser los beneficiarios de la explotación del trabajo creando su propio Estado. Al mismo tiempo, otros sectores de la población, convencidos de que el dominio colonial tenía que finalizar, se unieron a los proyectos independentistas-de los que surgirían las naciones y los estados en lo que es hoy América Latina y el Caribe (Florescano, Enrique, 1975).

Segunda Parte: el surgimiento de la teoría del colonialismo interno

Los procesos de independencia en América Latina y el Caribe culminaron en su mayoría durante el transcurso del siglo XIX. Países como Belice lograron su independencia hasta la segunda mitad del siglo XX y algunos quedaron como colonias “de facto” de lo que son ejemplos las islas de Granada en posesión de los Estados Unidos, y Puerto Rico, colonia que subsiste bajo el eufemismo de “Estado Libre Asociado”. Pero la tesis del colonialismo interno surgió desde la década de los años 1960 (en 1963), en el contexto de la discusión acerca de la situación de los llamados pueblos originales, es decir, los pueblos indios, que habitan en casi todos los Estados Nacionales de América Latina. Desde los días coloniales, los círculos criollos discutieron qué hacer con la población indígena, cómo incorporarlos a las nuevas sociedades. Fue una

problemática que incluso enfrentó a diversos sectores de la población no sólo en las colonias sino en la propia España. Las Nuevas Leyes de Indias, por ejemplo, surgidas de la discusión entre intelectuales españoles, novohispanos y sacerdotes, concedían la ciudadanía a los indios bajo condiciones muy precisas. En los círculos liberales también se discutía acerca de los pobladores originales y su destino. En la Nueva España, por ejemplo, se configuraron las llamadas “Sociedades Económicas de Amigos del País” que reunían a intelectuales y políticos en la discusión del destino de sus sociedades. Así, en las postrimerías del siglo XVIII Fray Matías de Córdova desde una ciudad de Tapachula, que pertenecía en ese momento a Guatemala, publicó su texto titulado: “Utilidades de que todos los indios y ladinos se vistan y calcen a la española y medios de conseguirlo sin violencia, coacción ni mandato” (1797). En ese texto y siguiendo a los economistas liberales de la época, lo que proponía Fray Matías de Córdova era convencer a los pueblos indios para que cambiaran su vestuario y calzado, para lograr con ello la aculturación y el fortalecimiento de industrias como la textil y del calzado, creando además un mercado interno solvente. Durante el siglo XIX se intensificaron las discusiones sobre el qué hacer con las poblaciones indígenas hasta que las Leyes de Reforma, promulgadas por Benito Juárez, estipulaban el quebranto de la propiedad corporativa indígena en beneficio de crear un mercado de la tierra ágil y una circulación monetaria fuerte, amén de la aculturación y asimilación de los pueblos indígenas a la “sociedad nacional”.

La Revolución Mexicana de 1910 no cedió terreno en cuanto a los indígenas se trataba. El nuevo Estado Nacional surgido de la Revolución cobijó a ideólogos que promovían

la aculturación y asimilación de la variedad cultural para fortalecer, se dijo, a la sociedad nacional, al nacionalismo y a la “identidad mexicana”. Precisamente en el sexenio más luminoso de la Revolución Mexicana, el presidido por Lázaro Cárdenas del Río, se consolidó lo que vendría a llamarse en toda América Latina y el Caribe: “el indigenismo”. En el mismo período de Cárdenas, en el último año de su gobierno 1940, se llevó a cabo el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, con la asistencia de la mayoría de los estados nacionales no sólo de América Latina, sino incluyendo a Estados Unidos y Canadá. Con ese Congreso se consolidó la política de Estado para asimilar a las poblaciones indígenas a las llamadas sociedades nacionales buscando fortalecer y consolidar al nacionalismo para sostener a los estados nacionales. Surgieron así los Institutos Indigenistas Nacionales y el Instituto Indigenista Interamericano que tuvo su sede en México hasta su extinción. Fue en el contexto de la crítica a las políticas del indigenismo que surgió la tesis del “colonialismo interno” propuesta en 1963 por Pablo González Casanova (1963) y reiterada a través del libro *La Democracia en México* (1967). Esta tesis afirma que los pueblos indígenas de México siguen viviendo bajo un régimen colonial. Tal situación –dice Pablo González Casanova– deriva de la existencia de dos Méxicos: uno urbano, cosmopolita, lector de periódicos, con acceso a la educación universitaria y a la difusión de la cultura, configurando clases medias con estabilidad económica y poder de compra, además de los círculos empresariales y financieros que conforman los grupos de poder aliados con los políticos acaparadores del control del Estado. El “otro México” es el configurado por los pueblos indígenas que carecen de todo lo que tienen los del México

colonizador. En medio quedan los campesinos y los obreros, sujetos a una dominación de clase mientras que el dominio sobre los indígenas se basa, sobre todo, en consideraciones étnicas, racistas. Será Rodolfo Stavenhagen quien, en el mismo año de 1963, introdujo el factor clase en el entramado de la dominación sobre los pueblos indígenas (1963). Es decir, el dominio sobre los pueblos indígenas articula los criterios de clase con los étnicos (racistas). Por ello —y Pablo González Casanova así lo diagnostica— es sólo en las regiones en donde predominan los pueblos indígenas en las que florece el colonialismo interno. Ejemplos destacados en México son los Altos de Chiapas o la Sierra Tarahumara.

La tesis del colonialismo interno conoció una variante en el planteamiento de Guillermo Bonfil que afirmaba la existencia de un “México profundo”, el México Indio, dominado por un “México epidérmico”, el de las clases medias y los círculos de poder, racistas y prejuiciosos. Propuso la “teoría del control cultural” como medio para entender la situación al mismo tiempo que condición para librarlos de su opresión. Los pueblos indígenas tienen derecho de controlar su propio desarrollo cultural y, en consecuencia, Bonfil planteaba el etnodesarrollo como vía para que los indígenas controlaran su destino (Bonfil Batalla, 1970 y 1972).

Gonzalo Aguirre Beltrán respondió que los indios de México no viven bajo un colonialismo interno porque tal, no existe. El colonialismo es la situación que se implanta cuando un Estado o sociedad domina a otro Estado u otra sociedad, como sucedió en el período colonial. En México —dice Aguirre Beltrán— el Estado como tal no tiene la intención de dominar

a los indígenas. Tan no la tiene, continúa Aguirre Beltrán, que procura su integración a la sociedad mexicana, a la sociedad nacional, mestiza, hablante del castellano y partícipe de una “cultura nacional”. Los indígenas —afirma Aguirre Beltrán— deben ser asimilados a esa cultura nacional, deben desaparecer como comunidades culturales para integrarse a la sociedad de clases y desde esa condición, participar en la vida nacional y en los movimientos de transformación social del país.

También aceptó Aguirre Beltrán que la condición del indio como comunidad dominada se presenta con mayor claridad en lo que él llamó las “regiones interculturales de refugio”, en las que existen relaciones asimétricas en favor de la población mestiza o ladina. Las regiones interculturales de refugio tienen un centro rector desde el que se ejerce el dominio sobre la población indígena y desde el que se controla el intercambio económico entre los pueblos indios. Más todavía, al criticar con severidad la tesis del colonialismo interno, Aguirre Beltrán afirmó que con ella se “disculpaba” a los poderes europeos que aún poseen territorios coloniales además de ser los responsables de generar tal situación. En México, remata Aguirre Beltrán, no existen dos sociedades, sino sólo una. En algunas regiones del país, concluye Aguirre Beltrán, el dominio de clase se articula con el criterio étnico y el racismo, en contextos de interculturalidad desigual, como es el caso de los Altos de Chiapas (Aguirre Beltrán, 1994).

En el diagnóstico de la situación del indio coinciden el colonialismo interno y los críticos del indigenismo con el teórico mayor de la teoría de la asimilación: Gonzalo Aguirre Beltrán. Pero no así en la visión teórica del problema y su

solución. Por un lado, se plantea la existencia de regiones coloniales y por el otro, de regiones interculturales desiguales. Para los teóricos del colonialismo interno y los críticos del indigenismo, la solución es que los pueblos indígenas sean tratados como comunidades culturales con derecho a preservar sus legados, control de su territorio y sus recursos naturales y operación de sus propios principios de relación social. En una palabra, los pueblos indios tienen derecho a su existencia y a manejar su destino desde su propia historia. Para los teóricos del indigenismo, la solución viable a la situación de dominio que viven los pueblos indios es asimilarse a la población nacional a través del proceso de aculturación, integrarse a la sociedad de clases y unir sus destinos con el de la sociedad nacional mexicana. Son dos posiciones claramente distintas.

Los propios pueblos indios en América Latina han desmentido los planteamientos del indigenismo con su sola existencia. A través de movimientos sociales que aún continúan, han logrado modificaciones importantes a su condición y han preservado sus legados históricos. Han comprendido que tienen ese derecho. Han entendido que no pueden claudicar su ser histórico en aras de una supuesta sociedad y cultura nacionales, a las que están articulados a través de múltiples factores. Los pueblos indios rechazan la condición de dominados, llámese como se le llame a la misma: interculturalidad desigual o colonialismo interno. En países como Bolivia han logrado el reconocimiento de un Estado Plurinacional y en Ecuador avanzan en ese camino. Son tendencias que recién se concretizan y tienen un largo camino a recorrer en América Latina o el Abya Yala, como algunos pueblos indígenas nombran a nuestro continente.

TERCERA PARTE: ¿UN NUEVO COLONIALISMO?

En la actualidad, el colonialismo imperante es aquel que no necesita la ocupación militar y sus derivados para que un Estado domine a otro. Ello no descarta el uso de la fuerza para obligar a los pueblos a satisfacer los intereses del gran capital financiero que domina al planeta. La globalización es la nueva cara del colonialismo. En el contexto de la globalización el control sobre los recursos básicos del planeta se ha centralizado y concentrado como no había sucedido en el transcurso de la historia. Hoy, es el capital financiero, como lo apuntó Hilferding (1963) desde la década de los 1930, el que controla al mundo. En Europa misma el capital financiero puso de rodillas al pueblo de Grecia y lo obligó a endeudarse hasta límites insospechados. La deuda es el nuevo mecanismo del colonialismo actual. Con la deuda se maneja y controla a países enteros y a las clases medias del mundo. Los bancos llevan la batuta, pero los bancos son personas concretas que concentran la riqueza y desde allí manejan los controles de las economías mundiales. Eso es lo que significa la globalización. Otra cosa es la relación entre los pueblos, la difusión amplia de la cultura, la fraternidad que surge de la solidaridad, pero ese no es el sentido que el capital financiero le da a la globalización.

Uno de los casos más emblemáticos que ilustran el funcionamiento del nuevo colonialismo sucedió en plena Europa Occidental, en Grecia, en el año de 2009. Al suceso se le conoce como “la crisis de la deuda soberana en Grecia” y se inició en los meses finales del año de 2009. Los acreedores

obligaron a la nación griega a ceder sus recursos básicos a los bancos después de endeudar al país. En Argentina, en diferentes períodos, ha sucedido lo mismo y ese país pasa actualmente por una “crisis de deuda” muy severa. El mecanismo es claro: obligar a las naciones a endeudarse y después cobrar con intereses a tasas absurdas. Los movimientos migratorios masivos del mundo de hoy proceden todos de las “áreas coloniales”. De aquellos países que fueron colonias de los imperios europeos. No es casualidad que las masas caminantes busquen establecerse en los países que antes fueron sus centros dominadores. No es casual que en América Latina o Abya Yala los migrantes se dirijan a los Estados Unidos, el centro de control y dominio más importante en el mundo. Son las consecuencias del nuevo colonialismo y del dominio del capital financiero sobre el planeta.

A manera de epílogo anoto que las tesis del colonialismo interno y la propuesta de Aguirre Beltrán de las regiones interculturales de refugio son complementarias en el diagnóstico de la situación que impera en las regiones habitadas por pueblos indígenas, no sólo en México sino en el resto del Continente y la parte insular. Es correcto el planteamiento de Aguirre Beltrán de que no puede hablarse de colonialismo interno solo en ciertas partes de un país. La visión de la “sociedad dual” se contradice con el planteamiento de la sociedad desigual. Las sociedades actuales son desiguales. En países como México, la desigualdad muestra una gran complejidad porque es diversa, aunque se pueden distinguir dos factores importantes en su funcionamiento: el factor clase social y el factor étnico (racista). Esta conjugación es resultado del colonialismo que propició el uso del argumento racista

para justificar el dominio y, en las naciones actuales, se une al argumento de clase social. En lo que existe una diferencia radical es en el planteamiento del indigenismo que insistirá en la necesidad de asimilar a los pueblos indígenas a una supuesta “sociedad nacional” (como si esta no estuviese configurada por la desigualdad de clase) para liberarse de la opresión. En ello, los teóricos del colonialismo interno plantearon la solución viable: reconocer a los pueblos indígenas como componentes de la nación e incluirlos en el Estado. Tal es la tendencia que actualmente impulsan los movimientos de los pueblos indígenas en los escenarios latinoamericanos, como lo ilustran los casos de Bolivia y Ecuador, además de las reformas a la Constitución Política que han ocurrido en México.

Referencias bibliográficas

Aguirre Beltrán, Gonzalo, *El pensar y el quehacer antropológico en México*, México D.F. y Puebla de los Ángeles, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla BUAP Editorial, 1994

Alvarado Mendoza, Arturo y Serena Chew Plascencia, Ed., *Nuevas miradas tras medio siglo de las siete tesis equivocadas sobre América Latina. Homenaje a Rodolfo Stavenhagen*. México, El Colegio de México, 2020

Avineri, Shlomo, Ed. *Marx on colonialism and modernization*, Nueva York, Double Day, 1969

Bonfil Batalla, Guillermo, “Del indigenismo de la Revolución a la antropología crítica [1970]”, en, *Obras Escogidas de Guillermo Bonfil, Tomo 1, Obra Publicada*, 1995

Bonfil Batalla, Guillermo, “El indio y la situación colonial: contexto de la política indigenista en América Latina [1972]”, en, *Obras Escogidas de Guillermo Bonfil, Tomo 1. Obra Publicada*, 1995

Florescano, Enrique, Ed., *Haciendas, Latifundios y plantaciones en América Latina*, México D.F., Editorial Siglo XXI, 1975

Gibson, Charles, *Los aztecas bajo el dominio español (1519-1810)* México, Siglo Veintiuno 1967

- González Casanova, Pablo, “Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo”, en *América Latina*, Núm. 3, 1963 pp. 18-34
- González Casanova, Pablo, *La Democracia en México*, México D.F., Ediciones ERA, 1967
- González Casanova, Pablo, *Explotación, colonialismo y lucha por la democracia en América Latina*, CDMX México, Ediciones Akal 2017
- Hilferding, Rudolph, *El capital financiero*, Madrid España, Editorial Tecnos, 1963
- Miranda, José, *La función económica del encomendero en los orígenes del régimen colonial. (Nueva España, 1525-1531)*, México D.F., UNAM, 1965
- Stavenhagen, Rodolfo, “Clases, colonialismo y aculturación. Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica”, en *América Latina*, Núm. 4, pp. 12-24. 1963
- Torres Guillén, Jaime, “El carácter analítico y político del concepto de Colonialismo Interno de Pablo González Casanova” en *Desacatos. Revista de Antropología Social*, Núm. 45, mayo-agosto, pp. 85-98, 2014
- Villoro, Luis, *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México D.F., El Colegio de México 1950

Warman, Arturo, Mercedes Olivera, Margarita Nolasco, Enrique Valencia y Guillermo Bonfil, *De eso que llaman antropología mexicana*. México D.F., Editorial Nuestro Tiempo, 1970

II METODOLOGÍAS COLABORATIVAS COMO APUESTAS DESCOLONIZADORAS EN UNIVERSIDADES INTERCULTURALES³

Gunther Dietz

Lo que expondré a continuación es producto de una reflexión que llevamos a cabo, entre varios equipos, en una red de trabajo en Veracruz sobre los estudios interculturales, principalmente con quienes han participado en el proyecto *InterSaberes*⁴. En la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), desde su creación en 2005, mantenemos espacios de reflexión crítica sobre lo que está ocurriendo y hemos estado dialogando sobre la transición hacia otras metodologías de trabajo que *enreden* mejor, que vinculen mejor, las funciones sustantivas en la educación superior como la docencia y la investigación, pero con un enfoque intercultural (Álvarez Veinguer, Arribas Lozano, Dietz, eds., 2020). Para explicar

3 Texto basado en la conferencia impartida en el marco del taller-seminario “Interculturalidades posibles”, Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, Chis., febrero 2021, transcrita por Edith Sosa Hernández y Elideth De Gante Ortiz y revisada por Jesica Franco.

4 Mis colegas, estudiantes y exestudiantes Laura Mateos, Mayeli Ochoa, Luis Alberto Cruz, Malaquías Sánchez, Inés Olivera, pero también los miembros de nuestro Cuerpo Académico *Estudios interculturales*: Laura Mateos, Irlanda Villegas y Miguel Figueroa. El proyecto *InterSaberes* se inserta en una iniciativa más amplia, llamada “Procesos Emergentes y Agencias del Común” (PEAC), que hemos llevado a cabo en los últimos cinco años junto con la State University de Nueva York y la Universidad de Granada bajo la coordinación general de Aurora Álvarez de la Universidad de Granada.

esto me referiré a las tres cuestiones que componen el título de esta contribución: la primera se refiere a lo colaborativo como un giro metodológico, la segunda a la mirada descolonizadora (más adelante ahondaré en las diferencias entre lo que nosotros denominamos *descolonizador* y lo que cierta escuela llama *decolonial* o *decolonialidad*), y la tercera a la universidad intercultural como un nuevo tipo de institución.

DEFINIENDO LA INTERCULTURALIDAD

Voy a partir de una redefinición de lo que entendemos por *interculturalidades posibles*. En varias revisiones que hemos hecho del estado del arte sobre las universidades interculturales (Mateos Cortés y Dietz, 2013; Dietz y Mateos Cortés, 2019), nos ha llamado la atención que hay muchos trabajos con estudiantes, también con egresados y egresadas, pero existe un gran vacío respecto de las y los docentes. Además, en muchas universidades interculturales no se ha apostado lo suficiente a la formación, tanto inicial como continua, de este nuevo perfil de profesor/a intercultural. Por eso creemos que es una apuesta muy acertada centrarnos en el trabajo con las y los docentes.

Existen muchas definiciones de interculturalidad, algunas desde la oficialidad gubernamental, otras que surgen de los propios movimientos indígenas y afrodescendientes en distintas partes de América Latina y también existen algunas aportaciones académicas. Dentro de las aportaciones académicas destacan aquellas que distinguen interculturalidad *desde arriba* e interculturalidad *desde abajo* o, podríamos decir, interculturalidad desde el Estado e interculturalidad desde los

actores, desde los movimientos (Bermúdez-Urbina, 2015). Esto es útil pero simplifica mucho porque impone una lógica vertical binaria que no recupera la diversidad contemporánea del fenómeno intercultural.

Asimismo, hay una tendencia a citar los trabajos de Walsh (2003), con su propuesta de distinción entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica, lo que, en su momento, pudo haber sido útil precisamente porque fue el momento instituyente del discurso intercultural. Sin embargo, creo que hoy en día distinguir tajantemente entre lo funcional y lo crítico no abarca los matices de las distintas aproximaciones con las que, sobre todo, trabajan las universidades interculturales, más aun teniendo en cuenta que estamos en un proceso de fuerte institucionalización de la interculturalidad. Aun así, lo que quiero recuperar en esta primera aproximación es lo que Walsh llama *interculturalidad crítica*, para convertirla en una herramienta metodológica, de análisis y de transformación de prácticas docentes, investigadoras y vinculadoras.

En este sentido, propongo dos aproximaciones a la interculturalidad: una aproximación que podríamos llamar analítica-crítica y otra crítica-transformadora (Dietz, 2012, 2017). La aproximación analítica-crítica constituye un intento de mapear diversidades. En cualquier contexto en el que trabajemos el principal obstáculo es la mirada homogeneizadora de las pedagogías de origen occidental que desdibujan e invisibilizan gran parte de las diversidades. Es necesaria, entonces, una primera noción analítica de la interculturalidad para examinar las relaciones que existen entre los diversos grupos humanos que componen una determinada sociedad.

No hay sociedades homogéneas, sino que la diversidad es la gramática de la propia sociedad, es su forma de funcionamiento. Por lo tanto, debemos aproximarnos a grupos que ya han sido definidos o autodefinidos, a veces en términos culturales, a veces en términos étnicos y en otros términos como de lengua, nacionalidad, religión, etc. Hablamos de una diversidad de diversidades, que es el foco de análisis de la interculturalidad crítica. Nuestra tarea académica consiste — desde mi punto de vista— en analizar procesos de relación, tanto simétricas como asimétricas, procesos de visibilización e invisibilización, de estigmatización y de discriminación.

Partimos, así, de nociones relacionales, tanto en lo que se refiere a cultura, como a identidad, lengua, género, nacionalidad y religión. En este sentido, nunca somos portadores de una sola identidad ni víctimas de una sola identidad, sino que vamos tejiendo distintas fuentes identitarias. Claramente, las tejemos de manera diferenciada, en función del poder que ostentamos en un determinado momento histórico, en función de la circunstancia en la que nos movemos y en función de los contextos que habitamos. Sin embargo, lo importante para los estudios interculturales y para la educación intercultural es que todas estas fuentes de identidad pueden convertirse en fuentes de discriminación.

Como ha señalado Crenshaw (1994) al acuñar la noción de interseccionalidad, las mismas fuentes de identidad, en contextos de desigualdad como los que caracterizan a nuestras sociedades, son a la vez posibles fuentes de discriminación: de racismo, sexismo, androcentrismo, generismo, heterosexismo y demás. Lo que se debe tener en cuenta, desde un punto de

vista educativo-pedagógico, es que necesitamos transitar entre nociones de identidad diversificadas pero, en determinados contextos, estas fuentes, como mencionaba anteriormente, pueden convertirse también en fuentes de discriminación.

Por tal motivo, lo que proponemos es trabajar no tanto con las nociones de mayoría y minoría —como muchas veces se hace, sobre todo, en los contextos del Norte global— porque en América Latina la cuestión no es demográfica, sino de poderes, poderes colonialmente distribuidos de manera desigual. Por eso, para una educación intercultural es importante distinguir, en primer lugar, entre situaciones de desigualdad que tienen que ver con asimetrías verticales, con clasismos, sexismos y discriminaciones históricas. En segundo lugar, delimitamos estas situaciones de desigualdad de otras que son situaciones de diferencia, donde yo vivo mi identidad, donde yo me identifico con un *nosotros* grupal (del tipo que sea) frente a las otras, los otros. Y, en tercer lugar, desigualdad y diferencia no son subsumibles, sino delimitables frente a situaciones de diversidad. A diferencia de la desigualdad y la diferencia, la diversidad se refiere a las pautas de interacción entre grupos diversificados. La diferencia se refiere más a un discurso del *nosotros* frente a los otros, a la cohesión interna de grupos, a la emergencia de actores y a subjetividades que resultan de actos de delimitación discursiva, mientras que la diversidad no tiene tanto que ver con los discursos, sino con las prácticas, las interacciones y la convivencia tanto áulica como extra áulica en el caso del contexto educativo.

La tarea de desplegar una interculturalidad crítica-analítica en el ámbito educativo consiste en comprender, en

cada tipo de institución o modelo educativo, quiénes definen contenidos y formas educativas como legítimas o ilegítimas frente a quiénes otros; quiénes son las voces presentes en el currículum y quiénes son las voces ausentes, qué situaciones de minoría-mayoría (siempre entendiéndolas en términos de poder y no demográficos) se construyen, qué saberes son incluidos y cuáles son excluidos. Y no me refiero solamente a los contenidos de los saberes, sino también a los tipos de saberes: si son saberes librescos, vivenciales, tradicionales. Es decir, qué tipo de saber se transmite en una institución educativa, qué actores participan en esta transmisión de saberes y qué efectos tienen, en el sentido de asimilación, segregación, inclusión, exclusión, en relación con las medidas implementadas en el ámbito educativo.

Pasando ahora de la interculturalidad crítica-analítica a una interculturalidad transformadora, propongo un interculturalismo como un programa transformador de instituciones, ya que puede entenderse, a la vez, como un programa transformador de sociedades que abarcaría medidas concretas para transformar las sociedades contemporáneas, para volverlas más conscientes de sus diversidades internas y más incluyentes y simétricas en relación con las “minorías” que las componen. Por lo tanto, de lo que se trata es de generar puentes, intercambios, retroacoplamientos, hibridaciones entre grupos históricamente privilegiados y grupos históricamente excluidos o discriminados. Una mirada intercultural no se centra únicamente en el grupo históricamente excluido o discriminado, sino que tiene que llegar también a los grupos históricamente privilegiados, los que hasta la fecha no se sienten apelados por el discurso de la interculturalidad.

Lo anterior en el ámbito educativo implica un lento proceso que busca visibilizar desigualdades que han sido históricamente construidas y que impiden, hasta la fecha, el acceso, la equidad y el pleno desarrollo de las capacidades de toda educanda, de todo educando. Se trata de transitar hacia formas de organización escolar, contenidos curriculares y métodos de enseñanza-aprendizaje más diversos, plurales, dialógicos y horizontales. En este sentido, nuestra tarea consiste en desenmascarar y criticar desigualdades y asimetrías, para transformar y democratizar instituciones, comunidades y sociedades. Por eso, esta tarea no puede dirigirse únicamente a una determinada minoría, como lo hacen las políticas de empoderamiento —a menudo en el contexto anglosajón o en el norte global— sino que tiene que abarcar a todos los grupos que componen la sociedad, incluyendo a los que, como mencionaba, no se sienten apelados por el discurso intercultural. En palabras de Santos (2017: s.p.), se trata de dirigir esta tarea intercultural transformadora tanto a “los que no pueden olvidar como a los que no quieren recordar”.

HACIA UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL TRANSVERSALIZADA

Los procesos de transformación a partir de la interculturalidad o son procesos descolonizadores o no son interculturales. Una interculturalidad crítica y transformadora como la que defendemos aquí tiene como su Sur, su orientación y su horizonte, la descolonización de las instituciones educativas y la paulatina descolonización/democratización de las sociedades en las que se insertan estas instituciones. Sin embargo, este proceso de descolonización parte de un ciclo

histórico, y este ciclo histórico es lento, es un proceso que va a demorar generaciones en hacer ver sus efectos.

En este sentido, retomo la idea de *pensamiento catedral* del filósofo australiano Krznaric (2020) quien se refiere al pensamiento que tenían quienes, en la época medieval, comenzaban a construir una catedral, pero sabían que su construcción iba a tardar cien años. Es decir, yo no lo voy a vivir, pero puedo asentar los cimientos del trabajo. Creo que la interculturalización de instituciones tan monoculturales, tan occidentalmente sesgadas, tan etnocéntricamente torcidas, como lo son la escuela y la universidad, requiere de un proceso lento. De lo contrario, caemos en la simulación y nos inventamos nuevos adjetivos y programas de inclusión, de interculturalidad, etc. y con eso creemos que ya hemos resuelto el problema de la colonialidad intrínseca de estas instituciones.

Para resumir esta primera parte constato que la interculturalidad crítica-analítica nos da herramientas para analizar nuestras sociedades contemporáneas en torno a los ejes de desigualdad, diferencia y diversidad, mientras que la interculturalidad crítica-transformadora nos da herramientas, sobre todo pedagógicas, para cambiar, para transformar pautas de interacción y para desencadenar procesos que a nosotros nos gusta llamar “laboratorios de diversidad”. Las universidades interculturales, en el mejor de los casos (no todas y no siempre), pueden y deben constituirse como pequeños laboratorios de diversidades para que estudiantes, docentes, egresadas, egresados, puedan allí vivir lo que luego aportarán a la sociedad sabiendo que ese tipo de relación que

se cuaja al interior de la universidad, al interior del pequeño campus, todavía no es la relación característica del exterior.

Justamente, la universidad no tiene que copiar a la comunidad y no tiene que hacer únicamente comunidad, sino que debe constituirse como un “lugar seguro” para experimentar nuevas pautas de interacción que todavía no permite la sociedad afuera, la sociedad construida a partir de desigualdades históricas. Para llegar a eso, en las universidades interculturales (en algunas más, en otras menos) estamos transitando hacia lo que podríamos llamar pedagogías interculturales transversalizadas. Pedagogías que no se agoten en una determinada materia o en un determinado tipo de currículum, sino que impliquen el conjunto de la práctica educativa de la comunidad-universidad, de la comunidad de docentes, estudiantes, padres-madres de familia y actores comunitarios.

Retomo algunas ideas que Meseguer (2017) ha aportado al trabajo de la UVI para intentar definir una pedagogía intercultural como algo que elegimos, como parte de esta interculturalidad transformadora. La pedagogía intercultural no es una técnica en el sentido positivista, sino que es una elección que nace de un colectivo por una pedagogía otra, no bancaria, que transforma, que libera al sujeto, tanto individual como colectivo. No ahondaré en cada uno de los detalles, pero la idea que hay detrás apunta a que la pedagogía se convierta en una forma de vida, un proyecto de vida de una comunidad universitaria y, por eso, no es relegable a una determinada materia o a un determinado tipo de programa de estudios. Es una pedagogía que aplica para las ingenierías, para las ciencias naturales, para las humanidades o para las ciencias sociales.

La pedagogía, en este sentido, es algo que todas y todos hemos aprendido del gran Paulo Freire. Esa pedagogía nunca es neutral, sino una apuesta, un tomar partido por la diversidad cultural, lingüística, étnica. Tomar partido por formas dialógicas de aprendizaje y no formas verticales o monológicas. Tomar partido por transformaciones al interior de la institución que luego contagien hacia el exterior de la institución. Apostar por tomar partido por la resistencia en tiempos como los actuales donde la plusvalía y la lógica del mercado se han impuesto, incluso al interior de instituciones educativas, significa resistir al interior, preparar otros tiempos posneoliberales, posmercantiles de la educación; significa luchar por pertinencia educativa y por justicia social. Por ende, si queremos descolonizar las prácticas universitarias, tenemos que ampliar la mirada hacia elementos metodológicos que seguimos aplicando de forma monológica debido a nuestra propia formación disciplinaria.

Tenemos que interculturalizar los ambientes de aprendizaje, las interacciones cotidianas, y no me refiero únicamente a la interacción áulica sino a las pautas de convivencia de la propia comunidad universitaria. También tenemos que revisar muy críticamente tanto los contenidos como los formatos; de esos contenidos necesitamos diversificar estrategias, actividades de aprendizaje y evaluación. Somos textocéntricos y verbocéntricos porque así nos enseñaron, pero tenemos que transitar hacia otras formas, tenemos que aprender a comprender los silencios, lo no verbalizable, lo gestual, lo corporal en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo performativo frente a lo meramente verbalizado, lo audiovisual frente a lo textual.

Tenemos que mediar entre fuentes diversificadas de saberes, pero también entre tipos diferentes de saberes, incluyendo saberes-haceres y otras formas de transmisión de saberes que no pasan por la descontextualización (que es la forma occidental de aprender, descontextualizando para después recontextualizar) y necesitamos, sobre todo nosotros/as como docentes, desaprender y reaprender los *cómo*. Tendremos que convertirnos en mediadoras, mediadores, en traductoras, traductores, entre culturas académicas, institucionales y comunitarias.

Esto implica que podemos retomar de la innovación pedagógica de tipo occidental muchas aportaciones importantes que, a menudo, en la escuela oficial y en la universidad —sobre todo en la universidad contemporánea neoliberal— se quedan en el discurso y no aterrizan en las prácticas. Las universidades interculturales tienen esa gran posibilidad por su misión, por su carácter transformador, también por su tamaño y por su ubicación en los territorios, en las regiones donde se encuentran. Tienen la gran oportunidad de aplicar tanto las lecciones de las llamadas comunidades de aprendizaje, como de las comunidades de práctica. Las universidades interculturales no son únicamente comunidades al interior de la institución, sino que tejen redes con las comunidades territoriales en las cuales se insertan.

Recuperamos también la noción propuesta por Bertely (2004) de “inter-aprendizaje”: ya no somos docentes en el sentido clásico porque ya no se trata del *docere*, sino de aprender *con* y aprender *entre*, tanto en los contextos áulicos como fuera de ellos. Se trata de desarrollar procesos

de aprendizajes bidireccionales o multidireccionales, lo que implica una participación activa y autónoma. Se trata de aprendizajes dialógicos, plurales, solidarios, contruidos a través de procesos interactorales e interculturales. En estos momentos de interaprendizaje surge el pequeño laboratorio intercultural, surge la forma *otra* de relacionarnos con las y los demás y esto se puede dar al interior de la universidad y se puede dar en relación *con* la universidad y su entorno.

El aprendizaje colaborativo como estrategia a menudo se ha aplicado de forma un tanto positivista, como una técnica de trabajo. Pero si impregnamos el conjunto del campus con una lógica de aprendizaje colaborativo, donde se distribuyen responsabilidades individuales, donde se fomenta la interdependencia positiva, donde se complementan habilidades de colaboración, que no son innatas y menos cuando hemos egresado de universidades convencionales, que nos han entrenado como recurso humano empleable, como un recurso individualizado y fragmentado. Entonces, tienes que desaprender y volver a aprender estas habilidades de colaboración que niñas y niños tienen cuando los observamos interactuar.

Esto requiere una reorganización de la lógica de la docencia al interior de las universidades interculturales. Estas universidades todavía están fuertemente colonizadas por lógicas administrativas y gerenciales, de tipo (supuestamente) moderno-occidental, que reduce la docencia al trabajo que realiza un individuo frente a un grupo, de forma áulica, y se le cuenta como carga docente, mientras que las vivencias que se comparten fuera del aula, las vivencias que se comparten en

el día a día, en el acompañamiento a campo, apenas cuentan como carga crediticia.

Lluch (2003) propone una *didáctica intercultural* que se basa en esta centralidad de la interacción, en el paradigma de la diversidad como interacción, con un enfoque cooperativo, comunicativo y socioafectivo; se trata de diversificar el conjunto de la institución educativa, no sólo el currículum, sino también la organización del aula, las técnicas y modalidades de trabajo, los materiales y recursos, las formas e instrumentos de evaluación. Todo esto lo podemos releer en tiempos de pandemia, en tiempos de reclusión y en tiempos de plataforma, porque ahora es el momento de transitar hacia otro tipo de escuela, hacia otro tipo de universidad. Creo que en algunas décadas futuras nos acordaremos de que 2020 y 2021 representaron el momento en que terminó la escuela moderna, la escuela occidental, porque ella misma se cerró. No es que los estudiantes la hayan abandonado, es que la escuela abandonó a los estudiantes. ¿Por qué? Porque la escuela era insalubre, porque ya no era funcional a la situación que estábamos viviendo.

Las aulas encerradas como fábricas, las escuelas que parecen iglesias, donde alguien imparte cátedra y los demás toman apuntes, este tipo de arquitectura de los cuerpos que venimos arrastrando desde el siglo XIX es algo caduco. La escuela como fábrica es una reminiscencia de la industrialización del siglo XIX, y la escuela como iglesia, como lugar de rezo, también nos remite al siglo XIX, momento en el que el Estado le arrebató esa escuela a la iglesia y a la fábrica, pero no la reinventa, no se atreve a revolucionar el

funcionamiento de la escuela. Sin embargo, la pandemia de Covid-19 y nuestra futura vida no de pospandemia, sino de vida entre pandemia, nos van a obligar a recuperar otras formas de organizar tiempos, espacios, interacciones, roles. Y a esa nueva forma la llamaremos, tal vez, escuela o universidad, o nos inventaremos otro término, como estos términos que propone Santos (2018), de transitar a una *pluriversidad* o a una *subversidad*. Todo eso dependerá de las decisiones que vayamos tomando ahora. Por eso es fundamental seguir profundizando en el proceso de autodescolonización de la institución universitaria.

¿Qué tiene que ver ésto con nosotras, con nosotros como docentes en una universidad intercultural? Aquí entra, obviamente, lo intercultural, pero también entra lo bilingüe, multilingüe, plurilingüe o como queramos llamarlo en cada contexto⁵. La idea es reconocer cuan colonizados estamos como profesión docente, y me refiero a todos los niveles educativos. Creo que la profesión docente está, tal vez, menos colonizada a nivel preescolar y educación inicial, pero conforme se avanza en los niveles educativos nos vamos colonizando mucho más. La universidad, desde mi experiencia, es el nivel educativo de mayor colonialidad del saber, de mayor necesidad de descolonización.

5 En los contextos del Norte global se habla más de multilingüismo, mientras que en los contextos de Sur global el fenómeno se suele denominar plurilingüismo.

NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE

¿Cuáles son los principales retos para las universidades interculturales? Seguimos sufriendo instituciones educativas centralizadas y homogeneizantes. Incluso, la universidad intercultural sigue pensándose desde una lógica centro-periferia, ciudad-campo, rectoría-otros campus, etc., el subsistema mismo refleja esa centralización. Cuando comenzaron a crearse, desde arriba, las universidades interculturales en 2003, lo primero que hizo la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue publicar un libro: *Universidad intercultural: El modelo educativo* (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006) un solo modelo para una gran diversidad de instituciones y situaciones. Ese pensamiento de centralización y homogeneización, aplicado a una institución nominalmente intercultural, es por supuesto una contradicción en término, una contradicción que todas las universidades interculturales siguen arrastrando. Depender de un gobernador, de una rectoría, de un comité directivo, en el que están ausentes las voces estudiantiles, las voces docentes, pero están sobrerrepresentados algunos sectores gubernamentales muy poco interesados y muy poco sensibilizados en temáticas educativas, éste es uno de los principales retos.

El segundo reto, relacionado con el primero, pero, sobre todo, en la época que vivimos, consiste en la cultura de auditoría, la cultura del “testitis”, como la nombraron los

antropólogos Shore y Wright (2015). Todo se audita porque —aunque sean instituciones todavía no privatizadas— la lógica es la de la empresa privada, así que cada una/o de nosotras/os acaba haciendo planes y programas como si fuéramos máquinas de producción, de rendimiento en una fábrica para simplemente “rendir cuentas” ante esta lógica de los *tests* estandarizados.

Aparte de esto —que es más propio de una universidad neoliberal o lo que algunos llaman *capitalismo cognitivo*— persisten otros retos donde tenemos mucha más responsabilidad nosotras/os como actores, como docentes. Sigue persistiendo, en la práctica, una mirada indigenista de la diversidad, un sesgo indigenista donde lo bilingüe es lo problemático y lo monolingüe, lo deseable, donde lo indígena es lo desafiante y lo mestizo es el modelo. Esto, aunque ya no se predica, se sigue practicando. Nosotros, como actores académicos, seguimos reproduciendo lo que Gogolin (1994) acuñó como el *habitus monolingüe*: aunque sepamos hablar otra lengua, internamente nuestro *habitus* sigue siendo monolingüe, seguimos creyendo que comunicarnos en el aula en una sola lengua es normal, cuando sabemos que históricamente es anormal. Es una construcción del Estado-nación, es una construcción violenta. El monolingüismo en el aula, el solo hablar castellano en el aula, es producto de la violencia lingüística, epistémica, una violencia contra niños, niñas, adolescentes, una violencia contra padres de familia plurilingües.

Tenemos que revertir esos procesos si queremos descolonizar los procesos académicos. Hablar una sola lengua, utilizar una sola lengua para la docencia, para la investigación, para las tesis, los documentos recepcionales, es legado de la

colonialidad del saber y del poder que tenemos que superar. También tenemos que superar ciertos *topois*, ciertos lugares comunes de origen colonial que seguimos reproduciendo: lo indígena se sigue equiparando con lo comunitario, cuando sabemos, por los datos de los últimos censos, por fuentes como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), que una buena parte de quienes se autoadscriben como indígenas no viven en comunidades, sino en cabeceras municipales y, cada vez más, en grandes ciudades, en grandes megalópolis. Lo indígena no es igual a lo rural y viceversa, hay ruralidad no indígena, hay ruralidad sin etnicidad.

Tenemos también que diversificar lo que algunos llamamos el *habitus macehual*, que es producto de estos lugares comunes —como si toda persona hablante de una lengua indígena fuera macehual, en el sentido cultural, comunitario, campesino— cuando hay muchas otras formas de ser indígena hoy en día o de ser náhuatl o de ser tzotzil. Hace falta recuperar esa diversidad y no generar planes y programas de estudio para una milpa imaginaria que, como tal, no es representativa del conjunto de la diversidad, en este caso, de la diversidad indígena.

Por todo ello, en primer lugar, la componente lingüística plurilingüe, que es la menos desarrollada y la más colonizada en la formación docente, necesita ampliar registros, cánones, recursos. En ciertos casos, hace falta un proceso que algunos llaman “de estandarización”, pero estandarización en el sentido de comunicación interdialectal. Ser capaces de entender otras variantes, no para hablar esa variante, porque no se trata de imponer una variante hegemónica, sino para generar nuevas

capacidades comunicativas. Lo ha hecho la UVI a través de encuentros con hablantes del náhuatl de la Huasteca, de la Sierra de Zongolica y de la Sierra de Santa Martha. Los actores comienzan hablando sus propias variantes y conforme hay una comunicación, conforme hay un intercambio, se van generando comprensiones y ampliaciones léxicas, lo cual es parte de este proceso de estandarización.

En segundo lugar, necesitamos, en varias de las lenguas originarias de este país promover procesos de *escriturización*, no porque la escritura sea más legítima que la oralidad, al contrario, pero la escritura es poder y lo sigue siendo aún en la actual época audiovisual y de internet. Excluir a alguien de la capacidad de escribir su propia lengua es des-empoderarlo/a, es seguir colonizándolo/la. La escritura hoy en día es necesaria para adquirir representatividad y legitimidad en determinados espacios. Sin embargo, ¿cómo escriturizamos? No a través de polémicas con Reales Academias, con lingüísticas prescriptivas de cómo tiene que ser; eso lo hemos visto ya caricaturizado en un sinnúmero de alfabetos que se imponen. Se trata de partir de lo que llamamos *literacidad mundo-vivencial*, que alienta a escribir a partir de tu mundo de vida, de cómo oyes que suena tu lengua y, a partir de ahí, podemos intercambiar y posteriormente estandarizar, podemos hacer acuerdos sobre innovaciones léxicas, sintácticas, etc. Esto tiene que partir siempre del mundo de vida y de los intereses e identidad de la persona hablante que se convierte en persona escribiente. Por eso, no puede ser impuesto desde arriba, ya que no se trata de imponer una gramática, de imponer una escritura, sino de practicar el gusto por la escritura, la creatividad, la forma de expresión. Obviamente, en la época actual esta

escriturización es hipertextual en el sentido de que no sólo requiere de una dimensión textual, sino, también de una dimensión audiovisual.

Por último, las universidades interculturales necesitan descolonizarse a partir del desarrollo de nuevas literacidades académicas. Necesitamos expresar contenidos académicos en lenguas que han sido colonialmente “macehualizadas”⁶, cuyas formas de expresión durante quinientos años han sido reducidas a la comunidad, al campo, a la milpa, porque todo lo que se permitía como forma de organización social propia por encima de la comunidad fue violentamente destruido por los poderes coloniales primero y por los poderes nacionales posteriormente. Recuperar distintos niveles de expresión literaria, artística, es parte de un proceso de descolonización. Esto implica invertir en innovaciones lingüísticas, lo que denominan: la actualización de una lengua. Si bien todo conocimiento humano se puede expresar en todas las lenguas, no ha sido éste el caso, por lo que hay que invertir mucho tiempo, mucho esfuerzo y mucha comunicación interlingüe e interdialectal en estos procesos de actualización.

Así, en la formación docente nos enfrentamos al gran reto de actualizarnos como gestoras/es de aprendizajes. Ya no somos las y los todólogos que recitamos un libro de texto, un plan de estudios, un conocimiento único y legítimo de origen occidental, sino que nosotras/os somos tejedoras

6 La lengua mazahua, que se habla en el centro y oriente del país, ha sido históricamente avasallada por el dominio de la lengua hegemónica, tal como todas las lenguas indígenas, diezmadas, invisibilizadas y reducidas a un ámbito particular de uso y expresión.

de saberes, nosotros tejemos saberes de distinto origen y por eso mediamos, por eso *gestionamos* aprendizajes. Somos co-aprendices, no enseñantes en el sentido unidireccional. Muchas de nuestras egresadas y egresados acaban fungiendo como mediadoras/es, como intérpretes, como traductoras/es, tanto en el sentido literal como en el sentido más amplio. Necesitamos, asimismo, una inversión de tiempos y recursos en la planificación lingüística, en tomar decisiones por campus, por área, por comunidad, por región.

¿Por qué no intentar recurrir en una sede, no al castellano, sino a náhuatl o al tzeltal, como lengua de comunicación normal, por *default*? Todos estos son procesos lentos y de reaprendizaje como docentes, precisamente porque si nos creemos monolingües es porque somos el producto de un proceso de colonización mental-cognitiva, y eso es lo que hay que revertir. Ello tiene que ir acompañado de políticas universitarias, no es algo que yo, como docente, pueda decidir, sino que son procesos colectivos de toda la comunidad universitaria y requieren de un acompañamiento por indicadores que, en este caso, serían indicadores cualitativos.

¿Qué competencias lingüísticas tienen nuestras estudiantes y docentes? No lo sabemos, puesto que no hay instrumentos estandarizados. Se pueden hacer, pero no se han hecho. Lo tenemos para el inglés, lo tenemos para el castellano, porque hegemónicamente se han generado y los acabamos copiando aquí, pero no tenemos estos mismos indicadores para otras lenguas. Lo mismo ocurre con las competencias de mediación cultural: sabemos intuitivamente que nuestras egresadas y egresados tienen capacidades de

mediar, de traducir, pero no lo hemos probado, tenemos que hacer comparaciones con estudiantes de otras universidades, con carreras más convencionales, para ver dónde está la huella específica de la interculturalidad universitaria. ¿Cuáles saberes son traducibles a otros saberes y cuáles simplemente no lo son?

La universidad intercultural, si quiere descolonizarse en sus prácticas, tiene que redefinir sus funciones sustantivas. La docencia, la investigación y la vinculación en la historia de la universidad occidental han sido concebidas como cuestiones aparte. Primero fueron instituciones de docencia, posteriormente surgió la universidad de investigación (pero con poco impacto en la docencia) y más tarde se añadió una tercera función: la extensión universitaria, que implicaba difundir la cultura y los conocimientos universitarios a un entorno pensado como carente de saberes, algo que hoy se denomina vinculación o vinculación comunitaria.

Todo esto también se sigue practicando en la universidad intercultural de forma demasiado aislada, demasiado mecánica, como sumando a estos llamados perfiles deseables horas de docencia, investigación y vinculación. Lo que planteo aquí es que no puede haber, desde un enfoque intercultural, una docencia sin investigación, porque estaríamos reproduciendo un currículum que otros/as han formulado por nosotras/os. La docencia y la didáctica interculturales nos exigen investigar saberes, de lo contrario no es intercultural. De la misma manera, una vinculación sin investigación es una imposición unidireccional de tipo “extensionista” por parte de la universidad. La vinculación

requiere de métodos de investigación afines a las necesidades de la región. En el centro de todo esto, desde mi punto de vista, debería ubicarse nuestro nuevo papel de docentes como gestoras/es interculturales de aprendizajes, como gestoras/es que relacionen aspectos docentes con aspectos de investigación, indagación y aspectos de vinculación y colaboración con las diferentes universidades.

Esto es algo que, en el futuro, tendrá que realizar cualquier institución de educación superior, con o sin el adjetivo de *intercultural*. Aun así, por mi experiencia, considero que las universidades interculturales tenemos la gran ventaja de ser ese laboratorio donde podemos ponerlo en práctica, porque no llevamos décadas de separación institucional de facultades dedicadas a la docencia e institutos dedicados a la investigación, como lo hace mi propia universidad, la Universidad Veracruzana, como lo hace la UNAM, como lo hacen muchas universidades que en América Latina siguen mimetizando el modelo napoleónico de educación superior. Revertir esos divorcios artificiales va a ser muy difícil, va a tomar mucho tiempo, pero ya que las universidades interculturales son jóvenes, lo que tenemos que hacer es atrevernos a innovar con lo que está surgiendo, con muy pocos recursos, pero con grandes posibilidades, porque estamos, además, insertados en contextos muy diferenciados. No es lo mismo San Cristóbal de las Casas que la Sierra de Zongolica, y las respuestas van a ser diferentes en cada uno de estos contextos.

DESCOLONIZAR METODOLOGÍAS Y MÉTODOS

El punto de partida para descolonizarnos en cuanto a métodos y metodologías es reconocer la colonialidad metodológica que sufrimos porque es algo que, a veces, se nos olvida. Intentamos descolonizar contenidos y/o diversificar lenguas, pero luego aplicamos cursos de métodos como si fueran el Santo Grial del recetario metodológico, y utilizamos manuales estandarizados como si esa fuera la metodología. Creo que quienes menos experiencia metodológica y práctica tienen son quienes más creen en los manuales, en las recetas. Olvidémonos de las recetas, pero reconozcamos las metodologías etnográficas, interpretativas, sociológicas, los métodos “blandos” (terminología que revela la colonialidad, la patriarcalidad de la metodología imperante, incluso cuando es una metodología blanda o interpretativa).

Cuando hablamos de hermenéutica en la interculturalidad es porque se trata de comprender al otro. Sin embargo, la hermenéutica es una ciencia vertical, la hermenéutica es monolingüe, es monológica, porque se trata de Hermes, el mediador entre lo divino y lo humano en el mundo griego antiguo, el que interpreta lo que el gran Zeus quiere decir a los humanos. Pero esa interpretación le da poder a Hermes, él es un intérprete externo a la humanidad, alguien que se acerca, pero que permanece externo. Entonces, a menudo, nuestros métodos hermenéuticos etnográficos respiran esa verticalidad, esa distancia, ese afán de convertir al otro, a la otra, en objeto de estudio.

Esto genera lo que Dietz y Álvarez Veinguer (2014) hemos denominado la *reflexividad autorreferencial*, que es el legado occidental, el que se refleja en nuestras metodologías, es la dicotomía cartesiana, un sujeto que investiga y un objeto, humano o no, que es investigado. Y yo como hermeneuta soy intérprete, la agencia la tengo yo, no la tiene el otro, la otra. El otro es la comunidad que estudio, el trabajo de campo que realizo, pero yo soy el sujeto. Así, la subjetivación se limita a quien investiga y esto es lo que genera un cortocircuito, porque la reflexividad no llega al otro, sino que yo reflexiono *por* el otro e interpreto y tomo decisiones *por* ese otro.

Como consecuencia, urge descolonizar nuestra forma de entender la reflexividad. Las reflexividades tienen que entrar en diálogo, algo que solamente es posible si yo reflexiono no sólo con mi mente egocéntrica, sino junto con el otro, con la otra. Esta reflexión *junto con* tiene una dimensión corporal encarnada y localizada: yo convivo con el otro, la otra, y tomo decisiones, reflexiono con esa otra, con ese otro. Por lo tanto, en algunos momentos soy un sujeto investigador y en otros momentos un sujeto investigado. Precisamente por el ir y venir de un diálogo, razón por la cual pierdo mi monopolio de reflexividad autorreferencial. Es una “doble reflexividad” (Dietz, 2011): los procesos de interpretación en contextos humanos, en contextos de diversidad humana, son necesariamente procesos de ida y vuelta. De lo contrario, no son comprensiones dialógicas, sino monólogos.

De esta manera, todos somos expertas/os en los mundos de vida que habitamos, en las culturas en las que nos hemos forjado. La doble reflexividad es un procedimiento para

enredar esas culturas de *expertise* comunitario, académico, disciplinario, aplicado, etc., pero no tiene prioridad un tipo de vivencia, un tipo de actor/a llamado/a investigador/a, docente, o como se llame, sino que son igualmente legítimas las *expertises* comunitarias de otros factores. Por eso, lo que me gusta denominar doble reflexividad permite reconocer las relaciones asimétricas entre niveles y estructuras en las que nos movemos. No debemos ser ingenuos, a menudo, cuando se habla de investigación acción participativa, de investigación decolonial, se parte de una situación idílica, horizontal, y esto no es así. La institución universitaria es parte de una institucionalidad del Estado-nación que genera asimetrías, que vive de asimetrías y que vive de privilegios de ciertos grupos frente a otros.

Tenemos que reconocer nuestra propia posición en esas cadenas de intermediación y de privilegio que hay entre universidad y comunidad (Dietz y Mateos Cortés, 2020). No estamos necesariamente del lado menos privilegiado, por muy precaria que sea nuestra contratación o nuestro empleo. Esto implica la doble reflexividad: distinguir entre fases de inmersión en la realidad empírica, fases de teorización; de recluirse para compartir con la comunidad académica y fases de traducción nuevamente a la praxis. Es un proceso cíclico, un proceso en espiral donde hay un intercambio entre distintos tipos de conocimiento de “expertos”, pero sin una jerarquía de legitimidad entre unos y otros.

Esto genera contradicciones y tensiones. No hay investigación colaborativa, no hay metodología colaborativa que no visibilice contradicciones. Cuando no surgen

contradicciones es porque algo se está simulando o algo se está solapando. Porque en el mundo en el que vivimos, las desigualdades se sostienen a partir de contradicciones: entre decires y haceres, entre intereses institucionales y actorales, entre lógicas comunitarias y lógicas académicas, etc.

Por eso, nuestras investigaciones colaborativas no le tienen que temer a las contradicciones y a los conflictos, tienen que buscarlos, porque en esas contradicciones aprendemos. Aprendemos a convivir intensamente, a reconocer privilegios de unas/os y exclusiones de otras/os, que no son culpa del yo-aquí-ahora, sino que son parte de un legado de origen histórico estructural, de un legado colonial —y eso es lo que tenemos que visibilizar—. De lo contrario, no sería un trabajo crítico-analítico, sino un trabajo “edulcorante”, por eso buscamos una relación intersubjetiva explícitamente dialéctica, como la tensión necesaria para dar un salto al conocimiento entre un sujeto que en un momento es investigador/a y otro sujeto que en ese momento es actor/a colaborador/a, investigador/a o, como queramos llamarlo.

Para esto, necesitamos métodos ampliados, novedosos e híbridos, entrevistas dialógicas, grupos de discusión que se conviertan en talleres de co-teorización, etc. En jerga etnográfica, se trata de oscilar sistemáticamente entre la perspectiva *emic*, propia de lo intracultural, del actor y de la actora, y la perspectiva *etic*, intercultural, propia de quien está afuera, más de observadora que de actora o actor. Aspiramos a oscilar continuamente entre una mirada de actor/a, en el sentido activista, y una mirada de observador/a, acompañante crítico/a, de ese tipo de activismo.

Para esto necesitamos también recuperar y visibilizar estructuras que no vemos en nuestra labor cotidiana. Hay una gran persistencia de estructuras subyacentes, de esto que llamo *gramática de la diversidad* (Dietz, 2012) que subyacen en nuestras sociedades: seguimos percibiéndonos en una mezcla patriarcal-colonial, pigmentocrática, en cuanto a la diversidad que abarca las connotaciones jerarquizantes que tienen el género, el color de piel y el extracto socioeconómico para las interacciones. Necesitamos por tanto una dimensión *sintáctica de la diversidad*: una sintaxis, la estructura en la cual género discursos y prácticas, semánticas y pragmáticas, pero una sintaxis subyacente y preexistente que yo no controlo, pero que piensa en mí, se articula en mí —esta dimensión es la más difícil de modificar—.

Tenemos que transitar de formas verticales de percepción de la realidad a formas más horizontales de entender la diversidad, como ocurre en muchas epistemologías andinas, mesoamericanas y amazónicas. Es un reto, una necesidad de aprendizaje en el sentido epistemológico; no pensar la realidad desde una supuesta concepción esencialista, lo cual es producto del esencialismo occidental. Occidente piensa que nombrando cosas las gobierna y las fija en el tiempo y en el espacio. Hay una actitud intrínsecamente colonizadora en ese pensamiento. El pensamiento andino, amazónico y mesoamericano, en cambio, piensa haciendo, se trata de saberes haceres que generan relaciones entre las cosas.

Para lograr una apropiación intercultural de los métodos, tenemos que pasar de una noción sustantivista y esencializadora de sujeto-objeto, verdad-no verdad, etc., a una noción relacional:

yo pienso *en* el otro, la otra, y esa otra *me* piensa a mí. Nos constituimos en la realidad siempre con lo otro, si pensara solo estaría ensimismado; necesito el diálogo, el ir y venir de un sujeto a otro, sin ninguna posición de privilegio epistemológico frente a ese otro, como sí lo hace Occidente. Porque Occidente no piensa horizontalmente sino verticalmente. Hay alguien que abstrae, hay alguien que descontextualiza.

¿Cómo realizar este tipo de investigación, docencia, vinculación colaborativa en nuestro quehacer académico en una universidad intercultural? El punto de partida que he tomado, debido a mi propia deformación profesional, es la etnografía, por eso hablo de *etnografía colaborativa*. Esta etnografía tiene un momento muy colaborativo, que en la etnografía tradicional se limita al llamado trabajo de campo. Este momento de co-labor, de co-construcción de conocimientos me parece muy valioso. Por eso, el momento etnográfico de abrirse al otro, a la otra, de reconocer que uno-una no es experta en nada, porque es aprendiz de esa otra persona, en su comunidad, en su mundo de vida, en su contexto, esto es lo que me parece rescatable como punto de partida para una investigación y una metodología colaborativa. Posteriormente, la etnografía refleja que es parte de un legado occidental, cuando distingue entre el campo y el escritorio. El escritorio es concebido como lugar de teorización, de pensamiento, mientras que el campo es el lugar de los datos. Entonces, lo que a nivel micro reproducimos en la investigación cualitativa es la división colonial del mundo entre el Norte, que piensa y teoriza, y el Sur, que genera datos, recursos. De la misma forma en que lo hacía el comercio triangular atlántico, esa relación desigual se produce en nuestras investigaciones:

pensar en el escritorio es recluirse en el Norte global e ir a las citas de los grandes autores para justificar e interpretar lo empírico, la materia prima, que viene del Sur global.

Para descolonizar esta relación Norte-Sur tenemos que transitar hacia investigaciones de co-labor donde se desdibuje la relación entre campo y escritorio. Lassiter (2005) concibe la etnografía colaborativa como un enfoque que intencionada y explícitamente enfatiza la colaboración en todos los niveles del proceso etnográfico, desde la conceptualización del proyecto al trabajo de campo y, especialmente, a través del proceso de escritura. La etnografía colaborativa requiere de la co-labor activa de las y los participantes y espera conseguir que las aportaciones de las y los colaboradores se vuelvan parte del texto etnográfico. Y la negociación de estas colaboraciones, a su vez, se reintegra en el proceso mismo del trabajo de campo. Por eso, una investigación colaborativa no se limita a co-laborar en campo, sino que hay colaboración desde el diseño del proyecto, la identificación de los intereses, los conflictos que surgen en esos momentos, etc., hasta el proceso de escritura, en diferentes medidas y modelos.

Rappaport (2005), quién ha colaborado con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), insiste en que una investigación de co-labor implica una co-producción teórica, una co-investigación y una co-autoría. Esto significa que el campo ya no es un lugar de recolección de datos, sino un lugar para co-crear conceptualizaciones. Una universidad intercultural puede y debería fomentar este tipo de co-creación de conceptualizaciones, en vez de seguir aplicando conceptos occidentales de la sociología, la antropología, etc. Puede y

debe generar nuevas conceptualizaciones interculturales que tengan un componente étnico, afro, de género, etc., que tengan que ver con el mundo de vida de ese/a actor/a con el-la que se está colaborando.

Leyva Solano (2015), por su parte, entiende la co-labor como un conjunto de rupturas: rupturas con el monopolio del saber, romper las relaciones de poder entre investigador, investigadora e investigados, además de romper igualmente la histórica y artificial separación entre teoría y práctica. A veces, no nos damos cuenta de cuánto arrastramos de colonialidad académica separando teoría y práctica, cuando sabemos que el aprendizaje ocurre al cruzar saberes y saberes-haceres, cruzar teoría y práctica.

CO-LABOR EN COMUNIDADES DE PRÁCTICAS

En cuanto al carácter doblemente reflexivo y dialógico de este tipo de metodologías (Dietz, 2011) tenemos que superar las dicotomías de origen, nuevamente, occidental: en primer lugar, la dicotomía entre investigación básica e investigación aplicada —los grandes descubrimientos ocurrieron de una cierta aplicación, incluso de un error de aplicación— es decir, la investigación básica no es tan básica, ni la aplicada carece de elementos de investigación básica.

Igualmente hemos de cuestionar y superar la dicotomía entre estudios de tipo “profesionalizante” y estudios “de investigación”, distinción que tampoco es útil en el ámbito de la diversidad, pues cuanto más investigamos en una universidad

intercultural más nos profesionalizamos simultáneamente en la gestión intercultural. En la mediación intercultural, cuanto más nos dedicamos a la investigación, más repercutimos en la docencia y en la vinculación. Las funciones supuestamente sustantivas de la academia no son funciones sumativas, sino multiplicativas. La investigación mejora la docencia y la docencia impacta en la investigación, precisamente, porque el enfoque intercultural no admite cánones, no hay recetas, no hay estándares.

Esto también significa que estamos obligados, de alguna manera, a concatenar miradas contradictorias, pero que, desde mi experiencia, son miradas fuertemente complementarias: necesitamos un enfoque más intercultural en la docencia, en la investigación, en la vinculación, que reconozca identidades y alteridades. Esto es lo que llamo la *dimensión horizontal de la interculturalidad*. Necesitamos cultivar, al interior de nuestras universidades, lugares para que florezcan las identidades y se reconozcan como fuente de alteridad, como fuente de autoridad.

La otra dimensión que tenemos que reconocer, porque está ahí, es la *dimensión vertical*. Las universidades están atravesadas por pigmentocracias de origen colonial, por prácticas patriarcales de origen histórico que seguimos reproduciendo, por exclusiones de tipo socioeconómico, por exclusiones que tienen que ver con privilegios históricamente impuestos y mantenidos, y esto también debemos reconocerlo en la universidad. Esas desigualdades hay que trabajarlas didáctica y pedagógicamente: ¿Cómo puedo recuperar una literacidad dañinamente impuesta, a menudo “a medias”, en una escuela supuestamente bilingüe donde se utilizó un

bilingüismo sustractivo para estigmatizar la lengua materna o para estigmatizar los saberes comunitarios? Eso requiere de una estrategia específicamente antirracista, anticolonialista. A esto me refiero con la dimensión vertical de la universidad intercultural y del enfoque intercultural.

Se deben promover, asimismo, las heterogeneidades, ese *carácter procesual de la diversidad*. Todos nos creemos puros, todos nos creemos parte de una cultura y luego, en la universidad, cuando comenzamos a interactuar, nos damos cuenta de que no sólo somos mestizo o coeto, sino de que también somos adventistas o católicas/os o heterosexuales o trans, y todo eso lo podemos vivir de forma conjunta, interactuando en el campus, en el aula. Esos son procesos identitarios emergentes, creativos, que parten de las convivencias cotidianas, no de las dicotomías pre-establecidas.

CONCLUYENDO

Resumiendo la propuesta que arriba procuré desplegar, que propone conjugar un concepto crítico y transformador de la interculturalidad con métodos de investigación, de docencia y de vinculación descolonizadores para el quehacer académico de las universidades interculturales, insisto en la necesidad de distinguir dimensiones que parecen contradictorias, pero que concibo como complementarias: requerimos de una dimensión horizontal que reconoce las identidades expresadas en discursos de lo “propio” frente a lo “ajeno”; esta dimensión horizontal se conjuga con otra vertical, que visibiliza y tematiza las desigualdades históricas que trascienden al individuo, a sus identidades y prácticas, pero que las pre-estructuran

y condicionan; y finalmente tenemos que identificar las dimensiones procesuales, que son mucho más pedagógicas, con las que podemos trabajar interacciones en diversidad que desencadenan nuevas experiencias y cambios identitarios, aperturas, aprendizajes de convivencia y de solidaridad.

En ese sentido, necesitamos combinar creativamente varios paradigmas en nuestras investigaciones. Por un lado, el paradigma de la diferencia contribuye al mencionado análisis horizontal dando su lugar en el aula y en el currículo a lo identitario, lo propio, lo particular, lo intracultural, la cuestión de visibilizar que somos muchas caras, muchas voces y, sobre todo, muchas historias, muchas biografías, narraciones. Y, por otro lado, retomamos igualmente el paradigma de la diversidad, que a mí me parece central para la universidad intercultural, un paradigma que reconoce todo tipo de “diversidad de diversidades”, partiendo de un proceso intercultural-interseccional: nadie es más diverso/a que otra persona, todas/os tenemos una diversidad intrínseca, todas/os somos víctimas a la vez que verdugos en estos procesos de homogeneización, de imposición de una cultura egocéntrica. Aquí la dimensión inter-actoral me parece igual de importante. No podemos quedarnos únicamente con actores estudiantiles y docentes, necesitamos los niveles educativos previos, pero también necesitamos actores comunitarios, tomadores de decisiones gubernamentales y no gubernamentales. Y por eso necesitamos canales de negociación, canales de transferencia de saberes, de enriquecimiento mutuo con esos diferentes actores. La universidad tendría que ser un lugar de encuentro inter-actoral abierta a esos actores para que allí puedan realizar actividades.

Por último, debido a este carácter descolonizador, necesitamos un enfoque y una universidad interlingüe, donde no se hable simplemente de sumar lenguas sino de generar capacidades, competencias de comprensión, traducción y enlaces entre distintos horizontes lingüísticos e interculturales, sobre todo, cuando estamos en contextos tan asimétricos.

Necesitamos, entonces, repensar nuestros propios roles como docentes, como investigadores, investigadoras. Colaborar implica perder grados de control, contrario a lo que hemos aprendido como normal en nuestra formación: usualmente como docentes tenemos que controlar el aula, tenemos que controlar el proceso de enseñanza- aprendizaje; como investigadores, tenemos que controlar las hipótesis hasta los resultados de nuestras investigaciones. Hay que desaprender este tipo de control, hay que desaprender autoridad, inercias, privilegios y hay que aprender a ser aprendiz, hacer otra vez como ese niño, esa niña que comienza a gatear y que comienza a tragarse el mundo, a descubrirlo.

Y esto es algo que hemos perdido en el paso por nuestro sistema escolarizado universitario. Hemos olvidado, hemos perdido la capacidad de asombro, la capacidad de aprendizaje continuo y, en ese sentido, somos simplemente, como dice Arribas Lozano (2020): compañeros epistémicos, compañeras epistémicas. No somos quienes educan, nosotros no somos educadores/as en el sentido de ser responsables de un proceso de enseñanza. Hay un sinfín de instancias que inciden y nosotros/as aspiramos a convertirnos simplemente en acompañantes. A veces, hacemos de puente entre una y otro, pero somos vulnerables, tenemos roles ambiguos. A

veces somos autónomos/as, en otras ocasiones, heterónomos/as, pero tenemos que desaprender esa ansiedad de control, esa ansiedad de una prescripción, de una receta para hacer investigación, para hacer docencia.

Tenemos que transitar hacia la lógica de co-presencia simplemente porque vamos a convivir en la conflictividad del mundo de vida que nos ha tocado vivir y, por eso, tenemos que aprender acompañando, pero también tenemos que aprender a ser acompañadas, acompañados, que es algo que la academia neoliberal desgraciadamente nos ha obligado a desaprender, a olvidar. La universidad intercultural como una comunidad de aprendizaje colaborativo, nunca será neutra, sino comprometida con aquellas/os que han sido históricamente excluidas/os de los procesos educativos escolarizados y de los procesos académicos. Este es uno de los principales mensajes que la metodología colaborativa le puede proporcionar a la universidad intercultural.

Referencias bibliográficas

Álvarez Veinguer, Aurora, Alberto Arribas Lozano y Gunther Dietz, *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*, Buenos Aires, CLACSO, 2020.

Arribas Lozano, Alberto, “¿Qué significa colaborar en investigación? Reflexiones desde la práctica”, en Aurora Álvarez Veinguer, Alberto Arribas Lozano y Gunther Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*, Buenos Aires, CLACSO, 2000, pp. 237-296.

Bermúdez-Urbina, Flor Marina (2015) “Desde arriba o desde abajo’: construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México”, en *LiminaR*, vol. 13 no. 2 (San Cristóbal de las Casas, jul./dic. De 2015), pp. 153-167, consultado en <https://liminar.cesmeca.mx/index.php/r1/article/view/399>, recuperado el 9 de marzo de 2023.

Bertely, María (ed.), *Tarjetas de Autoaprendizaje México*, SEP y UNEM, 2004.

Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural: modelo educativo*, México, SEP-CGEIB, 2006.

Crenshaw, Kimberlee, “Mapping the Margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color”,

en M. Fineman & R. Mykitiuk (eds.), *The Public Nature of Private Violence*, New York, NY, Routledge, 1994, pp. 93-118.

Dietz, Gunther, “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad”, en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6 no. 1, pp. 3-26 (Madrid, enero-abril de 2011), pp. 3-26, consultado en <https://www.aibr.org/antropologia/06v01/articulos/060101.pdf>, recuperado el 9 de marzo de 2023.

Dietz, Gunther, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012.

Dietz, Gunther, “Interculturalidad: una aproximación antropológica”, en *Perfiles Educativos*, Vol. 39 no. 156, pp. 192-207 (México, abril-junio de 2017), consultado en <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf> recuperado el 9 de marzo de 2023.

Dietz, Gunther y Aurora Álvarez Veinguer, “Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación”, en Cristina Oehmichen Bazán (eds.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2014, pp. 55-89.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés, “Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior”, en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Época III, vol. XXV, no. 49, pp. 163-190 (Colima, julio-diciembre 2019), consultado en https://www.culturascontemporaneas.com/culturascontemporaneas/contenidos/08_Universidades_Interculturales.pdf?fbclid=IwAR3bRD-tgnRThZ_OO3FFrNZS7Q-7qVQuexwsAszai8U3oiSkayrXor0fLbY recuperado el 9 de marzo de 2023.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés, “Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana” En *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 15 no. 2, pp. 273-299 (Madrid, mayo-agosto 2020), consultado en <https://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1502/150205.pdf> recuperado el 9 de marzo de 2023.

Gogolin, Ingrid, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster y New York, NY, Waxmann, 1994.

Krznicar, Roman, *The Good Ancestor: How to Think Long Term in a Short-Term World*, Milton Keynes, Penguin Random House, 2020.

Lassiter, Luke Eric, *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*, Chicago, Chicago University Press, 2005.

- Leyva, Xóchitl (coord.), *Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras* (3 vols.), San Cristóbal de las Casas, Chis., Cooperativa Editorial Retos, 2015.
- Lluch, Xavier, “Models i materials curriculars per a l’educació intercultural”, en Auxiliadora Sales (ed.), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l’escola*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, 2003, pp. 25-34.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Gunther Dietz, “Universidades Interculturales en México”, en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y ANUIES, 2013, pp. 349-381.
- Meseguer, Shantal, “Interculturalización institucional en la Universidad Veracruzana”, en Daniel Mato (ed.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*, Buenos Aires, UNTREF, 2017, pp. 393-412.
- Rappaport, Joanne, *Intercultural Utopias: public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia* Durham, NC, Duke University Press, 2005.
- Santos, Boaventura de Sousa, “Las formas de lucha”, en *Contexto (Espacio Pluriversal)*, entrada del 30 de septiembre de 2017, consultado en <http://www.con-texto.com.ar/?p=2588> recuperado el 9 de marzo de 2023.

Santos, Boaventura de Sousa, *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*, Durham Duke University Press, 2018.

Shore, Chris y Sue Wright, “Governing by numbers: audit culture, rankings and the new world order”, en *Social Anthropology / Anthropologie Sociale*, vol. 23 no. 1, pp. 22-28 (New York, febrero de 2015), consultado en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1469-8676.12098>, recuperado el 9 de marzo de 2023.

Walsh, Catherine, “Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter D. Mignolo (eds.), *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2003, pp. 21-70.

III

LA EDUCACIÓN COMUNITARIA OAXAQUEÑA Y EL MAGISTERIO RADICAL

Benjamín Maldonado Alvarado

La Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es una poderosa organización que agrupa actualmente a más de 90 mil trabajadores de la educación en Oaxaca (poco más de un tercio de ellos no son docentes sino trabajadores administrativos). Desde 1980 logró desplazar del poder en Oaxaca a la corriente encabezada a nivel nacional por el viejo cacique priísta del SNTE, Carlos Jongitud, y la corriente hasta entonces hegemónica (Vanguardia Revolucionaria) se fue desdibujando aquí ante la fuerza del contestatario Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO). Esta sección se sumó desde 1979 a otras secciones para conformar la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) para intentar democratizar al sindicato. El MDTEO surgía con una fuerza y características que le permitieron avanzar gracias a la participación masiva de sus bases (ver Yescas y Zafra, 2006). La ideología del MDTEO y de la CNTE es abiertamente contrahegemónica, desafiante de diversas políticas de Estado, no sólo las educativas. En su carácter contestatario confluyen el materialismo histórico, la pedagogía crítica, la interculturalidad crítica y la comunalidad, en una síntesis peculiar que desde hace unos años se expresa claramente en

su principal instrumento político-pedagógico: el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), que define así su propósito general:

“El Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca se caracteriza por reconocer una educación integral que retoma como principio la teoría y la pedagogía crítica en las diferentes categorías de análisis como: la epistemología, filosofía, antropología, ontología, accediendo a potencializar la formación del ser desde la concepción real de la comunidad en su relación con los Otros. Reconoce también, el papel de la escuela como vínculo permanente con la vida social de la comunidad generando procesos dialógicos en donde se construye y reconstruyen conocimientos. Es decir, una educación entendida como un acto social y esencia de emancipación del ser para actuar en su contexto social” (IEEPO/Sección 22, 2013, p.38).

Para fines analíticos, el tipo de acción de la Sección 22 puede ser ubicado en la teoría del sindicalismo de movimiento social como propone Mariano Casco (2020) siguiendo la definición de Kim Moody:

“El sindicalismo de movimiento social implica una orientación estratégica activa que utiliza a los oprimidos y explotados que tienen más fuerza en la sociedad, generalmente los trabajadores organizados, para movilizar a aquellos que son menos capaces de sostener una movilización propia: el pobre, el desempleado, los trabajadores informales, las organizaciones barriales” (Moody, 1997, p. 59).

Casco destaca también el aporte de Peter Fairbrother, para quien:

“Los sindicatos de movimiento social tienen cuatro claves: 1. Focalizados en lo local y basados en la participación de las bases. 2. Búsqueda de acciones colectivas más allá de la huelga. 3. Construcción de alianzas y coaliciones con la comunidad y más allá de ella 4. Adopción de políticas emancipadoras y una visión sobre la transformación social” (en Casco, 2020, p. 63).

La configuración de la Sección 22 como la organización rebelde más importante de Oaxaca, e incluso del país junto con la CNTE, ha sido fundamental para lograr en Oaxaca la generación de innumerables propuestas de educación alternativa y de lograr la incorporación de varias de ellas en el sistema educativo oficial. Aunque su lucha ha estado enfocada más a las conquistas laborales, también ha sido fundamental la participación individual o de grupo de muchos de sus agremiados en luchas y organizaciones comunitarias, regionales y estatales. Aquí destacaremos la importancia del magisterio indígena en la coherencia y radicalidad sostenidas del movimiento magisterial oaxaqueño.

1. EL MAGISTERIO RADICAL EN OAXACA

Podemos recorrer las cuatro décadas del MDTEO (1980-2021) considerando tres períodos como contexto de las acciones desarrolladas: i) 1980-1992; ii) 1992-2015; iii) 2015-2021.

1.1 1980-1992

El periodo inicial abarca desde el triunfo en la elección del comité seccional hasta el momento en que se constituye el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y la Sección 22 logra el acuerdo gubernamental de que los nombramientos de los directivos de las coordinaciones de cada nivel educativo en el IEEPO los hiciera la Sección 22 y no el gobierno del Estado. Este periodo, entonces, es el de la lucha contra las formas injustas y cuestionadas del sistema educativo, desde “afuera” del sistema. Es decir, aunque son trabajadores al servicio del Estado, su determinación contestataria los llevó a voltearse contra el patrón y sus instrucciones, no solamente a luchar por mejoras laborales, y los ubico *afuera* del sistema porque es hasta el siguiente periodo cuando se integran como funcionarios en los distintos niveles educativos.

Este periodo es también el del surgimiento explosivo del movimiento social en Oaxaca donde si bien el MDTEO constituye el movimiento más importante por su número y extensión por todo el Estado, también tienen gran fuerza y combatividad los Consejos Comunitarios de Abasto del programa Conasupo-Coplamar, las Comunidades Eclesiales de Base y las primeras organizaciones indígenas como la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo, la Asamblea de Autoridades Mixes y otras (ver Hernández, 2001). En síntesis:

“Fue en mayo de 1980, meses después de que se constituyera la CNTE, que emergió en Oaxaca un movimiento independiente de trabajadores de la educación. Inició por demandas económicas, pero raudamente brotaron críticas a su dirigencia sindical y se volvió un opositor a las prácticas de la cúpula del SNTE de aquellos años: Vanguardia Revolucionaria. Desde un inicio creó espacios organizativos externos a los estatutos del SNTE inspirados en prácticas asamblearias. Además, emplearon repertorios de acción colectivas que impactaron fuertemente en la opinión pública por el desgaste físico que suponían, tales como largas caminatas y plantones en el Distrito Federal. El otro rasgo fundamental que tuvo el movimiento desde un inicio fue su masividad: la gran mayoría de los afiliados participaron de él. El Movimiento Democrático de Trabajadores de la Educación de Oaxaca —MDTEO— a lo largo de la década de 1980, tuvo como principales demandas la democracia sindical. Uno de los momentos culminantes de la movilización se dio en 1989, cuando decenas de miles de maestros/as de todo México se movilizaron contra la dirección del SNTE provocando la caída de su principal líder: Carlos Jonguitud Barrios. Momento que se denominó *primavera magisterial* (Casco, 2020, pp. 38-39).

En Oaxaca no ha existido una secretaría de educación pública estatal sino que había una oficina de servicios educativos que en 1992 se transformó en IEEPO. Estando en pleno ascenso en su organización y movimiento la Sección 22 logra entonces el acuerdo de que la elección de los directivos de la educación en Oaxaca fuera realizada por el sindicato, lo que abrió las puertas a que el magisterio condujera la educación

con base en sus intereses político-pedagógicos, pero en varios casos se vieron rebasados por la inercia administrativa y la tentación de corrupción aunque, como veremos, hubo también niveles que lo supieron aprovechar.

1.2 1992-2015

El segundo periodo abarca la vigencia del acuerdo entre gobierno y Sección 22, es decir, cuando el magisterio conduce la educación en sus diversos niveles desde el IEEPO. Durante estas dos décadas hay varios acontecimientos relevantes: en 1995 se culmina un proceso de elaboración de una propuesta de ley de educación redactada por el recién creado Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (Cedes-22) que tuvo una amplia consulta a las bases. Dicha propuesta fue la base con la que el Congreso local expidió en noviembre de ese año la Ley estatal de educación. En el mismo año se acordó impulsar un movimiento pedagógico en las escuelas de Oaxaca.

Como resultado de la lucha sindical porque el gobierno cumpliera con el artículo 46 de la Ley de educación de 1995, se crea, a fines de 1999, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), entrando en operación en febrero del año siguiente. Dicho artículo establece que el gobierno deberá: “II.- Crear la institución que fomente el estudio y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la educación bilingüe e intercultural”. Desde sus inicios la ENBIO se ha orientado hacia la educación comunitaria como alternativa ante la educación hegemónica (Martínez, 2019). En 2006 el plantón masivo en el zócalo de Oaxaca, con

que el MDTEO refuerza la solución al pliego petitorio que anualmente entrega al gobernador, fue reprimido de manera absurda en junio por la policía. Eso desató una reacción del magisterio y de la sociedad descontenta por acciones del gobernador, llevando a la conformación de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), que mantuvo a la ciudad inmovilizada con numerosas barricadas y tomas de diversas instalaciones.

En ese contexto, el gobierno cobijó la creación de la Sección 59 del SNTE que agrupó a unos dos mil miembros con el fin de desestabilizar a la Sección 22, lo cual no se logró en realidad, pero sí fue una acción resentida en el MDTEO.

Años después, y pese a la confrontación de 2006, la Sección 22 establecería un acuerdo de trabajo con el gobierno del estado para generar una propuesta alternativa a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que habían firmado en 2009 el presidente Felipe Calderón (2006-2012) y el SNTE a través de Elba Esther Gordillo, su presidenta en funciones. La Sección 22 se opuso a la ACE y logró que se aceptara una propuesta distinta-que formuló junto con el gobierno y que se llamaría Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Una vez formulado el PTEO en 2012 y puesto a prueba en diversas escuelas, la Sección 22 y el gobierno estatal avanzaron desde 2014 en la formulación de una nueva propuesta de Ley de educación que elevaría el PTEO a ser la nueva forma del sistema educativo en Oaxaca. En ese proceso estaban cuando el gobierno federal impuso la ruptura de relaciones con la Sección 22 mediante la creación del nuevo IEEPO en julio de 2015.

En plena lucha por imponer una reforma educativa que buscaba claramente acabar con el magisterio disidente —especialmente con el MDTEO— se produce la ruptura abrupta de toda relación con la Sección 22 por parte del gobierno del estado al decretar, sin previo aviso, la creación del nuevo IEEPO, cuyas instalaciones amanecieron tomadas por cientos de policías el 21 de julio de 2015, día de la famosa Guelaguetza. Quedaban rotas las fructíferas alianzas gobierno-magisterio de las que había resultado el PTEO y la iniciativa de Ley de educación, y se cancelaba el acuerdo de 1992 por el que la base sindical podía elegir a los directivos de los niveles educativos del IEEPO, debiendo todos reintegrarse de inmediato a sus centros de trabajo. El gobernador Gabino Cué (2010-2016) dijo al anunciar la medida: “A través de este acto trascendental por su proyección histórica, auspiciado por el imperio de la Ley y el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto, vamos a recobrar y fortalecer la rectoría educativa en el estado para el bien del pueblo de Oaxaca”. Lo cierto es que la Sección 22 resistiría las agresiones laborales, administrativas y económicas con que golpeó el gobierno al magisterio y, para 2021, seis años después, la rectoría de la educación seguía en manos del magisterio y el IEEPO no volvió a abrir sus puertas (Maldonado, 2017).

La consecuencia educativa de la creación del nuevo IEEPO y la reforma fue brutal pues prácticamente paralizó las actividades educativas, es decir, el magisterio se dedicó a defenderse más que a seguir construyendo, innovando. El proceso pedagógico se detuvo abruptamente, generando crisis y discontinuidades en la mayoría de las organizaciones y colectivos que las impulsaban.

1.3 2015-2021

El tercer periodo es el posterior a la ruptura de acuerdos con el IEEPO y la vuelta a la lucha desde afuera del gobierno. Este periodo se caracteriza por la cruenta guerra desde la reforma educativa contra el magisterio, con la que el gobierno federal pretendía acabar con el MDTEO, y que tiene sus momentos más dramáticos en noviembre de 2015 con la realización fallida de la evaluación y, en junio de 2016, con la masacre de Nochixtlán. Posteriormente, el acercamiento del magisterio con el candidato de Morena a la presidencia, y su triunfo electoral, llevaría a la cancelación de la reforma y la posibilidad de retomar la dinámica educativa, pero se vería interrumpida nuevamente, ahora por la pandemia de COVID-19.

El PTEO fue el instrumento pedagógico de lucha contra la reforma educativa, y sigue siendo la propuesta sindical para una educación pertinente y alternativa para los oaxaqueños:

“El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca era la propuesta pedagógica educativa de la S-22. Surgió en 2009 como respuesta a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Pero, recogió una larga reflexión del magisterio oaxaqueño sobre su propia labor; por eso, puede ser pensado como un *punto de llegada* de un recorrido que se basó en la práctica concreta realizada por muchos colectivos de maestros a lo largo de décadas. Retomó, por ejemplo, la experiencia de la CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) iniciada en 1974 (Meyer,

2010), y también iniciativas de la propia S-22 como el CEDES-22 creado durante el mandato de Erangelio Mendoza (1992-1995) y el congreso educativo de 1995 (Fernando Soberanes, comunicación personal, 13 de noviembre de 2017)” (Casco, 2020, p. 365).

Y pese a la traición gubernamental al magisterio y la aprobación apurada en 2016 de una Ley estatal de educación que eliminó toda referencia al PTEO y subordinaba la educación oaxaqueña a las leyes que fundamentaban la reforma educativa, los diputados oaxaqueños dejaron entre sus artículos varios que eran parte de la iniciativa original y que muestran un profundo respeto por la educación comunitaria. El Artículo 16 dice que “el Poder Ejecutivo reconoce que el modelo pedagógico de educación comunitaria es significativo y pertinente para la atención educativa de los pueblos originarios”, mientras que el Artículo 17 dice: “La educación comunitaria es un estadio de la educación bilingüe intercultural que reconoce los valores culturales de la comunidad y la existencia de conocimientos propios como base para ofrecer educación pertinente a los pueblos originarios de la Entidad”.

La lucha por la educación comunitaria avanza ahora incluso con el respaldo de la Ley, lo cual no es iniciativa del Estado sino logro desde abajo.

2. LOS DOCENTES INDÍGENAS Y LA RADICALIDAD DEL MOVIMIENTO

En Oaxaca, la radicalidad del MDTEO debe buena parte de su coherencia a las propuestas y acciones del magisterio indígena. Dentro de los diversos niveles educativos en el Estado, el de educación indígena ha sido marginal y en ocasiones hasta considerado opuesto a los principios del movimiento sindical. La propia educación indígena era considerada informal frente a los demás niveles, incluso, no había alguna institución normalista para formarlos.

Pero a pesar de todas las adversidades y en su lucha contra ellas, el magisterio indígena oaxaqueño se ha distinguido por su carácter compacto y su alto compromiso político con sus comunidades y pueblos, lo que los ha llevado a formular y realizar numerosas propuestas de formación y autoformación en busca de un modelo pertinente para la educación de los miembros de las comunidades mesoamericanas que acuden a la mayoría de las más de 12 mil de escuelas de educación básica que hay en Oaxaca.

Podemos ubicar los inicios de la lucha de este sector desde antes de 1980, con la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) y, con un fuerte impulso institucional a finales de los 90s, con la Dirección de Educación Indígena (DEI) de Oaxaca.

2.1 La CMPIO

En la lucha magisterial ha tenido un papel fundamental la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, que se constituyó desde 1974 para luchar contra la formación castellanizadora que se recibía en el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), dirigido por la lingüista Gloria Bravo Ahuja (Nolasco, 1997). Sus cerca de 300 fundadores iniciaban una lucha que se ha mantenido y crecido durante casi cinco décadas logrando que sus agremiados, que hoy son cerca de mil 500 trabajando en unas 400 escuelas, sean parte al mismo tiempo de una asociación civil: la CMPIO, una Jefatura de Zonas de Supervisión de Educación Indígena (la zona 21) y una delegación sindical integrante del MDTEO (la delegación D-I-211). Es importante señalar que esta jefatura es la única en educación indígena que tiene escuelas en todo el estado de Oaxaca.

Aunque muy orientados en los años 70s por la ideología marxista vigente en el movimiento social contemporáneo y que permeaba a organizaciones como la Coalición Obrero Campesino Estudiantil de Oaxaca, creada en el mismo año, la CMPIO lucharía en 1979 por la expulsión del Instituto Lingüístico de Verano, denunciando su función política etnocida, y mantendría su postura de fortalecimiento de las lenguas originarias y no a la castellanización.

Poco después de iniciado el MDTEO la CMPIO promovió la apertura de una licenciatura en antropología

social ante la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)–con el fin de que se formaran sus integrantes en la disciplina que podría orientar mejor su trabajo pedagógico y etnopolítico. Esta licenciatura duró 11 años (1982-1993) y tuvo como uno de sus pilares a un asesor histórico de la CMPIO, el lingüista Juan José Rendón, por lo que desde este espacio se socializó ampliamente entre el magisterio la idea de la comunalidad y su importancia en la resistencia indígena (Maldonado, 2019).

Entre 1987 y 1992 se convocó a cuatro encuentros de intercambio de experiencias educativas en el medio indígena que fueron fundamentales para la promoción y socialización de la educación indígena; los promovió con la Sección 22, el Conafe, el Instituto Nacional Indigenista (INI), la Dirección General de Culturas Populares (DGCP), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el antecedente del IEEPO: los Servicios Coordinados de Educación Pública en Oaxaca. Como ejemplo de su orientación, los objetivos del tercer encuentro realizado en 1990 en la capital oaxaqueña fueron:

1. Continuar el intercambio y reflexión realizados en los encuentros anteriores sobre la problemática educativa en el medio indígena
2. Reflexionar sobre los planteamientos de los diferentes grupos étnicos, comunidades y organizaciones comunitarias acerca del fortalecimiento de su propia cultura y,
3. Analizar y discutir los avances en el planteamiento de una alternativa viable de educación indígena acorde con los intereses y realidad de las comunidades.

En términos generales podemos decir que durante el primer periodo con que ubicamos al MDTEO (1980-1992), la CMPIO encabezó al magisterio indígena en varios ámbitos: la formación académica, lingüística y comunalista a través de la ENAH en Oaxaca; la autoformación mediante la socialización de experiencias escolares y la orientación de los trabajos hacia lo comunitario (López, 2008); la vinculación con comunidades a través de la creación de museos comunitarios participando, en 1991, en la constitución de la Unión de Museos Comunitarios de Oaxaca; también promoviendo la participación magisterial y comunitaria en el movimiento 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular.

Posteriormente, la CMPIO inició un movimiento pedagógico para reorientar sus actividades hacia la educación, pues empezaba a tener prioridad lo laboral sobre lo escolar:

“En la búsqueda de una educación alternativa para los pueblos originarios y contando con una vasta experiencia de trabajo docente y de comunidad, bajo el enfoque de la teoría de la liberación vinculada estrechamente con nuestra lucha social y nuestra práctica orientada por la teoría pedagógica de Paulo Freire, las técnicas Freinet y el método de diálogo cultural que desarrollaron Juan José Rendón y colaboradores, va surgiendo poco a poco la idea de un movimiento pedagógico, que desde el periodo escolar 1995-1996 empezaría a servir como eje de nuestro trabajo diario como docentes, en el cual confluirían las experiencias de muchos años de trabajo y de proyectos que cada compañero, escuela, zona o región desarrollaron. Esta etapa se caracteriza por el impulso de un movimiento

social y cultural autogestivo organizado a nivel de la CMPIO, con cierto impacto en el Movimiento Magisterial Oaxaqueño, dado que la asamblea estatal de la Sección XXII del SNTE, realizada el 2 de diciembre de 1995, acordó impulsar dicho movimiento, aunque por varios años este acuerdo quedó en el discurso más que en los hechos” (CMPIO, 2003, p. 3).

Los seis principios que guían a este movimiento son: revalorar y fortalecer las lenguas y culturas originarias, hacer presente la ciencia en las escuelas, democratizar la educación, impulsar la producción y proteger el medio ambiente, humanizar la educación y, hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas. Con ellos, la CMPIO realizaría, entre 1995 y 2003, un intenso trabajo de encuentros de maestros, niños y padres de familia, congresos educativos zonales y por área lingüística, un congreso estatal de educación alternativa y el inicio de un proceso de consulta a padres de familia y la generación de proyectos escolares comunitarios como método docente (CMPIO, 2003, p. 3).

Al mismo tiempo, reconociendo el carácter fragmentario o de discontinuidad de la educación indígena — más visible a consecuencia de la creación de los Bachilleratos Integrales Comunitarios en 2001— la CMPIO encabezó el diseño de un modelo de secundaria comunitaria indígena, al que se incorporaron especialistas del IEEPO, y en 2004 se abrieron las primeras cuatro escuelas de este tipo, con un modelo realmente alternativo (Kreisel, 2017). La intención era que los esfuerzos innovadores de los docentes por lograr una educación pertinente en preescolar y primaria no se perdieran rápidamente al ingresar a alguna de las opciones

existentes de secundaria. Había que crear una adecuada, para también vincularla al nivel medio superior, y resultó tan pertinente que el modelo de secundaria comunitaria sería la base pedagógica del PTEO y de la educación comunitaria oaxaqueña en general.

Vendrían otras acciones y propuestas formativas como el tequio pedagógico y el curso de inducción, aunque los esfuerzos principales de la CMPIO estuvieron en la formación de sus maestras de educación inicial, dado que son docentes de preescolar las que atienden a los niños más pequeños y a sus madres (Jiménez, Martínez, Mendoza y Meyer, 2015). Bajo la conducción de la Dra. Lois Meyer han logrado teorizar y extender su trabajo formativo en este nivel:

“Así como estas experiencias, hay maestros de otras jefaturas o niveles educativos en donde están impulsando alternativas educativas a través de colectivos y coordinadoras, y en uno o dos casos, incluso, a través de las mesas técnicas. El Movimiento Pedagógico podrá avanzar más si se ponen en contacto esas experiencias, si se hace un esfuerzo conjunto de análisis y se difunden y, sobre todo, si se hace partícipe a la sociedad de este Movimiento; si las sección 22, y los Jefes de departamentos y directores de los áreas educativas del IEEPO en vez de dejar la responsabilidad del Movimiento Pedagógico en una sola instancia, el CEDES, lo toma en su conjunto como un asunto central de la parte oficial de la dirección seccional y de todo el movimiento magisterial. De no ser así, seguiremos contribuyendo a que crezca el desencanto de la sociedad en la educación pública y siga avanzando la privatización de la educación” (CMPIO, 2008).

2.2 La Dirección de Educación Indígena (DEI)

Como habíamos dicho atrás, en 1992 se crea el IEEPO y, con el acuerdo logrado por la Sección 22, los directivos del entonces Departamento de Educación Indígena fueron nombrados por la base sindical de cada nivel. Es muy importante destacar que es precisamente el magisterio indígena el que aprovecha mejor la posibilidad de conducir la educación en Oaxaca. Los primeros años (1992-1998) fueron importantes para definir las formas de trabajo, consolidar la presencia magisterial en esa oficina, generar una propuesta curricular intercultural y, sobre todo, para lograr elevarla de departamento a dirección. Ya siendo dirección la DEI impulsó, desde 1998, un amplio y profundo movimiento en las escuelas de educación indígena que se denominó: “Marcha de las identidades étnicas por una educación bilingüe intercultural”. Consistía en promover un trabajo docente basado en la recolección de conocimientos comunitarios para socializarlos y llevarlos al aula, para contrarrestar su desplazamiento y valorarlos junto a sus poseedores. Una reflexión de sus impulsores señalaba en 2004 que la meta era impulsar la Marcha en las “23 jefaturas de zonas de supervisión, 180 zonas escolares, 256 albergues escolares, 6 centros de integración social y 11 brigadas de desarrollo indígena, 407 planteles de educación inicial, 1 mil 682 de educación preescolar y 1 mil 646 de educación primaria” (Hernández, Jiménez, Diego y Ruiz, 2004, pp. 211-212) y afirmaba lo siguiente:

“Este proyecto ha sido uno de los principales que ha impulsado la DEI del IEEPO en los últimos seis años. Se trata de un esfuerzo por activar en las diversas comunidades, junto con padres de familia y autoridades, los conocimientos tradicionales para tratar de sistematizarlos y poder incluirlos en el trabajo docente, llegando a plantear con ello reformas curriculares. Este proyecto se ha llevado a cabo en todo el estado de Oaxaca y tiene entre sus fundamentos teóricos a la comunalidad, dado que explícitamente busca que en el currículo de la escuela intercultural llegue a incluirse de manera amplia la vida comunal y sus formas de conocimiento. La DEI es un espacio burocrático ocupado por el magisterio indígena. El director es elegido entre los jefes de zona de supervisión, y los planes de trabajo son elaborados por intelectuales indígenas. Uno de los más destacados, Eleazar García Ortega, miembro fundador de la CMPIO, ha participado activamente en el diseño de la Marcha de las Identidades, lo mismo que de la ENBIO y del Cedelio” (Hernández et. al., 2004, p. 195).

Es importante destacar que el maestro Eleazar es, además, egresado de la ENAH Oaxaca y un teórico zapoteco de la comunalidad quien trabajó estrechamente con Juan José Rendón. La Marcha derivaría en varios congresos étnicos estatales y sentó las bases de la movilización de los conocimientos comunitarios para ponerlos como eje de la formación pertinente de niños y jóvenes indígenas. La DEI concretó esa movilización de conocimientos en su Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios (DEI, 2014). A finales de 2014 estaba en revisión para convertir la propuesta en un plan de estudios cuando la reforma canceló,

a partir de 2015, cualquier posibilidad de trabajo pedagógico para concentrarse en la defensa contra la agresión laboral que significaba.

2.3 La Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca (DGEPOO)

Hay un hecho que muestra el carácter profundamente coherente y radical del magisterio indígena: cuando la creación del nuevo IEEPO en julio de 2015 rompió relaciones entre el gobierno y la Sección 22 y desconoció el gobierno los nombramientos de base en los distintos niveles educativos, ordenando que todos los docentes comisionados al IEEPO regresasen a su centro de trabajo, la DEI decidió continuar en sus funciones, con el apoyo de la base. Así, mientras que el nuevo IEEPO había nombrado a un titular de educación indígena, la base lo desconoció y siguió reconociendo a los directivos que había nombrado, constituyéndose como la “DEI en Resistencia”.

Fue el único nivel que lo hizo y puso al IEEPO en un gran problema, pues las actividades docentes y de dirección seguían coordinándose a través de supervisores que reconocían a la “DEI en Resistencia” como su autoridad, aunque mantuvieran algún tipo de relación inevitable con la directiva indígena del IEEPO. El titular de la DEI en 2015 estaba por ser cambiado y permaneció como el titular de la DEI en Resistencia varios años más. Hasta que la base decidió convertir la DEI en Resistencia en una Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca (DGEPOO), nombrando a sus integrantes el 3 de octubre de 2019 durante

el V Congreso Político-Educativo del Nivel de Educación Indígena, con el apoyo de la Sección 22. En 2021 seguía en lucha por su reconocimiento y el IEEPO seguía reducido por la duplicidad de funciones.

3. LA PROPUESTA EDUCATIVA DE LA SECCIÓN 22

Como conjunto, desde 1983 la CNTE —por tanto la Sección 22— acordó como uno de sus objetivos principales la construcción de educación alternativa y la lucha por disputarle al Estado el modelo educativo en las aulas. Sin embargo, no hubo una propuesta como sección ni tampoco una estructura que la impulsara desde abajo.

En todo el primer periodo de análisis (1980-1992) la educación alternativa era una intención que algunos docentes impulsaban pero, en general, se seguía trabajando el plan y programas de estudio vigentes, aunque con un enfoque crítico en muchos casos. En este periodo los maestros indígenas generaban un buen número de propuestas pedagógicas y didácticas que socializaban en los nutridos “Encuentros de intercambios de experiencias educativas en el medio indígena” y que se articulaban con el naciente movimiento indígena, cuyas primeras organizaciones etnopolíticas en Oaxaca surgieron y se desarrollaron a principios de los 80 (en paralelo con el MDTEO) y que se consolidarían en la confluencia nacional e internacional que significó el movimiento 500 años de resistencia indígena, negra y popular, como oportunidad de lucha conjunta.

El segundo periodo de análisis (1992-2015) se caracteriza por la construcción de la propuesta educativa del magisterio oaxaqueño, debida al trabajo de organizaciones como el Colectivo del Movimiento de Educación Popular (Manzano, 2021) y, especialmente, de la CMPIO. Varios de sus integrantes influyeron en otros niveles educativos para generar propuestas de educación como la casa de las ciencias en el nivel de secundarias (Sánchez, 2015) que, aunque en algunos casos no eran indígenas, sí eran comunitarias, destacando la propuesta educativa de los museos comunitarios. Aquí, es fundamental el esfuerzo amplio y profundo de movilización de conocimientos comunitarios y de los docentes en torno a ellos que realizó la Marcha de las Identidades y en general los colectivos que integraron la DEI.

Es en este periodo que aparecen las propuestas de educación comunitaria en diversos niveles y logran ser parte del sistema educativo oficial: la ENBIO (creada en 2000), los Bachilleratos Interculturales Comunitarios (BIC) en 2001, las Secundarias Comunitarias Indígenas (en 2004), los Nidos de Lengua (en 2008), la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM) en 2012. La concreción de estas propuestas, que lleva la educación comunitaria a las escuelas de educación básica en su conjunto, es el PTEO, que ha sido desde 2012 la base de los Talleres Estatales de Educación Alternativa con que la Sección 22 inicia cada ciclo escolar, con la asistencia de todos sus afiliados.

Y sería en el tercer periodo (2015-2021) cuando por primera vez la Sección 22 enfrente las imposiciones del Estado con un instrumento pedagógico, que es el PTEO. La

lucha contra la reforma educativa del presidente Peña Nieto no fue solamente la confrontación política basada en la fuerza de la organización contestataria y su férrea determinación de resistir, sino que, además, confrontaba los planes vigentes con una propuesta propia, construida durante largos años de experiencia escolar indígena, comunitaria y urbana en los diferentes subsistemas de educación básica.

Este modelo se ha definido y autonombrado como comunitario, más que indígena (varias propuestas no son indígenas) y mucho menos intercultural, dado que se le considera como política de Estado (Maldonado y Maldonado, 2018); se ha recurrido en todo caso a asumirla como interculturalidad crítica para mostrar el carácter alternativo de las propuestas, por ejemplo, de la ENBIO o de la UNICEM.

Además, en su lucha por extender la educación comunitaria a todas las escuelas de Oaxaca, la Sección 22 cuenta con el respaldo de una institución académica que se ha consolidado: la ENBIO; también de una instancia propia de alta combatividad y coherencia, como es la DGEPOO y además con una institución superior de reciente creación: la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca creada en 2020 y cuyo primer rector es un antropólogo zapoteco que formuló la idea de comunalidad en los 80: Jaime Martínez Luna.

3.1 Características de la educación comunitaria

Las propuestas de educación comunitaria en Oaxaca en sus diversos niveles educativos coinciden en mayor o menor

grado en varios elementos pedagógicos: la investigación como método de aprendizaje, los conocimientos comunitarios como eje articulador de los saberes, la participación social en el proceso de aprendizaje, la lengua materna como base comunicativa en la escuela, la comunalidad como filosofía orientadora y la concepción del docente como promotor del conocimiento y no como profesor (Maldonado, 2015). Estas características están fuertemente presentes en el modelo de secundaria comunitaria indígena, por lo que sería tomado como base para la formulación y seguimiento a la puesta en práctica del PTEO en escuelas de Oaxaca.

Entre sus elementos etnopolíticos están: el razonamiento base de que la educación oficial es insuficiente, incompleta, inadecuada o incluso equivocada, por lo que es necesario construir formas alternativas en busca de la pertinencia; el contexto educativo es colonial y la función hegemónica de la escuela, los docentes, los planes de estudio y el sistema en general es continuar la dominación colonial; la educación contrahegemónica debe incluir en la educación lo que la educación hegemónica excluyó para ajustarla a sus intenciones.

En términos generales, se trata de un conjunto de formas y niveles de movilización del conocimiento comunitario (Maldonado, 2018) con el fin de fortalecer la resistencia comunitaria formando estudiantes responsables con su comunidad, identificados con ella y con la participación familiar en el proceso de aprendizaje, lo que debe significar aprendizaje también para la comunidad.

La educación comunitaria oaxaqueña ha acertado en poner en el centro de sus esfuerzos e intereses el fortalecimiento de lo comunitario porque de esa manera coincide con los intereses etnopolíticos de la resistencia comunitaria frente a la expansión capitalista-extractivista sobre sus territorios y frente al etnocidio característico de la relación colonial. En otras palabras, gracias al modelo comunitario han logrado coincidir la lucha de resistencia comunitaria y la lucha sindical contestataria. Hay que recordar que, en un siglo de educación pública en México, los profesores fueron mayoritariamente etnocidas, compartiendo la visión del Estado sobre los indígenas y la vida comunal, al menos durante los primeros 50 años (1921-1970) y muchos lo siguen haciendo (Maldonado, 2020).

4. EDUCACIÓN COMUNITARIA Y EL MAGISTERIO NO RADICAL

Los logros del MDTEO son evidentes y sus expectativas son amplias, sin embargo, se reducen a su ámbito de acción, es decir, a la educación básica. Por ello, la educación comunitaria sigue siendo una posibilidad y tal vez una aspiración entre los pueblos originarios, pero dista de ser una realidad.

Lacausaesqueenlosnivelesdeeducaciónmediasuperior y superior las características no son de tipo contestatario y el personal docente indígena es una minoría marginada. Aunque se ha logrado la apertura de escuelas de educación comunitaria como los Bachilleratos Integrales Comunitarios (más de 50 en 2021) y los Telebachilleratos Comunitarios (más de 100 en 2021), por lo que los planes de estudio son afines al modelo

comunitario oaxaqueño, los docentes y directivos no tienen una orientación contrahegemónica ni una organización con fuerza para impulsarla.

El hecho de que la mayoría de los docentes en estos subsistemas no sea indígena, ni se haya formado como docente ni como investigador, debilita al modelo y lo somete a precarias condiciones para su realización comunitaria. Aunque se llega a dar una buena relación docente-comunidad es poco probable que el docente tenga una conciencia etnopolítica que lo lleve a buscar fortalecer la resistencia comunitaria. Además, el control desde las oficinas centrales es duro y las posibilidades de despido son muchas. Así, la aceptación de la reforma educativa desde 2009 fue inmediata en los BIC y su modelo fue alterado para basarlo en la exigencia de una educación por competencias de diverso tipo; también la evaluación punitiva del 2015 fue aceptada sin mayor oposición.

En contraste, son dos preparatorias particulares las que se distinguen en Oaxaca por su línea contrahegemónica con calidad educativa: la Preparatoria Marista o Bachillerato de Asunción Ixtaltepec y la Preparatoria “José Martí” de San Francisco Ixhuatán, también en el Istmo. Ambas preparatorias forman a sus estudiantes con una fuerte orientación hacia lo comunitario y las luchas por el territorio.

En el caso de la educación superior las universidades públicas no se han distinguido por su compromiso social desde sus docentes. Los sindicatos de la UABJO, de la Universidad Pedagógica Nacional y del Sistema de Universidades Estatales (Suneo) se movilizan, pero no por una propuesta educativa

propia y contrahegemónica sino por demandas gremiales. Solamente la ENBIO se ha distinguido como una institución de nivel superior con modelo comunitario y docentes comprometidos con sus pueblos y comunidades, pero son personal adscrito al MDTEO.

Sin embargo, recientemente se han creado instituciones públicas de educación superior que tienen características del modelo comunitario y cuyos docentes son de otro tipo. La Universidad del Pueblo es dirigida en Oaxaca por miembros del MDTEO jubilados y, especialmente, la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) abre la posibilidad de que por fin haya en Oaxaca una institución grande de educación superior que constituya la punta faltante de la educación comunitaria y permita pensar en formas de articulación comunitaria de escuelas y modelos para dar coherencia al proceso formativo orientado a la resistencia contra el capital y el colonialismo.

CONCLUSIONES

Para lograr impulsar una propuesta educativa contrahegemónica la Sección 22, en Oaxaca, ha reunido varias condiciones simultaneas: tener una fuerza social contundente, generar una conciencia de lucha basada en un compromiso político contestatario, impulsar un conjunto de experiencias educativas innovadoras, apropiarse de pensamiento crítico mediante autoformación, contar con un amplio y aguerrido número de maestros indígenas con ideología comunal y compromiso etnopolítico con sus comunidades y pueblos y, articular el trabajo docente con el movimiento social. Esto,

marca la distancia que existe con las características de la educación media superior y superior en Oaxaca, incluso las que se asumen interculturales y comunitarias —y con otras secciones del SNTE en el país— dejando ver también las coincidencias construidas.

Esta propuesta contrahegemónica es radical en la medida en que contrapone a la educación universal la mirada local-regional y, a la exclusión de lo local, impone la inclusión de lo comunitario con un método de aprendizaje (la investigación) que contribuye a impedir que el docente enseñe y, en cambio, acompañe al estudiante en su proceso de aprendizaje con apoyo familiar y comunitario.

Referencias bibliográficas

Casco, Mariano, *El sindicalismo de la Sección 22 del SNTE/CNTE contra la reforma educativa en México (2012-2018). Un caso de sindicalismo de movimiento social* (tesis de doctorado), Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Ciudad de México, 2020.

CMPIO, *Tequio Pedagógico: colaboración pedagógica en comunidad*, Oaxaca, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, 2003.

_____, “El trabajo de CMPIO”, Oaxaca, 2008, consultado en: <http://cmpio.blogspot.com/2008/05/nuestro-trabajo.html>, recuperado el 2 de agosto de 2020.

DEI, *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios*, Oaxaca, Dirección de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 2014.

Hernández, Jorge, *Reclamos de la Identidad: La Formación de las Organizaciones Indígenas en Oaxaca*, Oaxaca, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, 2001.

Hernández, Faustino, Onésimo Jiménez, Tobías Diego y Zenón Ruiz, “La Marcha de las identidades étnicas por una educación bilingüe intercultural”, en Lois Meyer y Benjamín Maldonado (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Oaxaca, Fondo editorial del IEEPO, 2004, pp. 193-231.

IEEPO/Sección 22, *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*, Oaxaca, autor, 2013, consultado en <https://vdocumento.com/cuadernillo-pteo-56d803b258e60.html?page=1>, recuperado el 2 de agosto de 2020.

Jiménez, Julián, Lilia Martínez, Javier Mendoza y Lois Meyer, “Análisis de las actividades de niños de educación inicial en pueblos originarios de Oaxaca, México”, en: *Anthropológica* vol. 33, núm. 35 (Lima, diciembre de 2015), pp. 141-172.

Kreisel, Maike, *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca. Resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*, (tesis de Doctorado), Universidad Veracruzana, Xalapa, 2017.

López, Alverino, *La formación docente: un proceso alternativo y continuo en el Movimiento Pedagógico de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)*, (tesis de Maestría) Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, Ciudad de México, 2008.

Maldonado, Benjamín, “La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características”, en: *Primer Congreso Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica de América Latina, Memorias*, Ciudad de México, UNAM, 2015, pp.118-131, consultado en <http://encuentrodepedagogiacritica.blogspot.mx/p/memorias.html>, recuperado el 2 de agosto de 2020.

_____, “Acerca de la rectoría de la educación en Oaxaca

- (2015-2017)”, en: *Nexos, Distancia por tiempos*, Ciudad de México, 2017, consultado en <https://educacion.nexos.com.mx/acerca-de-la-rectoria-de-la-educacion-en-oaxaca-2015-2017/>, recuperado el 3 de agosto de 2020.
- _____, “Movimiento social y movilización de conocimientos comunitarios en Oaxaca”, en: PISoR Grupo de Investigación, *Movimientos sociales, resistencias y universidad. Sobre la incidencia social del conocimiento*, Barcelona, Gedisa, 2018, pp.247-280.
- _____, “Movimiento social y apropiación indígena del conocimiento antropológico: la ENAH en Oaxaca (1982-1993)”, en *Revista de El Colegio de San Luis* vol IX, núm. 20, nueva época (San Luis Potosí, 2019), consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7617172>, recuperado el 4 de agosto de 2020.
- _____, “Entre colonización y descolonización: elementos para repensar la educación indígena desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca”, en: *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales* vol. 9, núm.13 (Chaco, 2020), pp. 1-19. 2020, consultado en <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/4310/3964>, recuperado el 1 de agosto de 2020.
- Maldonado, Benjamín y Carlos Luis Maldonado, “Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos”, en: *Sinéctica* núm 50, (Guadalajara, enero-junio de 2018),

pp.1-17, consultado en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/52>, recuperado el 1 de agosto de 2020.

Manzano, Flor, *La historia del Colectivo del Movimiento de Educación Popular: tres décadas de aportes a la educación alternativa en Oaxaca*, (tesis de maestría), Universidad Nacional Autónoma de México, 2021.

Martínez, Félix, *Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Una perspectiva de sus fundadores*, (tesis de maestría), Universidad Nacional Autónoma de México, 2019.

Moody, Kim, “Towards and International Social Movement Unionism”, en *New Left Review* 225, (Londres, 1997), pp. 52-72.

Nolasco, Margarita, “La educación bilingüe en Oaxaca: su impacto en la participación política de los pueblos indios”, en: Beatriz Garza (coord.), *Políticas lingüísticas en México*, México: La Jornada Editores/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 1997, pp. 205-215.

Sánchez, Raúl (2015). “Casa de las Ciencias de Oaxaca, divulgación de la ciencia en la acción educativa”, en: *Ciencias* 115-116, pp.26-29 (México, enero-junio 2015), consultado en <https://www.revistacienciasunam.com/es/199-revistas/revista-ciencias-115-116/1932-casa-de-las-ciencias-de-oaxaca-divulgaci%C3%B3n->

de-la-ciencia-en-la-acci%C3%B3n-educativa.html,
recuperado el 3 de agosto de 2020.

Yescas, Isidoro y Gloria Zafra, *La insurgencia magisterial en Oaxaca, 1980*, Oaxaca, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca/IEEPO, segunda edición, 2006.

IV AGROECOLOGÍA, INTERCULTURALIDAD Y DERECHOS HUMANOS

José Antonio Paoli Bolio

Partimos de diversas vivencias e investigaciones colaborativas con el comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, A. C. de Ocosingo, Chiapas⁷. Con base en este trabajo hemos publicado diversos artículos y dos libros que aparecen en la bibliografía (Paoli Bolio, 2002 y 2004). El trabajo se enmarca en un proyecto interdisciplinario sobre los procesos de organización agroecológica promovida por el *Fray Pedro*, colaboran compañeras y compañeros promotores de derechos humanos de este Comité, así como investigadores/as de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco (UAM-X), especialmente de los Departamentos de Producción Agrícola y Animal, El Hombre y su Ambiente, Educación y Comunicación, así como del Posgrado en Desarrollo Rural. Las y los promotores de derechos humanos del *Fray Pedro* se han comprometido a sólo sembrar sus milpas en el marco de la agroecología como un medio muy importante para promover los derechos humanos. Especialmente seis de ellos desarrollan en diálogo con las y los compañeros de la UAM-X sus modelos de milpa agroecológica en seis zonas de las cañadas de Ocosingo, Chiapas.

7 En lo que sigue me referiré a este organismo como el *Fray Pedro*, o simplemente *el Comité*.

Los objetivos de este trabajo son múltiples —y aunque parezca imposible— todos ellos tienen que promoverse a la vez: crear modelos de combinación de plantas que puedan ser ejemplos donde se contemplen el buen aprovechamiento del agua, fertilización de la tierra, mejoramiento del suelo, freno a la erosión, promoción del auto abasto regional, eliminación de contaminantes, disponibilidad de semillas criollas, liberar a la madre tierra de agrotóxicos, no comprar o comprar lo menos posible de insumos externos, desarrollar productos orgánicos, tener cada vez más acceso al mercado de productos agrícolas, mejorar la resiliencia del sistema de producción de alimentos, proteger la selva, mejorar la educación de todos los miembros de las familias, promover la autonomía y la soberanía alimentaria y, hacer-nos cada vez más conscientes de nuestros derechos a una buena alimentación y a un buen medio ambiente.

Le llamamos “utopía concreta”, siguiendo a Ernst Bloch (2007) en su libro “El principio esperanza”, porque no hablamos sólo de un ideal, sino de procesos específicos de trabajo y de promoción realista de Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA). En lo siguiente, nos dedicamos a esbozar una problemática en el marco de la complejidad, de diseño intercultural, de características jurídicas y de objetivos agroecológicos. Todo en el marco de la historia y las prácticas del *Fray Pedro* en Ocosingo, Chiapas.

INTERCULTURALIDAD

Las interculturalidades son formas de interacción entre miembros de dos o más culturas en contextos sociales específicos. Al hablar de formas entenderemos aquí, como lo hemos presentado en otro texto:

“...ordenes de relaciones inteligibles ante las cuales el sujeto adopta tendencias y procesos rítmicos condicionantes en primer lugar de su experiencia y que posteriormente puede ser condicionante de su entender ciertas relaciones, de sus modos de verificación y emisión de juicios, de las formas de deliberar sobre la conveniencia de cada una de sus opciones y decisiones” (Paoli Bolio, 2002, p.62).

Los seres humanos experimentan con sus sentidos, preguntan, formulan, entienden, reflexionan si lo entendido es cierto, tienden a verificar y deciden cómo actuar. Sin embargo, en cada cultura se asumen ciertos patrones de experiencia, de entendimiento, de verificación, de decisión. En diversos sentidos el *Fray Pedro* ha tendido a compatibilizar patrones de experiencia del mundo tseltal, tsotsil y tojolabal con patrones hispánicos y occidentales de entendimiento, de verificación, decisión, sin renunciar a sus propias tradiciones culturales. Las formas u ordenes de relaciones inteligibles son necesarias para entender y pueden o no coincidir con los modelos o patrones de otras culturas. Incluso es posible tener los mismos significantes y distintos significados.

El *totik* Jacinto Arias, sabio doctor tsotsil, nos ha explicado cómo sucede esto en el campo de la salud y de los sacramentos, lo que entiende el sacerdote católico por bautismo y lo que entiende un tseltal o un tsotsil. Por ejemplo, los significados del bautismo son muy distintos para el sacerdote y para el tsotsil, aunque los significantes litúrgicos sean los mismos, y, no obstante, pueden tener una relación intercultural relativamente armónica (Arias, 1975).

La forma de interacción presupone relaciones sociales, es decir, modos peculiares de asociación y de conflicto. Supone escenarios, geografías, modelos de interacción cambiantes, una historia que –siguiendo a Bernard Lonergan– implica el surgimiento constante de probabilidades emergentes (Lonergan, 1992). La descripción de una interacción cultural es como una impronta, como una fotografía instantánea tomada desde un ángulo específico y puesta en un plano. Esa instantánea es una nueva realidad que nos ayuda a imaginar el infinito desarrollo de la interacción entre esas dos o más culturas. Su complejidad es inatrapable en su totalidad e incomprensible en la totalidad de sus interacciones. No obstante, necesitamos tener esquemas, mecanismos para pensar nuestra experiencia intercultural, nuestro modo de entender, verificar, juzgar, deliberar sobre sus normas y sobre la conveniencia de tomar una u otra decisión. A continuación, introduciremos al planteamiento del problema desde nuestro punto de vista.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las preguntas clave para el *Fray Pedro* es ¿Cómo promover la soberanía alimentaria, el bienestar, la ecología y la cultura de los pueblos originarios para impulsar sus Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales? El problema supone generar visiones de tal complejidad tanto intercultural como interdisciplinariamente. Este comité indígena de derechos humanos trabaja para ofrecer respuestas prácticas y específicas a la pregunta en sus distintas dimensiones. Para el caso de lo ambiental, desde su contexto tseltal, tsotsil y tojolabal, en el marco de la geografía de las cañadas de Ocosingo, el *Fray Pedro* desarrolla estrategias para promover la agroecología y busca su legitimidad a nivel de las comunidades donde participa. Legitimidad que observamos, en primer lugar, desde un conjunto de referencias legales.

Entenderemos a la agroecología como un conjunto de procesos prácticos para proteger a la sociedad y sus sistemas ecológicos, especialmente en lo referido a la producción agrícola, pecuaria y forestal haciendo énfasis para ello en la producción de alimentos. Para el *Fray Pedro* es fundamental practicar, promover y enriquecer la diversidad biológica del entorno para promover los derechos humanos en sus escenarios. En el discurso y la práctica de este comité la agroecología es una dimensión muy importante de la autonomía. Personas comunidades y pueblos se beneficiarían grandemente si adoptaran creativamente sus principios. Es un aspecto clave de la soberanía y la higiene alimentaria, de

la preservación de un medio ambiente sano, del respeto a su cultura y a sus formas de crear armonía y bienestar.

Para los/las miembros/as del *Fray Pedro* es evidente que el monocultivo y los paquetes tecnológicos crean dependencia y rompen con la soberanía alimentaria de las comunidades, atentan contra fundamentos de su cultura y contra el medio ambiente. Saben que no pueden defenderse de estas amenazas solamente desde sus tradiciones ancestrales, tienen que recurrir al mundo hispánico de las ONGs y a las leyes del derecho positivo que, desde el punto de vista formal, los protegen. Para ellas y ellos es claro que su lengua y sus tradiciones son fundamentales, aunque no bastan para preservar el medio ambiente y lograr respeto a sus derechos múltiples: sociales, económicos, culturales y ambientales. Siguiendo a Eckart Boege podemos decir que *el Comité* busca la reapropiación de los recursos naturales por los pueblos indígenas, sus prácticas agroecológicas son germen de una red biocultural de conservación y desarrollo (Boege, 2010, pp. 231-239).

Para el *Fray Pedro* la agroecología es de gran valor para los pueblos indígenas y para el mundo. Los paquetes tecnológicos que acompañan a las semillas híbridas y transgénicas dañan severamente a la ecología, a la salud, la nutrición, la cultura y crean patrones de dependencia tóxicos. Por eso piensan que hay que recuperar formas tradicionales de cultivo, porque los ancestros, llamados los *MejTatik* (nuestras Madres Padres) supieron adaptarse bien al medio ambiente en el que viven. Sin embargo, hay que recuperar sus prácticas de manera crítica y creativa, aprender de los desarrollos contemporáneos de la

agroecología y conocer los sistemas jurídicos en que pueden apoyarse estas prácticas benefactoras. Nos referimos tanto a la normatividad del derecho consuetudinario como a las leyes del Estado de Chiapas, del Estado Mexicano y a los tratados internacionales aceptados por el senado de la República.

Hoy, ante la densidad de la población y las agresivas políticas de las empresas agroextractivistas es muy importante dejar la práctica de quemar para sembrar, aprender a fertilizar el suelo con los medios agroecológicos a su alcance, trabajar en la misma parcela de manera permanente, preservar la autonomía y las semillas propias, protegerlas de la polinización de plantas híbridas o transgénicas y propiciar el desarrollo de esta conciencia crítica en las comunidades que habitan las cañadas de la Selva Lacandona. En este sentido es muy importante advertir a campesinos de los graves daños causados con la siembra de las semillas provenientes de los agronegocios. Por eso, los promotores han iniciado la creación de modelos de milpas agroecológicas observables, talleres, pláticas y cursos, a fin demostrar caminos, formas de operación y resultados.

Para lograr estos propósitos es necesario consultar las leyes mexicanas, las organizaciones que pueden ser apoyo y aliciente, estudiar los modelos de operación y pedir consejo a especialistas para ser más eficientes, tanto en la producción y la preservación del medio ambiente, como en la defensa jurídica de los derechos de los pueblos campesinos.

COMPLEJIDAD Y ESTRATEGIA

Los planteamientos que hemos presentado suponen una amplia problemática puesto que ligan diversas temáticas, así como problemas sociales, ecológicos, económicos, culturales, legales y conceptuales en una región específica y con ciertas prácticas socioculturales diferenciadas. Unos problemas condicionan otros o están íntimamente relacionados entre sí. Estamos, pues, frente a una problemática multifactorial, es decir, ante un panorama complejo donde un factor influye y afecta a todos los demás y, a su vez, es afectado por ellos. Ningún sujeto puede abarcar toda la problemática. Sin embargo, hay que aproximarse a su funcionamiento para trazar estrategias de trabajo. Cada factor puede ayudar o perjudicar a los fines *el Comité*, afectar positiva o negativamente a las comunidades. No estamos frente a un sistema estable con la integración de sus partes, como podemos hacerlo con un coche, un coche es un sistema complicado, pero definido en sus interacciones. En un sistema complejo las partes están en mutua transformación. No podemos pensar que las funciones de cada parte se aplican de la misma manera que antes.

Si en el coche se descompone una pieza, se cambia y el sistema sigue funcionando más o menos igual. En el sistema complejo no, porque la transformación de un factor condiciona y transforma en alguna medida a todo el sistema y su funcionamiento. Si, por ejemplo, se poliniza el maíz de una región con el polen de semillas híbridas o transgénicas, no basta con traer semillas criollas para recuperar el sistema.

Los componentes pueden cambiar sus funciones biológicas al afectarse mutuamente. Es muy probable que se transformen sus modos de interactuar en el marco del sistema complejo total. Diversos seres vivos como las abejas, por ejemplo, pueden ser afectadas seriamente en su producción o morir, lo cual interrumpe cadenas claves para la vida del ecosistema. El sistema complejo se reorganiza a sí mismo con base en cada una de sus variaciones. Podemos decir que tiene nuevos sistemas de recurrencia y surgen de él nuevas probabilidades de operación, tanto en el terreno bilógico, como en el económico y político.

¿CÓMO DISEÑAR UN MODELO DE INTERCULTURALIDAD?

Enfrentar las graves transformaciones que amenazan supone una estrategia compleja. ¿Cómo ha construido el *Fray Pedro* un modelo de operación intercultural para abordar esta problemática con sus modestos recursos? Las y los promotores recurren a diversas tradiciones y prácticas de sus comunidades y las combinan con prácticas y disciplinas del mundo exterior que favorecen a la agroecología como el entrenamiento en derecho ambiental y en prácticas agroecológicas asesorados por otros grupos, universidades y organizaciones no gubernamentales (ONGs). En alguna medida las y los promotores del *Comité* son conscientes de normas, saberes y prácticas del mundo exterior. Buscan profundizar en ellas a fin de promover la soberanía alimentaria de las comunidades de todas las cañadas de la selva y más allá. Mediante esas normas, saberes y prácticas pueden poner bases para auspiciar el bienestar, la generación de una buena ecología y proponer

formas de relación y comunicación intercultural ventajosas para los pueblos originarios. Saben —teóricamente— que las leyes les amparan y son favorables para promover sus derechos múltiples (sociales, económicos, culturales y ambientales) pero también saben que el funcionariado del gobierno, los *ja'tel patanetik*,⁸ no aplican adecuadamente esas leyes. Quizá sobornados por las grandes empresas extractivistas, o porque no quieren meterse en problemas con ellas, no obedecen los mandatos de las leyes y los dejan destruir el medio ambiente.

Los promotores del *Comité* tienen la convicción de que sus aspiraciones son legítimas, más legítimas que las de quienes dirigen al gobierno. En este sentido entienden que el poder político no actúa con legitimidad en todas sus relaciones. El hecho de saber que las autoridades políticas y judiciales permiten a las grandes empresas —como Bayer-Monsanto— deteriorar gravemente al medioambiente, y constatar que puedan hacerlo con impunidad, ofrece una forma problematizadora de contemplar las prácticas políticas y la moral perversa que las acompaña. Con la experiencia de múltiples reuniones y asambleas, y de libros y artículos sobre sus propias prácticas, los y las promotoras del *Fray Pedro* afirman: “*nosotros queremos que se cumplan las leyes a fin de promover un ambiente sano y los políticos no quieren aplicarlas, o las aplican selectivamente*”. A la luz de las leyes *k'axtlanas*, las y los promotores promueven prácticas más legítimas que las promovidas por esos *ja'tel patanetik* que simulan justicia.

8 Por *ja'tel patanetik* se entiende burócratas que trabajan para ganar dinero, no necesariamente para servir a la gente.

De esta manera, la interculturalidad construida de manera incipiente es distinta de otros modelos, lleva implícita una crítica severa a las autoridades políticas y judiciales, así como una propuesta práctica para iniciar soluciones radicales y legítimas, tanto en el marco de las leyes del Estado como del derecho consuetudinario de las comunidades indígenas de la región. La definición de este tipo de tareas se parece a las que describe Gladys Tzul Tzul de algunos sistemas de gobiernos comunales en Guatemala en los que “su potencia radica en su capacidad de redefinir y fracturar, desde lo comunitario, los esquemas de la política nacional en distintos niveles” (Tzul, 2018, p. 144)

El *Comité*, al igual que esos gobiernos comunales, no funciona, ni puede funcionar fuera del capitalismo o del Estado y, aunque tiene reconocimiento y legitimidad, a veces es agredido de diversas formas. En coincidencia entre los indígenas guatemaltecos y el *Fray Pedro en Ocosingo*, Gladis Tzul Tzul afirma y ejemplifica: “han sido hábiles hacedores de estrategias jurídicas y con ello han acumulado fuerzas creando tácticas a fin de encontrar resquicios para la defensa de sus tierras” (Ibidem, p. 94).

Propongo profundizar en dos asuntos de esta construcción intercultural: la jurídica y la propiamente agroecológica. Quedará pendiente para otros escritos el análisis de estrategias de género y de educación política, siempre orientadas a la vez por las leyes del Estado y del derecho consuetudinario. Pero, antes de presentar este esbozo jurídico y agroecológico, un poco de historia ¿Cómo surge y se desarrolla este comité indígena de derechos humanos?

UN POCO DE HISTORIA

El Comité Fray Pedro Lorenzo de la Nada nace en 1993. La parroquia de Ocosingo, a petición del obispo Samuel Ruiz García, invita a un conjunto de sus catequistas a convertirse en promotores de derechos humanos. Esto supone capacitación en diversos terrenos, integración como grupo, desarrollo de un conjunto de prácticas en pro de los derechos humanos, tener un registro de jurídico oficial –por esto mismo se registran como Asociación Civil en 1999— y dotarse de estatutos y principios.

En la realidad política de 1993 la amenaza de guerra era patente. Era fácil ver que los problemas de derechos humanos ya se presentaban por doquier. No obstante, ese sólo era el principio. Los problemas se multiplicarían mucho, como podía preverse. La visión del *Tatik* Samuel y su consiguiente invitación a formar un comité indígena de derechos humanos, en el inmenso municipio de Ocosingo, con más de 10 mil kilómetros cuadrados, territorio que se convertiría en el centro de la rebelión, era visionaria pero difícil de concretar.

Contar con promotores tseltales, tsotsiles y tojolabales que conocieran bien a sus comunidades, territorios, lenguas y costumbres, era un asunto central para prepararse a enfrentar la tragedia anunciada secretamente al interior de las cañadas y más allá. Aunque ahora no nos detendremos en las hipótesis sobre las causas de la rebelión, sí diremos que la organización de la guerrilla estaba lista. El incipiente comité indígena de los derechos humanos no podía madurar tan rápidamente como las

dramáticas circunstancias lo requerían. En estas condiciones nace el *Fray Pedro*, ante la convocatoria de la Diócesis de San Cristóbal lanzada desde la parroquia de Ocosingo.

El nuevo Comité se bautiza con el nombre de un misionero español, dominico del siglo XVI: Fray Pedro Lorenzo de la Nada. Esta persona ejemplar recorrió la selva, fue hecho prisionero, escapó de su prisión conventual, defendió heroicamente los derechos del pueblo indígena y fue asesinado por los invasores venidos de España (De Voz, 2001).

La parroquia de Ocosingo invitó a sus catequistas. Quienes quisieran ser parte de este grupo innovador debían manifestarlo y muchos lo hicieron. Cada uno de los flamantes promotores de derechos humanos fue nombrado por su comunidad. Esta era una nueva forma de servicio religioso no sólo para su comunidad, sino para muchas. Tenían que capacitarse y, por lo mismo, no debían cambiar cada año. Poco a poco el *Fray Pedro* fue constituyéndose como una entidad distinta de la iglesia, aunque guardando siempre una buena relación con ella. Hoy es una sociedad civil independiente que busca constantemente financiamiento del exterior, pues en su tradición de servidores del pueblo: no pueden cobrar por sus servicios.

El 11 de abril de 1998 fue un día clave en la historia y en el nacimiento de una nueva etapa. En esa fecha alrededor de mil hombres del ejército, la policía y los paramilitares irrumpieron en el Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón para intentar dismantelar al nuevo municipio zapatista, formalmente inaugurado un día antes, el 10 de abril, día en que se conmemora la muerte del general Emiliano

Zapata. Esto sucedió en la comunidad de Taniperla, que era la cabecera de ese Municipio Autónomo. Allí se inicia el intento de desmantelamiento de aquel municipio autónomo, se aprende y luego se expulsa del país a 12 extranjeras y extranjeros. Otros/as más, nacionales y extranjeros/as huyen a la montaña.

Otros 16 compañeros fueron hechos prisioneros, cinco de ellos eran promotores activos del *Fray Pedro*, habían asistido como observadores de derechos humanos y se les imputaron falsos delitos. El proceso duró año y medio hasta que quedaron en libertad los últimos tres compañeros. Durante ese tiempo el *Comité* estuvo seriamente amenazado, sin embargo, se legalizó como Asociación Civil y continuó sus trabajos (Paoli, 2019, véase capítulo 2).

Han pasado 24 años de aquellos hechos. El *Comité* ha madurado en muchos aspectos, tiene cuatro subcomités y uno más en formación. Opera en estas cuatro regiones de la selva y da servicios a más de 80 comunidades de las cañadas; brinda también asesoría y acompañamiento a otras personas de municipios vecinos que solicitan sus servicios, especialmente para resolver conflictos. En estos años el *Fray Pedro* ha ganado autoridad moral gracias a sus múltiples soluciones a problemas diversos, a sus cursos y a su respeto a las autoridades tradicionales. También se ha articulado orgánicamente con las 15 ONGs de la Red Chiapas por la Paz, así como con 84 centros de derechos humanos del país, a través de La Red Todos los Derechos para Todas y Todos. Estas organizaciones le dan seguridad, conocimientos y grandes posibilidades de proyección.

Las estrategias agroecológicas son una parte de las estrategias del *Comité* en pro de los derechos humanos, otras son: la atención a casos contenciosos, promoción de la equidad de género, educación en materia de derechos humanos, formación de jóvenes y más. En materia agroecológica presentamos a continuación algunas de las más importantes acciones.

PERSPECTIVA AGROECOLÓGICA

Con las siembras agroecológicas los y las promotoras del *Comité* saben que, en principio, se dará de comer sanamente a los suyos sin contaminar al campo. Con esto gana en seguridad mientras que, al contrario, con la siembra de las “semillas mejoradas” unidas a los paquetes tecnológicos producidos por las empresas extractivistas se daña severamente a la cultura, a la ecología, a la nutrición, a la autonomía, la economía y a la soberanía alimentaria. Los y las promotoras saben que estas semillas “mejoradas” se acompañan de problemas graves entre los que se pueden citar:

1. Se pierden gran cantidad de plantas alimenticias que se cultivan junto al maíz y otras plantas silvestres y comestibles que crecen al lado del maíz. Las plantas sobrevivientes están contaminadas, ya no pueden aprovecharse para la nutrición de la gente, del ganado o para hacer abonos verdes.
2. La pérdida de otras plantas comestibles deja un gran vacío nutricional para las personas y para la tierra, ese vacío tiende a llenarse con productos chatarra: pastelitos, harinas refinadas, refrescos azucarados, papas fritas. Todo esto, además de atraer diversos problemas de salud, supone un gasto que daña a la economía familiar.

3. La contaminación de la tierra, los ríos y los mantos freáticos se multiplica y las enfermedades también. Por ejemplo, hoy la presencia del *masam*, o camarón de río, ha disminuido notablemente y se presume que se debe a la aplicación de insecticidas, herbicidas y fertilizantes que deben aplicar al usar las semillas vendidas por las empresas agro-extractivistas.
4. La autonomía de la comunidad se debilita al depender de la compra de las “semillas mejoradas” y la pérdida de las semillas heredadas de los ancestros. Al tener que comprarlas cada año se pierde la autosuficiencia y disminuye la capacidad de decidir sobre sus recursos.
5. El gran capital crece frente al debilitamiento de las comunidades. Crece su poder, su capacidad de control político y de control sobre la población.
6. Al aplicar los paquetes tecnológicos desaparece la educación tradicional. En ella se enseña a los niños a conocer y controlar el medio ambiente. La milpa era un espacio de trabajo-juego didáctico, allí se conocía una gran variedad de plantas y animales, sus ciclos biológicos, sus propiedades, sus combinaciones ideales, las formas de combatir las plagas. Ahora, esas prácticas educativas se han empezado a abandonar con la llegada de las “semillas mejoradas” y los paquetes tecnológicos que las acompañan. La integración padre-hijo se debilita y la cultura también (Paoli, 2004, véase capítulo 7).
7. El agua se evapora. Al eliminarse las plantas que podrían crecer con el maíz: calabaza, chayote, chilacayote, frijol y otras, los rayos del sol pegan directamente en la tierra y el agua se evapora fácilmente. Así la evapotranspiración sólo se realiza a través del maíz, en vez de realizarse a través de toda la vegetación antes señalada.

8. El campo tiende a eliminar menos CO₂ conforme se incrementan los monocultivos.
9. Se rompen cadenas alimenticias del ecosistema de la selva Lacandona que, dicho sea de paso, es una de las biotas más ricas del mundo y alimenta a otros ecosistemas que pueden estar en riesgo.
10. Crece el poder económico y político de las empresas extractivistas al aumentar su capacidad de controlar los insumos básicos para la producción agrícola.

En contraposición a estas desventajas, al cultivar y promover la agroecología, los miembros del *Fray Pedro* recurren a consejos, cursos y asesorías, tienden a mejorar sus relaciones con la tierra y a nutrir la solidaridad con otros campesinos y con ONGs dedicadas al mejoramiento de la ecología, la nutrición y la fertilidad. Esto constituye, en general, una verdadera promoción intercultural edificante. Desde 2021 se han unido sistemáticamente con investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana para potenciar sus recursos y aproximarse más a sus objetivos.

Sin embargo, si hay tantas desventajas: ¿Por qué tantos campesinos aceptan las condiciones de las empresas agro-extractivistas? Esto es porque se facilitan los procesos de trabajo, se evita el deshierbe y los primeros años aumenta la producción de maíz, aunque después de cuatro años empieza a disminuir. Cuando el Estado reparte gratuitamente los productos de las empresas extractivistas está fomentando el desarrollo de condiciones inicuas, está imponiendo relaciones interculturales propiciatorias de la dominación extranjera y del debilitamiento de la nutrición, la salud, la

cultura, la ecología, la economía popular y a la larga, de la economía en general.

Las prácticas extractivistas, promovidas por la entrega y posteriormente venta de semillas y paquetes tecnológicos, promueve el sometimiento de los pueblos a las condiciones leoninas del mercado capitalista que atenta contra el bienestar campesino. Estas prácticas siniestras constituyen también una forma de imponer relaciones productivas y culturales que tienden a la degradación de los/las campesinas y sus territorios. Por tanto, se genera una amenaza real contra sus derechos sociales, económicos, culturales y ambientales. Esta amenaza se presenta con fuerza en muchos nichos ecológicos donde se deteriora la milpa y el medio ambiente (Ford y Nigh, 2015).

El *Fray Pedro* ha decidido desde hace varios años que la lucha por los derechos humanos de los pueblos indígenas debe plantearse también en el campo de la agroecología, esto equivale a diseñar relaciones interculturales opuestas a las prácticas del monocultivo extractivista, contaminante y empobrecedor del medio ambiente. El modelo agroecológico del *Fray Pedro* está en permanente reelaboración, se desarrolla en primer término con las tradiciones de los ancestros estudiadas y aplicadas críticamente. A partir de las enseñanzas ancestrales el *Comité* busca asesorías, cursos, apoyo en la legislación del Estado mexicano y en los derechos de todo ciudadano. Esta perspectiva supone una militancia que formula y promueve un modelo dinámico de prácticas y comunicación intercultural, opuesta al modelo de muerte antes descrito. Algunos rasgos de este modelo dinámico se han perfilado con más detalle en el libro *Lekil Chahpanel* y

Derechos Humanos: prácticas e ideales tzeltales del Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, A. C. (Paoli, 2019).

DERECHO E INTERCULTURALIDAD

Finalmente, algunas de las prácticas del *Fray Pedro* muestran líneas de una interculturalidad muy activa. Específicamente el enfrentamiento entre conocimientos distintos que surge cuando un grupo indígena organizado busca acceder a la justicia. El *Comité* busca colaborar en la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios y de todo ciudadano mexicano para que goce, como señala el artículo 4 de nuestra Constitución, de una alimentación nutritiva, suficiente y de calidad, así como de un ambiente sano para su desarrollo y bienestar:

“El Estado garantizará ese derecho (...) “Toda persona tiene derecho al acceso, disposición y saneamiento de agua para consumo personal y doméstico en forma suficiente, salubre, aceptable y asequible. El estado garantizará este derecho...” (CPEM, 2022).

Las y los promotores han trabajado a partir del artículo 4 constitucional, aunque no todas/os han profundizado en su significado y en las estrategias que podrían desarrollarse a partir de él. Sin embargo, saben que tienen legitimidad formal para actuar, aunque el poder no obedece del todo las leyes. Tienen que respaldarse en la prensa y la sociedad civil representada por las ONGs, especialmente las dedicadas formalmente a los derechos humanos. Esta legitimidad formal les da cierta confianza para actuar, sin embargo,

saben que la legitimidad real sólo puede ganarse con la militancia sistemática.

Por otra parte, es claro que diversas formas culturales de mediación, autonomía, tolerancia y reconciliación propias de las comunidades tseltales, tsotsiles y/o tojolabales, son poco comprendidas por las ONGs, o bien totalmente ignoradas por ellas, así como por la Comisión Estatal de los Derechos Humanos en Chiapas. Ejemplos de estas prácticas para hacer justicia al interior de las comunidades son el *Ch'abajel*, entendido como una forma de hacer el silencio para armonizar el medio ambiente, lograr un buen juicio, perdonar las faltas y procurar una mejor integración social; una vez realizado el *Ch'abajel* se guarda silencio, nunca nadie vuelve a mencionar la falta. Por otro lado está el *Lekil chahpanel* —entendido como buen arreglo entre las partes facilitado por un mediador— este supone una gran disciplina de los promotores y promotoras cuando se les invita a ser *mach'a yas bajt ta ohlil* (o quien se le invita a ser mediador); el *sujtesel o'tantil*, como forma de reconciliación donde hay una respuesta del corazón; el *chahpan sbah*, donde una persona se somete a sí mismo a un autoanálisis para lograr un auto-arreglo y alineamiento adecuado con la realidad social.

Estas son, entre otras, formas de promover la justicia desde los pueblos, particularmente desde el *Comité Fray Pedro* en Ocosingo. No son fácilmente comunicables al mundo occidental hispano-castellano de las ONGs a pesar de su buena voluntad por colaborar. Las instancias oficiales y oficiosas dedicadas a promover los derechos humanos no muestran interés ni oídos para comprender estas prácticas

más allá del multicitado “usos y costumbres”. Por otra parte, en las instancias judiciales los problemas de la comunicación se multiplican. Diversas malas costumbres, como el racismo, clasismo, sexismo, interpretación viciada de las leyes, las conductas irrespetuosas, la corrupción que busca soborno y otros vicios, hacen difícil el trato. Por eso las y los miembros del *Fray Pedro* tratan de asistir lo menos posible a los tribunales. Aproximadamente el 90% de los casos problemáticos se resuelven según el derecho consuetudinario.

El *Comité* tiene legitimidad para solucionar problemas diversos, tanto en el marco de la comunidad indígena como en los tribunales. Diversos artículos del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) han sido de gran ayuda para ellas-ellos. Sin embargo, los-las funcionarias del poder judicial en la práctica, aun sabiendo que las y los promotores de derechos humanos tienen legitimidad para actuar, hay ocasiones en que no reconocen estos derechos, por lo cual es necesario ejercer presión. Una forma de hacerlo es recurrir a la prensa, otra, enfrentarse a ellos-ellas y grabar sus intervenciones a fin de que se comporten según las normas. Así, la amenaza implícita suele operar como un mecanismo promotor de la integración intercultural, conflictiva pero necesaria, en el contexto de los tribunales.

Lo anterior muestra una relación intercultural donde la militancia indígena, apoyada en las ONGs y otras instancias, tiende a obligar a la autoridad formal a seguir los mandatos constitucionales, los tratados internacionales aceptados por el Senado, las leyes secundarias y también el derecho consuetudinario. El *Fray Pedro* sabe que tiene severas

limitaciones, que necesita integrarse y dialogar con expertos en diversos campos del derecho, con expertos dedicados a la agroecología, ya que, como señala Boaventura de Sousa Santos: “El reconocimiento de las mutuas cualidades incompletas es condición *sine qua non* para un diálogo intercultural” (Santos, 2002, p. 27).

Las desventajas del y la indígena ante los tribunales son de múltiples tipos. Por ejemplo, en materia de traducción, a pesar de que el artículo 124-bis del Código Federal de Procedimientos Penales ofrece garantías para designar intérpretes y traductores, hay severas anomalías a la hora de aplicar ese derecho. El *Fray Pedro* normalmente atiende en lengua indígena los asuntos de las comunidades, sin embargo, cuando se tiene que asistir al Ministerio Público con frecuencia tendrán que argumentar, pelear y usar diversos subterfugios para poder realizar ese servicio y hablar en un español suficientemente hábil en el ámbito del derecho. Los Ministerios suelen tener sus traductores y esos “traductores” con frecuencia son capaces de decir lo que el Ministerio desea escuchar y no lo que dijo el acusado. La gente de las comunidades muchas veces recurre al comité para tener traductores confiables.

El *Fray Pedro* busca conocer y reflexionar sobre las múltiples normas legales benéficas para el mundo indígena en el papel a fin de encontrar maneras de enfrentar al poder arbitrario y crear conciencia en los pueblos originarios. Esto se interpreta como una forma de promover el sistema de derecho que beneficia a las comunidades indígenas y con ello promover la paz.

AMBIGÜEDAD DE LAS LEYES Y MILITANCIA AGROECOLÓGICA

El artículo 27 constitucional en su fracción VII (CPEM, 2022) reconoce la personalidad jurídica de los núcleos de población ejidales y comunales y “protege su propiedad sobre la tierra. Señala también: “la ley protegerá la integridad de las tierras de los grupos indígenas”, sin embargo, se ha presionado para parcelar las tierras ejidales y hacer legal su venta o su renta. Con esta práctica la protección postulada por la ley se debilita, se hace ambigua. El *Comité* ha promovido la resistencia a la parcelación junto con el impulso a la agroecología ya que esto supone un doble fortalecimiento: consolidar la propiedad ejidal o comunal y propiciar el desarrollo de los derechos múltiples: económicos, sociales, culturales y ambientales.

La legislación internacional aprobada por el Senado de la República suele ser de gran ayuda para hacer menos ambiguo el panorama y fortalecer las bases de la protección de las tierras indígenas. Por ejemplo, en el artículo 14 del Convenio 169 de la OIT se establece que: “Deberá reconocerse a los pueblos interesados el derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan”. Reflexionar estas precisiones jurídicas y tenerlas presentes hace posible usarlas en el momento adecuado y hacer valer derechos en una práctica claramente intercultural. Otro aspecto clave que permite reflexionar sobre la capacidad de defensa, no sólo de la tierra y del territorio, más allá de la defensa contra las leyes del mercado, a fin de proteger las tradiciones simbólicas heredadas de los *jMejTatik* y ligadas a la tierra, está en el artículo 13 del citado Convenio:

“...los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios, o con ambos, según los casos, que ocupan o utilizan de alguna otra manera, y en particular los aspectos colectivos de esa relación.”

Las prácticas extractivistas, al empobrecer los recursos bioculturales, atentan contra los valores espirituales y las relaciones colectivas. Es fundamental entrar al conocimiento y comprensión del Convenio 169 y de otras leyes que, desde una relación intercultural, amplían las posibilidades de tener grandes logros en el campo de los derechos humanos desde una perspectiva indígena que favorece el avance de los derechos múltiples de los pueblos.

CONCLUSIÓN

Algunas relaciones interculturales son favorables al logro de nuevos y múltiples derechos de los pueblos originarios y otras son claramente desfavorables, conflictivas y desiguales. Presentamos la idea de “interculturalidades” como formas de interacción de dos culturas en circunstancias específicas. Pretendimos trazar algunos rasgos de órdenes de relaciones inteligibles para describir cómo opera el *Fray Pedro* en su empeño de promover la agroecología como proceso para la aplicación de un derecho clave de los pueblos indígenas. Al hacer esto construye relaciones interculturales favorables a los derechos humanos con una perspectiva indígena.

Desde esta perspectiva miramos a las instituciones del Estado —y especialmente al poder judicial— como aliados frecuentemente ilegítimos de las empresas extractivistas y contrarias al enriquecimiento del patrimonio bio-cultural de lugares como Chiapas. En este sentido se alían a las empresas extractivistas e implícitamente se oponen al logro paulatino de los derechos múltiples de los pueblos y comunidades. En este sentido se genera una relación intercultural tóxica con el poder judicial.

Tratamos de esbozar formas peculiares de asociación y conflicto en cuya dinámica se trazan procesos de articulación intercultural. Para caracterizarlos mostramos brevemente una impronta, necesariamente parcial, centrándonos en la agroecología y el derecho. Quisiéramos que esto nos permita construir esquemas más complejos para pensar nuestras realidades interculturales ante la promoción de la soberanía alimentaria, el bienestar, la ecología y la cultura de los pueblos originarios.

Referencias bibliográficas

Arias, Jacinto *El mundo numinoso de los mayas: estructura y cambios contemporáneos*, México D.F., SEP, 1975

Bloch, Ernst, *El principio esperanza*. Madrid, Trotta, 2007

Boege, Eckart, *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*, México INAH/CNDI Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2010

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEM]
Gobierno de la República 2022

De Vos, Jan, *Fray Pedro Lorenzo de la Nada, misionero de Chiapas y Tabasco*, Tuxtla Gutiérrez, Gobierno del Estado de Chiapas/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas, 2001

Ford, Anabel y Nigh, Ronald: *The Maya Forest Garden: Eight Millennia of Sustainable Cultivation of the tropical Woodlands*, California, Left Coast Press, Walnut Creek, 2015

Lonergan, Bernard *Insight: A Study of Human Understanding*, Regis College, Toronto, 1992

Paoli Bolio, Antonio, *Comunicación y juego simbólico: relaciones sociales, cultura y procesos de significación*, México,

Editorial Umbral, 2002 consultado en: https://www.academia.edu/44005175/Comunicacio_n_y_Juegos_Simbolicos_PT_II recuperado el 04 de abril del 2023

Paoli Bolio, Antonio, *Educación, Autonomía y Lekil Kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, México, Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, A.C. y Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, 2004 Consultado en https://www.academia.edu/32381958/Educacion_autonomia_y_lekil_kuxlejal_pdf recuperado el 04 de abril del 2023

Paoli Bolio, Antonio, *Lekil Chahpanel y Derechos Humanos. Prácticas e ideales tzeltales del Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, A. C.*, San Cristóbal las Casas, Chiapas, UNICH, 2019 Consultado en: https://www.academia.edu/43673245/Lekil_chahpanel_y_Derechos_Humanos recuperado el 04 de abril del 2023

Santos, Boaventura de Sousa *Por una concepción multicultural de los derechos humanos*, México D.F., UNAM, 2002

Santos, Boaventura de Sousa *Una epistemología del sur*, México, Siglo XXI Editores/CLACSO, 2008

Tzul Tzul, Gladys *Sistemas de gobierno comunal indígena: mujeres y tramas de parentesco en Chuimeq'ena*, México, Instituto Amaq', Editorial Maya Wuj, 2018

V

EDUCACIÓN COMUNITARIA. PRINCIPIOS ARTICULADORES EN LA EDUCACIÓN PROPIA DE TRES PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHIAPAS: UNA APUESTA A LA DECOLONIZACIÓN EDUCATIVA

Antonio de Jesus Nájera Castellanos

El presente capítulo aborda la experiencia de la educación como un proceso transformador y de ruptura ontológica y epistémica desde el conocimiento cultural y la cotidianeidad de los sujetos, identificando referentes éticos y morales de la educación de los pueblos originarios contemporáneos, particularmente de tres pueblos mesoamericanos de Chiapas, como apuesta a la decolonialidad de los modelos y prácticas educativas. Permite un análisis crítico de las múltiples subjetividades que se construyen en torno a la educación y visibiliza la intersubjetividad como un compromiso con la interdimensionalidad de las experiencias para repensar la educación como un espacio y al mismo tiempo un territorio donde se construye una red de relaciones diversas.

Por tanto, este enfoque desde el punto de vista comunitario sienta las bases para la identificación de principios educativos a partir de la experiencia de tojolabales, tseltales y chujes del Estado de Chiapas, quienes revelan elementos que desafían las condiciones actuales en las que se encuentran;

reposicionando la universalidad frente a la pluriversidad del conocimiento. Dichos enfoques se sustentan desde la perspectiva metodológica cualitativa a partir de temporadas de trabajo de campo en localidades indígenas y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a interlocutores que, en un diálogo directo, permitieron visibilizar los constructos desde los cuales viven en su cotidianidad. Para el análisis de datos se utilizó la hermenéutica crítica, lo que permitió adentrarnos en los principios ontológicos y epistémicos de los pueblos como referentes éticos y morales para repensar la educación.

LA EDUCACIÓN COMUNITARIA COMO CAMPO DE REFLEXIÓN

La educación como proceso transformador se ha enfrentado a cambios generacionales que en muchas de las ocasiones desdibujan “otras” formas de educar a las y los sujetos/as, privilegiando parámetros que se han considerado patrones a seguir históricamente. Por ello, es muy importante estudiar los procesos formativos desde la cotidianidad con todas las complejidades y potencialidades de transformación. Esto nos convoca a comprender la educación como “un ámbito privilegiado en el proceso de socialización y desde la cual se pueden abrir espacios de diálogos interculturales que lleven a transformar las relaciones” (Núñez, 2011, p. 267).

La educación comunitaria entendida como el conjunto de elementos propios de una cultura, que propician la construcción de sujetos con referentes éticos y morales propios al contexto en el que se desenvuelven, forma parte de las múltiples experiencias de resistencia frente a

la violencia epistémica y educativa que ha conformado la educación oficial. Esta última representa un privilegio del conocimiento dominante por sobre otras formas epistémicas de comprender la realidad, por ello, encontramos propuestas educativas contextualizadas que propician una ruptura ontológica, metodológica y epistémica a partir de principios-eje que articulan las propuestas de educación propia, de esta manera se han construido interesantes propuestas como las pedagogías de la madre tierra; pedagogías decoloniales; pedagogías feministas; es decir, pedagogías críticas mismas que están generando transformaciones importantes en sus campos de acción y reflexión pedagógica, puesto que la pedagogía crítica “tiene componentes éticos, políticos, metodológicos, y vitaliza al hombre como sujeto dentro del proceso” (Mirabal, 2008, p. 107).

La apuesta por traer a la reflexión la educación como campo de disputa frente al proyecto hegemónico impuesto está permitiendo reconocer la experiencia vivida de los pueblos, desde sus propios referentes éticos y morales, como proyectos alternativos para refundar la función de la educación en contextos áulicos que permita “comunitarizar sentires, pensares y haceres que convoquen a seguir tejiendo espacios de creación compartida” (Quintar, 2018, p.16).

La perspectiva metodológica interpretativa jugó un papel importante durante el proceso de investigación y de sistematización de la presente contribución; particularmente porque permitió identificar elementos centrales que forman parte de la cosmogonía de tres pueblos indígenas participantes (Tseltales, Tojolabales y Chujes) del Estado

de Chiapas. La aplicación de entrevistas semiestructuradas desde el propio idioma de los participantes posibilitó en gran medida profundizar en los conceptos eje que se abordan en este artículo.

Los resultados preliminares que se presentan corresponden a una investigación con mayor amplitud y que forma parte del proyecto filosofías y pedagogías críticas comunitarias. De esta manera, el uso de la metasíntesis como “revisión sistemática o una integración de hallazgos que pueden ser síntesis interpretativa de datos” (Wasbrum, Vásquez, Mañay, Bonilla y Valencia, 2017, p.71) permitió un trabajo de campo con perspectiva crítica y centrada en la participación de los interlocutores, como actores cruciales para verbalizar y socializar sus conocimientos vinculados a procesos de formación de los sujetos, desde los conocimientos culturales construidos y entretnejidos a partir de su memoria e historia colectiva, de allí el sentido e importancia de la metodología interpretativa elegida para el estudio, es decir, la experiencia vivida de los interlocutores constituyó una posibilidad de acercamiento a través del análisis sociolingüístico de los conceptos identificados en los tres idiomas mayas a partir de jóvenes traductores que propiciaron una traducción lo más cercana posible a la concepción propuesta por los interlocutores.

El uso de las entrevistas semiestructuradas fue de utilidad dada la flexibilidad metodológica que tiene este instrumento de construcción de datos durante el trabajo de campo, además del proceso de traducción de este a través de traductores que hicieron posible acercar la reflexión con los interlocutores a partir de preguntas previamente

traducidas. Por otro lado, la participación de los tres grupos etnolingüísticos parte de la cercanía de los elementos lingüísticos y cosmogónicos que comparten de manera conjunta como lo plantea Fernando Guerrero al mencionar que “el idioma tojol-ab’al es una lengua mixta, surgida a partir del contacto entre el tzeltal y chuj, según estudios lingüísticos recientes” (Guerrero, 2020, p.1).

Finalmente, la hermenéutica crítica funcionó como estrategia de análisis y sistematización de los datos profundizando en principios ontológicos y epistémicos de los pueblos como referentes éticos y morales para repensar la educación, es decir, el proceso de sistematización de datos partió de una interpretación crítica de la perspectiva compartida por los interlocutores a partir de las respuestas a las preguntas detonadoras, mismas que se transcribieron, se categorizaron y se articularon al contexto cosmogónico de los pueblos estudiados, es decir, no bastó en tener las transcripciones, sino que resultó necesario la consulta de referentes y experiencias de investigación que han realizado descripciones profundas sobre la cosmo-vivencia y cosmogonía de los pueblos en cuestión, esta articulación permitió generar aproximaciones interpretativas de los principios que guían la educación comunitaria de estos grupos etnolingüísticos.

REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN COMUNITARIA Y PROPIA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Si bien, resulta importante discutir teóricamente la noción de educación en los tiempos actuales frente a las múltiples

crisis que atraviesan las sociedades contemporáneas, también la educación propia como resistencia educativa y cultural de los pueblos, tal como lo ha planteado Bolaños y Tattay (2012), es una apuesta por resignificar la educación como un espacio de construcción no solo de conocimientos sino de sentir-pensares, de relaciones intersubjetivas e interculturales mediadas por el diálogo. De esta manera la educación “desde una perspectiva comunitaria, está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto pueblo...la vida se constituye en el escenario para aprender a resolver; en el cada día; en la diversidad de dificultades que se presentan” (Pérez y Sánchez, 2005, p.319). Estos planteamientos se mantienen vigentes en los contextos actuales en los que se desarrolla la educación oficial cargada de sus instrumentos de dominación e instrumentalización de sus estrategias educativas. Es decir, la educación comunitaria se convierte en una apuesta por generar una dialéctica crítica en la que se articulan los procesos educativos con los conocimientos construidos de manera colectiva en los pueblos.

Por otra parte, el concepto de educación propia “nace a mediados de la década del setenta, en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas” (Bolaños y Tattay, 2012, p.47), pero que además sienta sus raíces en concebir que la educación es propia “no solamente porque toca lo de adentro, es propia porque es pertinente y permite autonomía. Lo propio se concibe esencialmente como la apropiación crítica y la capacidad de asumir la dirección” (Ibidem). Es decir, la educación propia parte de los conocimientos de los pueblos: “el criterio para relacionar los contenidos escolares y los conocimientos

culturales es justamente la posibilidad de que éstos superen la posición marginal histórica y sean considerados protagonistas del proceso educativo” (López y Limón, 2016, p.8). La ruptura epistémica que posiciona esta propuesta propicia la visibilización de otras formas de construcción del proceso educativo como agente de transformación del sujeto y de la sociedad, donde el conocimiento se construye de manera colectiva y con la participación comunitaria frente a la construcción unidireccional en la que la educación hegemónica ha construido un único conocimiento, científico y verdadero.

La educación propia, construida desde la experiencia de vida de los pueblos, pone de manifiesto la importancia de las interrelaciones, por un lado de los múltiples actores educativos y, por el otro, los actores comunitarios que propician una educación con sentido identitario, contextualizada, donde se visibilizan espacios que aparecían negados, como el territorio y su dimensión simbólica, la familia, el trabajo o la comunidad como principio de articulación social.

LA CONFIGURACIÓN DE LA MATRIZ CULTURAL MESOAMERICANA ENTRE LOS PUEBLOS MAYAS DE CHIAPAS

La concepción de Mesoamérica ligada a múltiples rasgos socioculturales compartidas por un extenso territorio ha sido entendida como un gran territorio articulado por una multitud de pueblos originarios que, si bien, el concepto acuñado por Kirchhoff en 1943 pone de manifiesto que la realidad de Mesoamérica se muestra como “una región cuyos habitantes,

tanto los inmigrantes muy antiguos como los relativos recientes, se vieron unidos por una historia común que los enfrentó como un conjunto a otras tribus del Continente” (Kirchhoff, 1960, p.5) la dimensión histórica es un rasgo muy relevante como elemento fundante de lo que se re-conoce como Mesoamérica y por los conocimientos culturales presentes en la vida cotidiana de los sujetos, propiciando el reconocimiento de esta área como un espacio de articulación de prácticas y formas de vida características de los pueblos prehispánicos, cuya herencia se ha mantenido hasta nuestros días.

De esta manera, los múltiples aspectos que diferenciaron Mesoamérica de otras regiones del territorio mexicano han permitido identificar aquellos que han perdurado a lo largo de los siglos y que se mantienen presentes en diversos pueblos originarios mexicanos y centroamericanos también. La triada alimentaria de maíz, frijol y chile, o calabaza, continúa siendo el centro de la alimentación entre los pueblos originarios como herencia milenaria de los antiguos pobladores, así como el uso ritual y agrícola de calendarios precolombinos con características culturales propias; esto generó la configuración de una matriz cultural común entre los pueblos que poblaron Mesoamérica.

Para el caso que nos compete, los tres pueblos indígenas que participan en esta reflexión (Tzeltales, Tojolabales y Chujes) han propiciado estrategias de resistencia que permiten valorar los conocimientos que han construido a lo largo del tiempo y de las generaciones. El pueblo Tzeltal se asienta principalmente en por lo menos tres regiones de Chiapas: “1) Zona Norte: Sitalá, Yajalón, Chilón, Bachajón, Ocosingo; 2) Zona Central: Chanal, Oxchuc, Tenejapa, Cancuc,

Altamirano, Abasolo y 3) Zona Sur: Teopisca, Amatenango del Valle, Aguacatenango, Pinola, Sitalá, Yajalón, Chilón y Socoltenango” (Gómez, 2004, p.40).

Por su parte, los pueblos Tojolabales y Chujes se encuentran ubicados en la región XV Meseta Comiteca Tojolabal, los primeros con mayor presencia en los municipios de Las Margaritas, La Independencia, Comitán de Domínguez y La Trinitaria principalmente. Mientras que los chujes se ubican particularmente en el municipio de La Trinitaria en las franjas fronterizas con el país vecino de la República de Guatemala. Para el caso del pueblo Chuj se tiene que:

“las comunidades más antiguas de los chuj (previas al refugio) se constituyeron como ejidos, lo que les ofrece mejores condiciones en la posesión de tierras. En ellos se mantiene, a través de las asambleas y sus decisiones, un muy severo control comunitario de los elementos más importantes de la vida cotidiana. En diferente situación están las familias que recientemente se han establecido conformando nuevas comunidades, pues en la mayoría de los casos la extensión de tierra con que cuentan no alcanzan para mantener una economía campesina autosuficiente; e, incluso, en algunos casos tienen condiciones extremas respecto a la posesión de terrenos, disponiendo sólo del terreno del sitio doméstico. En tres cuartas partes de todas las comunidades se vive la multiculturalidad, lo cual trae dificultades y tensiones para la vivencia de la ciudadanía mexicana como miembros del pueblo maya-chuj, con sus propios acuerdos, sus autoridades y normas y su peculiar y particular cultura (Limón, 2008, p.86).

Mientras que la cultura tojolabal ha adoptado “matices y dinámicas particulares; si bien la actividad económica primaria de toda la población indígena tojolabal corresponde principalmente a la agricultura, las condiciones específicas del medio (como tipo de suelo, clima y precipitación pluvial) imponen variaciones en los cultivos” (Cuadriello y Megchún, 2006, p.6). Finalmente, ambos pueblos se encuentran emparentados lingüística, cultural e históricamente a lo largo de varios siglos, con una historia de dominación por un lado durante la colonia y, por otro, por las políticas de Estado que han propiciado que cada uno de estos pueblos genere sus propias formas de resistencia cultural.

PRINCIPIOS EDUCATIVOS PROPIOS DESDE LA EXPERIENCIA DE PUEBLOS ORIGINARIOS CONTEMPORÁNEOS

Los conocimientos culturales de los pueblos permiten replantearse la forma en que se vive comunitariamente la vida de una forma especial, esto hace que el conocimiento del pueblo sea relevante para la existencia de los sujetos (Limón, 2009), es decir, la disposición íntegra del que enseña también es un factor que tiene implicaciones en la vida del que esté aprendiendo una orientación digna y consciente. En la experiencia del pueblo tseltal, se han identificado cinco principios éticos y morales que posibilitan la construcción y adquisición del *p'ijilil* (conocimiento situado) como se muestra en la figura 1.

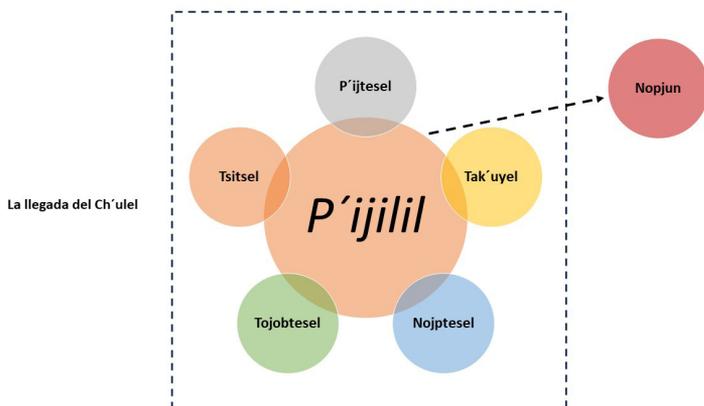


Figura 1. Interrelación de referentes ontológicos y epistémicos en la educación comunitaria tseltal

Fuente: Retomado de Nájera *et al.*, 2020

De esta manera, el *ch'ulel*⁹ como referente ontológico propicia la construcción del conocimiento; desde la cosmovisión tseltal la llegada del *ch'ulel* hace referencia a un proceso de maduración y de conocimiento en la persona, es decir, adquiere habilidades particulares como lo afirma Pitarch:

“el *ch'ulel*, también se aloja en el corazón y es necesario para la vida, pero además interviene en la caracterización individual de cada persona, en el *ch'ulel* residen la memoria, los sentimientos y las emociones, es responsable de los sueños y en él se origina el lenguaje. La naturaleza de cada *ch'ulel* es lo que da a cada ser humano un “temperamento” singular. Quienes describen su aspecto coinciden en que su perfil es el de un cuerpo humano y, se precisa a veces, con la

9 *Ch'ulel* se parte de la raíz de la palabra que es *ch'ul* que puede ser traducido como “santo” o sagrado.

misma silueta del cuerpo de su portador, pero “sin carne ni huesos”, una mancha oscura, una sombra espesa” (Pitarch 1996, p.35).

De esta manera tenemos que cuando al individuo llega su *ch'ulel* actuará bajo su propio conocimiento y energía, por ello se dice que es mejor educar al individuo desde temprana edad, antes de la llegada de su *ch'ulel* puesto que marcará su temperamento de manera especial. Este referente ontológico no se construye solo, sino que es la conjunción de múltiples elementos éticos y morales desde la cultura *tseltal*; desde la educación comunitaria se han encontrado principios como el *p'ijtesel* (transmisión de conocimientos), *tak'uyel* (otorgar principios), *nojptesel* (el enseñar haciendo), *tojjobtesel* (orientación o consejo) y el *tsitsel* (llamar la atención) (véase figura 1). Estos principios ético-culturales *tseltales* apelan como criterios opuestos a la desarticulación de los conocimientos culturales de los pueblos y a la lógica individualista.

El *p'ijtesel* se comprende como el referente otorgado por los ancianos, el cual consiste en transmitir conocimientos a la persona desde su propio ámbito cultural para la construcción de la visión de vida del sujeto, esto ha de permitir la formación de su propio sistema ideológico y cosmogónico desde el lugar y el espacio donde convive. Mientras que el *tak'uyel* se trata de otorgar principios para mejorar la forma de vida de una persona, se instruyen valores, principios de superación personal basados en las experiencias de quienes otorgan el *tak'uyel* para que tengan una vida plena.

Desde la educación comunitaria tseltal, el *nojptesel* designa la enseñanza de las estrategias y metodologías del trabajo cotidiano en el campo (actividades de labranza principalmente), en los quehaceres domésticos o en alguna actividad particular como es el arte de elaborar bordados; se trata pues del enseñar haciendo, este proceso implica que quien recibe la enseñanza debe ponerlo en práctica, encontrar valor de lo aprendido y compartir. Finalmente, el *tojbotesel* (orientación o consejo) y el *tsitsel* (llamar la atención) se configuran como principios orientadores o consejos que un individuo recibe con la intención de tener una conducta plena frente a sí mismo y los demás. También se identifica como medida correctiva que puede ser aplicada como un llamado de advertencia a quien ha incurrido en alguna falta que desequilibre el ámbito personal, familiar o comunitario.

Por otra parte, entre los tojolabales la concepción de educación implica una fuerte carga ontológica y epistémica que conlleva a la búsqueda y construcción de la buena vida, es decir, se busca la “vida en excelencia material y espiritual. La magnificencia y lo sublime se expresa en la armonía, en el equilibrio interno y externo de una comunidad” (Macas, 2010, p.14) y además desde esta perspectiva se “recrean los principios de reciprocidad, propiedad colectiva, relación y convivencia con la naturaleza, responsabilidad social y consensos” (Arteaga, 2017, p.911).

La complejidad de la concepción de educación desde la perspectiva tojolabal no se circunscribe a un concepto que pueda ser traducible, sino que parte de la propia vivencia cotidiana de los sujetos desde la que se pueden identificar los

referentes que constituyen la perspectiva de educación, así tenemos dos categorías ontológicas y epistémicas centrales que son el *jcholtik* y el *jlekilaltik*. Es decir, la buena vida implica también una buena educación, se trata de un cambio fundamental en las epistemologías contemporáneas.

En el primer caso el *jcholtik* proviene de la raíz *chol* que, desde los conocimientos culturales del pueblo tojolabal, se refiere principalmente a las funciones que cada integrante de la familia desempeña para el buen funcionamiento de esta; funciones ligadas directamente con el sentido de responsabilidad que se va adquiriendo a lo largo de la vida hasta llegar a ser una persona con *k'ujol* (con corazón en sentido figurado, pero que tiene que ver con la llegada de la conciencia), por ello el *chol* que cada uno tiene debe realizarse correcta y cabalmente para que la familia no sufra un desequilibrio que lo pudiera llevar al fracaso o a un mal camino.

El *chol* está relacionado también con las habilidades o conocimientos que una persona tiene, por ejemplo, las mujeres que se encargan de preparar atole en las fiestas comunitarias se eligen en función de sus habilidades culinarias, así también se identifican aquellos que tienen habilidades para la ejecución de instrumentos musicales, o aquellos que se han especializado en la quema de cohetes (coheteros), y qué decir de los rezadores quienes han desarrollado una amplia sabiduría desde la cotidianidad para convertirse en agentes de suma importancia a nivel comunitario, pues son los intermediarios entre el mundo terrenal y el divino. Estos ejemplos están en función del *chol* que cada uno puede tener. La relación del *chol* en el ámbito de la educación comunitaria

está en función de la práctica, es decir, a nivel comunitario se aprende alguna actividad o función haciéndola, los conocimientos se construyen a partir de la práctica. El *chol* (la habilidad) se adquiere practicando repetidamente hasta que ha sido aprehendido y por ende se construye una relación estrecha con los referentes culturales del colectivo al que pertenece el sujeto. Finalmente, el *chol* no se logra comprender si no se privilegia la construcción del *jlekilaltik*, es decir, la buena vida, la buena educación, cuyos referentes se centran en los conocimientos culturales del pueblo.

El *jlekilaltik* se concibe como la buena vida, el bienestar para todos y todas en el que la perspectiva de acumulación del capital no está considerada, pero si la preponderancia en la construcción de relaciones intersubjetivas, relaciones no solo entre humanos sino entre todos los seres y objetos que componen la realidad. Es decir, este aspecto comunitario permite “fijar perspectivas en las que el mundo aparezca trastocado, enajenado, mostrando sus grietas y desgarros, menesteroso y deforme en el grado en que aparece bajo la luz mesiánica” (Adorno, 2004, p.257). La reflexión en torno a repensar la educación desde los conocimientos culturales de los pueblos propicia hacer visible lo negado, reconstruir los conocimientos como una “exigencia de colocación [de los conocimientos] ante las circunstancias del sujeto en su condición histórica...capaz de ubicar el conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y sociedad (Zemelman, 2011, p.229), lo que conduce a propiciar una ruptura de la tendencia a cosificar la educación como una mera externalidad cuando realmente es una urdimbre de relaciones y significados.

Para lograr construir una educación comunitaria plena, han de seguirse los “camino” que conducen al *jlekilaltik*, es decir, la buena vida desde la perspectiva tojolabal parte de cuatro principios éticos y morales que han de conformar, por un lado, los planteamientos sobre el bienestar tojolabal y, por el otro, la educación comunitaria como principios ontológicos y epistémicos a partir de los conocimientos culturales; se trata de conceptos como *tsomanotik* (juntos, organizados, unidos) se trata de un símbolo de unidad, de poner en el diálogo las diferencias y los acuerdos comunes; un segundo referente es el *lajan lajan aytik* (estamos parejos) se trata de un principio ético que trata de poner equilibrio entre diversas situaciones que se presentan tanto a nivel familiar como comunitario; el tercer elemento que conforma la idea de buena vida tiene que ver con el *wantik b'ejyel lajan* (caminemos juntos), cuyas implicaciones adquieren una dimensión de reconocimiento de potencialidades de manera colectiva, hay un re-conocimiento tanto del otro como de sí mismo, se vincula con la toma de decisiones colectiva que posibilita “caminar con rumbo” en donde el consenso del grupo es fundamental. Y, finalmente, el *junta jk'ujoltik* (estamos unidos) donde este principio ético tiene “fuertes implicaciones en la no contradicción entre compañeros. La no contradicción, no conlleva el aceptar el planteamiento del otro sin cuestionamiento, más bien se trata de un consenso a partir de la reflexión colectiva y dialogada” (Nájera, 2013, p.102).

Para el caso del pueblo Chuj, resulta importante recuperar el planteamiento que hace López y Limón al decir que “los chuj dicen no a una inclusión como sometimiento, que disfrazada de reconocimiento contribuya al desconocimiento

y tergiversación de los propios” (López y Limón 2016:7), sino re-conocer que, con toda su historia y memoria esperanzada, la educación comunitaria ha de fundarse en dos principios importantes, el *k’anab’ajej* (respeto) y el *emnakil* (humildad), elementos que propician alcanzar el *junk’olal* (equilibrio) como “una ética que dé alcance sociopolítico que refuerza la noción de la no subordinación” (Limón, 2012, p.60).

Sin duda alguna, el *k’anab’ajej* y el *emnakil* se funden como principios esperanzadores en la construcción de una educación basada en los conocimientos culturales del pueblo Chuj; el respeto implica un proceso de intersubjetividad puesto que “se entiende que el referente del respeto es la vida misma; vida, como *don*, que se *gana* mediante el *respeto* (entendiendo *ganar* en el sentido de *hacerse digno de algo*: ganarse tal merecimiento o ganarse las *bendiciones* –*wach’kolal*–). En este sentido, expandir el respeto, cargado de sentido en las relaciones de alteridad, es acrecentar el *don* y prolongar la vida (Ídem, p. 48).

La noción de respeto corresponde a construir y proyectar la vida como referente en la formación del sujeto, puesto que como principio ético es un asunto de relaciones que nos remite a la alteridad entendida como personas, naturaleza o cosas, es decir, la alteridad como intersubjetividad. De esta manera, el respeto implica actuar con obediencia a partir de enseñanzas y aprendizajes de los mayores (principalmente padres y abuelos) y además nos confiere una actitud de humildad que se articula precisamente con el *emnakil*.

Por otra parte, la humildad (*emnakil*), como ya lo hemos expresado, tiene sus implicaciones como referente ontológico en la educación comunitaria en clave chuj, es decir, la humildad permite re-conocer las dimensiones humanas y de la naturaleza misma, permite reconocer las limitaciones de los sujetos, lo que propicia una enseñanza-aprendizaje en la vida cotidiana de las personas en conjunción con las relaciones sociales. Los aprendizajes se dan de manera gradual a partir del aprender-haciendo de manera dialéctica; conllevan a la ruta de construcción del *junk'olal*.

El *junk'olal* como referente ontológico colectivo implica el equilibrio, la vida en felicidad, amor, tranquilidad, en paz, que promueve un modo de vida de corresponsabilidad, es decir, esta “noción es la que confiere sentido a la idea de *k'inal*, que es la vida como totalidad temporal y espacial manifiesta en particularidades” (Limón, 2012, p.55), se trata pues de un principio contundente en la construcción de una educación íntegra que busque las transformaciones estructurales posibilitando formas de educación cuya ruptura ontológica y epistémica elimine toda forma de violencia material y simbólica, que permita dignificar los conocimientos culturales y la vida misma de los pueblos.

Por otra parte, para el caso de los tres pueblos abordados, los espacios comunitarios se convierten en espacios pedagógicos y didácticos para el aprendizaje. Particularmente la cocina, y especialmente el fogón, se convierte en un espacio simbólico en el que se conjugan multiplicidad de enseñanzas y aprendizajes que permiten la conformación de la persona desde una perspectiva de educación comunitaria.

No menos importantes son la milpa, las áreas de crianza de animales (corrales), el bosque (puntualmente cuando se recolecta la leña, o en la recolección de hierbas silvestres u hongos o durante la caza de animales silvestres) o los ríos, lagos y lagunas. A nivel comunitario las asambleas y trabajos comunitarios son espacios didácticos donde se pone en práctica los aprendizajes, pero también son espacios propicios para la enseñanza.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El conocimiento construido desde la educación comunitaria no se circunscribe a textos o procesos de enseñanza-aprendizaje externos al contexto, sino en las múltiples experiencias profundas de vida, puesto que los sabios y sabias comunitarias “han estado siempre conscientes de que las escrituras son solo una ayuda para alcanzar las experiencias fundamentales del sentido del mundo, y que esas mismas experiencias, como tales, se dan con independencia de las prácticas literarias, filosóficas y ceremoniales” (Bolom, 2019, p.14), por ello, los múltiples referentes éticos y morales presentados en los apartados anteriores dan muestra de la importancia de replantearse la noción de educación, lejos de la violencia epistémica que se ejerce hacia los conocimientos culturales de los pueblos negándose y asumiendo un solo tipo de conocimientos universalizantes, objetivos y científicos.

Aunque la concepción de educación comunitaria pudiese tener sus orígenes en lo que se llamó Escuela Rural Mexicana con el apoyo del maestro Rafael Ramírez, la

propuesta que aquí que se presenta no se trata de generar una propuesta de educación para indígenas, sino que se trata pues de una propuesta por recuperar el sentido de la educación como espacio de socialización pero, sobre todo, de formación de los sujetos como entes íntegros capaces de construir una conciencia transformadora cuyas bases se construyen en la crítica y la autocrítica de los procesos vivenciales. Es decir, con elementos como el trabajo, el enseñar-haciendo, el consejo, la humildad, la escucha, se plantea la educación comunitaria como un referente de ruptura ontológica y epistémica para repensar los procesos educativos predominantes y violentos a las otras formas de construir educación.

Es decir, frente a los procesos de ruptura ontológica y epistémica, la decolonialidad como apuesta a visibilizar lo negado. Por ello, el giro decolonial a partir de la propuesta de Castro-Gómez (2000) de deconstruir la triada de la colonialidad del ser, del poder y del saber da cuenta de los quiebres epistémicos y de sentido que adquiere pensar otra forma de educación con sentido de pertinencia social y de matrices culturales distintas a los planteamientos hegemónicos. Esta propuesta nos conduce a producir múltiples formas de reflexionar en torno a la construcción del conocimiento más allá de la educación instaurada y concebida como oficial.

Referencias Bibliograficas

Adorno, Th., *Mínima moralía: reflexiones desde la vida dañada*,
Obra completa, 4. Madrid, Akal, 2004.

Arteaga, E., “Buen Vivir (sumak kawsay): definiciones, crítica
e implicaciones en la planificación del desarrollo en
Ecuador” en *Saúde em Debate*, 2017, Vol. 41 Núm. 114,
pp. 907-919, consultado en [https://www.redalyc.org/
pdf/4063/406353329020.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/4063/406353329020.pdf) recuperado el 13 de
abril de 2023

Bolaños, G. y Libia Tattay (2012). “La educación propia:
una realidad de resistencia educativa y cultural de los
pueblos”, en *Revista Educación y Ciudad*, 2012, No. 22,
pp. 45-56, consultado en [https://dialnet.unirioja.es/
servlet/articulo?codigo=5705067](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705067) recuperado el 13 de
abril de 2023

Bolom, M., *Chanubtasel-p'ijubtasel. Reflexiones filosóficas de
los pueblos originarios*, México, CLACSO/UNICH/
CRESUR, 2019.

Cuadriello, H. y R. Megchún, *Tojolabales*, México: Comisión
Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/
PNUD, 2006.

Castro-Gómez, Santiago, “Ciencias Sociales, violencia
epistémica y el problema de la invención del otro”.
en Lander Edgardo (Edit.) *La colonialidad del saber:
eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas*

Latinoamericanas, Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2000.

Gómez, M., *Tzeltales*, México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/PNUD, 2004.

Guerrero, Fernando, “Reflexiones en torno a la historia de las relaciones entre tojolabales, tseltales y chujes”. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 2020, Núm. 15, consultado en <https://www.scielo.org.mx/pdf/rpfd/v15/1870-4115-rpfd-15-e439.pdf> recuperado 13 de abril de 2023

Limón, F., “La ciudadanía del pueblo Chuj en México. Una dialéctica negativa de identidades”, en: *Revista Alteridades*, 2008, Vol. 18 Núm. 35, consultado en <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/214> recuperado el 13 de abril de 2023

Limón, F., *Historia chuj a contrapelo. Huellas de un pueblo con memoria*, México: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas/El Colegio de la Frontera Sur, 2009.

Limón, F., “Espiritualidad maya chuj. Divinidad y respeto como criterio básico de relaciones”, en: *Revista Bajo el Volcán*, 2012, Núm. 18, consultado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28624954005> recuperado el 13 de abril de 2023

López, G. y F. Limón, “Conocimientos culturales y educación formal entre los chuj. Hacia una verdadera educación

- intercultural” en *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 2016 Núm. 47, consultado en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200006 recuperado el 13 de abril del 2023
- Kirchhoff, Paul, “Mesoamérica. Sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales” en *Suplemento de la Revista Tlatoani* Núm. 3, ENAH, 1960, consultado en https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/al/cont/hist/mex/mex1/histMexU2OA01/docs/paulKirchhoff_mesoamerica.pdf recuperado el 13 de abril del 2023
- Macas, L., “Sumak Kawsay: la vida en plenitud”, en *América Latina en Movimiento*, Quito, 2010, Núm. 452, consultado en <http://www.plataformabuenvivir.com/wp-content/uploads/2012/07/MacasSumakKawsay2010.pdf> recuperado el 13 de abril de 2023
- Mirabal P, A., “Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos”, en Godotti, M.; M. Gómez; J. Mafra; A. Fernández (comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO, 2008
- Nájera, A., “Ja jlekilaltik: una aproximación a la proyección histórica-utópica de los tojolabales”, en: *Revista Argumentos*, 2013, Vol. 26 Núm. 73, consultado en <https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v26n73/v26n73a6.pdf> recuperado el 13 de abril de 2023

Nájera, A.; J. Gómez; R. Álvarez; D. Pérez, Aproximación a la concepción de educación desde un pueblo originario contemporáneo” en *Revista I+D Innovación más Desarrollo*, 2020, vol. 9 núm. 23, consultado en <https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/218/703> recuperado el 13 de abril de 2023

Núñez, Kathia, “De la casa a la escuela zapatista. Práctica de aprendizaje en la región ch’ol”, en Baronnet, B.; M. Mora; R. Stahler-Sholk (coords.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México: UAM/UNACH/CIESAS, 2011.

Pérez Luna, Enrique y José Sánchez Carreño, “La educación comunitaria: una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire”, en: *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 2005, vol. 9, núm. 2, consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf> recuperado el 13 de abril de 2023

Pitarch, Pedro, *Ch’ulel: una etnografía de las almas tzeltales*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1996.

Quintar, E., “Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas” en Guelman, A.; F. Cabaluz; M. Salazar (coords.), *Educación Popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*, Buenos Aires: CLACSO, 2018.

Wasbrum, W.; T. Vásquez; H. Mañay; V. Bonilla; G. Valencia (2017). El uso de la Metasíntesis en la Investigación. *Journal of education and human development*, 2017, vol 6 núm. 3, pp. 70-74.

Zemelman, H., *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI Editores, CREFAL, 2011

SECCIÓN II

EL TRABAJO DOCENTE FRENTE
A LA DECOLONIALIDAD Y LA
INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

VI
INVESTIGACIÓN COLABORATIVA CON LA
NIÑEZ INDÍGENA: BIBLIOTECA COMUNITARIA
COMO DISPOSITIVO ENTRE DIÁLOGOS
INTERCULTURALES PARA DESCOLONIZARNOS

Dra. Kathia Núñez Patiño

Las prácticas comunitarias de los pueblos originarios están íntimamente implicadas en los procesos de identificación y de subjetivación de la niñez indígena. En este sentido, se presentan los aportes que las prácticas socioculturales de las comunidades y los pueblos originarios reflexionadas en el contexto de la educación autónoma y la participación de la niñez zapatista en procesos de investigación colaborativa. No se consideran a los movimientos y luchas sociales ni a los procesos de organización política como simples lugares para hacer trabajo de campo, sino, más bien, lugares de producción de conocimientos y emociones, así como ámbitos de sentido centrales en los procesos de construcción identitaria y de subjetivación; vitales para los niños y las niñas que participan en ellos al constituirse en alternativas de resistencia contra la hegemonía de la educación oficial, escolarizante y poscolonialista. Desde este lugar de enunciación se proponen reflexiones preliminares de una experiencia de investigación con horizontes en la colaboración a través de diálogos interculturales desde distintos ámbitos de sentidos implicados en la experiencia: la comunidad, la escuela y la academia.

El tema de la “comunidad indígena” es complejo, debido a la diversidad de contextos sociohistóricos en los que se inscribe, la pluralidad de actores que participan en la estructura de relaciones y su posicionamiento en ella. En esta estructura de relaciones se configuran las subjetividades personales, en relación con otros y en su dinamismo, lo que provee de un sentido en proceso hacia las diversas identificaciones que construyen la identidad de las personas.

En este panorama tan amplio, abordar el problema de cultura se hace más complicado por la enorme cantidad de producción académica que se ha acumulado y otros conceptos que lo implican. Por ejemplo, “identidad” y “comunidad indígena” son conceptos articulados que apelan al juego del poder en la estructura de clasificaciones que jerarquiza las relaciones sociales en el devenir histórico. Este sistema de clasificaciones configura el mundo desde la colonialidad del poder (Quijano, 2000), desde aquí, entonces, es importante articular el análisis de las prácticas culturales indígenas como ámbitos en permanente dinamismo en los que se configuran las identidades y las subjetividades desde la experiencia que éstas otorgan en un marco de relaciones y clasificaciones sociales históricas y estructurales.

El conocimiento de estas prácticas permite reconocer las diversas formas en que las comunidades y los pueblos originarios han resistido los procesos de exterminio y despojo durante la construcción de la estructura de la colonialidad del poder, marcada no solo para mantener sino para naturalizar:

“las condiciones de pobreza, marginación, racismo y colonización en la que sobrevivía la población indígena en el lapso histórico denominado “Sistema de fincas” [...] que marcó sin duda la subjetividad de los abuelos, pero indirectamente también la de sus hijos y nietos [...] en] formas colonizadoras de pensamiento, desde las cuales ‘lo indígena’, su cultura, lengua y racionalidad habían sido desplazadas, racializadas y deshumanizadas (Rico, 2018, p. 63).

Tiene mucho sentido entonces abrir espacios reflexivos por el reconocimiento de las prácticas culturales de los pueblos originarios, visibilizarlas como las alternativas políticas ante el Estado nacional homogeneizante. Estos procesos reflexivos, además de visibilizar la estructura colonial de poder, también ofrecen posibilidades de reconstrucción del tejido social y de la capacidad de organización y acción política, como se expresa en las diversas demandas de autonomía en México; por ejemplo, la que ya construyen los zapatistas (Comisión Sexta del EZLN 2015 y 2016) (Baronnet, Mora y Stahler-Sholk, 2011); la que se manifiesta en el levantamiento comunitario por seguridad, justicia y reconstitución del territorio de Cherán K’eri, en Michoacán (Autoría colectiva, 2017) o; la que se explicita en la sistematización de los elementos constitutivos de la comunalidad en Oaxaca (Martínez-Luna, 2010; Maldonado, 2010). Estas experiencias de autonomías devienen en procesos de cambio que se generan en colectivos populares y también se promueven desde la academia por su transformación y en la reconstrucción de lo común. Desde este aporte político de las experiencias de organización autónomas se puede establecer que:

Hay una estrecha relación entre la autonomía y la interculturalidad. Para reivindicar una identidad cultural propia, y optar por la forma de relacionarse con otras culturas, hace falta establecer un espacio libre de coacción de la cultura dominante, es decir, una autonomía. Frente a la aplanadora neoliberal, el reclamo de un requisito de consulta ‘libre, previa, e informada’ da cuenta de esa necesidad. Cada pueblo originario define su propia trayectoria hacia la autonomía y su relación con otras culturas en el camino, según su historia y las condiciones actuales en las cuales se encuentra. Esa búsqueda de autonomías es un proceso heurístico, en donde la autonomía no es un fin sino un proceso que va creando y reinventando identidades (Stahler-Sholk y Baronnet, 2015, p.8).

La experiencia de investigación que acá se comparte está inspirada en los horizontes de la colaboración o, como prefiere llamarla Mercedes Olivera (2018), colectiva, para propiciar “prácticas otras de conocimiento” (Aubry, 2011; Leyva, 2018) y deviene del aprendizaje de las prácticas comunitarias de los pueblos originarios en general, y de los procesos reflexivos que se han generado desde el zapatismo en torno a la educación y las niñeces zapatistas, en particular.

Esta experiencia está comprometida en promover procesos de investigación colaborativa y abrir espacios reflexivos desde estas prácticas y su implicación en los procesos identitarios y subjetivos con niñas y niños de una comunidad ch’ol, en Chiapas. Ello, frente a la acción escolarizante del sistema educativo nacional que “instrumentaliza de manera retórica los valores positivos atribuidos a la diversidad cultural, mientras profundiza las dependencias y desigualdades creadas

por los programas asistencialistas propios al neindigenismo contemporáneo y que contribuyen a cierta jerarquización de las culturas además del control político ejercido sobre los pueblos” (Stahler-Sholk y Baronnet, 2015, p. 9).

APRENDIENDO DE LOS PUEBLOS Y COMUNIDADES ORIGINARIAS

El conocimiento de los contextos comunitarios indígenas constituye la base que ha permitido la articulación analítica para conocer, de manera profunda, las prácticas comunitarias indígenas que brindan la experiencia de hacer con otros y se configuran las subjetividades y los procesos de construcción identitaria de los niños y niñas que habitan esos contextos (Núñez, 2018). Al ser un problema de una amplia complejidad, debido a la polisemia y el uso político del concepto, el proceso inició por explicitar su utilidad y su definición; ya que, al ser la “identidad” un concepto que implica procesos de relación social y toma de posición individual y colectiva que además se presta al juego político por la definición de las clasificaciones sociales (Bourdieu, 2006), autores como Hall (2003) incluso prefieren denominar a la “identidad” como “identificación”, para deslindarse del uso esencialista y resaltar el aspecto dinámico y en constante proceso de construcción.

Sin embargo, se plantea la utilidad de mantener la denominación “identidad”—que se aleja de las posturas esencialistas al destacar su aspecto dinámico y procesual en la construcción de la persona en su diversidad de “identificaciones” sociales como la étnica, la clase, el género y la edad. Este proceso implica un fenómeno de adscripciones colectivas

y elecciones individuales, conscientes o no, en contextos políticos concretos. De esta manera, la identidad concentra las diversas identificaciones sociales de la persona y la adquisición de cada una de ellas responde a procesos complejos de relación, donde agencia y estructura se implican de manera concreta en los contextos socioculturales que inciden en la subjetivación de los actores en los que se produce identidad. Por lo anterior, la coherencia interna de esta aportación se teje por motivaciones de trayectoria personal que han impactado en mi propia construcción identitaria lo que me lleva a explicitar el proceso de investigación con un posicionamiento político en relación con los contextos comunitarios indígenas en general y con el zapatismo en particular.

He tenido la oportunidad de tener un acercamiento íntimo a las prácticas de socialización infantil indígena que impactan en la construcción de las identidades y de lo común; porque, de acuerdo con Mariana Mora (2018) “en el contexto de la lucha social zapatista, cualquier recopilación y sistematización de información conlleva, por lo tanto, la tarea de generar conocimientos novedosos para nutrir acciones políticas organizativas” (p. 248). El zapatismo, al explicitar estas prácticas culturales en el proyecto político de las autonomías, genera contextos de reflexión que permiten valorar la identificación étnica, produciendo nuevas elaboraciones de esta, desde la reivindicación política de las autonomías.

El acercamiento a este problema, que se va configurando desde la experiencia personal de activismo político, despierta el interés por comprender a profundidad las prácticas comunitarias. De esta manera, la construcción

del problema de investigación deriva de un proceso que inicia con mi participación en los Comités Civiles de Diálogo a partir de la Cuarta Declaración de la Selva Lacandona del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)¹⁰, el primero de enero de 1996. En esta Declaración se convocaba a crear una nueva fuerza política nacional con base en la lucha zapatista.

Desde esta participación en los Comités tuve la oportunidad de tener un acercamiento a las comunidades en resistencia dentro de los Campamentos Civiles por la Paz para realizar acompañamiento, observación y registro de violaciones a los derechos humanos perpetradas, sobre todo, por el Ejército y los grupos paramilitares. En estos campamentos también se generaron espacios de encuentro entre diversas personas independientes o que ya formaban parte de organizaciones sociales y populares, nacionales e internacionales, que tejieron procesos de articulación entre ellas.

Ante los integrantes de los Comités se insistía, por parte de la dirigencia zapatista, en buscar integrarse al trabajo cotidiano de las comunidades en resistencia, para aprender la manera en cómo se construye la autonomía, es decir, conocer a profundidad las prácticas comunitarias que posibilitan la construcción de lo común. En ese momento, ya finales de la década de los noventa, aún no tenía muy claro cómo profundizar en el conocimiento de esas prácticas, pues desde mi construcción mestiza y racista, sin saberlo, solo tenía en la mente “ir a Chiapas para ayudar a los pobres indígenas”.

10 Disponible para su consulta en: [http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_01_01_a.htm]

Eso sí, con las mejores intenciones, pero en realidad de lo que se trataba era de aprender un proyecto político que las comunidades zapatistas estaban ya construyendo.

Desde ese momento comenzó mi aprendizaje y acercamiento a las comunidades con proyectos solidarios desde los Comités que, todavía en ese momento, por lo general se habían basado en las ideas de “apoyo solidario a las comunidades zapatistas”. De esta manera, el primer proyecto donde participé y me permitió un primer acercamiento con la niñez zapatista, fue el de la construcción y equipamiento de bibliotecas para las escuelas autónomas, el cual ya funcionaba, al tiempo que se estaban construyendo experiencias de educación desde el proyecto político de las autonomías (Gutiérrez, 2011; Baronnet, 2011, 2012; Núñez, 2011). En este sentido, conocer las escuelas autónomas significó también conocer el proyecto político zapatista y la manera en cómo crece la niñez en la autonomía, lo cual abría, sin duda, un profundo espacio de discusión para reflexionar sobre los retos antropológicos de la diversidad de las infancias.

Después de este acercamiento mi participación dio un giro. Acompañé el trabajo de la organización de los presos políticos, bases de apoyo y simpatizantes zapatista que se organizaron en las cárceles de Chiapas y conformaron “La Voz de Cerro Hueco”. Este proceso organizativo sentó bases para la creación de otra organización con el objetivo de formar defensores que participaran en las prácticas de justicia en sus comunidades y también en la defensa de los territorios: “La Red de Defensores Comunitarios por los Derechos Humanos” (Navarro, 2007). Esta experiencia me permitió

conocer con mayor profundidad la dimensión de la justicia en las prácticas comunitarias (Méndez y Núñez, 2015), basadas en la restitución del daño desde las víctimas a través de, en muchos casos, largos procesos para resolver los problemas con el acuerdo de las partes. Estas prácticas en particular son las que han impactado el interés personal por comprender el carácter colectivo de las prácticas culturales indígenas, sus implicaciones con lo político y la construcción de lo común.

Desde estas primeras experiencias, conocer con mayor profundidad las prácticas comunitarias indígenas se convirtió en una prioridad, porque intentaba entender la manera en cómo se implican estas prácticas con la acción política y las autonomías zapatistas, al tiempo que también me iniciaba en la maternidad. Fue entonces que ingresé al programa de maestría del Centro de Investigación y Estudios Superiores de Antropología Social, en la sede del Sureste, en el cual realicé un trabajo centrado en las prácticas culturales de la socialización infantil que me llevó a entender esas articulaciones teóricas y reflexionarlas en el trabajo de campo que realizaba en la comunidad de El Bascán (en la que continúo con mi trabajo de investigación) y de San Miguel, las dos en el municipio de Salto de Agua.

Este espacio de formación permitió realizar un trabajo etnográfico profundo, guiado por la Dra. Lourdes de León quien fue un pilar fundamental para mi formación en el registro, interpretación y análisis de las formas de aprendizaje en las prácticas cotidianas de la niñez indígena ch'ol en sus procesos de socialización, para conocer sus posibilidades de continuidad o ruptura con las prácticas de aprendizaje en

una escuela oficial y una autónoma zapatista (Núñez, 2005) mediante este acercamiento a las prácticas de crianza de la niñez indígena que estimulan las relaciones de colaboración, reciprocidad y autonomía personal al estar presentes en todos los espacios comunitarios.

No se trata de un proyecto de los indígenas zapatistas, implica un proyecto político en construcción, desde los microprocesos políticos que posibiliten la rehabilitación de las relaciones sociales y permitan recuperar y recrear la capacidad de acción política con otros, desde el aporte de las prácticas comunitarias indígenas, configurando una base material y simbólica que permita su continuidad, a pesar del fuerte proceso de despojo que ha significado la construcción de la estructura de poder mundial desde la colonialidad (Quijano, 2000). El marco de la colonialidad y la descolonialidad permite entender los movimientos sociales, en particular de los pueblos originarios que fueron colonizados por las potencias coloniales y luego por el colonialismo interno de las élites (González-Casanova, 1967, 2003) en su mayoría de origen europeo.

Entender desde la colonialidad esta manera en la que se construye la estructura de poder mundial en los procesos históricos de la colonización, de la que emerge la clasificación social de las personas, no solo es pertinente para conocer los contextos comunitarios indígenas en países que fueron colonias de las potencias europeas, como México; sino entender también las implicaciones para investigadores que somos parte de este proceso histórico y los investigamos. Tener conciencia de esta relación de implicación lleva entonces a explicitar la manera

en cómo nos interpela, al generar reflexiones de nuestra propia identidad y la manera en cómo nos relacionamos con los actores de la investigación; cómo se expresan las relaciones de poder, en situaciones en las que necesariamente se produce una transformación al establecerse procesos reflexivos de nuestras relaciones con los demás en contextos específicos, en la estructura de poder colonial.

Esta reflexión en torno a los mecanismos de dominación, la revisión de los conceptos a partir de los cuales conocemos la realidad se hace indispensable, en un proceso de decolonialidad, a raíz de lo que Walter D. Mignolo (2011) plantea como una desobediencia epistémica. En este marco comencé a estructurar el problema de investigación con la revisión de los conceptos de “cultura”, “identidad” y “comunidad”, en una larga trayectoria de estudios antropológicos indispensable para estudiar la relación entre las prácticas comunitarias indígenas y la acción política, es decir, la implicación entre la “cultura” y la “identidad” en contextos comunitarios indígenas y su construcción histórica.

Por lo tanto, conocer la educación autónoma zapatista se ancló también desde una antropología de la educación al abordar las prácticas culturales en las que crece la niñez indígena, las cuales pueden llegar a convertirse en contextos politizados en una “pedagogía cultural” (Kincheloe y Steinberg, 1999). Al reflexionarse en común, lo pedagógico-cultural implicaría una conciencia y acción política, al develar la estructura de dominación y explicitar posiciones que sitúan a los actores frente a ella, configurando subjetividades rebeldes y recreando o produciendo identidades culturales y políticas.

Sin embargo, lo educativo es desbordado al integrar las ideas de otros campos de conocimiento y su interrelación disciplinar como la semiología y la antropología (Alejos, 2006); los estudios culturales (Hall, 2010) y los estudios interculturales que anuncian abordajes que trascienden la dimensión educativa y se inscriben en estudios más amplios y críticos desde la contribución antropológica de los conceptos de “cultura” e “identidad” para profundizar en el análisis de “las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de la sociedades contemporáneas” (Dietz, 2012, p. 14).

CRECER EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Sin duda el impacto que causó conocer otras formas de crianza donde la centralidad de este proceso se sitúa en el acercamiento temprano y gradual de la niñez al trabajo que estimula las relaciones en la colaboración, la reciprocidad y el asumir responsabilidades, así como una participación de la niñez en todos los ámbitos de las actividades comunitarias y la estimulación de la autonomía personal, plantea una gran oportunidad para entender las infancias (Paoli, 2003; de León, 2005; Núñez, 2005). Esta diversidad de contextos culturales que comenzaron a emerger desde los estudios de la infancia en las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales (James, Jenks y Prout, 1998; Corona, 2000; Hirschfeld, 2002; Gaitán, 2006, Szulc, 2006; de León, 2010; Liebel y Saadi, 2012), abrió todo un campo fructífero para visibilizar la participación, la capacidad de acción y producción de los niños y niñas en sus contextos culturales.

Explicitar esta diversidad de contextos es lo que ha llevado a cuestionar y relativizar el término de “infancia” y pluralizarlo, el cual surge “en el contexto de la sociedad urbano-burguesa que estaba en proceso de formación” (Recknagel, 2009, p. 59). Al emanar de este contexto europeo se configuró “un modelo tan generalizado [que] concibe a la infancia como una etapa de preparación para la vida plena, la vida adulta, y a los niños como seres vulnerables, ignorantes, incompetentes, crédulos e inestables, y en consecuencia dependientes de los adultos, que deben asumir la tarea de protegerles, educarles y también reprimir sus conductas inaceptadas socialmente o consideradas incorrectas” (Gaitán, 2009, pp. 186-187). Este modelo promueve representaciones hegemónicas occidentales contemporáneas, según las cuales “los niños constituyen un tipo de personas diferentes de otros, un conjunto aún no integrado a la vida social, definidos generalmente por la negativa –desde el punto de vista de los adultos– como quienes carecen de determinados atributos tales como madurez sexual, autonomía, responsabilidad por sus actos y ciertas facultades cognitivas, y capacidad de acción social” (Szulc, 2006, pp. 26-27). De esta manera, con la finalidad de abordar la complejidad y ambigüedad de la infancia, es que se pluraliza el término.

Al pluralizar el concepto de infancia, se enfatiza que es una categoría social permanente, pero no homogénea, que se configura por el grupo social de niños y niñas que se desenvuelven en ese espacio social. En resumen, “la infancia es un espacio socialmente construido, mientras que la niñez se entiende como el grupo social que conforman las niñas y los niños” (Pavez, 2012, p. 83), pero siempre en relación con otros;

aunque la niñez tiene espacios de relativa autonomía en relación con los adultos y produce prácticas culturales conjuntamente.

Frente a este reconocimiento, el campo del estudio de las infancias se incrementa y así como se visibiliza esta capacidad agentiva y de producción cultural, también se hacen cada vez más evidentes los contextos de violencia en los que vive la niñez, expuesta de manera cotidiana, en los tiempos del Estado neoliberal y del capitalismo donde el Estado evade cada vez más su responsabilidad social y deja todo este peso sobre las familias, reducidas al espacio privado y en condiciones de desigualdad social, cada vez más profundas (Smith y Taylor, 2010).

Además de las condiciones de desigualdad estructural también se ha despojado a las familias de las redes sociales y solidarias, por lo tanto, esta situación se vive de manera aislada y en el espacio de lo privado, sin las posibilidades de compartir estas experiencias de crisis con otros. Este contexto, de acuerdo con Smith y Taylor (2010), se ha generalizado en el mundo, incluso en Occidente. Por lo que la violencia ahora es más visible, pero al mismo tiempo más aceptada, y el miedo parece ser una constante que continúa legitimando el poder del Estado capitalista neoliberal. En este sentido, las infancias han recobrado una centralidad en las ciencias sociales porque las violencias son cada vez más profundas, más visibles, pero también más ignoradas.

Este contexto de desigualdad generalizado se profundiza en los países latinoamericanos con el ingrediente de la violencia y la presencia explícita de grupos criminales:

“La región [Latinoamérica] ostenta actualmente los primeros puestos en dos escalas mundiales que comparan datos estadísticos entre países y regiones. Una de ellas calcula los niveles de inequidad y desigualdad económica al interior de los países; la otra ofrece los índices de homicidios per cápita [...] La desigualdad, la baja movilidad social, la precariedad en el empleo y la transmisión intergeneracional de la pobreza son obstáculos que aún enfrenta la región [...] esta región se caracteriza por altos índices de violencia, siendo la región del mundo con mayor tasa de homicidios por habitante [...] La violencia se concentra principalmente en determinados grupos sociales y franjas de edad entre los 15 y 29 años [...] Según un ranking de las ciudades más violentas del mundo, la abrumadora mayoría de ellas (47 de un total de 50) se ubicaban en el continente americano, en particular en América Latina; 19 se encuentran en Brasil, 10 en México, 5 en Colombia, 2 en Honduras” (CIDH, 2015, pp. 29- 33).

Este panorama de desigualdad y violencia que vive la niñez en la región se agudiza en el país porque, de acuerdo con UNICE:

“La violencia en México es factor determinante de la deserción escolar e incluso una causa importante de muertes infantiles. Miles de niños, niñas y adolescentes en México, crecen en un contexto de violencia cotidiana que deja secuelas profundas e incluso termina cada año con la vida de centenares de ellos. Gran parte de esta violencia, que incluye violencia física, sexual, psicológica, discriminación y abandono, permanece oculta y en ocasiones, es aprobada socialmente”¹¹.

11 UNICEF, México: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm].

Esta violencia que se oculta e incluso es aprobada socialmente, como señala UNICEF, se debe a que la niñez parece ser un asunto privado, un asunto de la familia; lo cual inquieta cuando se manejan cifras brutales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos reportadas desde la Cámara de Diputados del país:

De 4.5 millones de niños y niñas que sufren abuso sexual en México, solamente el 2% de los casos se conocen en el momento que se presenta el abuso [...] A decir de la Procuraduría General de la República (PGR) e instituciones de seguridad internacional, en el 2013 se detectaron en el país más de 12 mil cuentas personales en Internet, donde se exhiben imágenes de explotación sexual a menores, cuyas edades oscilan entre los 4 y los 16 años¹².

Las cifras que se reportan sin duda llevan a tomar más en serio los problemas de la infancia, los cuales, como se observa, abarcan todas las dimensiones de la vida social en una gran diversidad de contextos culturales y apelan a reflexionar sobre su derecho a la participación política.

Desde estas reflexiones, lo político se coloca en el centro del debate e incluso desborda la dimensión de lo público, limitada a la estructura del Estado, porque, de acuerdo con Manfred Liebel e Iven Saadi (2012), los conceptos y las prácticas de participación infantil en diferentes contextos culturales de la niñez llevan a cuestionar el marco legal de

12 Nota de la revista Proceso, 18 de noviembre de 2014: [<http://www.proceso.com.mx/388156/mexicoprimer-lugar-mundial-en-abuso-sexual-y-homicidios-de-menores-ceameg>].

la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, considerado el rol activo y las responsabilidades que se conceden a la niñez en culturas “no occidentales”. Sin embargo, aquí se presenta la necesidad de considerar los contextos histórico-culturales de los pueblos y comunidades, incluso la de los actores de estas prácticas culturales porque, si bien los pueblos y comunidades han resistido la opresión de la colonialidad, también sus estructuras comunitarias han sufrido una penetración importante por el Estado nacional (Rus, 1995) y por el capital. Por lo tanto, es fundamental situar las prácticas culturales y los discursos que hablan de lo “indígena”, ya que nos encontramos en contextos, no sólo complejos sino confusos y de disputa cultural por los sentidos de la acción.

Además, la violencia de despojo que los pueblos y comunidades indígenas han sufrido históricamente los ha llevado por diversos caminos a procesos de continuidad, asimilación, resistencia y sobrevivencia. Han sido expulsados de sus territorios y obligados a migrar, como lo ejemplifican los datos que arroja el conteo de la infancia trabajadora en el municipio de San Cristóbal de Las Casas que a lo largo de diez años (2000-2014) realizó la Asociación Civil Melel Xojobal (2012):

“En este periodo, se ha detectado un incremento de 400% en el número de niñas y niños que realizan actividades laborales con el fin de obtener ingresos económicos. Si bien este incremento responde al crecimiento poblacional de la ciudad, también es reflejo de la agudización de las condiciones de pobreza de la población indígena en el municipio y la región” (Melel Xojobal, 2012, p. 26).

Frente a esta violencia multidimensional, producto del despojo de sus territorios, conocimientos y prácticas culturales, así como del racismo estructural que socava las condiciones de existencia, los pueblos y comunidades indígenas tienen una larga historia de lucha y resistencia. En ese historial de rebeldía, en las luchas contemporáneas por la autonomía, la visibilidad de la participación política de la niñez, acompañando a sus familia y comunidades (Torres, 2013 y 2014) o desde organizaciones propias por la defensa de los derechos de la infancia trabajadora (Liebel y Saadi, 2012), es un espacio ya apropiado más allá de las estructuras de “participación” del Estado.

Por consiguiente, la resistencia y la participación política de los niños y las niñas con sus familias y comunidades es vital, creando pedagogías otras (Medina, 2015) en la acción política colectiva, expresado en la micropolítica como una recuperación del espacio para la acción común. Estos procesos de organización política quedan explícitos en los contextos culturales de resistencia (Rico, 2012) y participación política de la lucha zapatista, porque generan procesos de subjetivación de la niñez, quien construye sus identidades desde otras prácticas culturales, que se reflexionan en colectivo y se recrean, se reinventan y desbordan en la asunción de una alternativa política desde la pluralidad.

SEMBRANDO POSIBILIDADES DE ACCIÓN POR LO COMÚN

Desde esta experiencia en el activismo político, y desde la insistencia de los zapatistas de organizarnos a partir de nuestros propios espacios de acción, en paralelo con mi

propia experiencia de aprendizaje de las prácticas culturales indígenas *ch'oles* (Núñez, 2005) y del significado de mis prácticas lectoras, en el activismo político y desde los aportes de Bunko Papolote A. C. y en diálogo con otros proyectos (Núñez, Ayora y Torres, 2021) surge la biblioteca comunitaria con las niñas, los niños y sus familias de la comunidad de El Bascán, en el contexto de la tesis de doctorado (Núñez, 2018). En este contexto y con el permiso de las familias, las niñas y los niños del El Bascán, comunidad *ch'ol*, sobre la participación infantil en las prácticas culturales comunitarias indígenas, se identificó la necesidad de una biblioteca (Núñez, 2005 y 2018). Esta necesidad de una biblioteca comunitaria integra los diversos sentidos e intereses de los actores involucrados en la propuesta: desde las familias como una necesidad de contar con material bibliográfico para atender las tareas escolares, cada vez más exigente por parte de los maestros, pero sin considerar que la escuela no ofrece ese acervo físico, digital o internet para que las niñas y los niños puedan cumplir con ellas; dejando a las familias con esa responsabilidad, sin contar con los recursos económicos para ello. Por otro lado, está el interés de los niños y las niñas por contar con espacios propios para el juego, el arte y la lectura personal y colectiva.

De esta manera, la biblioteca comunitaria de El Bascán tuvo una primera etapa que consistió, con en el acuerdo de las familias, las niñas, los niños y la investigadora, en que fuera la manera de retribución del proceso de investigación doctoral y la colaboración de una de las madres quien cedió un espacio de su casa para la gestión de la biblioteca (Núñez, 2018). En esta primera etapa, con los acuerdos previos, se instaló con recursos de la propia investigadora y trabajo de

vinculación para obtener libros, el cual se soportó no sobre la idea de “donar libros a niños y niñas indígenas que no tienen las condiciones para tenerlos”, sino de compartir uno o varios libros que hayan sido significativos en nuestras experiencias lectoras. De esta manera, profesoras y compañeras del programa del doctorado ofrecieron varios libros; así como la Asociación Civil de Bunko Papalote, con quienes se tuvo el primer acercamiento también a su planteamiento teórico metodológico, del cual se retomó la idea general de articular con la práctica lectora el juego y el arte como actividades sustantivas de la biblioteca para abrir espacios de reflexión.

Otra de las actividades sustantivas fue integrar la participación de los mayores en contar historias desde la tradición oral para recuperar y potencializar los saberes locales y la revaloración del territorio para la autosuficiencia. Además de realizar actividades organizadas por la propia colaboradora local, y con colegas que han nutrido las experiencias de la biblioteca, como fue la realización del libro cartonero de la comunidad del Bascán, con un fuerte sentido de diálogo y reflexión con las niñas y los niños sobre el territorio (Núñez, 2018).

La segunda etapa consistió en una reinstalación de la biblioteca con recursos del proyecto vigente de Exbecario Prodep (2019-2020). En continuidad con los acuerdos y la relación de co-labor se distribuyeron los recursos del proyecto en la compra de libros, materiales para pintar y dibujar, equipo de cómputo y una cámara fotográfica para apoyar el trabajo de la colaboradora local y co-responsable junto con las niñas, los niños y sus familias de la biblioteca. Ellas han aportado el espacio físico para instalar la biblioteca y los muebles de esta,

los cuales fueron elaborados a partir de la donación de dos árboles de uno de los abuelos de las niñas y los niños, mismo que fue retribuido con la siembra de más árboles (Núñez, Ruiz y Martínez, 2020). En el primer taller se compartió la metodología de Bunko Papalote A.C. (diciembre de 2019), el cual se nutrió también con la propia experiencia de Mari, la colaboradora local de la biblioteca desde el 2015; además de establecer acuerdos y compromisos con el funcionamiento de la biblioteca entre los participantes adultos involucrados.

El segundo taller fue más cercano a la asamblea comunitaria, pero integrando actividades lúdicas para decidir junto con las niñas y los niños sobre la biblioteca y sus usos, en el que estudiantes de antropología social de la UNACH planearon las actividades del taller. Acá el juego de “el avioncito”, muy común en los juegos infantiles en zonas urbanas de México, se propuso como medio y mientras se recorría el juego cada niño y niña expresaba lo que quería hacer en la biblioteca. Fue muy importante que las niñas y los niños, al no identificarse en este juego, propusieron cambiarlo. Los niños más grandes se acercaron y propusieron el juego de “la verbena” para sustituir al “avioncito” y después el de “las estatuas de marfil”. Esta asamblea en particular visibilizó que las relaciones estrechas y de confianza generan condiciones para una participación más activa de las y los niños¹³.

13 En esta actividad participaron 16 niños y niñas de distintas edades que van de los 3 a los 13 años y una joven de 17, quien ya está en el nivel medio superior. El grupo de niñas y niños es cambiante y diverso por el cambio de edades e intereses de participación, debido también al cambio de la propia dinámica comunitaria. Las y los niños más grandes, que ya cursan la secundaria y nivel medio superior, se posicionan también como mediadores acompañantes entre los más pequeños y el equipo de investigación (Núñez, et al., 2020).

Finalmente, el tercer taller planteado en el proyecto tuvo modificaciones sustantivas debido al contexto de pandemia, ya que se tenía contemplado instalar la biblioteca y desarrollar actividades con las niñas y los niños para producir materiales para la biblioteca desde los saberes y bienes comunitarios. Se logró instalar la biblioteca (julio de 2020) porque en ese momento la COVID-19 no representaba ningún riesgo para las niñas y los niños si bien había enfermos en la comunidad, Mari comentaba que se estaban curando con sus propios saberes y bienes locales. Además, la escuela estaba prácticamente desvinculada y las y los niños tenían mayor libertad de hacer actividades comunitarias, y una gran mayoría de personas que habían migrado regresaron a la comunidad. Por lo anterior era muy difícil mantener condiciones de distanciamiento para evitar contagios; por lo que se tomó el acuerdo de realizar el último taller en la ciudad de San Cristóbal para fortalecer el trabajo de Mari, ya que la biblioteca se abría como una alternativa significativa para las niñas y los niños, no solo de la comunidad, sino de las familias de migrantes que se vieron obligados a regresar al cerrarse las alternativas de trabajo en los lugares turísticos de migración, principalmente Cancún y Playa del Carmen en Quintana Roo.

En este taller, la propuesta fue organizar y registrar de forma más sistemática las actividades de la biblioteca. Mari nos compartió las actividades que había estado realizando en la biblioteca comunitaria, mostrando dibujos y cartas que las niñas y los niños nos enviaban para saludar y pedir lo que necesitaba para “su biblioteca”. Esta fue una grata y reconfortante evidencia de que ya se había generado la apropiación de la biblioteca por parte de las niñas y niños y

del compromiso que Mari asumía. En una de las actividades de planeación, Mari expresaba la importancia que tiene lo que los niños y las niñas pueden aportar para cambiar muchas situaciones que podrían mejorarse en la comunidad. En este sentido, en el espacio del taller, no solo se visibilizaba la participación y contribución que los niños y las niñas aportaban a la comunidad, sino el trabajo que falta por hacer para que la propia comunidad integre esta participación en las decisiones de la asamblea comunitaria. Desde estas reflexiones, la semilla del protagonismo infantil se había sembrado en la biblioteca.

La biblioteca sigue funcionando con las siguientes actividades¹⁴: un taller a la semana de lectura reflexiva a través de libros; recorridos por la comunidad; narraciones orales de los mayores con las niñas y los niños; actividades lúdicas o artísticas que profundizan en el proceso reflexivo de la lectura colectiva; libros para llevar a casa; espacio siempre abierto para la lectura individual, el juego y la consulta para tareas escolares. A esta segunda etapa, le sigue el acompañamiento y vinculación para mantener la biblioteca y también crear más bibliotecas comunitarias desde la colaboración como espacios de diálogo intercultural entre la comunidad, la escuela y la academia, en la construcción de espacios autogestivos que propicien el tejido de relaciones que aportan los contextos comunitarios indígenas como la co-labor, la reciprocidad y la solidaridad y, frente a la desvalorización y despojo de conocimientos y territorios indígenas comunitarios.

14 Esas actividades con las acordadas a realizar por la colaboradora local, pero siempre considerando cambios y ajustes de acuerdo con la propia dinámica de la comunidad.

Desde esta base objetiva, que ofrecen estas prácticas culturales indígenas comunitarias y constituyen su matriz cultural, se reta a cuestionarse ¿En qué medida las actividades realizadas por las niñas y los niños indígenas cotidianamente están condicionadas culturalmente a construir niños con mayor margen de autonomía? Lo anterior, considerando el impacto de su participación en la vida social comunitaria y por lo tanto las posibilidades que se abran desde la biblioteca comunitaria y propiciar espacios reflexivos que visibilicen, no solo la participación activa que la niñez tiene en estos contextos, sino el reconocimiento de su aporte en la dimensión política, como se plantea desde el protagonismo infantil.

La clara presencia y participación de la niñez en los contextos comunitarios indígenas no necesariamente generan por sí mismos un protagonismo infantil, presente de manera evidente en el movimiento de las NAT's (niños y adolescentes trabajadores). También en el proceso reflexivo que genera una conciencia política de la niñez desde los movimientos y luchas indígenas, como el que ha generado el movimiento zapatista a lo largo de más de treinta años, en el que ha producido una base teórica de pensamiento y práctica autónoma, que se promueve en la familia, en la comunidad y el aula zapatista.

De esta manera, la biblioteca comunitaria se ha entendido como un dispositivo metodológico definido como: “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (Agamben, 2011, p. 257), con la finalidad de vigilar (Bourdieu, 1999) y estar alerta en el tipo de relaciones que se

establecen en las relaciones de investigación y transformarlas. Así como la identidad, desde la estructura de poder, clasifica y jerarquiza a los grupos socioculturales y establece relaciones de contraste, al transformar las relaciones, se abren posibilidades de construirnos en la alteridad (Alejos, 2006), no en una relación de contraste sino de complementarnos y repensar la noción de la que habla Agamben (2011) del contradispositivo a modo de restituir el uso común del mismo y a descolonizarnos. Comparto la idea de Mora (2018) al platear que:

“la investigación puede formar parte de procesos de descolonización. Un planteamiento activista y de compromiso social tiene la posibilidad de revertir y transformar las relaciones de saber/poder que mantienen a ciertos sectores de la población en posiciones de subordinación. A la vez, los nuevos conocimientos o saberes que surgen a lo largo de una investigación con estas características se pueden integrar en la generación de nuevas estrategias o tácticas políticas” (p. 249).

CONSIDERACIONES FINALES

Frente a las violencias que vulneran a las niñas confinadas al espacio privado de la familia y la escolarización hay que crear alternativas. Los procesos históricos de la lógica individual y colectiva entre el espacio privado y el común, entre las relaciones que implican las prácticas comunitarias y las que impone el Estado y el capital, son muy complejas por la dinámica de sus contextos, en los cuales se dan procesos de asimilación, cooptación o resistencia que pueden llevar a la acción colectiva y generar propuestas alternativas de gobierno, como la de los zapatistas que apuntan, más allá del

Estado y del mercado, a la construcción de lo común y la lucha por los sentidos de la acción política. Si damos sentido a este proceso de construcción histórica donde el eje de la acción está en la identidad, entendida como proceso y posibilidad de acción que tilda entre esta relación compleja de lo individual y lo colectivo en proyectos políticos en pugna, no se puede dividir al sujeto en la multiplicidad de identificaciones en las que se construye, ya que cada una de ellas no lo determina, cada una de ellas son adquiridas en contextos específicos en una estructura de relaciones que no constriñe de la misma manera a unos y otros sino a partir del lugar que tienen en esa estructura, determinada por la diversidad de sujeciones como la edad, el género, la etnia o la clase.

Además de esta estructuración de las relaciones sociales que se expresan en ámbitos de sentido, cruzados por ideologías de proyectos políticos en pugna, están las propias disposiciones, explícitas o no, que los actores presentan ante ellos, las cuales están en una constante capacidad de activación dadas por la potencialidad de las experiencias vividas en esos ámbitos. Son en esas experiencias que se pueden entender los contextos concretos de la subjetivación en los que se configuran las diversas identificaciones, en relación con otros, en contextos socioculturales concretos y contruidos históricamente. Estas experiencias se expresan en los dispositivos metodológicos como la biblioteca, los libros y las actividades que se han puesto en juego con los niños y niñas para mirar las experiencias que viven en sus contextos culturales.

De lo anterior se advierte que, para ponerlos en juego y luego interpretarlos, es crucial conocer los distintos niveles

contextuales en los que construyen su identidad. Por lo tanto, es crucial conocer de manera profunda la construcción de los contextos comunitarios concretos en su devenir histórico desde la estructura de dominación expresada en la colonialidad (Quijano, 2000) y la configuración del sistema mundo expresado en la triada del racismo, el nacionalismo y la etnicidad (Wallerstein, 1988).

Desde esos lugares se reflexionó en la capacidad de resistencia de los pueblos originarios, pero también en la profunda cooptación de sus estructuras comunitarias, de sus organizaciones y líderes indígenas. Esta cooptación no sólo trastocó a los indígenas, sino también a los intelectuales que acompañaron estos procesos, sobre todo en una época combativa de los indígenas, los años setenta, en la que apelan a una reflexión y práctica continua del trabajo intelectual y político.

Los académicos que acompañaron esos procesos y los que ahora ponemos el énfasis por involucrar conocimiento y acción política, estamos en la reflexión y en la misma situación de ser instrumentos para generar identidad para las políticas públicas, es decir, esencializarla y fijarla para su desmovilización y generar dependencia. Desde ahí se mitifica el conocimiento y se naturalizan las relaciones de poder. Sin embargo, como señala, William Villa (2017), tenemos la obligación de conocer la historia, construir identidades a pesar del Estado y el neoliberalismo actual y el desafío que ahora se tiene en la construcción ética, “no hay conocimiento sin acción política”.¹⁵

15 Notas personales de la presentación de William Villa en el Debate Central “Éticas y políticas alternativas a la academia” en el XVI Congreso de Antropología en Colombia y V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología, que se realizó del 6 al 9 de junio de 2017, en La Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia.

En este sentido, la experiencia del proyecto de las bibliotecas comunitarias y de otras más (Núñez, et al., 2021), representa una posibilidad que se construye desde distintas experiencias como el activismo político; una academia reflexiva y crítica que retoma el conocimiento y las prácticas comunitarias de los pueblos originarios; la lucha cotidiana de las autonomías zapatistas, que se construye de procesos reflexivos de estas prácticas comunitarias y las transforman en proyecto político (Núñez, 2018) como las asambleas comunitarias, el trabajo colectivo o la fiesta y se expresan en el mandar obedeciendo, el servicio común, el caminar preguntando o los encuentros y compartencias. De tal forma que, proyectos que se alimentan de distintas experiencias, que reconocen el aporte de los pueblos originarios, la estructuración del poder colonial y abren espacios de diálogos horizontales a través de las actividades que se desarrollan en la biblioteca como: lectura individual, colectiva, las narraciones de los mayores, el juego, el arte, la ciencia, las asambleas, el caminar el territorio y las que van surgiendo de lo común, nos llevan a reconocer y visibilizar las violencias y los racismos desde la horizontalidad, la co-labor y, desde este tejido de relaciones, un conocimiento colectivo (Olivera, 2018) para descolonizarnos. De estos procesos, se podría decir, que la biblioteca, que inicia como un dispositivo metodológico, puede transformarse en lo que Agamben (2011) llamaría un contradispositivo.

Referencias Bibliográficas

Agamben, Giorgio, “¿Qué es un dispositivo?”, en *Sociológica*, año 26, núm. 73, (mayo-agosto de 2011), pp. 249-264.

Alejos, José, “Identidad y Alteridad en Antropología Dialógica”, en *Dialogando Alteridades. Identidades y poder en Guatemala*, México, UNAM, 2006, pp. 17-38

Aubry, Andrés, “Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales”, en Baronnet, Bruno, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas ‘muy otras’. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, 2011, UAM-X/CIESAS/UNACH.

Autoría colectiva, *Cherán K’eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y reconstitución de nuestro territorio*, Cherán (Michoacán, México), Consejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán, 2017.

Baronnet, Bruno, *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México/ Quito, Abya-Yala, 2012.

_____, “Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tesetal”, en Baronnet, Bruno, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk, (coords.) *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, Ciudad de México, UAM-X/ CIESAS/ UNACH, 2011, pp. 195-236.

Baronnet, Bruno, Mariana Mora, y Richard Stahler-Sholk, (coords.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas, México*, UAM-X/CIESAS/UNACH, 2011.

Bourdieu, Pierre, *La miseria del mundo*, Madrid, FCE, 1999.

_____, “La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región”, en *Ecuador Debate*, núm. 67, (Ecuador abril de 2006), pp. 165-184.

CIDH, *Violencia, niñez y crimen organizado*, Washington D. C., OEA, 2015.

Comisión Sexta del EZLN, *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I*, Chiapas (México), EZLN, 2015.

_____, *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista II*, Chiapas (México), EZLN, 2016.

Corona, Yolanda. (coord.) *Infancia, legislación y política*, México, UAM, 2000.

De León, Lourdes. *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*, México, CIESAS/INAH, 2005.

_____, (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, México, CIESAS, 2010.

Dietz, Gunther, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, FCE, 2012.

Gaitán, Lourdes, *Sociología de la infancia. Nuevas Perspectivas*, Madrid, Síntesis, 2006,

_____, “Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en Europa”, en Liebel, Manfred. y Marta Martínez, (coords.), *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*, Lima (Perú), IFEJANT, 2009, pp. 185-202.

González-Casanova, Pablo, *La Democracia en México*, 2a ed., México, Era, 1967.

_____, “Colonialismo interno. Una redefinición”, en *Rebeldía*, vol. 1, núm. 12, (2003), pp. 41-59.

Gutiérrez, Raúl. “Dos proyectos de sociedad en Los Alto de Chiapas. Escuelas secundarias oficial y autónoma entre los tsotsiles de San Andrés”, en Baronnet, Bruno, Mariana Mora, y Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México: UAMX/ CIESAS/UNACH, 2011, pp. 237-266.

Hall, Stuart, “Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’?”, en Hall, Stuart y Paul Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 2003, pp. 13-40 .

_____, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Colombia/Ecuador/Perú, Envión editores/Universidad Andina Simón Bolívar/Instituto de Estudios Peruanos, 2010.

Hirschfeld, Lawrence, “Why Don’t Anthropologists Like Children?”, en *American Anthropologist*, vol. 104, núm. 2, (junio de 2002), pp. 611-627.

James, Allison, Chris Jenks y Alan Prout, *Theorizing Childhood*, Nueva York: Teachers College Columbia University, 1998.

Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1999), *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona: Octaedro.

Leyva, Xochitl, Jorge Alonso, Aída Hernández, Arturo Escobar, Axel Köhler [et al], *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*, 3 t., México, Cooperativa Editorial Retos/Taller Editorial La Casa del Mago/CLACSO., 2018.

Liebel, Manfred y Iven Saadi, “La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural”, en *Desacatos*, núm. 39, (México, mayo-agosto de 2012), pp. 123-140.

Maldonado, Benjamin, *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto*. (Tesis de doctorado). Países Bajos, Universidad Leiden, 2010.

Martínez-Luna, Jaime, “Cotidianidad y comunalidad”, en *Homo Erectus. Revista de educación y cultura política*, vol. 1, año 1 (2010), 21-25.

Medina, Patricia, *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, México, UNICAH/Juan Pablos Editor, 2015.

Melel Xojobal A. C., *Infancia trabajadora en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Transformaciones y perspectivas a 10 años (2000-2010)*, San Cristóbal de Las Casas, (Chiapas, México), Melel Xojobal A. C., 2012.

Méndez, Abelardo. y Kathia Núñez, “La autonomía desde las prácticas cotidianas comunitarias de campesinos indígenas zapatistas”, en Ortelli, Paola, Ortelli, Alma Isunza, Lauriano Rodríguez y Kathia Núñez (coords.), *Procesos políticos y económicos contemporáneos en regiones indígenas de América Latina. Miradas etnográficas desde México, Chile y Ecuador*, Tuxtla Gutiérrez, (Chiapas, México), UNACH, 2015, pp. 101-140.

Mignolo, Walter *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica* (2011), consultado en <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es>, recuperado el 26 de febrero de 2016.

Mora, Mariana, “Reflexiones desde el zapatismo: la producción de conocimientos en una investigación dialógica de

compromiso social”, en Leyva, Xochitl, Jorge Alonso, Aída Hernández, Arturo Escobar, Axel Köhler [et al], *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*, 2 t., México, Cooperativa Editorial Retos/Taller Editorial La Casa del Mago/CLACSO, 2018, pp. 247- 272.

Navarro, Alejandra. (2007) “Los indígenas no hablan ‘bien’ Defensores comunitarios, ciudadanía étnica y retos ante el racismo estructural en México”, en *Culturales*, vol. 3, núm. 5, (Mexicali, CIC-Museo/Universidad Autónoma de Baja California, enero-uinio de 2007), pp. 105-134, consultado en http://www.antropologiavisual.cl/navarro_12.htm, recuperado el 15 de abril de 2012.

Núñez, Kathia, Gialuana Ayora y Eliud Torres, “Bibliotecas comunitarias: dialogismo y colaboración con las niñeces para descolonizarnos”, en *Linhas Críticas*, vol. 27, (Universidad de Brasília, 2021), pp. 1-19, consultado de <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35237/30327>, recuperado el 10 de enero de 2022.

Núñez, Kathia.; Shally Ruiz y Kristel Martínez, “Creando una biblioteca comunitaria con y desde las niñas y niños: Promoviendo el protagonismo infantil”. En *Sociogénesis. Revista Digital de Divulgación Científica*, año 3, vol. 3, (Xalapa, Veracruz México, junio, 2020) pp. 26-37, consultado en <https://www.uv.mx/sociogenesis/divulgacion-conocimiento-sociologico/creando-una-biblioteca-comunitaria->

con-y-desde-las-ninas-y-los-ninos/, recuperado el 14 de octubre de 2020.

Núñez, Kathia, *Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas, desde sus discursos y prácticas de tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela* (Tesis de doctorado), Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Veracruz, 2018.

_____, “De la casa a la escuela zapatista Prácticas de aprendizaje en la región ch’ol”, en Baronnet, Bruno, Mariana Mora, y Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México: UAMX/CIESAS/UNACH, 2011, pp. 267-298.

_____, (2005). *Socialización infantil en dos comunidades ch’oles: rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma* (Tesis de maestría), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Sureste, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, 2005.

Paoli, Antonio, *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, México, UAM, 2003.

Pavez, Iskra, “Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales”, en *Revista de Sociología*, núm. 27, (Universidad de Chile, 2012), pp. 81-102.

Olivera, Mercedes, “Investigar colectivamente para conocer y transformar”, en Leyva, Xochitl, Jorge Alonso, Aída Hernández, Arturo Escobar, Axel Köhler [et al], *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*, 3 t., México, Cooperativa Editorial Retos/Taller Editorial La Casa del Mago/CLACSO, 2018, pp. 105-124.

Quijano, Aníbal, “Colonialidad del poder y clasificación social”, en Arrighi, Giovanni y Goldfrank (eds.) *Festschrift For Immanuel Wallerstein. Part I. Journal of World-Systems Research*, vol. XI, núm. 2, (otoño/invierno 2000), pp. 342-388.

Recknagel, Albert, “Entre reivindicación universal y diversidad local”, en Liebel, Manfred y Marta Martínez (coords.), *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*, Lima, IFEJANT, 2009, pp. 57-68.

Rico, Angélica “De la Colonización al proyecto de emancipación y educación zapatista. Relatos de infancia: Racismo, violencia y memoria colectiva”, en *Ra Ximhai*, vol. 14, núm. 2, (México, 2018), pp. 63-84.

_____, *Alletik. Pequeños en resistencia*, México, Mundo, 2012.

Rus, Jan “La Comunidad Revolucionaria Institucional: La subversión en Los Altos de Chiapas, 1936-1968”, en Viqueira, Juan Pedro y Mario Humberto Ruz, (eds.), *Chiapas. Los rumbos de otra Historia*, México: UNAM/ CIESAS/CEMCA, 1995, pp. 243-278

Smith, Ann y Nicola Taylor, “El contexto sociocultural de la infancia: el equilibrio entre dependencia y autonomía”, en Smith, Ann, Nicola Taylor y Megan Gollop (coords.) *Escuchemos a los niños*, Ciudad de México, FCE, 2010, pp. 29-55.

Stahler-Sholk, Richard y Baronnet, Bruno (15 de octubre de 2015) Interculturalidad y autonomías: reflexiones a partir de experiencias mexicanas. Panel Interculturalidad and Indigenous Autonomy llevado a cabo en el 4o ERIP Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean, en Richmond, Virginia, USA,

Torres, Eliud, “La participación de niños y niñas en pueblos indígenas que luchan por su autonomía”, en *Rayuela*, Año 4, núm. 7, (México, mayo de 2013), pp. 105-113.

_____ “La participación de niños y niñas en pueblos indígenas que luchan por su autonomía II”, en *Rayuela*, Año 5, núm. 9, (México, mayo de 2014), pp. 104-112

VII

EXPERIENCIA DE VIDA, TRABAJO DE CAMPO Y CO-LABOR. DEFINIENDO UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EN LA UNICH

Andres Augusto Arias Guzmán

Inicié el doctorado en Ciencias Sociales del CIESAS Occidente con una propuesta de investigación sobre universidades y pueblos indígenas en América Latina, movido por un conjunto de intereses de investigación surgidos en mis experiencias previas como estudiante de posgrado y como funcionario en una universidad pública; muy decidido a incursionar en la antropología social como un campo de formación nuevo. En el transcurso, a la par que delimitaba el planteamiento metodológico, fui cuestionando mi mirada, mis intereses temáticos, los imaginarios con los que inevitablemente uno carga todo el tiempo. Al poco tiempo me di cuenta de que el doctorado no es únicamente la habilitación en técnicas de investigación o la especialización en temáticas, sino la formación de una mirada más aguda y crítica en la que nuestros ojos se vuelven al mismo tiempo en objeto de reflexión. Y con ello, no sólo nuestros ojos sino nuestras angustias, miedos, incertidumbres y proyectos personales; como un camino que nos lleva a transformar las miradas y los intereses. De este proceso se trata esta contribución, a la vez que describo la relación de varios temas y las reflexiones que suscitaron en mí,

como estudiante de doctorado y como profesor universitario, en el marco del trabajo de colaboración académica realizado en la Universidad Intercultural de Chiapas con el Taller-Seminario Interculturalidades Posibles desarrollado a pesar de la pandemia de COVID-19.

Mirando la autoetnografía como la posibilidad de establecer puntos de confrontación entre lo que asumimos personal y lo que creemos como exterior a nosotros: “un método que combina características del género autobiografía y de la etnografía, ya que al escribir utiliza datos seleccionados y experiencias del propio pasado” (Koeltzsch, 2019, p. 48). Un ejercicio donde la memoria juega un rol importante y donde nuestro lugar de comprensión y enunciación de un problema de investigación se entiende como parte de un conocimiento situado: “la mayor objetividad se produce al dar cuenta de las posiciones de partida y las relaciones en que nos inscribimos, considerando nuestra parcialidad y contingencia” (Cruz, Reyes, Cornejo, 2012, p. 258) aunque la objetividad misma sea un anclaje del que haya que desprendernos, sobre todo desde el mundo de la academia que habitamos. En este sentido, el contrastar decisiones metodológicas con fragmentos de vida y luego concentrarme en momentos clave de mi pasado, aporta pistas, pautas o explicaciones que permiten comprender el contexto interpersonal de dichas decisiones. En un esfuerzo por analizar cómo me fui involucrando en un campo —y un lugar— de estudio; en el intento de definir un problema de investigación, me observo como sujeto-persona al dar cuenta de mí, y de ciertas circunstancias de mi vida.

PRIMERAS DELIMITACIONES. ANCLAJES PERSONALES CON LOS TEMAS DE ESTUDIO

Lo primero que hubo por hacer fue mirar las posibilidades de trabajo de campo, en términos de tiempos, recursos, desplazamientos. Ello, en función de las temáticas de mi interés, hizo relevante la necesidad de delimitar las opciones a universidades o proyectos de universidades en contextos multiculturales en México. Luego de varias revisiones bibliográficas, entre ellas los informes de Daniel Mato (Mato, 2016, 2018) y Gunther Dietz (Dietz, 2017), considerando los contactos y posibles modos de involucramiento¹⁶, decidí explorar los casos que me parecieron más relevantes de Universidades Interculturales en México por sus años de operación y funcionamiento—como por los informes y publicaciones que hasta el momento existían. Además del contacto directo, que el CIESAS me facilitaba, con dos de sus actores centrales en su surgimiento: Andrés Fábregas Puig y Francisco Rosado May. Ambos rectores en los tiempos del surgimiento de la UNICH y de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo) respectivamente.

Movido por encontrar espacios propicios para pensar las alternativas al capital, mi sorpresa fue encontrar una temática muy compleja y de una diversidad enorme. La

16 Ya que para entonces no tenía trabajo previo en ninguna universidad intercultural mexicana, así como tampoco en lugares como Oaxaca, Puebla, Guerrero donde había encontrado experiencias relevantes de proyectos de universidad desde los pueblos y comunidades indígenas y organizaciones de campesinos.

Educación Superior Intercultural es una línea de trabajo e investigación para repensar los desafíos políticos, pedagógicos y epistémicos que el Estado moderno (y las universidades como aparatos de sus formas más intelectuales) enfrentarán conforme irrumpen nuevas metodologías, pedagogías y ontologías indígenas que desafían los moldes convencionales del poder global, colonial y capitalista. Ante este ambicioso reto, acotar mi mirada de comprensión a las universidades interculturales en México ha sido una decisión estratégica y autodidáctica. Una tarea que considero inicial, pero no menos compleja, y más desafiante de lo que esperaba. Detrás de ello está el hecho de que la filosofía y la política han sido temas constantes en mis inquietudes desde la adolescencia. Las maneras en que ambos intereses se han sucedido de circunstancias y decisiones en mi vida creo que ha influenciado mucho en mi perspectiva. Una perspectiva que está orientada en ver a la educación desde una mirada política y ante un desafío intelectual y ontológico de carácter civilizatorio.

Desde los doce años me interesé por la filosofía, mi padre me habló de ella mientras él terminaba su carrera como profesor a la par que atendía un comercio en el centro de Tepic, herencia de mi abuelo fallecido en 1990. Recuerdo en aquellas pláticas con él el deseo que me nacía de estudiar filosofía. Algo que no pude lograr, pues no había en el estado de Nayarit universidad que la ofertara, así que ingresé a la principal universidad pública del estado a estudiar Ciencias de la Educación en el 2002¹⁷. En el plan de estudios de esta

17 Además, no teníamos recursos suficientes en la familia como para buscar estudiar fuera de Nayarit. La Universidad de Guadalajara, en Jalisco, ofertaba la licenciatura en Filosofía y Letras, pero en ese momento veía

carrera habría cursos de sociología, filosofía e historia, además las clases eran los fines de semana, lo que me permitía trabajar de lunes a jueves —lo que significaba una carga menos para mi madre—. En la carrera de Ciencias de la Educación se mantenía en mí la incógnita: ¿A qué me iba a dedicar en el futuro? Nada contento con la idea de ser abogado, ni tampoco seguro de querer ser maestro de escuela, para entonces, la incertidumbre y el desconocimiento eran lo constante.

Descubrí mi vocación con la docencia hasta que me enfrenté al aula. Fue un proceso de identidad fuerte; fue un encuentro conmigo mismo¹⁸. Entrar al aula y asumirme *profe* llenó ciertos vacíos que tenía como persona y respecto de mi futuro. En mi tesis de licenciatura había pasado dos años tratando de comprender la epistemología, el constructivismo y la educación artística, precisamente a partir de la labor de mi madre en la preparatoria. Pero entrar al aula y poner a prueba todo lo que sabía era un gran reto, sobre todo trabajando con adultos pues me tocó iniciar en clases semiescolarizadas, en horarios difíciles y en espacios alejados. Las horas de las que los profes siempre andamos huyendo. Justo este primer trabajo como profe de la

como inalcanzable estudiar allí. Quizás tampoco tuve la suerte o la ayuda indicada para buscar una beca. En ese momento de mi vida la situación en casa era complicada. Mi padre había abandonado el negocio del abuelo y no encontraba empleo. Mis hermanos aún estudiaban sus carreras y los gastos de la casa los asumía solo mi madre con el sueldo de profesora de la preparatoria 13 de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).

18 Le llamo fuerte porque justo antes de culminar la carrera había intentado ingresar a la Academia de Policía Federal en San Luis Potosí, lugar al que afortunadamente no fui aceptado por mi altura. Y para entonces no sabía si la carrera me permitiría trabajar o tendría que seguir en el empleo de entonces que nada tenía que ver con dar clases, ni con la educación: elaboraba ventanas y puertas de aluminio e instalaba cristales fuera de la ciudad de Tepic, Nayarit.

UAN, —pero ahora con mejores condiciones económicas debido a mi empleo previo— me llevaron a buscar estudiar el posgrado esta vez sí en Guadalajara, además el tema me conectaba con la otra gran influencia de mi vida personal: la política.

Estudí la Maestría en Gestión y Política de la Educación Superior. Creía que desde la política era posible mejorar las instituciones y los procesos educativos, tenía cierta sensación de inconformidad con mi propia licenciatura, los perfiles de los profes, los temas, las formas de trabajo no me resultaban suficientes, o bien pensadas. Comenzaba a interesarme la vida universitaria, había sido dirigente estudiantil en preparatoria y mantenía contactos con la principal organización de estudiantes de mi universidad. No era ajeno a los vaivenes políticos, aunque mi desconocimiento de sus lógicas y entramados lo descubriría después. Al volver del posgrado me incorporé como funcionario de la institución. Por una invitación personal tuve contacto con la burocracia universitaria y con las políticas gubernamentales del sector de la educación superior en México durante seis años, de 2010 al 2016. A cargo de los procesos de planeación desarrollé cierta naturalidad de la vida “institucional”, regulada por normas, creencias, intereses y lealtades políticas, bomberazos e incluso ciertos personalismos en el ejercicio de la autoridad.

Durante este tiempo también continué dando clases y trabajando en academia, así que combinaba la función docente con la función administrativa. Mi paso por la labor de funcionario en contacto muy estrecho con directores, líderes sindicales, políticos locales y una diversidad de maestros y maestras, me aportó múltiples reconocimientos de mis capacidades y

limitaciones, particularmente relevante fue la habilidad de identificar la personalización del ejercicio de autoridad al que me he referido, y que tiene que ver con la capacidad —muchas veces no consciente— de las personas para fundir entre lo que llamamos funciones “institucionales” percepciones, deseos, pasiones e, incluso, caprichos y ansiedades más bien de carácter personal o de grupo. Creo que era muy hábil para identificar ciertas pistas de esta personalización con los funcionarios y otros personajes de la política universitaria, me tocaba mediar con cierta diplomacia entre los intereses de mi jefe entonces y los directores de las dependencias universitarias con quienes había que trabajar. Esta experiencia es muy relevante para analizar las lógicas político-burocráticas que condicionan y estructuran la práctica pedagógica en las universidades y que, en el caso de las interculturales, se entrecruzan con un conjunto de otras expectativas, demandas, confusiones y desafíos propios del problema de investigación al que fui arribando conforme avancé en los estudios de doctorado.

Hacia el final de esa época participé en un proyecto de investigación en la Comunidad Presidio de los Reyes, en el municipio de Ruiz Nayarit. Ahí Pedro, un profesor Nāyeri, me invitó a conocer su proyecto de Bachillerato Intercultural Muxatena. Yo estaba entusiasmado, pero más por mi franco desconocimiento de lo que ello implicaba que por la relevancia o la difícil tarea en la que el profesor Pedro estaba metido¹⁹. No pude incorporarme al aula en aquella ocasión, ni

19 Había estado gestionando desde varios años atrás el proyecto con sus propios recursos, consiguiendo aulas prestadas, invitando a profesores a dar clases no remuneradas, y convenciendo a los padres de familia de la comunidad (Santana, 2017: Bachillerato Intercultural Muxatena).

colaborar de manera prolongada con Pedro, lejos de un par de visitas y conversaciones: la distancia de carretera, mis horas-clase en Tepic y la falta de recursos era una condicionante. Al final, terminé donando un par de cajas de libros que había conseguido, asesorando un poco a Pedro en el tema de planes de estudio y negociaciones con autoridades locales e institucionales y realmente muy decepcionado conmigo mismo por no haber sabido qué hacer, ni tener más que ofrecer a Pedro y a la comunidad de Presidio. Ahí surgió el interés por el diálogo de saberes, es decir; que frente a la decepción conmigo mismo de no saber cómo aportar, ni comprender suficientemente el contexto de Pedro, el diálogo de saberes se me presentó como la vía posible para subsanar ese vacío intelectual y pragmático que me tocó vivir. Además, el tema lo venía trabajando un colega y gran amigo de la universidad con actores sociales de la cuenca del Río San Pedro-Mezquitil que atraviesa la comunidad de Presidio²⁰.

Creyendo encontrar pequeños resquicios en el modelo gubernamental de universidades interculturales donde el diálogo de saberes estuviera presente, y fuera una posibilidad de formación de agencias indígenas que cuestionan al Estado y a la universidad, es que me fui al primer trabajo de campo a Chiapas y a Quintana Roo. Con los contactos del CIESAS comencé abriendo puertas con los profesores en San Cristóbal de las Casas, en Oxchuc, en Las Margaritas, y después en mi viaje a José María Morelos, Quintana Roo. Mis

20 Tengo que decir que el interés en la temática coincidió con un momento de mi vida profesional en el que, después de la experiencia de funcionario y ya con cierta seguridad laboral en la Autónoma de Nayarit, podía volver a mi sueño de estudiar el doctorado fuera de Nayarit.

primeros acercamientos a los casos de colaboraciones y a las experiencias de egresados fueron paulatinamente enviándome hacia afuera de la universidad como institución, cada vez más lejos de la lógica burocrática-escolarizante. En Chiapas conocí la experiencia de egresados, promotores culturales y asesores comunitarios; en Quintana Roo acompañé a estudiantes y egresados a la milpa, en su trabajo con los productores locales desde un planteamiento agroecológico y sustentable. En ambos casos me di cuenta de cuán importante había sido lo aprendido afuera y, muchas veces, después de los espacios escolares. Aunque el aprendizaje escolar-disciplinario les haya abierto la puerta al conocimiento técnico, el modo de interacción entre las disciplinas y los estudios académicos y los conocimientos campesinos, territoriales y culturales, es una relación profundamente asimétrica cuyas dinámicas de racismo y desigualdad son explicables desde un nivel histórico y estructural²¹.

Dentro de las universidades, el muro de las burocracias, las disciplinas y los juegos del poder rápidamente se dibujaron en las primeras semanas, tanto en Chiapas como en Quintana Roo. Mi experiencia y formación de posgrado, además del conocimiento del caso de mi universidad como un espacio de intereses en pugna, lealtades políticas, liderazgos y formas de acuerdo y negociación coyunturales, me proporcionó una lente para mirar la reproducción de las mismas lógicas al interior de las universidades interculturales que visité. Esto no es ninguna novedad. Mucho se viene escribiendo sobre la atadura de las

21 Lo que me llevó al reconocimiento y el uso del concepto de diferencia epistémica, como lo expongo más adelante.

instituciones al vaivén político de los gobiernos estatales, la UNICH particularmente, se constituyó como una apuesta en tiempos del gobernador Pablo Salazar y con el liderazgo de Andrés Fábregas; la cosa cambió considerablemente, como se sabe, con los gobiernos de Jaime Sabines y más aún con el de Manuel Velasco²².

Consciente de esta dimensión sociológica y organizacional de naturaleza política de todas las instituciones del Estado fui tejiendo relaciones con profesores, exprofesores, autoridades, estudiantes, egresados; de buscar proyectos, alternativas, propuestas, experiencias de formación, de visitar espacios, momentos de las universidades que me permitieran mirar más allá de lo que estaba acostumbrado. Impulsado bastante por la propensión de la antropología —a la que recién llegaba— de exotizar la alteridad, la otredad, la diferencia. Las lenguas indígenas y sus formas de presencia y ausencias en la universidad llamaban poderosamente mi atención, la variedad cultural tanto en los Altos de Chiapas como en la Región Peninsular del Mayab, ambas con historias locales muy distintas. Los casos constituían ya de entrada un desafío enorme al que intentaba mirar de manera comparativa al inicio de mis planteamientos. Luego caí en cuenta de lo ambicioso del proyecto y hubo que elegir el caso de Chiapas como el lugar de mis incursiones más prolongadas de las siguientes etapas del trabajo de campo.

22 Véanse aportaciones como las de Barquín Cendejas, 2011; Hernández Loeza, 2017; Navarro Martínez y Bermúdez Urbina, 2019; Olivera Rodríguez, 2019 entre otros.

Ya en la UNICH como el espacio donde pasaría el mayor tiempo de trabajo de campo, cargado de optimismo, esperaba mirar la excepción a la regla. Los casos especiales de estudiantes activistas comprometidos y muy bien preparados; los profesores acompañando luchas sociales o siendo factor de cambio en sus comunidades; las autoridades apoyando cada manifestación contra el racismo, la opresión, la desigualdad, la injusticia, el feminicidio, el extractivismo de recursos naturales y un largo etcétera. Llegué al doctorado imaginando a las universidades como los agentes del cambio social, el espacio de transformación e innovación, idealizando a la universidad como ese actor colectivo especial y necesario para cambiar el mundo que vivimos. Mi apuesta ingenua era que en Chiapas esto estaría tomando más fuerza y mostrándose con mayor claridad al ser un lugar de antecedentes sociales muy fuertes como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y al contar con una variedad cultural y étnica como pocas regiones del País.

Fue duro darme cuenta de cuan errado estaba en mis supuestos. Y no porque estas cosas no sucedan en las universidades, y en la UNICH particularmente, sino porque no proceden de la idea sola de universidad, no están en el ADN del aparato disciplinar y burocrático que constituye la universidad en cualquier contexto social, sea este Chiapas o cualquier otro. Detrás de las idealizaciones, que profusamente se construyen y reconstruyen como producto de las retóricas institucionales y políticas que envuelven a las instituciones, están las personas. Están las y los jóvenes que desde distintos grupos y clases sociales llegan buscando expectativas creadas, descubriendo otras nuevas y sufriendo o aprovechando los

largos días que les esperan para llegar al ansiado “título” que las universidades prometen. Están los y las profesoras que buscan un sustento y encuentran en muchos casos un sentido, una vocación; que cumplen interminables tareas, poniendo muchas más horas de las que las instituciones pagan, algunos soñando junto con sus estudiantes, otras construyendo esos sueños, y un largo etcétera de experiencias vividas que se topan, en el día a día, con las estructuras simbólicas y materiales de la universidad como aparato de poder y de credencialización social.

Lo que desconocía entonces eran las distintas estrategias y formas de adaptación, normalización o ajuste generadas por los diversos actores a las rutinas y formas de trabajo de las disciplinas formativas; a las expectativas laborales; a las lógicas burocrático-políticas; a los intereses externos y otros efectos de la universidad en cada región. Fue interesante mirar el efecto local de las instituciones en los espacio sociales como mercados, tienditas, hoteles, centros de cómputo, incluso transporte público y otros servicios que mueven la economía local y que se convierten en un fuerte interés de las autoridades locales y la sociedad organizada como en el caso de los patronatos para la construcción de las instalaciones, tanto en José María Morelos, Quintana Roo, como en Oxchuc, Chiapas. Por supuesto guardando la enorme distancia geográfica, contextual y particular de cómo sucedieron los hechos. Pero en ambos casos me mostraron el papel que juegan las universidades como actores económicos locales en torno a los cuales se tejen una serie de intereses por ofrecer servicios y productos incentivando la economía local. Por el otro lado, estaba la dimensión empleadora de la

institución, tanto de personal de apoyo administrativo manual, como del personal docente, por supuesto. Sin mencionar, además, el imaginario social de “la universidad” como recinto de un saber válido-valioso-comerciable y de “el licenciado” como su principal emblema.

En ambos casos, y a la primera mirada aguda y prolongada, pude desterrar el supuesto de que los y las profesoras de las interculturales mantienen un vínculo estrecho entre la universidad y su comunidad. O de que todos y todas las profesoras, en las interculturales, tienen clara la complejidad de las relaciones étnicas y su entramado histórico local en las diversas regiones multiculturales del país. O más aún, el supuesto de que van buscando cambiar el mundo y siendo críticos en todo momento de las situaciones de pobreza, exclusión, violencia y extractivismo de la que son objeto pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes en México y en América Latina de múltiples maneras a través de los entramados de poder global y los efectos de las políticas neoliberales.

La difícil tarea de las y los profesores para establecer puentes de intercambio y colaboración entre la universidad y las comunidades y sus problemáticas ya era muy clara para mí entonces. Pero encontrar los casos, las situaciones y las historias concretas donde esto está ocurriendo no es tarea sencilla, ni se puede ver a simple vista. Me movía la hipótesis de que tejer un enlace entre el trabajo docente, académico y el trabajo comunitario —fuera este como parte o no de las comunidades— estuviera movilizandando tensiones, dilemas y alterando perspectivas personales e interpersonales más de lo que imaginamos. Fue entonces que decidí acompañar, en lo

posible, el trabajo de profesores y profesoras en la Universidad Intercultural de Chiapas. Intentando mirar ¿Cómo se configuran los diversos roles de docentes en la UNICH y qué posibilidades existen de que en dichos roles se produzcan pedagogías dialógicas, críticas, y más aún, decoloniales?

Desde la perspectiva del giro decolonial de las ciencias sociales, o en el proyecto y la gramática decolonial, me propuse indagar en las relaciones teórico-prácticas de la interculturalidad y la decolonialidad. En un principio ignoraba la plétora de dificultades que se enfrentan desde la práctica. Después de varios viajes estaba decidido en tomar el mayor tiempo en Chiapas buscando experiencias colaborativas localizadas en comunidades cercanas de San Cristóbal de las Casas; prácticas formativas de jóvenes fuera de los muros universitarios. Muy al contrario, las circunstancias me expulsaron de los jardines y edificios de la UNICH, y me sacaron de nuevo de Chiapas, el COVID-19 dejó sentir sus estragos en el trabajo de campo.

LA APUESTA COLABORATIVA. LA APERTURA A LO
DECOLONIAL COMO PROBLEMA SUBJETIVO-EXPERIENCIAL
Y LA PANDEMIA DEL COVID-19

En Chiapas el virus SarsCov-2, mejor conocido como COVID-19, apareció con un primer caso en Tuxtla Gutiérrez en los primeros días de marzo de 2020. Era entonces mi quinto mes de trabajo de campo en la UNICH y en Chiapas y venía incursionando en variadas actividades de acompañamiento y colaboración con profesores y profesoras. Mi agenda

incluía viajes a Chenalhó, a Chamula, Yajalón y Margaritas; conferencias con profesores y estudiantes; acompañamiento en clases; colaboración en eventos y coloquios y; particularmente relevante, habíamos recién iniciado desde el cuerpo académico de Sociedad y Diversidad Cultural el taller-seminario al que titulamos Interculturalidades Posibles. Este lo diseñamos como un espacio donde nos propusimos incursionar y discutir en una serie de temas, con lecturas respectivas y sesiones particulares para pensar el trabajo docente en la universidad intercultural desde una mirada crítica y activa; los grandes núcleos de temas que intentamos abordar eran Interculturalidad, Identidad y Giro Decolonial.

El taller y las formas de involucramiento que venía tejiendo implicaban otro posicionamiento respecto del anhelado diálogo de saberes que había motivado el proyecto. Después de varios coloquios de avances de investigación, mucha profundización en los temas y con trabajo de campo ya analizado, el proyecto —delimitado a la práctica docente intercultural en la UNICH— reconocía de entrada la diferencia y desigualdad histórica y estructural que guardan los conocimientos y saberes de diferentes grupos culturales en interacción, como sucede en las universidades interculturales. Teniendo este telón de fondo, el plan para el 2020 se vio completamente alterado por el COVID-19 como nos pasó prácticamente a todos y todas. El reconocimiento de la diferencia étnica como una diferencia epistémica había tomado fuerza después de mi viaje a Quintana Roo en el 2019, y con base en ello, buscaba incursionar en trabajo comunitario fuera de los muros institucionales. Eso no fue posible por la pandemia, pero, además, durante el transcurso del 2020 se

hizo más central la dificultad de cuestionar la normalización de nuestra práctica docente, no sólo alterada por la situación de contingencia, sino problematizada en tanto práctica disciplinarizante y culturalmente situada a la que nos obligaba el giro decolonial. El desafío entonces fue adaptar el proyecto de investigación a la fuerza de las circunstancias sin alterar en demasía los propósitos planteados de inicio y manteniendo la posibilidad del aporte de una tesis de doctorado.

En el primer caso, sobre la diferencia étnica como diferencia epistémica, una experiencia vivida en José María Morelos, Quintana Roo, fue radicalmente central en la problematización. El haber conocido a Doña Manuela Dzul en agosto de 2019 y el enterarme de su muerte, tan sólo un mes después de nuestro encuentro, hizo que me conectaré aún más con el tema y la perspectiva del proyecto. La maestra Manuela fue una partera y herbolaria maya y la primera maestra de la UIMQRoo sin título, ni cédula profesional alguna. En un esfuerzo de cambiar las reglas, y las leyes estatales, las autoridades universitarias coordinadas por el Dr. Francisco Rosado-May habían logrado contratar a Doña Manuela como sabia herbolaria maya y formaba parte de la plantilla docente de la carrera de salud comunitaria como una profesora principal en el modelo de enseñanza innovador que propuso la UIMQRoo (Dzul Batún & Rosado-May, 2018).

Doña Manuelita, como cariñosamente le decían, tenía más de ochenta años cuando la conocí, empezó a dar clases en la UIMQRoo con más de setenta años de edad; era una persona muy conocida en el pueblo de Morelos y, a pesar de todos los años en que ejerció como partera y de la gran cantidad de

personas que curó con sus conocimientos, sus últimos días los pasó en medio de muchas carencias, sin posibilidad de salir del pueblo y postrada en cama al cuidado de su nieta en un pequeño cuarto de concreto en forma de cubo con apenas cuatro metros cuadrados que el gobierno de Quintana Roo mandó construir en Morelos como política de asistencia social.

Doña Manuela murió siendo una mujer profundamente sabia y conocedora de las plantas y de su medio local, heredera de los antiguos mayas de la península de sus amplios conocimientos de especies de animales y plantas y hablante de la lengua, pero, en una pobreza que cala hondo, que duele, que me sacudió las entrañas de impotencia sólo de imaginar el dolor y sufrimiento de su familia al lecho de su muerte. Una circunstancia que no sería la misma si todos sus conocimientos fueran suficientemente válidos para asegurarle un bienestar familiar y personal digno para su etapa de vida. Es inevitable comparar su circunstancia personal con la de las y los médicos retirados cuyos conocimientos biomédicos avalados por instituciones y por siglos de desarrollo científico médico les permiten, al final de su vida, no pasar hambre, calor, ni frío. Su muerte me dolió mucho y me enseñó el terrible valor de un título universitario; el valor de una carrera, que puede garantizar, o al menos facilitar, una vida libre de carencias básicas. Pero que, en el caso de Doña Manuelita, a pesar de lo valioso de su conocimiento, no le permitió salir adelante de una caída que le lastimó la pierna y que por su delicada salud crónica degenerativa le fue imposible resistir. Todavía esos últimos días de agosto del 2019, semanas antes de su partida, había pedido a las estudiantes de la carrera de Salud Comunitaria que le llevaran un trozo de cualquier planta

de su jardín para explicarles para que servía y cómo debían aprender a usarla.

La experiencia en Quintana Roo entonces dejó claro la exclusión sistemática y estructurada, del pensamiento occidental, que se ha encargado de la edificación de formas de conocer, clasificar, ordenar y nombrar. Mientras que todo aquello que desafía los marcos de la ciencia y, que no es digno de llamarse conocimiento, es relegado —junto con sus portadores-poseedores-creadores y difusores— a un trato de creencia, tradición o más ambiguamente un “saber” menor, particular, local, incluso popular (Santos, 2010). La pretensión de esa capacidad de determinar lo verdadero y lo falso del pensamiento occidental —y su voraz necesidad de distinguir y dicotomizar la realidad— ha excluido e invisibilizado otras formas de pensar y conocer el mundo. En el mejor de los casos su capacidad de incorporar formas culturales le ha permitido asimilar de manera racista y menospreciada otras epistemologías y ontologías colocándolas en la categoría de imaginarios, tradiciones o creencias²³. De toda esta reflexión vivida en campo se desprende mi idea de la diferencia étnica

23 Para Santos (2010), esto es leído como un epistemicidio colonialista de matriz moderna. Sin embargo, yo no concuerdo mucho con la fatalidad que lo anima, el conocer es una práctica cultural humana tan central como la vida misma, además, la resistencia de los grupos sociales, al apropiarse de su medio ambiente en contacto con lo ajeno, no sólo da lugar a adaptaciones, articulaciones e integraciones propias del cambio cultural y social muy dinámico y cambiante (Steward, 2014 (1955)). Sino que implica actos de conocer, de saber, no necesariamente racionalizados, sino corporales, colectivos, espirituales, sagrados, heredados y transmitidos culturalmente. Todos estos procesos siguen muy vivos, sobre todo en regiones multiculturales, por supuesto, como resultados de configuraciones histórico-políticas con arraigo territorial y ambiental significativo, como en el caso de Chiapas.

como diferencia epistémica, algo muy presente y vital en la práctica y experiencia de las universidades interculturales. Por el otro lado, el hecho de que el impacto de la contingencia sanitaria del COVID-19 nos obligó a todos a transitar hacia la virtualidad del quehacer docente generó un cambio metodológico importante en la propuesta del proyecto de trabajo de campo. Quizás, y con ello también los alcances de las reflexiones y aportes de este se vieron afectados, aunque eso no lo sabremos. El hecho es que la mirada decolonial que venía construyendo sobre la práctica pedagógica tuvo mayor sentido en tanto cuestionamiento hacia el interior, hacia nosotros como personas y como sujetos a la dinámica del profesorado universitario, y sobre todo en una universidad intercultural como organismo descentralizado del Estado mexicano. Del cómo estábamos enfrentando la pandemia en medio de cierto agotamiento o pérdida de entusiasmo en la discusión y estudio de lo intercultural como enfoque para la universidad y para sus carreras; o de cómo nos dábamos cuenta de las reproducciones, desigualdades, enormes asimetrías y brechas tecnológicas y sociales que enfrentan los estudiantes y de las que formamos parte.

Desde finales del 2019 había decidido enfocar la investigación desde una co-labor con profesores y profesoras como interlocutores, desde un planteamiento de aspiración dialógica con inspiración en la investigación-acción —aunque fuertemente condicionado por las reglamentaciones del Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología y los planes de estudio estructurados y anquilosados en tiempos y calendarios escolares de becas, proyectos, informes y demás burocracias académicas—. Esto vino muy bien para

el momento que vivía la UNICH, al menos para el pequeño grupo que me acogió, pues la iniciativa de llevar a cabo un seminario para discutir temas nuevos y re-pensar la interculturalidad en el contexto universitario encontró mucha resonancia. Significó una insistencia en la pertinencia de la búsqueda de opciones legítimas del quehacer en contraste con los ya frecuentes resultados de estudios y afirmaciones de la reproducción de políticas indigenistas y de acción afirmativa en las universidades interculturales. A fuerza de estas discusiones, lecturas colectivas, reconocimientos muy locales, incluso institucionales, es que surgió el taller-seminario “Interculturalidades Posibles...” ya mencionado.

Para entonces tenía muy claro que abrirse al giro decolonial implicaba no sólo cuestionar la universidad como un aparato ideológico de poder fundado en la razón occidental, sino que, siguiendo la propuesta intelectual de sus proponentes, habría que reconocer en la modernidad y en el capitalismo un conjunto de formas de conocimiento y subjetividad que permiten hablar de una colonialidad contemporánea muy presente en las formaciones sociales de muy variada diversidad cultural. Una colonialidad que ha resistido los procesos de descolonización política, sobre todo de los países del sur, o sures del planeta (América Latina, África, la India) sucedidos desde el siglo XIX y XX. La colonialidad implica una diferencia de posicionamiento político y de lectura histórica que contrasta con la línea de un tiempo europeo: “el concepto de colonialidad ha abierto la reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de Totalidad definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad” (Mignolo, 2010, p. 14).

Una compleja matriz sustentada en el conocer-comprender (en clave hermenéutica) y el sentir, pero que además se reproduce en los patrones de control de la economía y la autoridad que a su vez dependen de los actos de conocimiento y sentido (Mignolo, 2010; Quijano, 2000). Luego entonces, la descolonización se coloca como un proyecto que trastoca los ámbitos de las identidades, la subjetividad, la sexualidad y el género, pero también la etnicidad, la alteridad, las diferencias y, para nuestro caso, las prácticas educativas y formativas.

Sin embargo, comprometido con el enfoque colaborativo —y cuestionado por la necesidad de trabajar desde la cotidianidad del hogar, a fuerza de la pandemia y de la política nacional de quedarse en casa— me resistía a pensar lo descolonial como un discurso-análisis o enfoque teórico específico, sino, más bien, influenciado por el pensamiento de Rivera Cusicanqui, habría que encontrar el sentido de la investigación “con” los interlocutores del proyecto de investigación y no desde el planteamiento ordinario de la investigación “sobre” o “de” ciertos sujetos de estudio. Esto quiere decir que una investigación que indaga en una interculturalidad crítica y una descolonización de la universidad no puede hacerse desde la comodidad del sujeto observador, sino que hay que colocarse en la misma palestra de la observación que se busca. En otras palabras: “no puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 62). Para Rivera, la utopía-concreta de de(s)colonizarnos requiere habitar los espacios vacíos,

construir en la calle y corazonar desde el *Chu'lel*²⁴ la realidad que vivimos. Ella habla de la posibilidad de construir lógicas de supervivencia, espacios de cuestionamiento y prácticas de desobediencia cotidiana que irrumpen en el ethos colonial. Plantea que la interculturalidad corre el riesgo de convertirse en una más de las palabras mágicas que en vez de aclarar encubren, en vez de instituir alter-nativas destituyen las posibilidades, por eso su compromiso, más que en generar teorías grandilocuentes, es acompañar dese abajo y a los de a pie, es pensar-haciendo y no sólo desde la cabeza, sino poniendo el cuerpo y la esperanza.

Es ahí donde puse mi mirada más aguda. Intentando ser un acompañante, un aprendiz de esa experiencia, que en la medida de lo posible me permitiera despojarme de mis propias ataduras intelectuales y occidentalocéntricas, superar mis supuestos y romanticismos y escribir una o varias historias que mostrasen los desafíos, las incógnitas, las angustias, las muchas formas de opresión y de discriminación que suceden. Pero al mismo tiempo, y con mayor énfasis, revelasen las esperanzas, los sueños, las posibilidades y los caminos que los profesores y las profesoras recorren poniendo su vida de por medio para buscar nuevos horizontes, para dejar una huella en sus estudiantes. Ese es básicamente el sentido de la tesis que propuse al doctorado; ese es el cometido que me propuse resultado de una experiencia de problematización del trabajo de campo que aquí he descrito.

24 El *Chu'lel* es traducido literalmente como el alma en la cosmovisión tseltal, pero a diferencia del pensamiento cristiano occidental, el *Chu'lel* es una propiedad de los seres vivos como plantas, cerros, árboles, etc.

En otras palabras, esta problematización dio vida a la tesis posible en tiempos de pandemia como una búsqueda de profundización y de visibilización de nuevos sentidos del quehacer docente en espacios de profundas adversidades y diferencias étnico-culturales. Un sentido del quehacer docente que en Chiapas se vuelve mucho más complejo por el desafío civilizatorio de despojarnos de la mirada y el pensamiento colonial que nos atraviesa, desde nuestras formaciones y desde nuestras formas de convivencia social. Un trabajo para el que no hay escuela, ni título posible porque a diferencia de las universidades convencionales que están prestas a formar ciudadanos del mundo global, capitalista y moderno, las universidades interculturales tienen el doble reto de hacer esto mismo, pero, además, deconstruir la narrativa moderna-occidentalizante sobre la que estamos parados. Abriendo —o mejor dicho tumbando— los muros ideológicos, simbólicos y materiales que el pensamiento occidental y el habitus disciplinar-profesional del mundo de la academia ha construido sobre la universidad como dispositivo de poder y credencialización social. Sólo cuestionando esos muros, descolonizando el saber y decolonizando las prácticas, será posible abrirse a la diversidad y la pluralidad epistémica propia de otro paradigma pluriversal que apenas avizoramos.

CONCLUSIONES

He mostrado las estrechas relaciones entre mi historia de vida con la definición de una temática de estudio pero, al mismo tiempo, he esbozado el posicionamiento epistémico-político del que parto en el proceso de investigación como una opción

colaborativa y decolonial. Soy consciente de las utopías y los sueños en las que nos enfrascamos, reacios para que nuestro quehacer tenga mayor sentido que sólo el dejarnos llevar en las rutinas del trabajo. He abrazado, como los colegas que me acompañan en esta obra, la autoetnografía como un recurso de investigación, como una metodología para sentipensar la praxis educativa que intenta ser intercultural. Y al hacerlo me he dado cuenta de las dificultades y desafíos que dicha praxis trae consigo en nuestros mundos de vida, y en nuestras cotidianidades. En ello, tanto mis roles como estudiante de doctorado, como mi condición de profesor universitario con permiso de estudios de posgrado, han sido cruciales y han facilitado el desarrollo del proyecto.

La tesis que desarrollé a partir de esta problematización se colocó en el desafío es asumir lo intercultural sin caer en las retóricas neoindigenistas y neocoloniales, tanto de la política, como de las burocracias, incluidas las universitarias. La lucha es visibilizar y cuestionar la lógica excluyente, racista, patriarcal y eurocéntrica de las disciplinas científicas y sus formas de mutar en poderes económico-políticos a través de la clase social y la sociedad credencializada. El reto es aportar a una educación intercultural crítica, activa y decolonial que nos coloque como sujetos de la acción pedagógica en el centro del debate. En esto consiste el posicionamiento teórico y político. Es decir, no sólo en reconocer el protagonismo que tenemos como actores de los procesos educativos que generamos junto con los y las estudiantes, sino además de volvernos sujetos activos de las circunstancias que nos tocan enfrentar con la mira hacia irrumpir los ethos colonialistas, cuestionar las lógicas modernizantes de la universidad y sus dispositivos de

poder, así como la colonialidad que reside detrás de la vida académica gobernada por indicadores, sistemas de medición y políticas gubernamentales frías y calculadoras.

Hacer esto es una cuestión política, un dilema y un desafío al que no todos los días es posible enfrentar, o al que debemos decidir hasta dónde hacerlo. La tesis no resuelve cómo hacer una educación superior intercultural crítica y decolonial, pero su aporte muestra la dimensión subjetiva e interpersonal más sensible, y el carácter del desafío que tal educación significa en el contexto de la universidad como dispositivo de poder moderno capitalista. Reconocer el problema, hablar de él y abrirse a las posibilidades significa una posición política concreta; siempre echada para adelante a pesar de que la lucha sea mucho más grande que nuestras vidas.

Finalmente, si el orden de la vida moderna capitalista de origen colonial es producto del pensamiento occidental, abrirse a un pluralismo epistémico y ontológico implicará transgredir o transformar toda noción de dicho orden cotidiano. Sin embargo, cuestionarlo todo implica riesgos como el riesgo de generar caos emocional, desencadenar crisis existenciales, negaciones inconscientes de lo cotidiano, de nuestros mundos de vida porque en ellos vemos la reproducción constante del orden moderno-patriarcal-colonialista. Si el proyecto descolonial contiene cierta necesidad de deconstrucción de las nociones de sentido y de saber, es primordial que al mismo tiempo esté orientado a la construcción de posibilidades, de alternativas; realidades que nos permitan agrandar las grietas al sistema mundo moderno-colonial que se ha impuesto en nuestras vidas.

Referencias Bibliográficas

- Barquín Cendejas, Alfonso. “Política y poder. Una mirada desde la Antropología” en *Metapolítica*, vol. 15 núm. 75, pp. 61-65, 2011, consultado en <https://www.researchgate.net/publication/318116906> recuperado el 10 de abril de 2023
- Cruz, María Angélica, María José, Reyes y Marcela, Cornejo, “Conocimiento Situado y el problema de la subjetividad del Investigador/a”, en *Cinto moebio* Núm. 45, Santiago de Chile, 2012, pp. 253-274
- Dietz, Gunther, Introducción: Las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas, en *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México: Retos y perspectivas de las universidades interculturales*, Chilpancingo Guerrero, México Universidad Autónoma de Guerrero/El Colegio de Guerrero y Ediciones Trinchera, 2017, pp. 21-31
- Dzul Batún, Manuela y Francisco Rosado-May, “Enseñanzas de una sabia local: El llamado para curar. La vida es dura pero muy bonita, la clave es portarse bien y tratar bien al prójimo” en Rosado-May, Chan Colli y Cáliz de Dios (Ed.) *Sin memoria no hay historia. El rostro humano en la creación de la Universidad Maya de Quintana Roo*, José María Morelos, Quintana Roo, Glocal BEJ A.C, 2018, pp. 51-58
- Hernández Loeza, Sergio E. *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México* (tesis de doctorado en estudios

latinoamericanos), CDMX, Universidad Nacional Autónoma de México, 2017

Koeltzsch, Grit Kristin, *Biopolítica y educación corporal en el socialismo del siglo XX. La autoetnografía de un cuerpo danzante* (tesis de maestría) Jujuy, Argentina Universidad Nacional de San Salvador de Jujuy, 2019

Mato, Daniel, “Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: del diálogo de saberes a la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural”, en *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, vol. 4, núm. 2, Universidad Nacional de Salta. Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino, 2016, pp. 71-94

Mato, Daniel (Ed.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, UNESCO-IESALC/UNC, 2018

Mignolo, Walter, *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones del Signo, 2010

Navarro Martínez, Sergio I., y Flor Marina, Bermúdez Urbina, “Consideraciones críticas y conflicto político en la Educación Superior Intercultural en México, el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas” en *Revista reencuentro: universidad e interculturalidad*, vol. 30 núm. 75, pp. 62-88, 2019 consultado en: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/955> recuperado el 17 de noviembre de 2020

Olivera Rodríguez, Inés. *Etnografía colaborativa de la evaluación de la calidad en dos sedes de la universidad veracruzana intercultural como un (des)encuentro de políticas públicas*, (tesis de doctorado), CDMX, Universidad Nacional Autónoma de México, 2019

Quijano, Aníbal, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Lander Edgardo (Edit.) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Argentina, CLACSO/UNESCO, 2000 pp. 201-246

Rivera Cusicanqui, Silvia, *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Argentina, Tinta Limón, 2010

Santana, C. (2017, febrero 11). “Bachillerato Intercultural Muxatena HD”, vídeo en línea Centro de investigación y formación social. Programa Indígena Intercultural ITESO, consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=qWJtwFLBCdM> recuperado el 15 de octubre de 2020

Santos, Boaventura de Souza *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo Uruguay, Ediciones Trilce/ Universidad de la República, 2010

Steward, Julian H. *Teoría del cambio cultural. La metodología de la evolución multilínea*, México CIESAS/UAM/ Universidad Iberoamericana, 2014

VII
REFLEXIONES POLÍTICO- EPISTÉMICAS
SOBRE LA INTERCULTURALIDAD DESDE
MI PRÁCTICA DOCENTE

Georgina Méndez Torres

En este texto reflexiono mi práctica docente, así como ciertas experiencias en torno a procesos educativos en contextos de diversidad cultural que me ha tocado vivir. Reflexionar sobre las trayectorias formativas es necesario para poder vislumbrar los límites y las necesidades permanentes de visualizarnos como personas en constante proceso de vigilancia epistémica. Un eje de reflexión fundamental será la interculturalidad que ha sido una apuesta política institucional del Estado mexicano, que cuando se traduce y se trata de concretarla en la práctica, somos los docentes a quienes se nos presenta este reto, por lo que debemos visualizar sus límites, sus grietas para así crear, pensar, generar procesos de formación y acercamiento entre estudiantes y docentes. Es decir, un proceso de formación y transformación como profesoras, como alumnos y, quizás, por qué no, también como institución.

TRAYECTORIA ACADÉMICA Y FORMACIÓN DOCENTE.
VISIBILIZANDO HORIZONTES

Ha existido en la antropología una amplia corriente que cuestiona las maneras de hacer investigación, en las que se visibilizan tensiones entre los llamados “etnógrafos” y los “informantes” (Reygadas, 2014), y que nos remite a la pregunta: ¿Qué lugar tiene el investigador en la producción de conocimiento y el lugar del sujeto que da la información? Generalmente este ha ocupado un lugar de subordinación, de explotación, de saqueo de información, e incluso de invisibilización en el proceso de investigación. Para hacer frente a ello han surgido distintas propuestas que intentan cambiar esas relaciones de desigualdad y esa falta de reconocimiento al trabajo colectivo donde los otros: los llamados “indígenas”; o los “investigados”, no son vistos como meros informantes, el primer contacto con la comunidad al servicio del o la investigadora. A esas cuestionadas relaciones de poder asimétricas se propone otra de colaboración, de ayuda mutua, llamado de “co-labor” (Leyva, Burguete y Speed, 2008) o “producir conocimiento desde un plano horizontal” (Cornejo y Rufer, 2020).

Justamente sobre estas tensiones se reflexiona en el quehacer antropológico y en las prácticas docentes y de investigación de las universidades interculturales. Estas instituciones tienen suficientes elementos para analizar la relación universidad-comunidad, por los contenidos de sus programas de estudios donde la vinculación con la

comunidad es un eje transversal y la figura del docente suele ser primordial para el desarrollo de los contenidos y de la concreción del programa de estudios, a pesar de que “hasta la fecha existen pocas investigaciones que ponen en el centro la figura del docente, no sabemos con exactitud sus trayectorias, experiencias profesionales, necesidades de formación en el ámbito de la investigación, interculturalidad, didáctica, tutoría, lenguas” (Dietz y Mateos, 2019, p.180).

Por lo tanto, centrar la atención en la figura del docente permite analizar y preguntarme sobre nuestro papel como generadores de conocimiento, pero también como actores sociales y políticos “incorporando tanto los saberes sistematizados en la llamada formación en servicio -o continua- y los saberes extraídos de la práctica en sí, los que se incorporan como experiencia, sumándose a los saberes propios de la persona que ejerce el oficio docente” (Bustamante, 2011, párr. 16). Me parece fundamental analizar la figura del docente, sus experiencias de vida y de formación académica, porque para el caso de las universidades interculturales son necesarias personas con amplio sentido de la justicia epistémica; conocer las historias y luchas de los pueblos, es decir, las historias que han sido excluidas e invisibilizadas en la academia y el currículo. ¿Quién, si no los y las docentes, investigadores/as como personas generadoras de espacios de aprendizaje y de transformación de la realidad educativa, por lo menos eso esperaríamos, pueden generar un proceso de transformación en colectivo que abone a la lucha de los pueblos?

FORMACIÓN ACADÉMICA: HACERSE EN COLECTIVO Y EN COMUNIDAD

Soy una mujer maya ch'ol que me fui haciendo en el caminar colectivo, mi acceso a la educación fue producto del trabajo familiar pero también de la colectividad. En 1994, durante el levantamiento zapatista, estaba terminando la educación media superior e ingresé a la licenciatura en Antropología Social en la Universidad Autónoma de Chiapas, por lo que mi proceso de formación académica transcurrió en un escenario político determinante para los pueblos. De 1994 a 1998 tuve la oportunidad de contar con un espacio académico-político que me permitió, como estudiante, ser consciente de la realidad de los pueblos indígenas en Chiapas. Formé parte de un equipo de trabajo en el proyecto de investigación CONACYT-UNACH: *Construcción y cambio en las identidades de género y etnia de las indígenas de Chiapas*, liderado por la Dra. Mercedes Olivera Bustamante, este proyecto nos permitió no solo fortalecernos académicamente sino también, de manera personal, descubrirnos como sujetos políticos.

Mi proceso universitario fue, sin duda, un tiempo clave para entender cómo nos formamos como investigadoras, cómo nuestras historias están atravesadas por la violencia, por la falta de oportunidades, pero también para pensar nuestros vínculos comunitarios; conté con un equipo de trabajo académico y político para la reflexión teórica, así como para objetivos prácticos (Olivera, 2004), es decir, en aquellos colectivos buscábamos reformular las estrategias de incidencia

y comprometernos políticamente con los problemas sociales de las comunidades con las que trabajábamos. Para lograr ese cometido debíamos aprender a escuchar a los distintos pueblos indígenas, entender sus historias comunitarias y familiares, de las que yo formaba parte. Durante ese tiempo de formación académica varios antropólogos y antropólogas nos estábamos transformando también en sujetos políticos, críticos, estudiosos de nuestra realidad y de nuestras comunidades, con el objetivo de entender los conflictos sociales por las que estábamos atravesando.

Este proceso formativo derivó en dos publicaciones: una llamada “Identidades indígenas y género”, proyecto de investigación CONACYT-UNACH: *Construcción y cambio de identidades étnicas y genéricas de las indígenas de Chiapas. Cuaderno de trabajo* (Olivera, 2001) y un libro llamado “De sumisiones cambios y rebeldías” (Olivera, 2004) en el que se plasma los resultados de la investigación y los objetivos del proyecto que trabajamos de manera colectiva, resultados de nuestras tesis de titulación.

Durante el proceso de la licenciatura formamos parte también de lo que, en ese entonces, se llamaba: *el feminario*; un espacio de autoformación política feminista, integrada por mujeres de la sociedad civil y la academia, un espacio que nos generaba alianzas, redes y proyectos colectivos a favor de las mujeres.

Después de un largo caminar, en el 2002, tuve la oportunidad de estudiar la maestría en Ciencias Sociales en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Ecuador, donde conocí las experiencias de estudiantes

indígenas de Latinoamérica, así como la organización comunitaria de los pueblos indígenas en Ecuador. El compartir experiencias de vida e historias comunitarias, como las fiestas y las asambleas, definieron también mis temas de investigación, que responden a las historias personales y académicas, por ello mi interés se centró en analizar la participación de las mujeres indígenas en el movimiento indígena ecuatoriano, así como investigar los distintos obstáculos que las mujeres han vivido para participar, ocupar cargos en las organizaciones comunitarias y las estructuras del Estado.

Elegir un tema como “el lugar de las mujeres en los movimientos indígenas” me remitía necesariamente a la lucha de las mujeres zapatistas; a la ley revolucionaria de mujeres y a dimensionar —a escala internacional— las demandas de las mujeres indígenas para analizar ¿Cómo han (hemos) enfrentado el racismo, la discriminación y la violencia por ser pertenecientes a pueblos indígenas? Estas ideas forjadas desde la universidad las plasmé en el siguiente escrito:

“Los indígenas fueron y son los grupos silenciados del “mundo moderno”, otros hablaron por ellos, lo que Andrés Guerrero, un investigador ecuatoriano, llama “las formas ventrílocuas de representación”, es decir, la voz de los indígenas tenía que ser traducida por otros que hablaron en su nombre. He aquí el porqué de la necesidad de la formación de los y las indígenas, porque es necesario que los “sin voz” tengan espacios de interlocución, para poder entablar diálogos, plantear sus demandas, transformar la cultura de discriminación, es decir, contribuir a una sociedad más justa y plena” (Méndez, 2004, p.26).

Las preguntas por mi identidad, por mi trayectoria, son un ejercicio que desde hace más de 20 años vengo haciendo, sobre todo con aquellos imaginarios que circulan sobre lo que es, o no es, una mujer indígena en cuanto al acceso a la educación y los obstáculos que hemos vivido. Preguntarme por mis historias ha definido el rumbo de mis temas de investigación, y ha sido necesario para poder analizar con quién y para qué hacemos investigación, en mi caso, mi compromiso es por visibilizar la participación y escritura de las mujeres indígenas. Respecto al acceso a la educación escribía:

“El acceso a la educación para las mujeres indígenas resulta una de las salidas para ser reconocidas como líderes, para dialogar con los hombres en las mismas condiciones, así como a un proceso de reconocimiento como interlocutoras válidas en sus organizaciones y en los espacios de trabajo. Acceder a la escuela o las universidades es un derecho que las mujeres indígenas reclamamos, ya que implica ampliar las oportunidades de participación y de trabajo, así como el reconocimiento de nuestros saberes y aportes a los distintos movimientos indígenas. Aunque el reconocimiento de nuestros saberes no necesariamente es a través de la educación, sí suele ser una oportunidad para dialogar, aceptar y/o rechazar aquellas ideas del mundo no indígena que nos excluyen, al tiempo que podemos colocar en la mesa de debate nuestras propias historias” (Méndez, 2008, p.33).

Esta larga narrativa es necesaria para poder entender cómo los y las docentes vinculadas a la Universidad Intercultural de Chiapas provenimos de distintas experiencias y campos educativos que pueden, en algún momento, ayudarnos a

entender las luchas indígenas y comunitarias o también ser el talón de Aquiles para seguir reproduciendo esquemas de privilegios que buscan estudiar a los pueblos indígenas como objetos de investigación y no como “sujetos”, que tienen incidencia en nuestra trayectoria docente y transforman nuestras vidas y nuestro caminar como investigadoras/es. Por ello hago alusión a este proceso formativo, porque es lo que me marca no solo como investigadora, sino como mujer, indígena y como profesora universitaria en un espacio de confluencia de saberes, conocimientos, experiencias de vida política y comunitaria.

LA POSIBILIDAD DEL DESENCUENTRO

Lenkersdorf hacía mención del desencuentro, cuando se dio cuenta que no entendía ni una sola palabra del tojolabal, y compartía: “pero sembró la inquietud en mi corazón de conocer un idioma maya que desde la primera “audición” supo grabarse en mi memoria sin olvidarlo jamás” (2005, p.7). Esta posibilidad de desencuentro para encontrarse y aprender de otros mundos, en la que se interrelacionan la lengua, la comunidad, la cosmovisión, la cultura de un pueblo, es posible a través de los portadores de esos conocimientos como los estudiantes.

En el proceso de reflexión sobre mi papel como docente en una universidad intercultural resulta obligado analizar los espacios de aprendizaje, la manera en cómo miro a las comunidades, así como la manera en cómo hago investigación. Andrés Aubry (2011) ya mencionaba que uno de los problemas

de las Ciencias Sociales eran sus “pobres conocimientos y el gran saber colectivo de la comunidad estudiada” (p.59). Espacios como la Universidad Intercultural de Chiapas deben fortalecerse para crear lugares creativos de metodologías surgidas desde los pueblos, a contracorriente de una metodología instaurada que ha tenido como fin continuar con la extracción de los conocimientos de los pueblos. Este ejercicio nos permitiría cuestionar los privilegios, los temas que investigan, así como la importancia de la comunidad como centro, fuente de pensamiento y de aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes. Pero, sobre todo, nos permitiría transformar la universidad a un espacio donde se alberguen distintos tipos de conocimientos, donde haya liderazgos en los y las estudiantes que nos permitan conocer sus experiencias comunitarias, así como sus trayectorias de vida desde muy distintas regiones, culturas y diversidades étnicas.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS: GRIETAS Y TENSIONES ENTRE LA COMUNIDAD Y EL SABER UNIVERSITARIO

Una de las definiciones recurrentes de la interculturalidad es que se concibe como relaciones de respeto, reciprocidad y valoración de los conocimientos de las comunidades, esta mirada es la aceptada por las universidades interculturales porque conciben estas relaciones sin hacer referencia a la desigualdad y a las relaciones de poder. Tal como lo menciona Mato (2009):

“Históricamente las relaciones interculturales en América han sido predominantemente de conflicto, no de valoración mutua, ni de respeto por la diferencia y equidad,

como suele asumirse de manera espontánea frecuentemente en la actualidad. Más aún, los primeros usos de esta categoría en la antropología tampoco han estado asociados a semejantes valores que hoy consideramos positivos, sino a proyectos de aculturación” (p.16).

En este sentido debemos, como profesores en las universidades interculturales, cuestionar las maneras en que los pueblos han sido “educados”; transitar del marco del respeto a una definición crítica de lo intercultural es algo vital. Santos Bautista (2012) menciona que “la interculturalidad significa un posicionamiento epistémico crítico, toda vez que plantea una forma de pensar la otredad a partir de un cuestionamiento a la colonialidad del poder y del saber” (p. 312), por ello quiero mencionar algunas de las tensiones que se presentan en la relación de la universidad con su personal docente. En primer lugar quienes hablan una lengua originaria, como docentes, se van formando en la práctica, en contacto directo con las comunidades y con sus estudiantes, pero no suelen ocupar lugares de toma de decisiones y presentan condiciones laborales muy desfavorables, generalmente. Otra de las tensiones ocurre en la relación universidad-estudiante, ya que las experiencias, trayectorias y conocimientos comunitarios no son parte de las reflexiones y contenidos del currículum universitario vivido, ni formal.

La creación de las universidades interculturales fue un intento de concretar la exigencia de los pueblos indígenas por una educación con pertinencia cultural, sin embargo, la literatura al respecto (Dietz, 2019; Santos, 2012) nos menciona que aún estamos lejos de cumplir esta demanda

histórica de los pueblos, dado que se reproducen en el espacio áulico el racismo, la discriminación a los conocimientos de los pueblos y la violencia epistémica.

Es preciso entender entonces la diversidad y la interculturalidad a partir de nuestros procesos formativos vividos. Alguno de los retos que tenemos como docentes es que provenimos de universidades en las que nos han formado con una educación institucionalizada, donde la diversidad cultural y lingüística está invisible, con una metodología de trabajo donde prima la neutralidad y la objetividad, y cuando nos enfrentamos a diferentes lenguas, contextos, comunidades, saberes, condiciones de vida y problemas comunitarios, no sabemos cómo responder, por ello es importante conocer las trayectorias de las y los docentes para identificar sus fortalezas y sus necesidades de formación. A partir de ahí se puede responder mejor a los contextos de diversidad que ocurren en una universidad intercultural. Lo que tenemos es que se da por hecho que la planta docente, el personal administrativo y los funcionarios son sensibles y conocedores de las problemáticas de acceso a la educación superior de los pueblos indígenas, lo que no ocurre en realidad. En el funcionariado suele haber bastante desconocimiento de las condiciones y situaciones reales de los pueblos y comunidades indígenas. Se concentran esfuerzos en capacitar a docentes en estrategias de enseñanza, dejando de lado procesos formativos y de análisis de contextos culturales y lingüísticos, no necesariamente el o la docente conoce o ha tenido experiencias en contextos de diversidad. Por lo tanto, es interesante conocer cómo los y las profesoras se han transformado en la práctica y cómo han (y hemos) aprendido de sus (nuestros) estudiantes y del proceso comunitario.

Otra de las tensiones es el aprendizaje de una de las lenguas indígenas de Chiapas, que es uno de los ejes transversales en los mapas curriculares de las universidades interculturales. Esta es una característica —a diferencia de las universidades convencionales— que se incorpora en el currículo de manera sistemática como parte de los contenidos de todas las carreras. Los y las estudiantes indígenas enfrentan distintos problemas en su acceso a la educación superior, dado que existe una prolongación de las metodologías clásicas de enseñanza: las clases se imparten en español, los profesores (salvo excepciones) no saben hablar una lengua indígena, y quienes si la hablan, no imparten clase en dicha lengua, ni en alguna otra. Por lo tanto, las clases son monolingües en español; la única clase que se imparte en la lengua que aprende o habla el estudiante es en la asignatura de Lengua Originaria. Se asume que es el estudiante el que debe aprender una lengua indígena, hay quienes ya la saben y llegan a la universidad hablando y escribiendo en su lengua materna. Sin embargo, es común que los y las profesoras desconozcan la lengua que hablan sus estudiantes. El aprender una lengua no está asumido como una obligación docente institucional en un contexto como el de esta universidad.

El medio de comunicación y reflexión en el aula sigue siendo el español, el uso de la lengua materna (tseltal, tsotsil, ch'ol) es usada de manera formal y de comunicación por los estudiantes cuando hablan entre ellos o cuando realizan actividades de vinculación comunitaria. Actividades que suelen ser en sus comunidades de origen. Frente a todo ello, aquellos y aquellas que despliegan una serie de estrategias y aprenden otras más para comunicarse mejor y extraer mejor

información en sus comunidades, lo hacen más por iniciativa propia que por un criterio institucional.

Debemos reconocer, como profesores, cuan limitada puede ser la comunicación con nuestros estudiantes en la medida en la que no sabemos hablar una lengua indígena de Chiapas. A excepción de profesores y profesoras que enseñan la asignatura de lenguas originarias, quienes impartimos otras asignaturas transversales o disciplinares además de no tener la obligación, no tenemos interlocución en la lengua materna de nuestros estudiantes, o porque nunca la aprendimos, la olvidamos, o porque simplemente la desconocemos. Todo ello genera distintas problemáticas que tienen que ver con una diferencia sustancial entre el discurso y la realidad.

Un hecho significativo es que los y las estudiantes cuentan con un cúmulo de experiencias comunitarias que difícilmente las universidades incorporan como parte de sus contenidos programáticos de aprendizaje. Por ejemplo, jóvenes indígenas de la zona de los Altos de Chiapas asumen cargos comunitarios en sus comunidades, lo que da sentido de pertenencia, asumen responsabilidades por ser parte del ejido y son capaces de llevar los saberes universitarios a sus comunidades para poder establecer diálogos, estrategias, análisis del contexto y de la realidad política de Chiapas. Para ilustrarlo está el caso de mis estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura que son parte del sistema de cargos de su comunidad, donde se involucran y participan en la resolución de conflictos. Ellos y ellas me han compartido que sus opiniones son para mostrar, a quienes aún no conocen la historia del movimiento indígena en Chiapas ni de la participación de

las mujeres, dónde están los derechos colectivos y cómo utilizarlos. Su participación les permite hacer un balance de lo que ocurre en su comunidad, de cómo ejercen los cargos los hombres y cuáles son las oportunidades a las que las mujeres pueden acceder en sus propias comunidades. Estábamos en un espacio áulico autogenerado para el análisis desde las experiencias de los jóvenes, algo no siempre contemplado por el currículum.

Con este tipo de experiencias la universidad se debe nutrir y transformar, con el objetivo de darle sentido a los contenidos, así como a las estrategias de enseñanza de los docentes. Por lo tanto, tal como lo manifiesta Muyolema (2019) “habría que traducir lo que es la interculturalidad en contenidos de aprendizaje en las distintas áreas del saber” (p. 214).

COMUNIDAD COMO CENTRO DE APRENDIZAJE: VISUALIZANDO PEDAGOGÍAS, EPISTEMOLOGÍAS Y SABIDURÍAS DEL MUNDO MAYA

En el caso de la licenciatura en Lengua y Cultura los y las estudiantes provienen de comunidades tseltales y tsotsiles de los Altos de Chiapas que tienen sus propios procesos organizativos, sus valores, normas, reglas de convivencia y que comparten el territorio. Esas formas de convivencia y experiencias constituyen su propia narrativa, su forma de expresar su mundo, esa narrativa no termina de llegar a las aulas universitarias sino a partir de experiencias autogeneradas y aisladas.

Las universidades interculturales son espacios académicos, de investigación y de encuentro de distintos tipos de saberes y conocimientos que son necesarios potenciar y fortalecer a través de un mayor compromiso político y social de sus docentes, estos conocimientos, por lo menos en el caso de Chiapas, provienen de las comunidades indígenas y campesinas. He centrado mi atención en el papel que tenemos como docentes porque, a partir de nuestra formación y experiencia, podemos traer al aula ejemplos de luchas y movimientos que tienen como fin cuestionar las relaciones de poder en la academia, pero también esos mismos movimientos nos dan luz para saber que existen otras maneras de aprender, de vivir, donde lo central es sostener la reproducción de la vida (Federici, 2013). Estas otras maneras de aprender las encontramos en la comunidad, y la Universidad Intercultural de Chiapas tiene en la vinculación con la comunidad esa oportunidad. La vinculación es un eje fundamental de los mapas curriculares y, por lo tanto, debería ser una construcción permanente de sentidos, y no solo una relación momentánea, pasajera como actualmente ocurre. Visibilizar las distintas maneras en cómo debería vincularse la universidad con las comunidades de los Altos de Chiapas es un reto no solo de las universidades interculturales, sino del resto de las universidades convencionales, sin embargo, son las interculturales quienes han manifestado como parte de su visión y misión atender a la población que históricamente han estado en desventaja. Este proceso de trabajo con la comunidad también es parte de los aprendizajes como docentes, porque nos permite cuestionar nuestras metodologías de trabajo para dar paso a metodologías conjuntas y a otro tipo de pedagogías surgidas en colectivo.

CAMINO EN ESPIRAL

Al principio del texto hice referencia a mi trayectoria educativa y experiencia de transformación como mujer, indígena y mi vínculo con la academia; regreso nuevamente a esa historia para analizar cómo el camino transitado me permitió identificar mis intereses de investigación y mi posicionamiento como profesora en una universidad intercultural. He puesto énfasis en cómo, a partir de lo anterior, me interesé por metodologías de trabajo surgidas desde las organizaciones de mujeres indígenas que permiten visibilizar formas organizativas propias, que se nutren de distintas fuentes de pensamientos como son la academia y la comunidad, de distintas corrientes del feminismo, así como de reflexiones comunitarias que llevan a conocer las historias de mujeres y pueblos desde su propia voz. Conocer las distintas metodologías de los pueblos permite cuestionar el ventriloquismo en la academia: que otros/otras escriban sobre los pueblos usando sus historias para continuar con los privilegios académicos. Por ello es muy importante analizar las trayectorias personales y académicas ya que con ello nos ubicamos como sujetas/sujetos históricos en permanente vigilancia epistémica, no es un camino fácil hacer un recuento de nuestras historias, sin embargo, en ese pensar y repensar los caminos nos ubicamos no solo como recopiladores de historias sino como transformadores de nuestras realidades.

Existen distintas organizaciones a nivel latinoamericano, específicamente de mujeres indígenas —

Grupo de Mujeres Mayas Kaqla (2004); Ecuarunari (2008)– que han cuestionado las diversas metodologías impuestas a los pueblos porque no han retomado realmente sus experiencias y el proceso organizativo comunitario. En ese sentido, los cuestionamientos elaborados dan cuenta de las maneras en que las mujeres y los pueblos han sistematizado sus historias, sus experiencias, sus luchas y que se han concretado en publicaciones, que muy pocas veces están incluidas en los currículos universitarios. Más bien han sido usadas/usados como un medio para seguir considerando a los pueblos como objetos de estudio. A partir de las experiencias latinoamericanas pueden las universidades, y sus “académicos”, recuperar esas distintas fuentes de pensamiento para reflexionar en otros tipos de metodologías en las que se transformen los ejemplos y las maneras en cómo nos acercamos, como profesoras, a los distintos conocimientos propios de los pueblos y que se vea, eso, reflejado en las aulas.

Esas metodologías surgen desde los pueblos indígenas y hablan de aprender en comunidad, en trabajo colaborativo, cercano a la tierra, haciendo visibles las historias locales, construyendo y aprendiendo entre generaciones; ello se ha traducido en metodologías como la pedagogía de la madre tierra (Green, 2016), pedagogías del tejido (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016), donde el camino en espiral permite visualizar el pasado, analizar las historias propias y las historias aprendidas, así como aquellas historias pasadas que forman parte del presente.

Este camino en espiral es posible ubicarlo, particularmente, en la vinculación con las comunidades. Las

universidades interculturales tienen ese espacio y es una demanda permanente de los pueblos, nosotros/nosotras, como académicas, debemos potencializar el trabajo comunitario no sólo como un deseo personal, sino respondiendo a un proyecto como universidad, estamos en un tiempo en que la vinculación con la comunidad debe potencializarse. ¿Cuál es el papel que nos corresponde como docentes en estas universidades que se aprecian de valorar, estudiar y vincularse con las comunidades? Es visibilizar y no instrumentar los conocimientos de los pueblos, que las universidades se nutran de ese saber pues se trata, como menciona Saavedra (2008), de “Escuchar voces que históricamente han sido silenciadas” (p. 308).

CONCLUSIONES

Reflexionar sobre mi práctica docente y mi historia de vida no es un ejercicio fácil porque implica hacerse preguntas y centrar la mirada en una misma, sin embargo, es necesario para transformar nuestras prácticas docentes, trabajar para que lo aprendido en las aulas sirva a los movimientos y las luchas de los pueblos, que los contenidos tengan un efecto en los aprendizajes de los y las estudiantes.

Lo que tenemos hoy son proyectos de buenas intenciones que no logran permear en las relaciones de subordinación y racismo de todas las instituciones del Estado. Los pueblos indígenas siguen siendo hoy, tutelados, excluidos y sin voz en diversos grados, pero al final, sigue manteniéndose una academia que vive a costa de los pueblos, porque no se han logrado transformar las relaciones de subordinación.

Considero que parte de este cambio proviene de visibilizar el racismo, la violencia epistémica y del cómo estamos obligados/obligadas a aprender y cambiar las relaciones de poder desde la mirada docente. Se necesita una universidad que, con sus diferencias, concrete el anhelado vínculo en los hechos y se refleje en una política a favor de los pueblos. Eso es parte de la justicia que el Estado les debe las comunidades y los pueblos indígenas. Es la justicia que nos debemos a nosotras como profesoras y profesores, por ser parte de este proceso de búsqueda constante de quienes hemos estado aprendiendo en comunidad.

Referencias Bibliográficas

- Aubry, Andrés, “Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales (1927-2007)” en Bruno Baronnet, Mariana Mora Bayo y Richard Stahler-Sholk (coords.). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas, México*, UAM-X/UNACH/CIESAS, 2011, pp. 59-110.
- Bustamante Rojas, Álvaro, “Educación, compromiso social y formación docente”, en *Revista Iberoamericana De Educación*, Vol. 37, Núm. 4, (Madrid, enero de 2006), pp. 1-8, consultado en <https://rieoei.org/RIE/article/view/2694>, recuperado el 20 de febrero de 2021.
- Cornejo, Inés y Rufer, Mario, (Eds.) *Horizontalidad: Hacia una crítica de la metodología*. CLACSO/Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados- CALAS, 2020.
- Centro Nacional de Memoria Histórica – OIM, *Gestoras de memoria histórica del Resguardo de Jambaló. Hilando memorias para tejer resistencias: mujeres indígenas en lucha contra las violencias*, Colombia, Autor, 2016.
- Dietz, Gunther y Laura, Mateos Cortés, “Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior” en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XXV, núm. 49, (julio-diciembre de 2019) pp. 163-190, consultado en <https://www.redalyc.org/journal/316/31658531008/html/>, recuperado el 26 de febrero de 2021.

Ecuarunari, *Guía de capacitación. Programa de Formación, política y liderazgo*. Guía 1. Quito, Autor/ Nina Comunicaciones, 2008.

Federici, Silvia, *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2013.

Grupo de Mujeres Mayas Kaqla, *La palabra y el sentir de las mujeres mayas de Kaqla*, Guatemala, Autor, 2004.

Green, Abadio, *Pedagogía de la madre tierra: reconectarse con el vientre*, vídeo en línea (archivo de videoconferencia), (2016, 1 de septiembre) consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=rUcikJqXNmU>, recuperado el 1 de marzo de 2021.

Mato, Daniel, “Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos”, en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2009, pp. 13-78.

Méndez Torres, Georgina, “Aprendiendo a hablar: mi experiencia de formación en el mundo Andino”, en *Revista Aquí Estamos*. Año 1, núm. 1, (México, julio-diciembre de 2004), pp. 23-31.

Méndez Torres Georgina, “Identidades cambiantes e imaginarios sociales de las mujeres indígenas: Reflexionando desde la experiencia”, en *Revista Aquí Estamos*. Mujeres indígenas profesionistas. Voces en marcha. Año 5, núm. 9, (México, julio-diciembre de 2008), pp. 28-40.

Muyolema, Armando, “Interculturalidad, Sumak Kawsay y diálogo de saberes”, en *Estado & Comunes, Revista de políticas y Problemas Públicos*, vol. 1, núm. 1, (Ecuador, mayo de 2019), consultado en https://revistas.iaen.edu.ec/index.php/estado_comunes/article/view/8/8, recuperado el 15 de enero de 2021.

Lenkersdorf, Carlos, *Filosofar en Clave Tojolabal*, México, Ed. Miguel Ángel Porrúa, 2005.

Leyva, Xochitl, Burguete, Araceli y Speed, Shannon, *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/ Publicaciones de la Casa Chata, 2008.

Olivera, Mercedes, *Identidades indígenas y género. Proyecto de investigación CONACYT-UNACH: construcción y cambio de identidades étnicas y genéricas de las indígenas de Chiapas*, Cuaderno de trabajo No. 1, México, Facultad de Ciencias Sociales, UNACH, 2001.

Olivera, Mercedes. (Coord), *De subordinaciones y rebeldías: Mujeres indígenas de Chiapas*, México, UNACH-CONACYT/UNICACH, 2004.

Reygadas, Luis, “Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico”. en Cristina Oehmichen Bazan (Ed.) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales México* México, Universidad Nacional Autónoma México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2014, pp. 91-118.

Saavedra, José Luis, “Descolonizar e indianizar la universidad” en *Temas Sociales*, (28), 2008, pp. 299-313. Consultado en http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152008000100015 , recuperado el 14 de febrero de 2021.

Santos Bautista, Humberto, “Las lenguas indígenas, la interculturalidad y la educación” en: Floriberto González, Humberto Santos, Jaime García, et al (coords.), *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México*, Chilpancingo, El Colegio de Guerrero, 2012, pp. 311-320.

VIII

EXPERIENCIAS Y CON-VIVENCIAS CON MUJERES CH'OLES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

Rosalva Pérez Vázquez

Era un día como muchos otros en la Universidad Intercultural de Chiapas y me dirigía a una clase de vinculación comunitaria, había pasado una mala noche —tenía una oferta laboral en otro estado y necesitaba tomar una fuerte decisión—, mi cuerpo sentía los estragos de aquella vez. Mientras subía hacia uno de los salones de la segunda planta del edificio no me percaté de la mirada de Tony, llevaba tiempo observando mi lento caminar cruzado de brazos y recargado en el barandal. Cuando estaba a punto de llegar al salón, él se adelantó a mi saludo habitual y me dijo con voz preocupada: ¿Profesora, está usted bien? ¿Por qué está usted cabizbaja? Estas preguntas hicieron eco en mí, fue como un despertar repentino, me sentí apenada, por lo que me limité a responder que había tenido una mala noche. No quise entrar en detalles —aunque ganas no me faltaban, tenía una inmensa necesidad de platicar el porqué de mi insomnio—, así que me limité a cambiar el tema, pero sus preguntas rondaron mi cabeza durante las casi dos horas de la clase. Esta situación no pasó desapercibida, por el contrario, me provocó el interés en conocer qué estaba pasando con mis emociones, preocupaciones y las implicaciones que tenía todo en mi práctica docente.

A casi ocho años de estar con-viviendo con estudiantes de la UNICH, sede Yajalón, he tenido la oportunidad de conocer a hombres y mujeres jóvenes, originarias y originarios de comunidades indígenas que conforman la región Tseltal-CH'ol²⁵ y que llegan a la universidad con muchos deseos, anhelos y expectativas. Aunque están quienes llegan con frustraciones y sueños rotos al no haber aprobado el examen de ingreso en otra universidad, de igual manera están aquellos y aquellas que se esmeran en cumplir con las expectativas de sus padres, o también los y las que tienen el deseo de estudiar una licenciatura y que han encontrado en la UNICH una puerta para salir de sus lugares de origen.

ESCUCHA Y ACOMPAÑAMIENTO CON ESTUDIANTES EN YAJALÓN, CHIAPAS

En estos años como docente en la universidad algunos estudiantes me han permitido entrar a sus hogares, he sido privilegiada al conocer a sus familias; pero lo más significativo ha sido el compartir emociones que pocas veces abordamos o hablamos, pero que de una u otra manera han trastocado mi vida, sobre todo con estudiantes mujeres quienes han narrado sus vivencias personales y comunitarias en estos contextos, en donde la mayoría de ellas ha estado en desventaja ante las diferencias asignadas por el género como construcción social²⁶.

25 La región Tseltal-CH'ol la conforman los municipios de Chilón, Sabanilla, Tila, Tumbalá y Yajalón, la población habla tseltal, ch'ol principalmente; tsotsil en una proporción mínima debido al fenómeno migratorio.

26 Las diferencias se manifiestan en el día a día a través de las actividades que realizan en sus hogares y comunidades, por un lado, los varones suelen acompañar y trabajar la milpa y realizar actividades que

Entre las conversaciones, las situaciones difíciles y los momentos jocosos o agradables que he tenido con algunas estudiantes y con sus familiares en sus hogares, en algunas ocasiones sentadas bajo los árboles, en otras, a través de llamadas telefónicas, he abierto ventanas a un mundo nuevo que hasta entonces desconocía. Quizás, ante la monotonía de la docencia en la universidad y de la carga laboral, había pasado desapercibido para mí esa incursión diferente y humana de mi trabajo. Estos encuentros afortunados han sido un mundo lleno de riquezas culturales, de sueños, metas concretas y también de frustraciones; en algunos casos también he sido los oídos de heridas silenciosas que no se abordan por temor a ser juzgadas. Antes de ser docente, de ser una profesora que enseña, soy una mujer CHO'1 y me he sentido identificada en muchas ocasiones; me han hecho recordar mis tiempos de estudiante, el vivir sola y estar lejos de casa, las complicaciones del día a día al que uno se acostumbra como estudiante de fuera, muy lejos de su hogar. Las charlas amigables en donde se entrelaza la relación estudiante-docente han sembrado en mí la zozobra de conocer cada vez más a las y los estudiantes jóvenes y la necesidad de acompañarlos en el tiempo de estar lejos de casa y de su paso por la universidad.

impliquen el uso de la fuerza (cargar leña y café). Por otro, desde pequeñas, las mujeres aprenden todo lo relacionado con la siembra y el cultivo del frijol y maíz, aunque no se les hace partícipe de las reuniones en donde se plantean situaciones relacionadas con la tenencia de la tierra y el ejido. Temas de este tipo no suelen ser parte de las conversaciones que se tienen en casa, las mujeres son relegadas a un segundo plano, en donde se les cuestiona lo que hacen, el por qué lo hacen, cosa que, a diferencia de los hombres, no sucede. Los errores que puedan cometer estos últimos son perfectamente perdonables.

Uno de los escenarios donde se entretrejen estas emociones y sentimientos es el salón de clases. Durante una actividad realizada en la asignatura *Discriminación étnica*, abordamos el tema “violencia de género”, el grupo estaba compuesto por quince mujeres y dos hombres. Dinámicas de este tipo son frecuentes en las clases presenciales, en ocasiones suelo llevar a los grupos al patio u otro espacio para salir de la rutina. Previo a la clase, les solicité llevar vestimenta cómoda y un tapete para sentarnos en el piso y formar un círculo. Al principio, comentamos la lectura sugerida y posteriormente-iniciamos la actividad que permitió evidenciar la violencia de género. En el grupo había una chica que lideraba a sus compañeras y no me sorprendió que, sin pena ni temor, comenzara a narrar la violencia que sufrió en su infancia: el abuso sexual de un familiar, así como las graves consecuencias que ahora identificaba en sus relaciones de noviazgo, y también en su carácter. Inmediatamente después a su intervención, otra alumna alzó la mano para contar el abandono de su padre alcohólico y las dificultades de su madre en la crianza de ella y sus hermanas. Posteriormente, otras dos chicas contaron, con lágrimas y voz entrecortada, el abuso sexual de sus abuelos paternos siendo aún niñas, una de ellas obligada ahora, mucho después, a contraer matrimonio con su novio porque en casa “no se puede tener novio más que para casarse”.

Poco a poco, el resto del grupo intervino, escuchó, asintió y compartió situaciones que no resultaron ajenas a su propia vivencia. Sin excepción alguna se atrevieron a comentar algunos detalles de su infancia e hicieron énfasis en las heridas emocionales de cada uno y una. A la vez, trataron

de explicar cómo las experiencias desde su infancia han tenido consecuencias en la toma de decisiones personales. Por su parte, los dos varones se quedaron atónitos al escuchar a sus compañeras, uno de ellos describió a grandes rasgos el carácter de su papá y cómo el divorcio de sus progenitores ha dejado estragos en su personalidad. Sin pensar en el tiempo, la clase se convirtió en el espacio para compartir, también hubo preguntas personales hacia mí, por lo que no dudé en narrar algunos detalles de mi vida. Pero también hice alusión a la necesidad de recibir atención profesional psicológica y comenté a grandes rasgos cómo canalizar algunas situaciones. El grupo estuvo atento en todo momento, hubo momentos en que las miradas se cruzaron para asentir y expresar empatía, al final una estudiante sugirió: “algo tenemos que hacer”; otra dijo: “por qué no bailamos”; de ese modo, acordamos dedicar un tiempo a canalizar nuestras emociones a través del baile. Esto me resultó motivador y muy oportuno, por lo que horas más tarde solicité permiso ante la coordinación para acondicionar un salón para la actividad.

REPENSANDO MI EXPERIENCIA ENTRE SER DOCENTE Y SER MUJER

Después de la clase me senté en la sala de juntas, tenía sentimientos encontrados, sentí que algunos temas se me salieron de control y que no estaba preparada para abordarlos. Si bien quería conocer a las estudiantes, había situaciones que no podía contener, me sentí impotente al recordar que varias derramaron lágrimas al narrar

situaciones de desventaja²⁷ que viven en sus hogares, sobre todo la violencia, al respecto:

La violencia contra las mujeres adopta múltiples formas: acoso, hostigamiento, violación, golpes, tortura, asesinato. Existen además muchas variantes de violencia psicológica que son más difíciles de definir y aun de identificar; por ejemplo, descalificaciones, humillaciones, rechazos, mentiras, sarcasmos, desprecio, actitudes para crear confusión o duda, aislamiento, etcétera. (Falcón, 2004, p.13).

Este giro de emociones y sentimientos ante el evento en el salón me hizo volver a la preparatoria, en aquel tiempo era “normal” escuchar y conversar con las chicas de mi edad distintas situaciones de violencia que se vivían en sus hogares, en las relaciones de noviazgo, incluso con los compañeros del salón.

Por otro lado, en el contexto pueblerino de ese entonces, era común escuchar las radionovelas como “Corazón salvaje”, “Monte calvario” y, quienes contaban con televisor, podían ver a Verónica Castro en su papel como “Rosa Salvaje”. También tuvimos a nuestro alcance las revistas de corazones y, por supuesto, la música romántica de grupos como “Los Temerarios”, quienes marcaron con su voz una generación como la mía; en fin, el amor romántico era parte

27 En un diagnóstico realizado entre la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y la UNICH, en el cual tuve la oportunidad de participar con otra compañera docente; a través de los talleres identificamos situaciones de violencia que día con día viven las mujeres indígenas, ellas manifestaron de manera unánime sus inconformidades ante las situaciones que ellas viven en sus comunidades, el casi nulo acceso de las mujeres a la educación y el machismo en sus múltiples manifestaciones.

de nosotras, se había impregnado tanto que no cuestionamos esa “normalización” de la violencia. Ahora, en la UNICH, con estudiantes mujeres indígenas, las condiciones no han cambiado, ¿Hasta qué punto como docentes contribuimos a exacerbar la violencia? ¿Qué hacer ante estas situaciones?

Todo ello me condujo a preguntarme: ¿Cómo responden estas estudiantes ante las distintas situaciones de violencia en su diario vivir? Como docente despertó en mí la preocupación que me lleva a cuestionar mi trabajo en las aulas, a verme en retrospectiva como mujer e intentar apoyar y acompañar a las estudiantes. Si bien mis limitaciones en el ámbito de la psicología florecieron, la experiencia resultó oportuna para acercarme a Sofía, una de mis compañeras de trabajo. Ella respondió de manera paciente ante mis múltiples preguntas, inquietudes y preocupaciones. Sofía, siempre atenta y con voz delicada me reconfortó y se convirtió desde ese momento en mi cómplice. De ser compañeras de trabajo, comenzamos a estrechar lazos de amistad y poco a poco hemos ido sumando a otras mujeres, juntas compartimos que la empatía, el acompañamiento y la red de apoyo son fundamentales entre mujeres, tanto en los roles de estudiantes como de docentes, o más allá de eso. La sororidad nos puede salvar de las múltiples dimensiones de la violencia. En este sentido, la empatía abordada por Lagarde (2016) señala que:

La empatía es la base de la sororidad. Sin esa experiencia subjetiva y su traducción en acciones, en formas de trato y comportamiento, no hay sororidad. No es algo espontáneo o natural que provenga de la identidad y la semejanza de género. Se han requerido transformaciones históricas complejas y

profundas en las mujeres para que se desarrolle la empatía genérica (p. 47).

MI EXPERIENCIA CON LIDIA

Una semana después de aquella experiencia de escucha y diálogo en el aula y entre clases nos preparamos para la actividad del baile, por lo que unos días antes seleccioné música acorde a la generación de estudiantes. Antes de iniciar la actividad, el grupo se preparó con vestimenta apropiada, me sorprendió el entusiasmo, algunas chicas se mostraron más emocionadas y entusiastas que otras; a diferencia de la clase anterior, el grupo bailó y soltó su cuerpo sin preocupación; esta escena me hizo tener esperanzas en trabajar y acuerparnos más con las mujeres. Al cabo de una hora el baile terminó, en lo que me dispuse a recoger algunas cosas se acercó Lidia, quien unas semanas antes me pidió ser su asesora de tesis, esta solicitud llamó mi atención puesto que en el grupo ella era la más hermética. En un primer momento pensé que necesitaba asesoría, pero no fue así, me pidió disculpas porque le resultó difícil seguir el ritmo de la música, se sintió atada e inmovilizada, pero aun así lo intentaría en las siguientes semanas, le respondí que no había de qué preocuparse puesto que todo era cuestión de tiempo y dejarse llevar por la música, Lidia sonrió y se despidió

Una semana después, Lidia me pidió que la acompañara a una entrevista con la partera, esto me tomó por sorpresa, pero me cayó “como anillo al dedo”, la había notado ausente, poco colaborativa y solitaria del resto de sus compañeras; por lo que trataría de aprovechar su acercamiento. El día acordado Lidia salió a mi encuentro en la carretera que conduce a su lugar de

origen, me invitó a su casa, ahí conversamos un rato acerca de la partera. Luego nos dispusimos a caminar, una vez en casa de la partera, Lidia me presentó como su profesora y comenzamos a conversar con familiaridad en la lengua CH'ol. En ese momento entendí que me había equivocado al no conversar con Lidia acerca de sus problemas y falta de entusiasmo durante las clases y la importancia que representa el hablar la misma lengua.

Una vez en confianza con ambas mujeres, iniciaron las bromas y los temas jocosos respecto al uso de algunas plantas medicinales. Al concluir la entrevista, Lidia me invitó a conocer los lugares que frecuenta en su comunidad, los espacios a los que acude para estar a solas, hubo momentos en que me invitó a sentarme a su lado y guardar silencio ante el susurro del viento, a ratos sentí que quería hablar, ese día comentó esporádicamente que mantenía una relación de pareja en secreto porque sus aspiraciones eran distintas al resto de las chicas de su comunidad, Lidia se veía en otro lugar estudiando una maestría, ese comentario me alegró el día, pero aún necesitaba pasar más tiempo con ella.

El tiempo transcurrió, continuamos con las clases, el baile y otras actividades en la universidad. Una de aquellas fue la visita a la Casa de la Cultura en Tumbalá, hubo un momento de descanso después de acudir a esa institución. Mientras la mayoría de las chicas del grupo se encontraba preguntando y comprando en una tienda de abarrotes, Lidia se acercó al lugar donde yo estaba sentada. Le pregunté cómo estaba, a lo que respondió: “mal profesora, pero ya pasará”, su respuesta me puso en alerta y giré hacia ella para alcanzarla con mi brazo derecho. Ella sin pensarlo dijo: “soy anoréxica, profesora”, y se

quedó callada. Esta confesión no me sorprendió, la observación es parte de mi formación como antropóloga, solo corroboré mis sospechas. Aquella conversación quedó truncada con la llegada de las otras chicas, por lo que Lidia se retiró. Esta confesión me hizo recurrir de nuevo a Sofia, por lo que acordamos acompañar y apoyar a Lidia, siempre y cuando ella quisiera.

Antes de concluir el semestre, Lidia se enfrentó a sus miedos, a su enfermedad y a recuperar la relación fracturada hace años con su madre; para mí fue significativo el que ella confiara y compartiera conmigo sus emociones. A la distancia quedé muy contenta con los resultados de Lidia, cursó una maestría fuera del estado, continuó en terapia y siguió con su vida amorosa con otras parejas de su misma edad. Casos como el de Lidia son frecuentes en la universidad, he tenido la oportunidad de escuchar distintas historias que sin duda han replanteado mi quehacer como docente, me he cuestionado en cómo apoyar a estas mujeres en su paso por buscarse una carrera y un lugar diferente.

CONFINAMIENTO Y OPRESIÓN DE GÉNERO EN LA PANDEMIA

Muchas historias como esta se tejen en espacios interculturales, donde la práctica docente es trastocada, desafiada por las condiciones particulares de estos espacios sociales, tal vez no todas las historias tienen un final feliz, más bien pocas suelen resultar bien. Sin embargo, resulta importante pensar en el peso significativo de los vínculos y las acciones colectivas. Ante la pandemia que nos llegó en 2020 y 2021 dejamos en suspenso la atención emocional de varias estudiantes que

requerían apoyo urgente. Nuestras conversaciones con Sofía giraron en torno a una enfermedad que desconocíamos. Poco pudimos hacer con las estudiantes que necesitaban apoyo; la incertidumbre, el confinamiento, la mala conexión a internet tuvo un efecto negativo: la deserción de alumnas con problemas familiares y de noviazgo.

Durante el confinamiento por la pandemia, este tipo de situaciones se incrementó, el encierro en los hogares donde la violencia es “el pan de cada día” generó estados depresivos; poca atención en las clases en línea, falta de interés en realizar las actividades y, en algunos casos, deserción escolar. Durante este tiempo, las llamadas de auxilio fueron constantes entre las estudiantes, más de una sufrió violencia en el noviazgo, otras abandonaron la universidad debido a embarazos no planeados, otras fueron forzadas a contraer matrimonio para “limpiar el honor de la familia”, todo ello agudiza la violencia hacia las mujeres y lastima la autoestima de las jóvenes, “nuestra autoestima se ve afectada por la opresión de género y es experimentada en la cotidianidad como la discriminación, la subordinación, la descalificación, el rechazo, la violencia y el daño, que cada mujer experimenta en grados diversos durante su vida” (Lagarde, 2016, p. 32). *Grooso modo* este es el contexto real de los estudiantes, y de “las” estudiantes particularmente, y que de una u otra manera trastocan la práctica docente, llámese o no intercultural.

Aunado a ello, las condiciones de desigualdad y pobreza han marcado la experiencia de la pandemia y, por tanto, han dado lugar a la construcción de estrategias colectivas para el cuidado. Si bien, como docentes tenemos un compromiso

profesional, también lo tenemos como personas que vivimos y compartimos el mismo contexto de la región, quizá tales condiciones no repercuten de la misma manera entre los jóvenes, sin embargo, cobra importancia el papel de la institución, no solo como formadora de futuros profesionistas, sino también como espacio de acompañamiento con seres humanos capaces de atender sus emociones y tener una vida más plena.

A modo de conclusión, es preciso señalar que las historias que se entretienen en una universidad intercultural ponen de manifiesto la urgente necesidad de sensibilizar, visibilizar y atender a las alumnas y a los alumnos en su proceso de socialización y formación, sin dejar de lado las emociones. De la institución resulta fundamental la presencia del departamento de tutorías a fin de atender de manera pertinente las distintas situaciones que se presentan. No es suficiente que cada semestre se nos asigne a un grupo para acompañar y trabajar sus necesidades (académicas y emocionales) sin la previa capacitación, donde el llenado de formatos resulta agotador y se pierde el objetivo: atender a la comunidad estudiantil con personal que cumpla el perfil de acuerdo con sus necesidades y problemáticas. Como docentes resulta pertinente retomar el planteamiento de Nussbaum (2019), es necesario fortalecer e incluso replantear formas de relaciones interpersonales diferentes basadas en la cooperación, la reciprocidad y la confianza mutua. Para ello, se requiere trabajar la autoestima, compartir, acompañar y ser solidarios entre docentes y estudiantes.

La universidad intercultural es un espacio fundamental y abre una oportunidad para que las mujeres jóvenes hagan escuchar su voz. Resulta necesario continuar escribiendo

nuestras historias y los procesos en los que intervenimos para que nuestra voz sea escuchada a partir de nuestras narrativas. En ese sentido, es primordial abrir espacios de diálogo en donde las mujeres jóvenes y docentes universitarias seamos escuchadas y atendidas en nuestras múltiples demandas. Promover el diálogo intercultural y no cerrarnos ante la posibilidad de construir juntas nuevos horizontes, denunciar, escribir nuestros testimonios y discursos tanto en lo individual como en colectivo; trabajar en la construcción de alianzas entre estas diversidades y entre similares dificultades.

Es preciso construir puentes donde tengamos la oportunidad de dialogar, se requiere que también disposición y empatía, estar atentos y atentas a escuchar, compartir tiempo, aprender de manera colectiva y, en la medida de nuestras posibilidades, establecer relaciones horizontales. De ese modo, podemos atrevernos a cuestionar, desde el espacio académico, aquello que nos fue inculcado, cambiar la universidad y “volverla más humana, accesible, responsable por el bienestar colectivo y teatro de los debates que llevan a una conciencia teórico-política de la necesidad de transformaciones” (Segato, 2012, p. 2).

Reconozco que en estas con-vivencias con mujeres jóvenes se han visibilizado situaciones de violencia que lamentablemente han quedado impunes ante la ausencia de una denuncia. Es importante señalar que el acceso a la universidad se ha convertido en una puerta que abre las posibilidades de cuestionar, alzar la voz y decir: ¡Basta! Desde la labor como docente corresponde romper la “conspiración del silencio” que ha existido hasta hace poco sobre este tema, y enseñar a condenar la violencia en todas sus manifestaciones, insertando

su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia (Sabucedo y Sanmartín, 2007).

También es necesario que como docentes seamos capaces de abrirnos a la autorreflexión y al autocuidado, más considerando tales prioridades como una enseñanza de la pandemia, y, sobre todo, pensar en la atención emocional y su importancia. De igual manera continuar trabajando en colectivo, formando redes y acciones en conjunto. Buscar entre todas y todos hilar los sueños que han llegado con los y las estudiantes cuando ingresan a la universidad intercultural, reconocer que como ellos y ellas, tenemos inquietudes, luchas, esperanzas y ternuras para tejer una red para la vida como otra forma de enfrentar la colonialidad del saber, hasta ahora sustentada por la hegemonía, la violencia y el despojo. Pasar de la frialdad de la razón instrumental, alejada de toda forma de afectividad y emoción, a unas pedagogías de la esperanza, de la confianza y del diálogo.

Durante cierto tiempo en la UNICH he enfrentado situaciones en las que los sentimientos personales me han permitido lograr interpretaciones de la realidad social críticas y refinadas. Como antropóloga social tengo recuerdos de las clases en la universidad cuando debatíamos acerca de nuestra formación; era común el énfasis de los profesores en la idea de que para hacer una investigación objetiva y neutral era imprescindible dejar los sentimientos de lado, ya que las emociones dificultan el distanciamiento epistemológico con el otro, sin embargo, hoy en día “será preciso romper con ese imaginario, dominante en nuestras universidades, entre otras razones porque no nos ha llevado lejos en la búsqueda de soluciones para nuestras realidades” (Segato, 2012, p.13).

Referencias bibliográficas

Falcón, Martha, *Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales. Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer*, Colegio de México, 2004.

Lagarde, Marcela, *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, Siglo XXI Editores, 2016.

Nussbaum, Martha, *La monarquía del miedo: Una mirada filosófica a la crisis política actual*, Barcelona: Paidós, 2019.

Sabucedo José Manuel y José Sanmartín, (Eds.) *Los escenarios de la violencia*, Barcelona, Ariel, 2007.

Segato, Rita, “Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana” en *Revista Casa de las Américas*, No. 266, enero-marzo/2012, pp. 43-60.

Suárez-Navaz, Liliana y Aida, Hernández, “Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes” en: *Revista de Ciencias Sociales*, Editorial Cátedra, Madrid, 2008, pp. 166-170.

IX
EL PURISMO LINGÜÍSTICO COMO
EXPERIENCIA COLONIZADORA:
REFLEXIONES DE CARA A LA PRÁXIS

María Antonieta Flores Ramos

La pandemia me puso a pensar: largas horas de reflexión me llevaron a recordar mi paso por las instituciones educativas, desde la infancia hasta la madurez, en calidad de estudiante —eterna estudiante— y en las dos últimas décadas en calidad de profesora; mi paso por instituciones privadas, pero principalmente, en instituciones públicas donde siempre me he formado, ¿o deformado? Me pregunté: ¿qué sentido tiene saber la regla de tres simple o las reglas de acentuación si no se entienden el confinamiento y los desórdenes de todo tipo que dieron lugar a la pandemia y la manera en que cada ser humano la padeció o la desatendió?

Decidí entonces pensar en los motivos del lobo, es decir, en las causas por las cuales decidí estudiar como tema de tesis doctoral aquello que, eufemísticamente, los académicos llaman español étnico, que se refiere al español fuera de lo considerado adecuado; en suma, el español Alteño —referido a los Altos de Chiapas como región lingüística— en su forma escrita.

Estando en Cuiabá, Mato Grosso (Brasil), una de mis vecinas, platicando conmigo, advirtió que cometía errores

de concordancia gramatical al hablar portugués, en lugar de decir *o leite* —con género masculino en portugués— expresé *a leite* siguiendo la norma del español. Me dijo: *você fala que nem indio, não se fala assim* (hablas como indio, no se dice así). Me puse a pensar inmediatamente: puedo reclamar el racismo, o la misoginia, incluso la homofobia u otras actitudes que generan segregación lingüística, pero no puedo reclamar por mi intransigencia ocasionada al hablar una lengua sin seguir la concordancia de género gramatical de la llamada “norma culta”.

Mi mente se remontó a los lejanos años ochenta en los cuales estudiaba en conocida escuela secundaria de los Altos coletos²⁸. El maestro Fine (nombre ficticio), portador de todos los ismos negativos (entre ellos racismo, clasismo) preguntó: ¿de quién es esta redacción?, afirmando luego: *por su forma de escribir se ve que es un ¡Indio!* Un halo de miedo creció en el grupo en ese momento. Los alumnos nos miramos, unos a otros, como si una sentencia condenatoria fuera a ser emitida. Energías muy negativas corrieron por el grupo y un nudo frío creció en el corazón y la garganta de todos.

En suma, sabía que el texto no era mío, pero también sabía que el maestro conocía a mi familia, a mi padre y, sobre todo, a mi irreverente hermana mayor quien se burlaba de él, de su viejo peluquín color marrón, de su silueta delgada y desaliñada, de sus manías y, además, escribía —escribe— impecablemente. No podía, pues, humillarla como a buena

28 Coletos es una expresión local usada especialmente en San Cristóbal de las Casas para hacer énfasis en personas nacidas en la misma ciudad y diferenciadas de las comunidades indígenas de los pueblos vecinos de los Altos en la misma región.

parte de los estudiantes, morenos, temerosos, sin recursos de distinta índole (económicos, académicos, lingüísticos), cuyas madres se presentaban a las juntas de padres de familia vestidas con rebozos oscuros, sandalias de cuero y quién sabe con qué problemas desconocidos.

Mas adelante, al estudiar las literacidades críticas (Shor, 1999) advertí que la lengua y, en concreto, la escritura, son herramientas de poder que privilegian a una minoría, segregando a grandes sectores de la población. La magnitud de la humillación a la que los y las adolescentes eran sometidos sólo la entendí hasta que salí de mi zona de confort, aprendiendo otras lenguas, equivocándome, pero, sobre todo, al enfrentarme a la desconocida condición de mi hijo en la cual el lenguaje se inhibe y muchos miedos surgen como consecuencia de la comunicación precaria y del desapego a otras normas silenciadas, pero abiertamente explícitas en la vida cotidiana.²⁹

29 Aunque hay opiniones divergentes en torno a las características y los alcances del Trastorno del Espectro Autista —conocido popularmente como TEA o, autismo a secas— se trata de un trastorno neurológico que afecta al ser humano a lo largo de la vida. Una condición misteriosa porque, como en la mayoría de los padecimientos neurológicos, hay mucha especulación en torno a las posibles causas, los tratamientos y/o terapias y la variedad de síntomas incluidos en tal espectro. Por ejemplo, en relación con las causas, algunos especialistas sostienen que se trata de una dolencia genética; otros argumentan que está relacionada a las vacunas que el organismo de los niños y las niñas no logran procesar y, otros más, argumentan que la condición se debe al entorno. Si en relación con las causas hay mucha especulación, todavía más; en lo respectivo a los tratamientos. En pocas palabras se trata de una condición neurológica que afecta la comunicación, los cinco sentidos y, en consecuencia, la capacidad de interactuar con los seres humanos “normales” o neurotípicos, es decir, sin alteraciones neurológicas manifiestas. Este es el desorden neurológico con que mi hijo vive el mundo; él nació en el 2010 y para el 2020 se comunicaba con palabras sueltas, ampliamente polisémicas.

Posteriormente entendí que Fine poseía una concepción de la raza arraigada en el patrón de poder colonial eurocéntrico, históricamente consolidado gracias a la conquista del “Nuevo Continente”, convencionalmente llamado América (Quijano, 1992). Como categoría mental, la raza —más tarde asociada al color— le permitía clasificar al mundo —o más bien a sus habitantes— en una especie de escala piramidal donde los rasgos fenotípicos representan el criterio para la distribución del poder, del salario y de aquello valorado positivamente como alta cultura, religión, ciencia, modernidad y civilización, en oposición a las subjetividades menores, la magia, la superstición, los saberes, la antigüedad y todas aquellas dicotomías creadas en relación a las anteriores, asociadas con las culturas no europeas, o bien, no apegadas a la nueva geografía del poder (Quijano, 1992, p. 2013), véase la figura 1.



Figura 1. La pirámide colonial según Quijano

Fuente: elaboración propia

Asimismo, advertí que las lenguas románicas han tenido una evolución desigual a lo largo de los siglos y que el desarrollo dispar de estas lenguas se constata, entre otras cosas, en la forma en que el latín preservó o modificó los tres géneros gramaticales de la misma (femenino, masculino y neutro) en una, o más, de las llamadas lenguas románicas o neolatinas. De este modo, el sustantivo *leche* se expresa como masculino en todas las lenguas románicas, salvo en el español. Especulé entonces: si esto sucede entre lenguas moderadamente distantes, ¿qué se puede esperar entre lenguas, tipológica, geográfica y culturalmente distantes como las lenguas mayas y el español?

A continuación, describo, a manera de relato autoetnográfico, mi experiencia como profesora de español L2 (es decir, un curso para quienes quieren aprender el español como segunda lengua) desde los primeros días en la Universidad Intercultural de Chiapas para, posteriormente, explicar cómo el método autorreflexivo y autoetnográfico me permitió conciliar mis subjetividades con la comprensión de un fenómeno lingüístico en mi región natal.

¿AL ALCANCE DE TODOS?

Al iniciar mi trabajo como profesora de español L2 advertí que uno de mis alumnos de la primera generación de Lengua y Cultura, hojeaba, amorosamente, el diccionario que le presté para que buscara el significado de las palabras. Libros, revistas, diccionarios, periódicos no constituían el universo común de todos los alumnos y yo había dado por supuesto que cualquiera

podría consultar el famoso “tumbaburros” —al cual, pensándolo bien, se le asignaba un nombre medio denigrante para los usuarios—. José, entonces, se tardó, notablemente, en conocer su primer diccionario y cómo las letras se disponían en él, mientras que yo daba por garantizado que la cultura de la lengua escrita era un fenómeno “al alcance de todos”. Aunque en agosto de 2005 no existían todos los recursos con soportes electrónicos, características y facilidades de acceso de que hoy disponen los estudiantes, yo supuse que un diccionario era ciertamente un recurso del pasado; en aquel momento no fue así para José.

A lo largo de 12 años advertí las características de las redacciones en español de estudiantes mayas y de los llamados mestizos. Debido a esta experiencia, tracé un proyecto de investigación en el cual argumentaba la influencia de dos lenguas mayas (tsotsil y tseltal) en el español de la región Altos de Chiapas (Flores, 2022). Por diversas razones el proyecto no fue seleccionado para distintos programas de posgrado a los cuales me postulé de 2004 a 2017. En agosto de 2017, lo postulé por doceava ocasión, aunque esta vez en el extranjero. En los primeros días de diciembre de 2017 me enteré de que había sido aceptada en el posgrado en Estudios del Lenguaje de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT) en Brasil.

En 2020 concluí los créditos obligatorios en materias y en actividades académicas, me concentré entonces en la tesis que presenté en 2022, la cual, en pocas palabras, trata de la influencia gramatical —y cultural— de dos lenguas tseltalanas (tsotsil y tseltal) en las producciones escritas y orales de estudiantes universitarios bilingües, teniendo como marcos referenciales la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y

el estudio de las literacidades como fenómeno sociocultural (Cassany y Castellá, 2010), (Flores, Ramos 2022).

En agosto del 2020 entregué la versión preliminar del tercer capítulo de la tesis en el cual además de describir, de forma breve, el sistema educativo mexicano, hablo del método de investigación empleado en la tesis. Inspirada por el seminario interculturalidades posibles en la UNICH —que siguió decursos inesperados debido a la pandemia de COVID-19— y por otras experiencias, como la elaboración de una biografía didáctica en el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL), decidí optar por la autoetnografía, pues en mi práctica docente he sido observadora participante, lo cual, a su vez, ha derivado en una serie de reflexiones en las cuales mi propia experiencia de vida cobra un valor epistémico. Así, luego de la lectura de Denzin y Lincoln (2006) como del texto de Ellis, Adams y Bochner, (2010), redacté parte de los párrafos que siguen, al final estos formaron parte del cuarto capítulo de la tesis doctoral.

LOS MEANDROS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se sirvió de una metodología cualitativa de cuño etnográfico, dado que se trata de una investigación basada en la interpretación y en la observación participante, la cual se nutre de por lo menos doce años como profesora de redacción en el ámbito mismo donde el estudio se llevó a cabo. Por esta razón, conozco algunas normas no escritas en dicho ámbito como, por ejemplo, “el hecho de que aplicar una entrevista oral a profundidad resultaría muy difícil dado que podría generar

desconfianza, animadversión e, inclusive, el traspaso de la misma información entre los jóvenes” (Flores, 2022, p. 102). Se trata de una investigación nacida de la preocupación por entender al otro (Denzin y Lincoln, 2006) sin aplicar juicios preestablecidos. La investigación en su conjunto se sirve de los trabajos escritos por 22 participantes; sin embargo, dichas redacciones resultan prototípicas de un conjunto mucho mayor de estudiantes situados más allá de la UNICH.

Como parte de la investigación, comencé por una de las modalidades de la metodología cualitativa, es decir, la autoetnografía (Ellis, Adams y Bochner, 2010) en la cual, con fines epistemológicos, describo mi apropiación de las prácticas de literacidad, comparándola con las prácticas de literacidad de estudiantes mayas hablantes del español como lengua 2 (L2), nacidos en un entorno sociocultural marcado por el auge de las tecnologías de la información y la comunicación; el aprendizaje irregular de la L2 y la valoración positiva de la oralidad sobre la cultura de la escrita. Considero que mi experiencia personal como profesora de redacción en español ha influido en mi forma de producir investigación, pues procuro representar al otro sin dictaminar, de antemano, sus prácticas letradas como deficitarias; más bien, intento establecer empatía con las experiencias silenciadas de estos jóvenes, “reconociendo la inexistencia de la investigación neutral y la existencia de diferentes supuestos acerca del mundo entre diferentes personas” (Ib., 103). Según los mismos autores, en relación con la tarea de los autoetnógrafos, destacan también el papel de la experiencia y de la subjetividad en esta perspectiva investigativa:

“Los autoetnógrafos reconocen las innumerables maneras en que la experiencia personal influye el proceso de investigación [...] Aún cuando algunos investigadores supongan todavía que la investigación puede ser hecha desde una postura neutral, impersonal y objetiva (Atkinson, 1997; Buzard, 2003; Delamont, 2009) ahora la mayoría reconocen que tal suposición es insostenible (Bochner, 2002; Denzin y Lincoln, 2000; Rorty, 1982). En consecuencia, la autoetnografía es uno de los enfoques que reconoce y concilia la subjetividad, la emotividad y la influencia del investigador sobre su trabajo, en lugar de esconderse de estos temas o asumir que estas no existen” (Ellis, Adams y Bochner, 2010, p.3).

En el mismo sentido, considero que “las maneras canónicas de hacer investigación descuidan otras maneras de construir conocimiento, inhibiendo la ampliación de nuestro horizonte cognitivo” (Id.) y este método de investigación amplía nuestra mirada en relación con el mundo, permitiéndonos reconocer que las diferentes personas sobre las cuales hablamos son influidas por las interpretaciones de lo que estudiamos. Por lo tanto, como proceso de la investigación y a partir de este ejercicio autoetnográfico, reflexiono sobre diferentes tópicos, como por ejemplo, la adscripción étnica de los participantes de la investigación y la influencia del discurso intercultural en sus diferentes posturas políticas. Eso se puede mirar con detalle en las distintas partes de la tesis que presenté entonces.

Además de los textos inspiradores revisados en el programa de posgrado de la UFMT, en la empresa de relatar mis experiencias a través de una autoetnografía influyó, en

buena medida, el texto ya clásico de Bochner (1997) “*it’s about time: narrative and the divided self*”. En el mismo, Bochner (1997) cae en la cuenta de la separación entre la llamada vida académica y la vida del hombre ordinario —con experiencias y emociones— al enfrascarse en la teoría, en el papel de espectador y en la belleza mitológica de la objetividad. Luego de la inesperada y dolorosa muerte de su padre, Bochner (1997) advierte, de golpe, la fractura entre la academia y el *self* reconociendo las consecuencias de dicha separación:

“La triste verdad es que el yo académico con frecuencia se separa del yo ordinario, experimental. Una vida de teoría puede llevar lejos de la experiencia y hacernos sentir desconectados. Todos vivimos diferentes mundos. Cuando vivimos en el mundo de la teoría, con frecuencia asumimos que no estamos habitando el mundo objetivo. Ahí, en el mundo objetivo, se espera que juguemos el rol de espectador. Para el ser humano es difícil sentirse cómodo, así que tratamos de rehacernos de las características distintivamente humanas que distorsionan la belleza mitológica de la objetividad” (Bochner, 1997, p. 42).

Dado el reconocimiento de mi propia subjetividad como investigadora, (Denzin y Lincoln, 2006) la realidad se me revela como un ámbito mucho más complejo y múltiple que las teorías existentes para explicarla. Siendo así, considero que la comprensión de ésta es siempre aproximada e incompleta (Denzin y Lincoln, 2006), y refleja un momento en su devenir “en muchas ocasiones, difícil de describir y/o comprender con el vocabulario del cual dispongo, pues se trata de una realidad compleja, inédita, impredecible y dinámica” (Ib. p. 103).

Junto a Denzin y Lincoln (2006), considero que la investigación cualitativa es un terreno de múltiples prácticas interpretativas, en el cual el investigador cualitativo resulta una especie de editor de imágenes, que busca componer un cortometraje:

“Así, en este caso, gracias a las aportaciones de la lingüística, de la antropología, de la pedagogía y de otras disciplinas como la adquisición de segundas lenguas, el investigador se vale de un conjunto de *insights* (momentos reveladores) para crear un ensamble reflexivo con el cual pretende comprender una realidad; realidad que no siempre se le revela por la aplicación exclusiva y exhaustiva de técnicas sino por palabras pronunciadas al azar, palabras que, como el aviador ante el misterio del Pequeño Principe, se mencionan al azar y revelan, poco a poco, una realidad a medias expresada” (Flores, 2022, p. 104).

EL RITMO DE LA REALIDAD Y LAS PALABRAS SUELTAS

A pesar de tratarse de un camino poco recorrido y reconocido en la academia tradicional para desarrollar el auto/conocimiento, la etnografía me permitió plantearme preguntas, aparentemente sencillas y en vez de manifestarme un cuadro explicativo de la realidad, me deparó ante mayores dudas y recelos. Empecé por preguntarme quién soy más allá de las formas, de los datos estadísticos y de los documentos oficiales; en suma, más allá de los números y del mundo morfológico. Así, analicé las fotos y retratos que dan cuenta de mi existencia desde la infancia, además de las cartas, los dibujos y los contenidos musicales que llenaron mi vida.

Al analizar mi acceso a la cultura escrita³⁰ decidí elaborar una etnografía ampliada, por lo cual entrevisté a mis tres hermanas, es decir, a la constelación que constituyó la más eficaz fuente de conocimiento y de experiencias en mi desarrollo personal. Allí, descubrí que la realidad sociocultural y el núcleo familiar que me rodeó desde la primera infancia favoreció la plenitud de mis posibilidades cognitivas en relación con el desarrollo duradero, eficaz y placentero de la cultura escrita. Estas circunstancias, no obstante, se encuentran fuera del alcance del grueso de la población, población que, en un estado con una cuarta parte maya —y zoque— hablante, se encuentra al margen de la llamada “cultura nacional”, ¿qué decir de las literacidades en una lengua distinta a la lengua materna y en una cultura predominantemente oral?

Toda esta cadena de reflexiones me condujo al anhelo de visitar las producciones escritas de los jóvenes bilingües, procurando evitar juicios despreciativos; sin embargo, advertí que la gramática descriptiva y diversos estudios relativos a la enseñanza-aprendizaje de lenguas y a la apropiación, o no, de la cultura escrita, poseían enfoques deficitarios. El lenguaje mismo testimonia dicha visión deficitaria en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, en palabras como error positivo y negativo, diagnóstico, progreso. Qué decir de la alfabetización con su lenguaje militar en frases

30 Empleo la expresión “cultura escrita” como sinónimo de literacidad o literacidades, término que, como destacan Cassany y Castellá (2010) se desprende del inglés *literacy* y extrapola la mera alfabetización como una manera de decodificar el alfabeto para aludir a los modos de relacionarse con las fuentes escritas, de manera duradera, a lo largo de la vida, inclusive fuera de los ámbitos obligatorios como la escuela; tales literacidades, como lo destacan ambos autores, poseen como telón de fondo, que concita estas prácticas, un contexto familiar, social y cultural apropiado.

como “el combate al analfabetismo” y las creencias en torno a los analfabetos como personas carentes de cualquier tipo de conocimiento, o bien, sobre los desfases en torno a la creencia a mayor grado de escolaridad más alto nivel de vida.

Advertí, en suma, que la academia se encontraba colonizada, a lo largo y ancho, por una visión jerárquica de las lenguas, en gran medida eurocéntrica, pues buena parte de las teorías, al tratarse de la enseñanza de segundas lenguas y, en general, del análisis de “el otro” en realidad lo que aplican es un parámetro unívoco para valorar en qué medida el objeto de estudio —dicho sea de paso, con una visión cosificadora—, se apega, o no, al español llamado culto o estándar; español que, en la realidad, nadie habla y pocos escriben, pues la lengua es un fenómeno versátil que se transforma en distintos cronotopos al ritmo cambiante de sus hablantes. Existe, no obstante, una seducción por el purismo lingüístico que acaba por negar la diversidad del español en contacto con multitud de lenguas originarias de este y otros continentes, creando así realidades lingüísticas artificiales. Como si el lenguaje del español pudiera ser “impuro” cuando es un fenómeno social y cultural diverso, dinámico y cambiante.

Este desfase entre los paradigmas de análisis y la compleja realidad del aprendizaje truncado de la lengua colonizadora, me recordaron las palabras de Zimmelman (1997) en relación a que muchos de los conceptos empleados para entender distintas dimensiones de la realidad como el Estado, la sociedad, las desigualdades, la democracia, la cultura y la educación entre otras, “son conceptos acuñados en otros contextos y que, a veces, la academia los repite sin

revisar si están dando cuenta de realidades concretas” (p. 3). Volviendo al plano personal, y ante los resultados variopintos arrojados por el estudio, advierto que, por poner un ejemplo, la discordancia de género gramatical resulta un síntoma que da cuenta de una realidad desajustada de la cual la lengua no estándar —o el llamado español *étnico*—, es sólo la punta del iceberg. Se trata, además, de un fenómeno social que requiere el análisis de otros recortes de la realidad para no caer en el lugar común de juzgar al otro según “sus” carencias, porque así se suele estimar desde una posición colonialista sobre las lenguas habladas y escritas.

Qué decir del aprendizaje precario de la lengua y de los problemas de comunicación de cara a la neurodiversidad, condición donde sólo se emiten palabras sueltas. ¿Palabras sueltas significa ausencia de pensamiento? Se trata de un fenómeno social que supera los supuestos avances y la rigurosidad de la ciencia, genera especulación y una amplia gama de discursos, los cuales, en una especie de esquizofrenia, nos desconectan de una realidad cada vez más compleja. Por lo pronto, sólo puedo decir que el lenguaje —encarnado; hoy en el autismo de mi hijo—, ha representado el mayor de los retos, porque interpretar sus silencios es mi mayor desafío.

Referencias bibliográficas

Bochner, Arthur. "It's about time: narrative and the divided self", en *Qualitative Inquiry*, vol.3, núm. 4 (Florida, diciembre 1997), pp. 418-438 consultado en: https://www2.clarku.edu/~mbamberg/Material_files/Narrative_and_the_Divided_Self.pdf recuperado el 06 de marzo de 2023

Cassany, Daniel y Josep, Castellá, "Aproximación a la literacidad crítica" en *Perspectiva*, vol. 28, núm. 2 (Florianópolis, julio-dic 2010), pp. 353-374 consultado en: https://www.researchgate.net/publication/274669263_Aproximacion_a_la_literacidad_critica recuperado el 06 de marzo de 2023

Ellis, Carolyn, Tony, Adams y Arthur, Bochner, "Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, vol. 12, núm.1 (enero de 2010) consultado en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>, recuperado el 06 de marzo de 2023

Denzin, Norman e Yvonna Lincoln, "A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa", en *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, pp. 15-41, 2006

De Saint-Exupéry, Antoine, *O Pequeno Príncipe*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro, AGIR Editora, 1980.

Flores Ramos, María Antonieta, *O espanhol de uma comunidade estudantil Tsotsil e Tseltal da região Altos de Chiapas, México: entre a reestruturação da língua colonial e os letramentos de sobrevivência.*(Tesis de doctorado), Universidad Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2022

Quijano, Anibal. “Colonialidad y modernidad/racionalidad”, en *Perú indígena*, vol. 13, núm. 29, Lima, Perú, 1992

Shor, Ira. “What is critical literacy” en *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, vol. 1, núm. 4 (Staten Island, 1999) consultado en: <https://digitalcommons.lesley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=jppp> recuperado el 06 de marzo de 2023

Zavala, Virginia, *(Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002

Zemmelman, Hugo, *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: IPECAL, 1997, consultado en: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7>.

SECCIÓN III
SER DOCENTE Y HACER DOCENCIA EN
TIEMPO PANDÉMICO: EL COVID-19 Y LA
UNICH

X

ESCRIBIR A TRAVÉS DE LAS GRIETAS POR LA
COVID-19: SENTI-PENSARES DE UNA DOCENTE
UNIVERSITARIA

María Gabriela López Suárez

*Escribo para compartir historias, en la búsqueda de conexión y
resonancia para seguir tejiendo y aprendiendo en colectivo*

El texto que integra estas líneas surge en el marco del taller y seminario “interculturalidades posibles. Narraciones y reflexiones desde nuestras identidades, sentires y quehaceres”.³¹ En él busco describir algunas experiencias desde mis sentipensares como docente de educación superior en la contingencia sanitaria por COVID-19, analizando los principales retos, la metodología y acciones emprendidas durante el primer semestre del año 2020.

Para este ejercicio de narrativa me enfoco en mis roles como docente y radialista, co-productora del programa de radio universitario *Los Colores de la Voz*. Es importante mencionar que, como mujer, desempeño diferentes roles en el ámbito personal y familiar. Por lo tanto, en estas líneas

31 Este seminario fue coordinado por el Cuerpo Académico Sociedad y Diversidad Cultural de la Universidad Intercultural de Chiapas, como se menciona al inicio de este libro.

estarán implícitas pinceladas de la autora en algunos de sus roles como mujer y persona. El documento se trabaja desde la autoetnografía, teniendo presente que este enfoque de investigación “enfatisa el análisis cultural y la interpretación de los comportamientos de los investigadores, de sus pensamientos y experiencias, habitualmente a partir del trabajo de campo, en relación con los otros y con la sociedad que estudia” (Guerrero, 2014, p. 238).

La dinámica bajo la cual se estructuró el texto fue, en un primer momento, a través de la lectura compartida de los textos narrativos, entre quienes integramos el grupo del seminario-taller. Después se continuó con la redacción del escrito por parte de la autora, tomando como referencia el contar-nos como estrategia para lograr vincular-nos y conectar-nos con los y las demás a partir de nuestras experiencias en el ámbito educativo y también como personas.

Posteriormente, se dio seguimiento al ejercicio de retroalimentar la narrativa a partir de los comentarios de otros colegas. Se compartió el texto con la profesora-investigadora Susan Street, del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Occidente), para que realizara retroalimentación de los avances escritos. Es importante tener presente que “aquello que contamos a los demás, y que también nos contamos a nosotros mismos, emerge de procesos intencionales de selección, elaboración, expresión y rememoración de las experiencias personales” (Guerrero, 2014, p. 240).

En esta recuperación de la labor docente y radiofónica, así como de experiencias personales que acompañaron, se integra como categoría de análisis la *educación a distancia*, subcategorías, *escenarios*, *tiempo*, *dinámicas*, *emociones* y *sentires* que se desarrollan en los apartados de este capítulo. Finalmente se cierra con un apartado donde recupero reflexiones sobre la interculturalidad crítica y lo decolonial.

INOLVIDABLE 20 DE MARZO DE 2020

Desde inicios del año 2020 escuché de manera esporádica algunas noticias referentes a lo que sucedía en el país asiático de China, no recuerdo con mucho detalle la información. Se hablaba de un virus que era más resistente que el de la Influenza, el Sars Cov 2 (Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 por sus siglas en inglés) coronavirus tipo 2 del síndrome respiratorio agudo grave en español, también conocido como COVID-19. Lo que sucedía en otro continente parecía muy lejano para que afectara a nuestro país, o al menos así lo visualicé. Conforme fue pasando el tiempo el panorama se convirtió en algo alarmante, ni siquiera comparable con el virus de la Influenza A H1N1.

Ante la situación de salud, las autoridades educativas a nivel estatal e institucional indicaron que deberíamos laborar hasta el 20 de marzo. Esa última semana de actividades en la UNICH, sede San Cristóbal de Las Casas, fue de organización con colegas docentes y personal administrativo para establecer un plan de trabajo, organizar actividades que dieran seguimiento a las clases con nuestros grupos y atender

otros pendientes laborales. Había una generación por egresar, viajes de campo grupales y esto venía a cambiar todo lo calendarizado; se esperaba que el regreso a la institución sería en 30 días.

La encomienda se convirtió en una tarea titánica, tomando en cuenta que, en mi caso, además de ser docente, coordinaba el programa académico de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, hago investigación en el campo de la comunicación intercultural y soy co-productora de *Los Colores de la Voz* (programa radiofónico de la UNICH). La última salida de trabajo de campo la hicimos con la maestra Susana y los maestros Jaime y Andrés el martes 17 de marzo, tuvimos la oportunidad de viajar al municipio de Aldama, Chiapas³² para participar en una ceremonia que es llamada “entrada de flores”. Esto a raíz de la invitación que nos hizo el maestro Jaime.

La experiencia fue interesante, hallé muchos elementos para observar, tomar notas y analizar. Uno de esos elementos es la dinámica de dos grupos que convergen en ese espacio, la gente que integra la comunidad autónoma de Magdalena de la Paz y el otro grupo que habita ahí, representado por sus autoridades municipales. Un detalle fundamental para mí fue que, en esa comunidad, a diferencia de las ciudades donde se había comenzado a informar sobre las medidas sanitarias por la COVID-19 y los síntomas que se presentan cuando se contrae la enfermedad, la población habitante parecía desconocerla y permanecía realizando de manera normal sus actividades.

32 Anteriormente llamado Santa María Magdalena, cambió su nombre a Aldama, después de la remunicipalización en 1999 (Burguete, 2019, párr. 6).

Ese día, todo el tiempo que estuvimos en la celebración, me olvidé del virus. Atrapó mi atención el paisaje natural de la zona lleno de vegetación, enclavada en las montañas; asimismo, el proceso tan detallado de cómo cada grupo de personas, en su mayoría tsotsiles y poca gente mestiza, se organizó para participar en la celebración en la víspera de la fiesta a María Magdalena. Tuvimos convivencia con la gente de la comunidad y nos invitaron a formar parte de la procesión que realizaron a la iglesia. Ése fue un momento que me conmovió; me recordó el interés que, desde la primaria y luego en la preparatoria, comenzó a moverse en mí por interactuar con otras culturas distintas a la mía.

Eso fue un preámbulo para el viernes 20 de marzo del 2020, fecha que no olvidaremos en Chiapas y México, docentes, estudiantes y población en general porque iniciamos una serie de nuevos retos y un giro a nuestras vidas.

ESCENARIOS Y SENTIRES, DE LA EDUCACIÓN PRESENCIAL A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Aún no logro entender lo que pasó con mi organismo en la semana del 16 al 20 de marzo, mi cuerpo manifestó dolor de cabeza un par de días y desanimo para hacer actividades. Fui al médico, me dijo que estaba bien de salud. El diagnóstico fue que, probablemente, mi cuerpo estaba expresando, de esa manera, el cansancio ante las actividades cotidianas que había tenido en los primeros tres meses del año. Había viajado cuatro fines de semana —de manera continua— de San Cristóbal de Las Casas a las ciudades de Comitán de Domínguez y Tuxtla

Gutiérrez. Mi cuerpo necesitaba un poco de reposo. Pensé que podría tenerlo en esos días que estaríamos trabajando desde casa. No tenía idea de lo que implicaría en mi vida el cambio de escenario de la educación presencial a la educación a distancia.

Hago mención especial del cuerpo y su sentir, porque es una parte fundamental de cada persona y está vinculado a nuestro día a día, al contexto en el que una se desenvuelve, a la relación que se tiene y vive con el mundo que nos rodea. Además de lo anterior, es pieza clave en esta narrativa por volver la mirada a él y descubrirme, reconocerlo y reconocermelo en las distintas interacciones que he vivido (Le Breton, 2002a).

Mi cuerpo descansó un poco, los malestares desaparecieron justo ese primer fin de semana de la cuarentena; cuarentena que se prolongó al 2021 donde continuamos con la modalidad de educación a distancia.³³ El tránsito del trabajo presencial al trabajo desde casa significó cambios no sólo en mi jornada laboral sino en la personal. Me trasladé de San Cristóbal de Las Casas a Tuxtla Gutiérrez donde vive mi familia. Eso implicó convertir el espacio de la casa como laboral y asumir mis roles como persona y mujer; ante la contingencia sanitaria estuve pendiente de los cuidados de salud de mi mamá y papá que tienen enfermedades crónico-degenerativas.

De acuerdo con la primera indicación de la institución educativa estaríamos en casa 30 días. Organicé una guía de

33 Este texto hace referencia al trabajo realizado en el primer semestre del 2020.

trabajo para ese tiempo, la hice de manera puntual, envié a los grupos que tenía asignados y me fui poniendo de acuerdo para las actividades a realizar y las fechas de entrega. Estuve en contacto a través del correo electrónico, vía whatsapp y por la plataforma Google Classroom; es importante hacer mención que tenía nociones básicas de cómo usar esta plataforma. Eso me provocó una dosis de confianza y constituyó una herramienta importante para mi labor e incorporarla en este primer periodo de trabajo en casa. En el classroom coloqué materiales de apoyo para los temas que incluí en la guía de trabajo. Seleccioné videos, materiales periodísticos, preparé audios con colaboración de colegas especialistas en temas vinculados con contenidos de las asignaturas. Los materiales los dejé en esa plataforma para que quienes pudieran tener acceso a ellos y consultarlos, lo hicieran.

Hasta ahí todo iba relativamente bien, luego comenzaron a aflorar las diversas realidades de la población estudiantil en nuestra geografía chiapaneca; buena parte de estudiantes regresaron a sus lugares de origen y algunas personas viven en comunidades donde el acceso a la señal de internet es limitada o nula, además que la situación económica es precaria en varios casos. Ahí afloraron nuevos retos, como el inicio de la búsqueda de estrategias para que estudiantes pudieran enviar sus ejercicios y continuáramos avanzando, en la medida de lo posible, con los contenidos de las asignaturas. No toda la población estudiantil tuvo acceso a la plataforma de Google, algunos estudiantes manifestaron que solo podían tener contacto vía whatsapp, varias personas no tenían internet en casa, solo datos en sus celulares y muchas veces se quedaban sin saldo. Opté por el whatsapp y el correo

electrónico como las vías para recibir los ejercicios, sin por ello dejar de compartir materiales por el Classroom.

Desde ese primer periodo de la cuarentena el horario de trabajo se extendió. Es decir, la labor de recepción, lectura, revisión, retroalimentación de ejercicios quedó sin horario específico, iniciando por la mañana y finalizando incluso alrededor de medianoche. Los mensajes de estudiantes llegaban a toda hora, de tal forma que perdí un poco la noción de los tiempos para mis actividades personales, entremezclando estos con los de mi alimentación y mi jornada para revisar ejercicios de los grupos y entregarles sin demora. Eso iba generando sensaciones de estrés que se reflejaban con cansancio en cuello y espalda.

En el intenso ahora empecé a hacer pequeños intervalos de tiempo y desplazamiento a otros espacios para estar pendiente de las consultas médicas de mi familia y dar atención a una situación particular que sucedió con la salud de mi padre, quien requirió ser llevado a cita médica una vez a la semana durante un mes. El quehacer profesional me indicaba estar pendiente de la faena que no cesaba, sin embargo, el rol de hija y el bienestar de mis seres amados también estaba como prioridad, aunado a la incertidumbre por tener que salir. Ante esto me organicé para brindar el tiempo requerido en las labores. En ese sentido, el trabajar desde casa, aún en tiempos extra, constituyó, de cierta manera, una gran ventaja.

Ante la información institucional de no regresar el 20 de abril sino hasta nuevo aviso, la dinámica laboral permaneció a ese ritmo hasta que finalizó el ciclo escolar de una manera

nada esperada, teniendo la ceremonia de graduación de manera virtual.

Aunque los días son irrepetibles, como sostiene Le Breton (2002b) “el día de hoy no es la reproducción del de ayer. Las sensaciones, las palabras, las emociones, los gestos de la víspera no se calcan para el día de hoy” (p. 92), en esta etapa de contingencia, hubo días que por la rutina me parecían casi idénticos. Mi cuerpo se mantenía de pie adaptándose, como una especie de camaleón, a cada circunstancia.

En esta nueva dinámica, en un intercambio de mensajes con una estudiante, haciendo alusión a la educación a distancia y sus implicaciones, comentó:

- ¿Cómo le ha ido?

A lo que respondí,

- Es más trabajo para mí. Extraño estar en vivo, hacer actividades, verlos.

Ella continuó,

-Lo imagino. Todo será muy diferente. ¿Verdad que es increíble? He pensado que luego esto estará en los libros de historia y nosotros seremos parte de ella.

- Así es. Indudablemente.

HACER RADIO DESDE CASA, UNA NUEVA AVENTURA

Ante las diversas vicisitudes por la educación a distancia, también hay que reconocer las actividades que fueron medios de contención para que el cuerpo sintiera estímulos y pudiera continuar, que el corazón se emocionara, el rostro dibujara sonrisas y, en ocasiones, los ojos se humedecieran al resonar

con lo que se escucha. Una de dichas actividades es hacer radio, que me permitió adentrarme de una manera distinta a la que estaba acostumbrada, como cuando se emprende una aventura.

Comencé a organizarme con estudiantes que forman parte del equipo de producción de Los Colores de la Voz para hacer las emisiones de manera pregrabada. Así nos hizo la solicitud la radiodifusora XERA, Radio Uno, dependiente del Sistema Chiapaneco de Radio, Televisión y Cinematografía (SCHRTVyC), donde se transmite una vez a la semana el programa.

Las herramientas de trabajo fueron la computadora portátil y el celular, sumándose la grabadora reportera y la labor de investigación vía internet, telefónica y whatsapp para contactar a personas entrevistadas para cada emisión. La forma de trabajar, con todo y la pandemia, se ajustó a nuestras necesidades, espacios y medios para producir, siendo nuestros hogares u otros lugares los que fungieron como cabinas de radio emergentes, realizando todo el trabajo a distancia y haciendo uso de aplicaciones, plataformas y correo electrónico.

El tejido de las redes sociales humanas fue nodal — sobre todo durante la pandemia— tanto con las personas del círculo familiar, como con el estudiantado del equipo de producción; muchas personas se sumaron, dentro y fuera de la universidad para compartir sus voces. Uno de los aliados en la labor radiofónica fue Rongo Chiapas, Miguel de Jesús Hernández Paniagua, compañero invidente que tiene su canal en Youtube y su equipo de producción es su familia. Él compartió colaboraciones con interpretaciones musicales,

consejos para evitar el estrés al estar en casa, compartiendo su creatividad y entusiasmo, así como el amor a la vida ante las adversidades. “Yo soy tu amigo Mike Hernández y por el momento te veo en otra dimensión”, es la frase con la que termina sus intervenciones.

El entusiasmo, compromiso, pasión, responsabilidad y creatividad de cada integrante del programa radiofónico fueron piezas claves y detonantes, sobre todo durante la contingencia; se creó una metodología de producción radiofónica a distancia, sin tenerla como un manual sino forjada sobre la marcha y en colectivo.

Aún con la COVID-19 el buen sentido del humor no faltó; como cuando en alguna ocasión tarareamos “El oso carpintero” una de las canciones que interpretó Pedro Infante, tomando la iniciativa el compañero Diego y haciéndole coro la compañera Lorena y su servidora.

“En este momento singular donde están suspendidas la mayor parte de las actividades sociales, prohibidas las relaciones familiares o de vecindad, e incluso los desplazamientos propios de los paseos, la risa es aquello de lo que no se puede ser despojado. El sentido del humor manifiesta una negativa a ponerse en víctima, opone resistencia a la situación. Recuerda la solidaridad, la connivencia que une al grupo contra la adversidad o la fuerza interior de un individuo que no se deja abatir” (Le Breton, 2020, párr. 1).

Fue sumamente gratificante saber que el equipo de estudiantes colaboradores operaron como radialistas

apasionados, como dijera el maestro José Ignacio López Vigil, destacado radialista. Y es importante enfatizar que aún con algunos imprevistos en lo técnico y en lo personal por parte de algunos integrantes, el equipo se mantuvo en pie durante todo el periodo difícil de la pandemia. Percibir su alegría y creatividad al escuchar sus producciones, es algo que me motiva a seguir en los andares de la radio, descubriendo también nuevos aprendizajes y habilidades, desarrollando las que tenía y aprendiendo con ellos-ellas y de todo el equipo. Durante 2020 se produjeron un estimado de 44 programas pregrabados, uno cada semana. La producción implicó más actividad e inversión de tiempo, pero el quehacer radiofónico es enriquecedor y lleno de gratas experiencias ante la diversidad de retos como el no tener una cabina de grabación, situaciones de poca conectividad algunas veces y, en el caso de los y las estudiantes, buscaron espacios en sus actividades cotidianas para colaborar con la producción, fungiendo sus celulares como herramienta principal en la labor radiofónica. En esta contingencia, en la parte radiofónica fuimos parte del IV Encuentro de productores de radio para las infancias de América Latina y el Caribe que se realizó de manera virtual del 7 al 29 de agosto de 2020. Ahí participamos en el Radiotón, enviando producciones realizadas durante el mes de abril, en el mes de la niñez. Esto ha sido un estímulo para el equipo, tener oportunidad que las producciones se escucharan en cadena nacional e internacional a través de las emisoras coordinadoras como el Instituto Mexicano de la Radio (IMER), Radio Educación y Radio Guadalajara.

Por otro lado, y como he afirmado más arriba, el cuerpo es un elemento clave en el actuar cotidiano y se ve

permeado por lo que nos rodea, eso nos mueve en sentires, emociones, pensamientos, actitudes, conflictos. A diferencia de las actividades en la docencia, donde por muchos instantes percibí mi esfuerzo en vano y mi ánimo decayó dado que la retroalimentación enviada a ejercicios y tareas de estudiantes en varios momentos fue poco tomada en cuenta. En la radio, al contrario, en el mar de actividades académicas y personales escuchar las producciones, las voces, sonidos, contenidos, música, significó una especie de oasis en medio del desierto. Una experiencia que alimentó el cuerpo, afortunadamente más que la docencia en ese tiempo pandémico. Estuve muy agradecida del acompañamiento que fue constante en el quehacer radiofónico aún en pandemia. Cabe mencionar que, con todo y este acompañar-nos a la distancia, las dinámicas de manera presencial permiten la interacción, el encuentro personal para hacer las entrevistas, conducir y grabar los programas, escuchar-nos cuando hablamos, cuando reímos y también sentir esa sensación de nervios y cosquilleo al iniciar la conducción de cada programa radiofónico, todo eso se echó mucho de menos.

EL ACOMPAÑAMIENTO

Este caminar y hacer tareas en la contingencia también ha sido en colectivo, al irme narrando recuerdo lo que menciona Silvia Bénard cuando dice:

“Los investigadores no existen aislados. Vivimos conectados a redes sociales las cuales incluyen amigos, parientes; socios y niños; colaboradores de trabajo y

estudiantes [...] En consecuencia, cuando nosotros llevamos a cabo o escribimos una investigación -en este caso estas experiencias- implicamos a otros en nuestro trabajo” (Bénard, 2019, p. 28).

Esta otra manera de ir acompañando el proceso educativo con estudiantes no solo ha sido en el ámbito escolar, tuve oportunidad de hacerlo en otros ámbitos. Cambiar el rol de docente al de persona. Durante esta contingencia mucha gente falleció: amistades, conocidos, familiares míos, egresados y familiares de estudiantes; el dolor también se convirtió en un reto para sobre llevarlo, tuvo impactos más allá de lo académico, porque incide en las relaciones con quienes interactuamos: “La soledad del dolor está ligada de manera íntima con las implicaciones que tiene en nuestras relaciones con los demás. De modo que, aunque la experiencia del dolor puede ser solitaria, nunca es privada” (Ahmed, 2015, p. 61). Fue, sin duda, un proceso complejo y es ahí donde se fortalecen los lazos de empatía, confianza, diálogo, sororidad, respeto, con quienes son estudiantes nuestros.

La otredad se hace presente aceptando la existencia de los demás, que no son sólo estudiantes sino personas con situaciones emocionales que inciden en su trayectoria académica. Y esto, desde mi perspectiva es un aporte fundamental que puede contribuir para estar en constante atención a mi práctica, porque entre la serie de diversas actividades académicas y administrativas que realicé, en algunas ocasiones pude estar dejando de poner atención en esas experiencias del estudiantado.

Un día de tantos en esta contingencia, al estar frente a la computadora, escribiendo y por momentos leyendo y respondiendo mensajes en el celular, me enteré de que una estudiante había perdido a su papá:

– ¿Gaby, te enteraste de que falleció el papá de Bere?
–¿Cómo crees? ¡No puede ser! ¡Qué triste! Muchas gracias por avisarme.

Mis ojos se llenaron de lágrimas, sentí de inmediato el nudo en la garganta. Hice pausa a mis actividades. Intenté escribirle a la estudiante un mensaje al celular, no pude. Por la confianza que tengo con la estudiante decidí enviarle un mensaje de audio, me pareció más cercano. Como siempre, en estos temas suelo ser muy breve, retomo lo que dice mi mamá, *-en estos casos no me salen las palabras*. Mi mensaje fue corto, por más que intenté no pude evitar que la voz se me quebrara y cómo no, solo de pensar en el dolor de Bere y de su familia me generó tristeza.

La respuesta de Bere fue breve pero emotiva, leer su mensaje me hizo parecer que es una joven madura y valiente, con muchas ganas de salir adelante. En mensajes posteriores, intercambiamos reflexiones sobre la vida, las presencias y coincidimos en el gusto por la escritura, no en el sentido académico sino como medio para expresar los sentimientos, las emociones y una posibilidad de sanación.

Refiero, de manera general, el acercamiento no como docente sino como persona que tuve con otros dos estudiantes. Un acercamiento a lo que algunos autores como la doctora Juana Sánchez Gey, llaman la pedagogía del amor, poniendo

desde el enfoque antropológico en el centro a la persona. Cada estudiante había perdido, en distintos momentos (antes y durante la contingencia) a seres queridos muy cercanos,

Hubo un caso con un estudiante, con quien tuve variadas reflexiones sobre la COVID-19, el impacto de los medios de comunicación, la desinformación, la actitud de las personas ante el nulo cuidado de la salud. En el transcurso de aquellas reflexiones fluyó la redacción de géneros de opinión en ejercicios de los y las estudiantes: a los que con gusto di lectura y sugerí enviar a medios de comunicación. Lo hicieron algunos y sus trabajos fueron publicados. Y en ese acompañar que sucintamente menciono, me siento muy honrada que, de manera tan generosa el estudiante confiara en mí para hacer llegar sus escritos periodísticos y compartir otros proyectos literarios.

En el tercer estudiante descubrí, y lo digo así con mucho gusto, su habilidad musical y el de sus hermanas. Recuerdo cuando me envió por mensaje el primer enlace a la red social Facebook, en el que participaron en un programa de apoyo estatal a las actividades culturales: ¡El arte ayuda en tiempos difíciles! Con emoción lo vi en él con sus hermanas en escena, rindiendo homenaje musical a sus familiares fallecidos. Ellos también formaron parte de los aliados en la radio, sus participaciones fueron compartidas en el programa. En este rol de acompañamiento me surgieron algunas reflexiones: dentro del incesante ritmo que tengo en lo cotidiano, ¿en qué medida me visibilizo ante el estudiantado como una persona en la que pueden confiar y compartir sus experiencias, sus proyectos, sus miedos, sus dolores, sus alegrías?; ¿Habrían fluido estos compartires sobre otros temas

no académicos antes de la contingencia sanitaria, cuando casi siempre me veían corriendo por mis diversos compromisos? Esto me trae a colación un fragmento de “La historia de los otros” uno de los relatos del subcomandante Marcos que dice:

“Después de que un rato se estuvieron callados, los dioses primero se dieron cuenta que ya tenía un primer acuerdo y era que había “otros” y que esos “otros” eran diferentes del uno que era. Así que el primer acuerdo que tuvieron los dioses más primeros fue reconocer la diferencia y aceptar la existencia del otro” (Red de Solidaridad con Chiapas, 2009, p. 20).

EL AQUÍ Y AHORA EN TIEMPOS DE LA COVID-19

Estando en esa dinámica descrita en líneas anteriores, no recuerdo bien en qué momento me percaté del paso del tiempo y que no había puesto del todo atención ante la enfermedad de la COVID-19. Puede parecer increíble que haya estado un tanto ausente del impacto de la contingencia, pero así fue. Me centré en el quehacer laboral, así como prestando atención a situaciones puntuales de mi familia y personales. Cuando gente allegada a mí comenzó a enfermarse y fallecer me di cuenta de que la dinámica mía era, dentro de un poco de locura, una fortuna y bendición. Trabajar desde casa y estar al pendiente de mis seres queridos no es una posibilidad que mucha gente tenga. Me sentí muy afortunada. Sin embargo, como dijera una frase de Gabriel García Márquez, “Deja que el tiempo pase y ya veremos lo que trae”, justo eso me pasó.

Al prolongarse la cuarentena comencé a tener, por ocasiones, sensaciones de tristeza, cansancio por la jornada laboral, miedo a enfermar, enfermarnos, extrañar a seres queridos con los que no podía estar, vivir duelo por la muerte de seres amados. También surgió la necesidad de buscar otras actividades que pudiera realizar que implicaran fuentes de motivación más allá de lo laboral.

Estar cerca de mi familia fue un estímulo primordial para continuar con el día a día. Como ejemplos, pude hacer producción radiofónica con la participación de mis sobrinos e incluso, diseñar nuestros propios cubrebocas. Esas tardes en las que no se planeaban las actividades, compartí las propuestas, una de hacer radiocuentos y otra ocasión, —después de ver un tutorial con la participación de una niña— me surgió la idea de hacer cubrebocas con retazos de tela. Verlos emocionados y verme a mí también, así como sumarse a las acciones propuestas ha significado pausas en el ajetreo laboral en casa, a modo de respiro para continuar el camino.

— Pablo, Kamila, ¿me ayudarían a grabar dos cuentos?

— Sííí (a modo de coro).

—Son cuentos cortos, los escribieron estudiantes, uno se llama El queso de Camilo y el otro, Un sueño muy cruel. Hay que leerlos antes para que ensayen:

—¿Tía, a qué hora vamos a grabar? — dijo Pablo.

—En un ratito más, yo les aviso. Ah, por cierto, ayúdenme a buscar algunas cosas para hacer los efectos nosotros y no bajarlos de internet.

—¿Del Youtube, tía? —señaló Kamila.

—Sí, hay muchos efectos, pero no me gustan, mejor los hacemos.

Lo anterior se sumó a otras acciones que incluí en algunos espacios de mi día a día como cocinar o asistir a webinars por temas que me interesaban. La lectura jugó un papel esencial, sobre todo la lectura por placer, como textos escritos por amistades y estudiantes, así como recomendaciones, además de escuchar música, meditar y escribir mi columna semanal “Voces ensortijadas”. La escritura en un sentido no académico también se mantuvo semana tras semana durante la pandemia y fue grata para retomar temas diversos —entre ellos situaciones vinculadas con la contingencia— y compartir con el público.

A invitación de una compañera y amiga decidí participar con un escrito referente a los sentires en la contingencia, para compartir en el portal de Facebook de la Editorial Coyolxauhqui, lo titulé “Resistir desde el amor”. Transcribo parte del texto:

Tic, tac... el tiempo sigue sin hacer pausa, estoy a escasos 8 días de cumplir cuatro meses de permanecer en confinamiento por la contingencia sanitaria del Covid-19.

Tengo la bendición de permanecer en casa y hacer trabajo en línea. Soy comunicóloga de profesión y docente universitaria. Me gusta mi labor, la hago con gusto, amor y dedicación. En un primer momento no pensé que la contingencia se prolongaría más de cuarenta días, eso me puso en otra dinámica. Se ha hecho más intensa la jornada, el día poco alcanza para terminar con pendientes e inician otros. Por momentos olvido la pandemia.

Por instantes la tristeza, nostalgia y añoranza se hacen presentes en mí. Sin embargo, esta pandemia me ha permitido convivir más con mi familia, escuchar el canto de los pájaros, del viento, de la lluvia, escucharme y agradecer mi ser mujer.

Extraño estar con mi compañero, salir con mis amistades, recorrer la montaña, el bosque, ir al mar. La práctica del yoga, la meditación, la oración, la escritura, el amor a la vida y a la salud son mis aliados en esta etapa. Confío que esto pasará y hay que resistir desde el amor.

LAS GRIETAS EN EL CAMINAR

En una de estas charlas virtuales tuve la oportunidad de escuchar a Catherine Walsh, con su conferencia Pedagogías Decoloniales: Insurgencias desde las Grietas. La autora planteó como pregunta temática “¿Cómo movernos dentro de las grietas?” La metáfora que presentó me pareció muy bella y profunda, justo en estos tiempos de pandemia y llenos de tantas grietas. La trasladé al ámbito educativo, los retos en la enseñanza y por supuesto, a la parte personal.

Las pedagogías decoloniales son de las tareas que tenemos pendientes por realizar, no se pueden trabajar de manera aislada y, al plantearnos la autora hacerlo desde las grietas, recuerda la parte de la herencia colonial que tenemos y no podemos pasar por alto. Las grietas pueden doler por ser una especie de herida profunda, algo que no se quiere pasar a tocar porque el dolor cala y, por lo regular, huimos de lo que nos duele o lo que causa dolor en las demás personas. Así que también es importante identificar cuáles son las grietas

a las que nos enfrentamos en el confinamiento, a raíz de la contingencia, además de las que ya se tenían —esto me enfocó a la parte educativa—.

Un primer paso es el reconocimiento, las grietas modificaron la dinámica personal y laboral como mencioné líneas arriba; en un plano más general, acentuaron las diferencias entre los grupos, visibilizando las distintas realidades, por ejemplo, en el acceso a las tecnologías, en las nuevas maneras de enseñar y aprender, en los roles que las mujeres tenemos, e hicieron más evidente que el mundo no es igual para toda la gente, que el mundo no detiene su ritmo y que una se debe ir adaptando a las nuevas dinámicas desde donde estemos. Sin embargo, esas grietas también permiten la reflexión. Como muestra de ello, se enfatizó y analizó que debe guardarse un espacio y tiempo para sí misma, para resistir y continuar. Esto último es una de las tantas enseñanzas que dejó el confinamiento, aunado a la reflexión en colectivo con familiares, amistades y estudiantes.

Cuidar mi cuerpo es una parte clave para poder seguir, el cuidado en el amor, en el respeto, en la escucha, sin esto resulta más difícil no solo el continuar en lo que hagamos, sino el acompañar a quienes nos rodean. Los escenarios, tiempos, dinámicas, emociones y sentires referidos se fueron ajustando a las grietas que trajo la COVID-19 y las que ya estaban. El acompañamiento a las otras personas, en lo laboral y familiar, se fue dando en la medida de mis tiempos, de mis nuevas dinámicas y del reconocimiento que fui teniendo de mí en otras dimensiones, enfrentando diversos miedos.

El interactuar con las otras personas fue en su mayor parte a distancia; también hay aprendizajes en esas maneras diferentes de hacerme presente y acompañarlas, vía escrita, telefónica, por audios, videollamadas y, en algunas ocasiones, desde el silencio que comunica. Pensándolo bien, este entramado de nuevas formas de interactuar a la distancia, haciendo uso de la tecnología, indica también la posibilidad de construir otras metodologías para aprender y por qué no, para narrarnos. Eso, me parece, es un aporte a la gran pregunta que nos hace Catherine Walsh: ¿cómo andar los márgenes?; ¿cómo agrandar las grietas?

Es muy valioso destacar que, en esta etapa narrada de una manera sucinta, la interacción de la otredad conmigo ha sido fundamental, me sentí acompañada por mi familia, amistades, mis colegas, incluyo por supuesto a aquellas y aquellos estudiantes que brindaron palabras de aliento, de confianza, de ánimo, de buenos deseos para continuar a la distancia. Soy en tanto estoy, conmigo y con las demás personas.

La reflexión que surge en mí —y regreso a la labor docente— es que, a pesar de las grietas que ha traído esta contingencia sanitaria, sumadas a las que ya tenía y no reconocía del todo, está la posibilidad de replantear mi quehacer educativo, aprender a desaprender a partir de lo que tenemos y, por supuesto, del re-conocimiento de las grietas. Esto me lleva a situarme más allá y trasladarme a uno de los aportes de Freire cuando señala: “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa” (Freire, 1999, p. 92).

Y viene la parte fundamental que constituye uno de los grandes retos: ¿Cómo hacerlo? ¿desde dónde? ¿con quiénes? Es importante repensar que de manera individual o aislada no podré, ni podremos hacerlo, ni desde una sola mirada, sino desde múltiples ángulos y en colectivo. Es vital tener presente lo que menciona Paoli Bolio (2019): “nuestras acciones son semillas” (p.17) y ahí está la apuesta que me causa interés y a la vez motiva.

A MANERA DE COLOFÓN

En 2021 continuó la contingencia por COVID-19, quienes somos facilitadores, docentes, acompañantes en el proceso educativo, enfrentamos retos no solo en el uso de tecnologías y herramientas que pudieran ser nuestras aliadas o no, sino que, en la educación a distancia, esas grietas a las que alude Catherine Walsh, sean las que nos motiven a tejer en colectivo con estudiantes, colegas, redes sociales humanas. Incluso se hace más evidente y necesario dar cabida a otros espacios además de la escuela formal. Lo anterior tenerlo como una posibilidad desde la educación a distancia para llevarlo también a la educación presencial.

Es fundamental recordar y tener presente que el sentir y pensar no pueden dissociarse, que estamos conviviendo en lo cotidiano con personas con las que entablamos relaciones en otra situación y contexto distintos a los que hubo antes del 20 de marzo de 2020. Que, en la medida de nuestras acciones en el aula virtual, en la educación a distancia y desde nuestro compartir de la palabra a través del uso de la tecnología

estaremos posibilitando o no la siembra de la semilla que menciona Paoli Bolio. Lo que se ha vivido deja aprendizajes, sobre todo por lo que sigue para la educación y el devenir de la sociedad ante las diversas situaciones que se presenten, debemos estar ávidos de no claudicar, aunque haya nuevas grietas. Por el contrario, tener en cuenta que también a través de ellas se puede florecer.

A partir de lo expuesto en este escrito y de las reflexiones realizadas, quiero destacar la importancia que conlleva la tarea de cómo [de]construir desde la educación en un plano que vaya dejando atrás la herencia colonial, no solo en un sentido teórico sino desde las prácticas más cotidianas. La apuesta es hacerlo desde una interculturalidad otra, donde es fundamental recuperar el sentido que la educación debe cobrar, más allá de los espacios áulicos, de la educación que construya conocimientos verdaderos científicamente y que hallemos otras formas de reaprender, reinventarnos, haciendo uso de los recursos con los que contamos y con los conocimientos locales.

Hablar de la interculturalidad desde procesos de luchas, con miras a un proyecto participativo, con agenciamiento no solo político sino social, cultural, epistémico como la experiencia que recupera Walsh en su texto *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial*, implica una serie de tareas en colectivo, en las que quienes participamos en la educación estamos invitados a tomar parte. Hay muchas grietas que están presentes, sin embargo, los aprendizajes, retos, oportunidades que nos dejó esta pandemia, hacen el llamado a contrarrestar la colonialidad del poder desde

lo más inmediato, lo cotidiano, a partir del entretejido que se construya en, desde y para lo colectivo.

A mí me deja una serie de tareas para el quehacer no solo docente sino para la vida. ¿En qué medida las acciones que llevo a cabo son de alguna forma semillas? y ¿en qué medida posibilito lo que menciona Freire en una de sus frases?: Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción, quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender.

Me quedan varias interrogantes, comparto algunas de ellas: ¿En qué medida reproducimos la herencia colonial, la opresión sin darnos cuenta? ¿Cómo vivenciar las prácticas que nos lleven a integrar las diversidades con las que interactuamos en la educación tomando en cuenta el género, la etnia, la clase social, las cosmovisiones otras? ¿Cómo trabajamos desde la construcción en colectivo otras metodologías que incorporen los conocimientos locales? Además de la interculturalidad crítica, ¿de qué otras herramientas requerimos para trabajar hacia una pedagogía decolonial? ¿qué otras formas de coexistir y convivir podemos construir?

Este ejercicio de escritura ha significado para mí, además de una nueva experiencia académica, un reto en colectivo, apostándole a la narrativa desde mi labor como docente, radialista y algunos de los roles como mujer y persona; es en colectivo porque no solo se hace presente la voz de la autora de estas líneas, sino que, de alguna manera, están presentes las de todas las personas que me acompañaron entre 2020 y 2021 durante la pandemia por COVID-19. También está

el acompañamiento de quienes coordinaron el seminario y de nuestras colegas que lo cursaron. Sin su apoyo estas palabras que comparto no se habrían tejido. Gracias por ser parte de la madeja que le apuesta a tejer desde la reflexión que aporte a lo decolonial y la interculturalidad otra, con enfoque crítico.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, Sara, *La política cultural de las emociones*, México, UNAM, 2015.
- Bénard Calva, Silvia M., *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019.
- Burguete, Cal y Mayor, Araceli, “Aldama-Santa Marta, Chenalhó: las aristas de un conflicto”, en *Portal Chiapas Paralelo* (28 de enero de 2019), párr. 6, consultado en <https://www.chiapasparalelo.com/opinion/2019/01/aldama-santa-marta-chenalho-las-aristas-de-un-conflicto/> recuperado el 09 de julio de 2021
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI, 1976.
- Guerrero Muñoz, Joaquín, “El valor de la autoetnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa”, en *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo social y bienestar*, núm. 3 (2014), pp. 237-242
- Le Breton, David, “La viralidad de la risa”, en *Topía* (mayo de 2020), párr. 1, consultado en <https://www.topia.com.ar/articulos/viralidad-risa> recuperado el 09 de julio de 2021
- _____ *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002a.
- _____ *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002b.
- Paoli Bolio, José Antonio, *Lekil Chahpanel y derechos humanos. Prácticas e ideales tseltales del Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada*, A.C., México,

Universidad Intercultural de Chiapas, 2019.

Red de solidaridad con Chiapas, La historia de los otros, en *Los Otros cuentos. Relatos del Subcomandante Marcos*, Buenos Aires, Red de Solidaridad con Chiapas, 2009, p.20.

Walsh, Catherine, “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores/ Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana/ Instituto Pensar, 2007, pp. 47-62.

XI
SER DOCENTE DESDE EL CONFINAMIENTO.
RECONFIGURANDO VÍNCULOS,
REINVENTANDO ESTRATEGIAS, REVISITANDO
LAS HISTORIAS

Luz Helena Horita Pérez

Este texto surge como un espacio de diálogo profundo, tras un año de confinamiento. El descubrimiento y la esperanza es lo que define mi experiencia en el taller-seminario: “Interculturalidades posibles. Narraciones y experiencias desde nuestras identidades, sentires y quehaceres” donde la resonancia con otras experiencias me permitió identificar las vivencias e inquietudes compartidas.

La invitación original fue a reflexionar y escribir sobre la experiencia profesional y de vida, en torno a los doce años de labor docente en la UNICH; la interculturalidad como marco discursivo, institucional y de intereses comunes, se planteaba como tierra fértil para dialogar y proyectar nuestras prácticas a futuro. Sin embargo, a pocos meses de iniciar las sesiones, la pandemia por COVID-19 nos confinó en nuestros hogares. Los ciento sesenta metros cuadrados que hasta entonces eran mi refugio, se transformaron en mi único espacio de tránsito, compartido con mi esposo y mi hijo. Después de jornadas de más de diez horas fuera de casa, de comer en la universidad y regresar por la tarde a revisar tareas, preparar la cena, resolver

pendientes del hogar, la idea de estar juntos más tiempo no se veía tan mal. Sin embargo, al paso de las semanas, fue evidente la necesidad de replantear las dinámicas, los espacios y los límites.

CON-VIVIR

La concentración de las actividades familiares, académicas, administrativas y de educación en casa, trajo consigo la necesidad de modificar las formas de convivencia y comunicación. Prueba de ello este pasaje personal, con variantes repetidas a lo largo de los meses:

“Emiliano entra a la habitación, abriendo de súbito la puerta, me pregunta casi a gritos por el libro de matemáticas en el cual trabajamos la tarde anterior. Yo, sentada frente a la computadora, intento prestar atención a la duda que expresa Adriana Elizabeth sobre el ejercicio que he propuesto. La sesión sincrónica de hoy cuenta con diecisiete estudiantes; es un gran logro para la clase de las nueve de la mañana, considerando que varios de los jóvenes se contactan desde los *cibers* que abren temprano, o bien desde sus celulares con recargas recién compradas. Ante la irrupción de mi hijo, apenas soy consciente de mi evidente enojo frente a la cámara. Intento apagar el micrófono para no interrumpir a la joven y dirijo una mirada de reprobación al niño de ocho años, quien atraviesa el cuarto de regreso y sale sin cerrar. Por los audífonos escucho al representante de grupo que responde a su compañera, y agradezco su participación con una sonrisa. Aprovecho para levantarme a cerrar la puerta de la habitación y mientras lo hago, veo a Emiliano con el

libro de matemáticas entre las manos, corriendo hacia su cuarto, desde donde se oye la voz de su maestra dando instrucciones a los niños”.

El confinamiento implicó la instalación de nuevos usos del espacio. Las habitaciones de la casa sufrieron transformaciones diarias, de acuerdo con el horario y el día de la semana: aulas, salas de juntas, espacios de recreo y dormitorios. Además de esto, las fronteras entre una actividad y otra desaparecieron, se trasladaron de acuerdo con las necesidades y múltiples tareas. Entre una clase y otra se aprovechaba para meter la ropa a la lavadora; lavar los trastes; preparar café; contestar correos; vigilar que mi hijo esté prestando atención a la clase; preparar materiales didácticos; compartir lecturas y cargar siempre el teléfono para contestar la mensajería instantánea en todo momento. La idea de nuestra habilidad como “multitareas” es puesta al límite, y cuando algo inesperado surge, el frágil equilibrio se trastoca.

Antes de marzo del 2020 fueron escasas las ocasiones en que sentí perder el control ante una rabieta de mi hijo; cabe señalar que tampoco él había tenido muchas explosiones de enojo antes de esa fecha. De acuerdo con Scholten et al. (2020), el impacto de la pandemia por COVID-19 sobre la población infantil se puede analizar a partir de dos elementos clave, la organización de la experiencia cotidiana, y el logro de la seguridad emocional. Ambos aspectos se encuentran íntimamente ligados con las cuatro competencias parentales vinculares, formativas, protectoras y reflexivas (Gómez y Contreras, citados en Scholten et al., 2020). El conjunto de estas competencias abarca la capacidad de contención ante

la crisis, el apoyo para la comprensión de lo complejo, la disminución a exposiciones a fuentes de estrés, así como el autocuidado como parte esencial para actuar como cuidadoras y cuidadores. Trabajos como el de Ugarte y Dagnino (2020) señalan la importancia de indagar con mayor profundidad sobre los efectos del confinamiento en niñas y niños, considerando el incremento de niveles de ansiedad, estrés e irritabilidad en los menores, así como de las condiciones de agotamiento emocional de los padres realizando multi roles.

Ser padres y madres en el contexto de la pandemia no sólo exigió tener los cuidados sanitarios contra la enfermedad. Además, fue indispensable la atención y vigilancia de nuestra salud mental, en calidad de cuidadoras y cuidadores; sólo así se podía resguardar también la salud mental de los hijos. Sin embargo, en el contexto latinoamericano, mexicano, y específicamente chiapaneco, las precarias condiciones de vida de las familias agudizan las crisis familiares en condiciones de confinamiento.

Los más de doce años como profesora en una universidad intercultural me han brindado la oportunidad de abrazar el diálogo como vía para la convivencia y el aprendizaje. Aun así, la pérdida del control bajo condiciones de estrés no me es extraña. Imagino la situación crítica en hogares con espacios más reducidos, pérdidas de trabajo y el ingreso económico correspondiente, problemas para conseguir alimentos y las necesidades a cubrir para una familia numerosa. Mientras reflexionaba me daba cuenta de que no es necesario imaginar demasiado, pues bastaba escuchar y conversar con estudiantes, compañeras maestras y maestros, vecinos, amigos. Los índices de violencia intrafamiliar se

dispararon en todo el mundo, y el trabajo de Zambrano Villalba (2021) da cuenta de la diversidad de estudios relacionados con el tema, particularmente en países de América Latina. Las poblaciones más vulneradas son mujeres, niños y adultos mayores, y las desigualdades socioeconómicas se reflejan en los casos de violencia extrema y suicidios. En el caso de aquellos a quienes la contingencia, en lugar de confinarlos, les lanzó a la calle a buscar la comida, la violencia adquiere rostros distintos que rehusamos reconocer.

Los cambios de comportamiento, vinculados con cuadros de depresión, ansiedad y estrés postraumático son el tema de salud que más me inquieta por su avance silencioso y manifestación explosiva. ¿Cuántos victimarios nuevos se gestaron en este tiempo? ¿Cuántas de ellas y ellos son conscientes de este nuevo rol al interior de los núcleos familiares? ¿Cuántas de mis correcciones enérgicas hacia Emiliano, no fueron más que desfuegos de esa presión acumulada, disfrazada de una preocupación por ejercer una maternidad responsable? En casa, después de cada crisis, la única vía que nos confortaba era el abrazo; trataba de explicar a mi hijo con palabras sencillas cómo me sentía, mis expectativas y la frustración de que las cosas no salieran como esperaba. Ante el ejemplo también mi hijo estaba aprendiendo a buscar las palabras exactas para expresar su sentir. Sin embargo, hacer esto requería de un tiempo, de una disposición de escucha al otro; exigió dejar de lado lo inmediato que estaba encima de nosotros a través de las videoconferencias, las clases virtuales, los mensajes de WhatsApp y las noticias. La saturación de lo externo se convirtió no sólo en una distracción para la comunicación al interior de los espacios familiares, sino en

una constante de aislamiento hacia todas las experiencias fuera de nuestro núcleo familiar.

LO PRÓXIMO

La noción de proximidad se ha vuelto signo de riesgo durante la pandemia. Las puertas se cerraron y sólo dejaron rendija para acceder al mundo. La virtualidad se instaló en los discursos mediáticos y gubernamentales como la solución ante la restricción de movilidad y confinamiento. En México, la televisión se convirtió en un aliado para que los estudiantes de los niveles básicos, medios y superiores continuaran con su formación educativa, y a los docentes nos enviaron a capacitarnos en “lo básico”, mientras los gestores institucionales y responsables de las áreas informáticas se dieron a la tarea de ajustar las precarias instalaciones e infraestructura para dar soporte a esta nueva modalidad de enseñanza. Sin embargo, la realidad fue avasallante, manifestada en todos los ámbitos la innegable brecha digital entre grupos poblacionales, regiones y países.

Los datos del Instituto Nacional de Estadística y Estadística (INEGI) correspondientes a 2018, recuperados por Lloyd (2020), sobre el 45% de mexicanos con una computadora y el 53% con acceso a internet, guardan cierta correspondencia con los datos recabados con estudiantes de la licenciatura en Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural de Chiapas. Durante el mes de septiembre de 2020: 58% de los estudiantes contaban con computadora en casa, pero el 63% de estos casos se trataba de una computadora compartida

por toda la familia. La tecnología más accesible a la población estudiantil fue el teléfono inteligente, disponible para el 62% de los jóvenes, pero de los cuales el 9% también se trata de equipos compartidos con amigos y familiares. En el caso del acceso a internet, el 41% de los estudiantes manifestaron que en su comunidad está disponible un servicio regular de internet, pero su acceso depende directamente de la capacidad económica para pagarlo. Al explorar sobre el uso que dan los jóvenes a estas tecnologías, la función más aprovechada era la mensajería instantánea, específicamente el WhatsApp. Lo anterior nos llevó a elegir esta aplicación como vía de comunicación más eficiente, para establecer contacto, enviar materiales y recibir evidencias de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el 40% de los estudiantes no tuvieron acceso a estas actividades debido a que no cuentan con este tipo de equipos telefónicos.

Este panorama no quedó claro sino hasta el mes de septiembre de 2020, después de haber concluido el primer semestre del año, habiendo enfrentado múltiples dificultades de conectividad, retrasos en los programas educativos, ausencia estudiantil, desempeño académico deficiente, solicitudes de bajas a los programas académicos, contagios por COVID-19 y pérdidas de seres queridos. Todo esto afectó sensiblemente el ánimo y concentración de estudiantes, administrativos y docentes de nuestra institución, quienes no contamos con un espacio que nos diera soporte más allá de los buenos deseos y palabras de aliento a través de las pantallas de celulares y computadoras. Para quienes vivimos en contextos urbanos, la proximidad sólo fue asequible a través de la tecnología. El miedo a sufrir la enfermedad por COVID-19 nos paralizó y aisló, bajo la premisa del cuidado personal y colectivo.

LA VIDA UNIVERSITARIA

Ante la declaración de la contingencia sanitaria en nuestro país, la universidad indicó el traslado de las actividades a la modalidad virtual. La última semana de trabajo presencial se aprovechó para convocar reuniones de academias y organizar en lo posible las propuestas para atender a las y los jóvenes: canales de comunicación más efectivos, elaboración de guías didácticas, definición de calendarios y evidencias requeridas para evaluar los logros de aprendizaje. Se oficializó el correo electrónico como la vía para los comunicados, la asignación de tareas y la revisión de evidencias. Quienes teníamos experiencia en el uso del classroom de Google, propusimos aprovecharlo como plataforma oficial, pero la resistencia de autoridades, compañeras y compañeros docentes lo dejó como medio alternativo. Desde muy joven tuve oportunidad de tomar cursos de computación y programación, y a lo largo de mi formación académica y trabajo profesional, pude aprovechar las ventajas de la tecnología informática en la resolución de tareas. Sin embargo, esta no es una constante entre las y los docentes de nuestra universidad.

La Academia de Desarrollo Sustentable, donde colaboro como docente y coordinadora, está compuesta por cuatro grupos etarios: 4 mayores de 60 años, 3 entre 50-59 años, 6 entre 40-49 años y 4 entre 30-39 años de edad. Analizando el uso de la tecnología digital entre los docentes, de acuerdo con el trabajo de Jara Gutiérrez y Prieto Soler (2018), sólo el grupo etario de 30-39 años de edad pueden ser

considerados nativos digitales. Esto significa que en mi grupo académico más del 75% de los docentes éramos migrantes digitales, y los dos grupos de mayor edad, correspondiente al 41% de las y los maestros, tuvieron el primer contacto con este tipo de recursos siendo ya adultos. El dato hace comprensible las dificultades y actitudes mostradas de la mayoría de estos colegas hacia el empleo de recursos digitales para la educación a distancia.

Es relevante que en el caso de las y los estudiantes inscritos a la licenciatura en Desarrollo Sustentable, a pesar de que por edad Jara Gutiérrez y Prieto Soler (2018) los pudieran ubicar como nativos digitales³⁴, las condiciones económicas y culturales han devenido, en la mayoría de los casos, en el manejo tardío de este tipo de tecnologías. Esta situación se suma a las dificultades antes mencionadas, relativas al acceso del servicio de internet para mantener una vida académica a distancia. La diversidad de contextos de los cuales provienen los jóvenes resultó más evidente durante las sesiones sincrónicas:

“Mientras escucho la exposición que Alexander hace a sus compañeros, no puedo evitar pensar en su contexto: joven de clase media-alta, con internet en casa, sin necesidad de trabajar, con facilidad de expresión escrita y oral en español. Ha sido elegido representante de grupo casi desde la primera semana de trabajo y todos los docentes le identificamos como apoyo importante en las dinámicas de cada asignatura. Al lado de la imagen de video de Alexander,

34 Las edades de la población estudiantil oscilan entre 18 y 32 años, con un promedio de 21.6 años y desviación estándar de 2.73

la pantalla del Meet presenta una A encerrada en un círculo verde, indicando que se encuentra conectado Andrés. En la primera de nuestras sesiones sincrónicas, Andrés se conectó mientras iba en tránsito desde su comunidad hacia la cabecera municipal de Huixtán, donde hay servicio de internet. Como parte de las actividades de presentación con los grupos de primer ingreso, en esa ocasión solicité que todas las cámaras permanecieran encendidas y nos presentáramos. Andrés fue de los últimos en participar y sólo en ese momento abrió la cámara. Su silueta a contraluz y el recorte de la ventanilla de un auto en el fondo aparecieron en el monitor; el vaivén de la imagen evidenció que el vehículo iba en movimiento. Otra de las compañeras del grupo ha tenido que buscar trabajo, y el único que ha conseguido es durante las mañanas como dependienta de una tienda de ropa en San Cristóbal, donde le permiten conectarse mientras no hay clientes. Ese día nuestra sesión abrió un espacio para conversar sobre nuestros contextos de vida y trabajo, identificando la diversidad de condiciones, experiencias y dificultades vividas, así como los aprendizajes que nos han permitido coincidir el día de hoy, aún en lo virtual”

Como estrategia institucional, considerando las limitaciones de conectividad que tenía la población estudiantil, se establecieron sesiones sincrónicas que abarcaran la mitad de las horas/semana señaladas para cada programa; esto tuvo como objetivo que el tiempo restante se empleara en actividades independientes, revisando materiales de apoyo y generando evidencias de aprendizajes. Las sesiones sincrónicas se distribuyeron de lunes a miércoles, a través del Google Meet.

Las entregas de los trabajos se establecieron semanalmente y se solicitó que las y los estudiantes mantuvieran comunicación a través de la mensajería instantánea.

DISCURSOS Y LENGUAJES

Desde el inicio de la contingencia, la incertidumbre fue la constante, incertidumbre que se prolongó durante todo 2021 y aún parte del 2022. A partir de marzo de 2020 la información sobre el avance de la pandemia se convirtió en el tema central de nuestras conversaciones, y una vez en pleno confinamiento, nos dejamos abstraer por una necesidad de recabar toda la información posible sobre el tema. Las noticias en los portales digitales, las conferencias de prensa a nivel nacional y estatal eran la fuente de consulta desde la madrugada hasta ya entrada la noche. Los noticieros de la radio local ratificaban lo más relevante del día, y las esquelas cada vez más frecuentes corroboraban los números sobre los casos y fallecimientos en la entidad y la ciudad. Los primeros casos de contagio en la familia se dieron a conocer por lo bajo, como si en la enfermedad hubiera culpa y fuéramos a ser señalados como responsables del daño hacia los demás. La estigmatización de los núcleos familiares y expresiones de repudio social hacia los enfermos y médicos fue creciendo. En este escenario, el miedo nos inmovilizó, manteniéndonos en casa para evitar el contagio.

En poco tiempo el discurso de la pandemia fue desplegando un campo léxico que era necesario conocer: SARS-COV-2, distribución de carga de enfermedad; tasa de

incidencia acumulada; atención ambulatoria; comorbilidades; curvas de casos confirmados; sospechosos y defunciones son sólo algunos de los términos que circulaban una y otra vez por las noticias, y que en el ejercicio por entender lo que sucedía, repetíamos mi esposo y yo durante nuestras pláticas. En estas conversaciones y en la escucha de los discursos alrededor del COVID-19, fuimos observando el proceso de configuración de las representaciones sociales de esta enfermedad, los conocimientos, las actitudes y las proyecciones de acción en torno a ella (Jodelet, 2008). Algo significativo de nuestras observaciones es que, en el contexto local de San Cristóbal de Las Casas, persisten visiones contradictorias sobre la enfermedad y el virus que la provoca. Muchas personas, aún durante el tiempo más álgido de los contagios, se rehusaron a utilizar las medidas básicas de protección sanitaria, saliendo a la calle sin cubrebocas, continuando las visitas a los familiares, participando en las fiestas de barrio y realizando actividades con alto riesgo de contagio. En este grupo de personas circulaban ideas tales como que no existía la enfermedad, que era una enfermedad que sólo afectaba a cierto grupo social-cultural (los mestizos), que las acciones de sanitización eran realmente dispersiones del virus con la finalidad de arrasar con la población indígena, por lo que deben de evitar a toda costa este tipo de prácticas en sus barrios y colonias. En las últimas semanas, todavía más incluso, se incorporó al discurso la terrible idea de que a quienes habían recibido alguna de las vacunas contra el COVID-19 les quedaban cinco años de vida. La divulgación de estas creencias sobre la enfermedad y las acciones de gobierno que se ejercen sin más información, infunden miedo y odio, promoviendo acciones colectivas que confrontan diferentes sectores sociales. De esta forma, no sólo

era el COVID-19 un motivo de preocupación, sino también la exacerbada violencia que en el periodo electoral se desató entre actores políticos³⁵.

UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD

La UNICH, como institución de educación superior, guarda una fuerte vocación social. El modelo de universidades interculturales al que responde centra su quehacer en la formación superior de jóvenes provenientes de poblaciones a las que históricamente se les ha negado este acceso a la educación. Abierta a la población en general, resulta evidente el interés particular por atender a grupos culturales originarios del estado de Chiapas, y para ello se cuenta con la vinculación con la comunidad como eje de formación, centrado en el desarrollo de capacidades y conocimientos para la generación de procesos de impacto comunitario.

Durante este año de contingencia, la vinculación comunitaria entró en un letargo. Las y los estudiantes fueron motivados para que se reconocieran a sí mismos como sujetos vinculados a sus propios espacios de origen. De esta forma se esperaba que en la medida de las posibilidades pusieran en práctica los conocimientos construidos y dialogados a distancia desde las asignaturas. Esta propuesta contrastó con el trabajo que se venía realizando, donde las y los estudiantes organizados en equipos eligen una comunidad para establecer vínculos de relación y trabajo colectivo. Por lo general, la

35 El día 06 de junio de 2021 se realizó el Proceso Electoral Local Ordinario 2021 del Estado de Chiapas.

comunidad seleccionada corresponde al lugar de origen de uno o más miembros del equipo, lo que proporciona a los estudiantes cierta facilidad para establecer la vinculación. Así, en el mes de marzo de 2020, los procesos de vinculación se vieron truncados, y sólo fue posible dar atención en algunos casos específicos en los que los propios actores comunitarios solicitaban la presencia y acción específica de los estudiantes.

La limitación de la movilidad para la población en general impidió continuar con las visitas a las comunidades, y en la cuestión comunicativa y de organización al interior de los equipos, varios estudiantes manifestaron dificultades para estar en contacto con sus pares. Algunos jóvenes lograron articular propuestas de reflexión desde sus núcleos familiares, pero la ausencia de un acompañamiento y trabajo colectivo disminuyó el impacto de estas acciones en el contexto de la vinculación comunitaria.

OPORTUNIDADES Y PROPUESTAS

Luego del confinamiento, es justo identificar las oportunidades que se abrieron y que bajo condiciones de normalidad eran difíciles de aprovechar. El aspecto más importante es la reconfiguración de los vínculos familiares. A nivel de mi núcleo familiar, y aún a pesar de los roces y conflictos que vivimos, la exploración de nuevas formas de relacionarnos y escucharnos fue una experiencia enriquecedora. Un aspecto vital tiene que ver con la gestión y defensa de un espacio propio para cada uno de nosotros. Desde el inicio de la pandemia, el texto de Virginia Woolf, *Un cuarto propio*, resonaba en mi

cabeza; no se trató sólo de encontrar el espacio preciso para la escritura, las videoconferencias o llamadas telefónicas, sino de reconocer la importancia de cada una de las actividades que realizamos: Alejandro y yo desde las labores profesionales y creadoras, y Emiliano desde sus actividades escolares, lúdicas y de convivencia.

Gestionar en colectivo el espacio compartido fue uno de los retos más grandes, pero también más satisfactorios. Me sentí escuchada y puse mucho empeño en escucharlos atentamente; no siempre llegábamos a un acuerdo, pero la búsqueda nos permitía conocernos mejor y refrendar nuestras prioridades. En el contexto de la familia extendida, padres y hermanos construimos nuevas estrategias para estar a través de la distancia. Ser consciente del riesgo vital que conllevó el COVID-19 me permitió abrirme al diálogo sobre la muerte, un tema personalmente doloroso, pero que en esta situación de riesgo fue indispensable abordar.

En lo profesional, este periodo también brindó oportunidades de participación en eventos académicos, formación continua y establecimiento de redes de trabajo que bajo condiciones de trabajo presencial era difícil aprovechar. La facilidad de contactar con otras y otros, trabajando experiencias afines que han sido fuentes de crecimiento profesional a través de las cuales he podido proyectar acciones más sólidas a futuro. Este capítulo fue resultado de la reflexión y retroalimentación generada en una experiencia a distancia. Las geografías otrora tan distantes se volvieron asequibles gracias a estas iniciativas de trabajo colectivo con apoyo tecnológico. Son experiencias que van más allá del empleo

de tecnologías de la información como vías de contacto; son las voluntades que confluyeron para colaborar, discutir ideas y construir propuestas desde nuestros espacios de vida conectados con, y a pesar del tiempo pandémico que los y las profesoras vivimos.

Referencias bibliográficas

- Jara Gutiérrez, N. P., y C. Prieto Sole, “Impacto de las diferencias entre nativos e inmigrantes digitales en la enseñanza en las ciencias de la salud: revisión sistemática”, en *Revista Cubana de Información En Ciencias de La Salud*, Vol. 29 Núm. 1, pp. 92–105, (2018), consultado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132018000100007&lng=es&nrn=iso&tlng=es recuperado el 19 de abril de 2023
- Jodelet, D., “Social representations: The beautiful invention”, en *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol. 38 Núm. 4, pp. 411–430, (2008), consultado en <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x> recuperado el 19 de abril de 2023
- Lloyd, Marion, “Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19” en Casanova Cardiel (Coord.) *Educación y pandemia: una visión académica*, UNAM/IISUE, pp. 115–121, (2020), consultado en: https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/55/3.Lloyd-Marion_2020_DesigualdadesEducativas.pdf recuperado el 19 de abril de 2023
- Scholten, H., V Quezada-Scholz, Salas, G., Barria-Asenjo, N. A., Rojas-Jara, C., Molina, R., García, J. E., Jorquera, M. T. J., Heredia, A. M., Zambrano, A., Muzzio, E. G., Felitto, A. C., Caycho-Rodríguez, T., Reyes-Gallardo, T., Mendoza, N. P., Binde, P. J., Muñoz, J. E. U., Estupiñan, J. A. B., y Somarriva, F., “Abordaje psicológico del COVID-19: Una revisión narrativa de la experiencia latinoamericana”, en: *Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 54 Núm. 1, (mayo del 2020),

Pp. 1–24. Consultado en: <https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i1.1287> recuperado el 19 de abril de 2023

Ugarte, M. J., y P. Dagnino, “Cuarentena por pandemia COVID-19: Efectos en la Salud Mental Infanto-Juvenil y el Estrés Parental”, *Memorias del I Congreso Internacional de Psicología: Psicología e Interdisciplina frente a los dilemas del contexto actual*, Universidad de la Cuenca del Plata, La Plata, Argentina, Consultado en: <http://ojs.ucp.edu.ar/index.php/memoriacongreso/article/view/674> recuperado el 19 de abril de 2023

Zambrano Villalba, C. G., “Violencia intrafamiliar en tiempos de confinamiento por COVID 19: Una revisión sistemática”, en *Revista Perspectivas Metodológicas* Universidad de Lanús, Vol. 21, pp. 1–14, (2021)

XII
CAMINANDO CON LOS DESAFÍOS DE LA
COTIDIANIDAD EN UNA PANDEMIA SIN FIN

Christel Ayanequi León

Escribir esta autoetnografía, en medio de una pandemia sin fin, tuvo el propósito de ayudar a desahogar un poco las angustias, angustias de los desafíos cotidianos que tuvo una mujer de 36 años, en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, siendo hija, hermana, esposa, madre y docente al mismo tiempo. El sentirme acompañada y al mismo tiempo acompañar a otras personas, otros sentires y otros desafíos de la cotidianidad de quienes, como yo, caminaban el mismo sendero de un confinamiento que duró más de un año ayudó a mitigar la angustia, la incertidumbre; el tiempo extraño permitió concebir propuestas desde el ámbito profesional para generar condiciones dentro de los espacios educativos en la nueva normalidad.

Y, sobre todo, no olvidar que esto también pasaría, pero que la forma cómo nos sentimos y cómo lo vivimos, quedará en esta memoria hecha autoetnografía. Es por ello, que en este texto describo el contexto de lo que sucedió en aquellos inicios del confinamiento y de las condiciones dadas para el desempeño de cada uno de los roles que se tenían que cubrir, sin horarios ni límites espaciales.

MARZO CAÓTICO DEL 2020

Domingo primero de marzo; muy feliz de celebrar los primeros siete meses de vida de mi hijo, parecía que podía ser un día de fiesta, sin embargo, alrededor de las diez de la mañana recibo una llamada... lo inevitable se había vuelto realidad, me confirmaban lo que varios meses atrás temía tanto: deberían operar a mi hermano menor, pero, con su problema de coagulación debido al factor ocho (Síndrome de Von Willebrand, Trastorno hemorrágico ocasionado por bajos niveles de proteína de la coagulación en la sangre), todo se volvía sumamente riesgoso. Se tenían que conseguir medicinas, vacunas y, sobre todo, dinero lo más pronto posible para poder ingresarlo a cirugía el martes siguiente.

Ese martes fueron horas largas y de mucha tensión; mi hermano entró a cirugía desde las siete de la mañana y pasaron muchas horas antes de tener información. Alrededor de las 11:00 de la mañana se vio mucho movimiento en el quirófano, era alarmante ver enfermeras desesperadas salir y entrar, podíamos darnos cuenta de que algo no estaba bien, además de que entre compañeras se decían: “el muchacho se desangra, no lo pueden controlar”. Mi madre y mi cuñada, en silencio, no dejaban de orar y llorar. Fue hasta después de que terminó la operación —casi a las 6:00 de la tarde— que supimos la gravedad en la que se vio; por un momento parecía ante los ojos de los doctores que había muerto. Una experiencia terrible en mi vida; no obstante, lograron reanimarlo y salió del hospital el sábado siete de aquel mes del 2020. Con

muchos cuidados y recomendaciones estuvo delicado en casa por varios días más.

Entre las preocupaciones de madre primeriza que comienza a introducir alimentos diferentes a la leche materna para su bebé, el ser esposa, hija y, en ese momento hermana mayor, poco tenía la cabeza en el ser profesional. Aunque fuera de todo lo que yo estaba viviendo, había un mundo que seguía girando y moviéndose a su propio ritmo; haciendo su propia revolución y marcando el rumbo de millones de vidas: ya era 11 de marzo. Mientras todo esto pasaba en la Universidad Intercultural de Chiapas, sin más que opinar, sin argumentos previstos, el miércoles 11, desde la oficina del Rector, soy nombrada Coordinadora de la Licenciatura en Lengua y Cultura, una nueva responsabilidad dentro de la Institución. Responsabilidad muy delicada y por qué no decirlo, pesada, por todos los asuntos políticos y sindicales que se habían gestado desde varios meses —años— atrás, y que recaían mayormente en la coordinación por su misma naturaleza.

El nombramiento llega oficialmente a mis manos el jueves 12, pidiéndome que retome todos los trabajos pendientes que se tienen del Programa Educativo y haciendo hincapié en que no se anunciaría el nombramiento a la planta docente hasta la siguiente semana. Ese mismo viernes solicité mediante un documento escrito todos los insumos para trabajar: documentos oficiales; pendientes propios de la licenciatura, estatus de algunos procesos, informes realizados anteriormente, en fin, la entrega normal. Sin embargo, solo recibo la plantilla del semestre enero-junio 2020 y el directorio de los docentes, manifestando que no había ¡Nada más!

Por otro lado, fuera de lo que yo vivía en términos de la vida personal, había un mundo que seguía girando y moviéndose a su propio ritmo, haciendo su propia revolución y marcando el rumbo de millones de vidas, pues es en ese entonces, cuando la Organización Mundial de la Salud, debido a la propagación de un virus SARS-CoV-2, conocido coloquialmente como “coronavirus”, hace oficialmente el anuncio el 11 de marzo y lo declara pandemia.

Al llegar el fin de semana, 14 y 15 de marzo, la noticia, que para muchos fue increíble, inundó las redes sociales, los noticieros tanto en radio como televisión y no se oía nada más: “La SEP adelanta y amplía las vacaciones de Semana Santa por Coronavirus”; “suspensión de clases en todo México”, se decía que serían 30 días, en los cuales, con esta medida no sólo se cuidaría a los niños y adolescentes, sino a toda la comunidad. Para ese momento habían contabilizados treinta casos confirmados de coronavirus en territorio mexicano.

En la UNICH comenzamos otra semana. Aún no se podía hablar del nuevo encargo de manera oficial, aunque en los pasillos ya se escuchaban muchos comentarios y debates al respecto. Sin embargo, había mucho por hacer y planear con toda la academia. Venía un receso anticipado que podía poner en riesgo el término del semestre si no se tomaban las acciones correctas y pertinentes. Sin duda, estábamos en una situación de gran incertidumbre y muy compleja, a la que nunca nos habíamos enfrentado. Si bien teníamos la experiencia del virus de la influenza AH1N1 en la universidad, esta vez era diferente, básicamente porque en muchos lugares y al mismo tiempo la pandemia de COVID-19 nos alejó, nos distanció, como no lo hacía nada más en ese momento.

Noteníamos experiencias vividas de un distanciamiento como el que se nos exhortaba a realizar, al menos por esos primeros 30 días, mucho menos por los meses que siguieron. Se nos invitaba a confinarnos en casa, a no salir, con el riesgo de que, si no atendíamos a ese llamado, podíamos morir o, en el peor de los casos, llevar la enfermedad a nuestros seres queridos y ver cómo se consumían poco a poco por la falta de oxígeno. Tanta paranoia, incertidumbre e impotencia, produjo la sensación de estar dentro de una olla de presión que en cualquier momento reventaría, no obstante, aun somos sobrevivientes, al menos ¡Vivimos para contarla!

El ejercicio al que nos convidó el seminario y taller “Interculturalidades posibles” justo en este contexto de cosas, me permitió hablar de mis emociones y conjugar en estas páginas experiencias y vivencias propias en el momento de la pandemia y las reflexiones académicas. Estas emociones que provocaron los desafíos de la cotidianidad dieron pie a las reflexiones sobre lo que la pandemia dejó a su paso, no sólo en la vida familiar o profesional, sino en su conjunto, con todo al mismo tiempo, sin filtros y a la vez sin nada, nada de información certera, sin nada que nos sostenga emocionalmente hablando.

Por todo lo que sucedía en ese momento, se tuvo que forzar una reunión con la academia de la licenciatura en Lengua y Cultura para hacer la presentación formal como nueva coordinadora de ese programa educativo. Esbozar un plan de trabajo que permitiera avanzar en los temas que cada asignatura debería abordar, mientras se adelantaba el receso con la finalidad de lograr todos y cada uno de los objetivos

semestrales. Fue una reunión poco fructífera, se perdió parte del valioso tiempo, haciendo cuestionamientos acerca de la nueva encomienda y poco se planteó acerca de las acciones que pudieran favorecer el trabajo académico a distancia, en lo que sería el periodo de cuarentena. Nos retiramos de la reunión con la única encomienda de estar en constante comunicación con nuestros estudiantes y enviarles materiales de apoyo para que se pudieran retomar las clases antes de cerrar el semestre. Para entonces, toda mi atención y preocupación se había volcado sobre la responsabilidad de dicha coordinación. Fue difícil ser madre preocupada por la nueva alimentación de su bebé —eso no esperaba a que la pandemia pasara—, era un desafío el día a día en un contexto en donde se prohibió salir a hacer compras al mercado o de manera cotidiana; aunque en San Cristóbal de Las Casas no se cerraron los comercios en su totalidad, sí había restricciones, por lo que mi esposo y yo decidimos hacer una sola compra de víveres para toda la cuarentena. Además, no fue fácil verme en casa y no poder atender mis tareas del hogar, ya que me encontraba trabajando, sin horarios, sin olvidar el celular que sonaba y sonaba con dudas de estudiantes y docentes. Realmente fue una tarea complicada de empatar.

No se hicieron esperar las discusiones en casa, no sólo por la mala administración del tiempo, sino también por el desorden físico, emocional y económico que esta pandemia estaba arrastrando a nuestras vidas. Si bien yo recibía mi sueldo tal y como de costumbre, mi esposo no; él dependía del día a día, y bueno, es importante señalar que las cuentas por pagar nunca dejaron de llegar, luz, agua, gas, teléfono, renta, créditos y, sobre todo, sueldos de las personas que

colaboraban con él, que también necesitaban llevar el sustento a casa. Fueron momentos de mucha tensión, de angustia e incertidumbre, buscando cómo lograr pagar todas las cuentas, que con un solo sueldo no era suficiente.

CON LOS DESAFÍOS DE LA DOCENCIA, SE HACE
CAMINO AL ANDAR

Regresando al ámbito profesional, en medio de la primera etapa de cuarentena, como docentes comenzamos a generar materiales que enviamos a los estudiantes por diferentes medios, y fue en esta parte que me atreví a reflexionar acerca de las palabras del reconocido Marshall McLuhan “el medio es el mensaje” (McLuhan, 1996). Significa que la forma de un medio se incrusta en cualquier mensaje que transmita o transporte, creando una relación simbiótica en la que el medio influye en cómo se percibe el mensaje, ya que con frecuencia se tiene la tendencia de prestar atención al contenido y a ignorar el medio; sin embargo, como bien lo dio a conocer este famoso teórico de la comunicación, hace ya casi 80 años atrás: es el medio el que juega un papel más significativo y el que tiene un efecto mayor en nuestra realidad actual. Su sentencia, “el medio es el mensaje”, aplicada a la educación, significa que las formas son importantes; lograr los propósitos educativos en la sana distancia hizo mucho más relevante el medio educativo al que nunca se había tenido que recurrir como en ese tiempo de pandemia.

Al referirnos a la pandemia que aconteció en ese caótico marzo de 2020, y que continuó muchos meses más, hay que

hablar también de la carencia, la fragilidad, la inestabilidad, la inseguridad y de lo excluyente que puede ser el uso de la tecnología y la conectividad. Tal situación provocó que las discusiones entre los colegas se centraran mucho más en preguntarse qué se tendría que hacer para garantizar que los estudiantes siguieran aprendiendo y conseguir los objetivos planteados en cada semestre. Fue entonces que la tecnología pasó a segundo término.

En este desafío por continuar con la vida académica nos dimos cuenta de que el conocimiento y los programas, sus propósitos y las competencias profesionales que se desarrollan en cada espacio y sus actividades, eran fundamentales para poder re-pensar el aprendizaje de nuestros estudiantes en la situación de confinamiento. Y a partir de esta búsqueda en la que nos remitimos a los grandes teóricos, en la que nos apoyamos de las redes sociales, en los webinars que estaban muy a disposición, se retomaron herramientas que prometían facilitar el aprendizaje.

En este caminar me di cuenta de que varias instituciones educativas ya contaban con plataformas con servidores particulares, que también hay algunas otras en donde ya la comunicación virtual era la más socorrida o es el trabajo a distancia su principal actividad. Recordando nuevamente que el medio es el mensaje, y que pone en una posición privilegiada a quienes cuentan con los recursos óptimos para desarrollar sus actividades dentro de la educación.

En el contexto de la Universidad Intercultural de Chiapas el panorama era sumamente diferente, ya que nada

de esto se venía realizando con regularidad, eran solamente casos extraordinarios. Así que realmente existió la dificultad de que muchos estudiantes se conectaran obligados por el distanciamiento, todos tuvieron que estar en sus casas pero muchos por la condición económica no tenían acceso a la tecnología o al internet, por lo que se hicieron adaptaciones para atenderlos de manera muy particular.

Tampoco puedo dejar de mencionar el gran reto que tenemos los docentes formadores con respecto al uso de las tecnologías y la necesidad que hay para que se nos brinde capacitación oportunamente, para poder desarrollar nuestra labor en los diferentes medios que tenemos a disposición. Generar métodos para llevar la enseñanza de acuerdo con las oportunidades tecnológicas de que disponen los estudiantes en cada contexto social y hacer buen uso de la tecnología disponible para propiciar a través de ella aprendizajes significativos. Porque corremos también el riesgo –sino es que ya sucedió– de que los estudiantes se vuelvan receptores, y eso nos pone en alerta de provocar una comunicación lineal. Este modelo establecido por Shannon y Weaver (1948) apoya y defiende la idea de la comunicación unidireccional, sin una retroalimentación; el remitente es la fuente que proporciona la información y codifica su significado en ruido, expresión lingüística u otra forma de comunicación. Entonces ¿qué objeto tiene la docencia, si no se retroalimenta de la participación, las dudas ni aclaraciones de los estudiantes? ¿Cómo saber que se está recibiendo efectivamente la información expuesta?

En este camino extendido y complejizado por la pandemia, una vertiente fue que varios estudiantes

declararon que sufrieron una saturación de actividades diseñadas por diferentes docentes, y ante el desconocimiento del trabajo a distancia, la organización para las entregas era nula. Muchos otros, además de esto, se quejaban de que no podían comprender las lecciones en línea, cuando las clases eran presenciales les resultaba más fácil y el, o la, docente les daba las indicaciones frente a frente, por lo que fue imposible alcanzar el ritmo, considerando el número de asignaturas que se tienen por cada programa educativo, ocasionando que su primer pensamiento fuera darse de baja o simplemente desertar de la licenciatura. Lo que para el segundo semestre del 2021 fueron entonces las bajas oficiales que se muestran en el siguiente cuadro, sin contar los casos de deserción³⁶:

LICENCIATURA	PERIODO			Por género	
	ENE-JUN 2020	AGO-DIC 2020	ENE-JUN 2021	M	H
MÉDICO CIRUJANO	6	10	10	12	14
LENGUA Y CULTURA	6	12	12	24	6
COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	2	7	2	5	6
TURISMO ALTERNATIVO	2	5	5	5	7
DESARROLLO SUSTENTABLE	4	6	11	10	11
DERECHO INTERCULTURAL	0	5	9	6	8
Total de bajas	20	45	49	62	52
Total de estudiantes	1420	1606	1430	114	
Porcentaje que representa	1.40%	2.80%	3.43%	54.39%	45.61%

Fuente: Servicios Escolares- UNICH (mayo, 2021)

³⁶ Se consideran casos de baja a todos aquellos estudiantes que realizan el trámite correspondiente a la baja temporal o definitiva, de acuerdo con el proceso establecido en el Reglamento de estudiantes UNICH; a diferencia de los casos de deserción, que son todos aquellos estudiantes que simplemente ya no se presentaron a sus asignaturas, sin dar ningún aviso formal.

Por supuesto que, durante toda esta situación generada a partir de la pandemia por COVID-19, se pueden identificar claramente que están presentes todas las asimetrías en el acceso a la tecnología y la conectividad, ya que es precaria y excluyente al mismo tiempo, lo que por consecuencia deja fuera a muchos estudiantes; y al menos hasta donde me tocó presenciar, en ese momento no se pudo solucionar.

Actualmente, existen muchos actores interesados en remediar este tipo de problema y se van proponiendo soluciones “de paso”, a veces por la inmediatez que se requiere en el apoyo a la educación en estos momentos. Por ejemplo, se ha conseguido el apoyo por parte de la Secretaría de Educación para utilizar otras herramientas de Google en la docencia, sin embargo, como muchas de las funciones que ahora son de libre acceso, se tenían limitadas a pagos y concesiones, la mayoría de los docentes de la Intercultural en Chiapas éramos ajenos/ajenas a todo lo que podría solventarse en plataformas como la de classroom y desconocíamos lo mucho que puede ayudarnos para continuar con nuestras asignaturas a distancia. Si bien es cierto, la mayoría de la planta docente de la institución ha sido formada durante toda su educación con clases presenciales y hasta cierto punto tradicionales por lo que no todos vieron con buenos ojos utilizar estas herramientas a favor de la educación; no obstante las autoridades universitarias facilitaron diversos cursos para conocer a detalle el funcionamiento, ya que de buenas a primeras, en el semestre enero-junio de 2020, muy pocos docentes las usaron. Fueron una propuesta de apoyo que al principio nadie conocía en su totalidad.

En este sentido se volvió doblemente necesario repensar: ¿Qué es lo que no miramos en esta época de pandemia dentro de la educación? ¿Por qué tantos estudiantes se dieron de baja? ¿Qué herramientas tecnológicas pueden utilizar nuestros estudiantes? Y ¿A cuáles tienen acceso? Pensando no sólo en la conectividad, sino también en su economía. Y en este sentido, la respuesta, al menos con los estudiantes que tuve a cargo, fue WhatsApp, la red social que favoreció a los estudiantes para que pudieran cerrar su semestre y su aprendizaje en la primera mitad del año 2020, sin dejar de lado lo que han referido otros compañeros maestros en el acceso a otros recursos que no fueran propiamente con el uso de la tecnología, con el apoyo y participación de los propios estudiantes.

Frente a todo ello, se esperaba un plan académico de acción por parte de las autoridades universitarias, un plan que marcara el rumbo que deberíamos seguir, con líneas bien definidas y establecidas para lograr alcanzar nuestra misión de formar profesionales éticamente responsables y comprometidos con la diversidad, los pueblos y las lenguas originarias, la vinculación comunitaria, los saberes científicos y tradicionales con el propósito de construir una sociedad más próspera, justa y equitativa.

En las diferentes reuniones de trabajo un colega señaló: *“primero la pedagogía y después la tecnología”*. Lo que contrastó con la aportación de Marshall McLuhan: *“el medio es el mensaje”*. Con esta reflexión quiero cerrar el apartado de los desafíos de la docencia, pues no todo está escrito, seguiremos haciendo camino al andar, y cada vez más nos cuestionaremos: ¿De qué manera utilizar las tecnologías en

la siguiente pandemia?; ¿Haremos lo mismo, o seremos más selectivos de acuerdo con lo que vamos a enseñar?; ¿Cómo voy a ver el programa de estudios?; ¿Qué estrategias de aprendizaje se requieren?; ¿Qué tan importante es el trabajo colaborativo en estas realidades?; ¿Qué acuerdos debemos tejer con los estudiantes?; ¿Cómo proponer de manera más horizontal el acceso a distintos y mejores medios para comunicarnos y cómo garantizaremos que los estudiantes logren aprender?

Con todas estas interrogantes, y con todo lo que sucede alrededor, surge la necesidad de esbozar un plan de apoyo para seguir con o sin pandemia. Porque, sin lugar a duda, como aquel cuento popular anónimo titulado *El anillo del rey*, en donde la frase que sus sabios le dieron al Rey ante cualquier momento de felicidad o dificultad, para sentirse apoyado fue que tuviera la certeza de que simplemente: “esto también pasará”. Como actores activos de la educación en México, se tiene la esperanza de que aunque llegue otra pandemia esa también “pasará” y quedará como parte de nuestra historia. Este cuento ayuda a recordar que lo malo es tan transitorio como lo bueno, ya que, ningún acontecimiento, ninguna emoción son permanentes. Como el día y la noche, hay momentos de alegría y momentos de tristeza. Reconocer esto ayuda a pensar en un futuro de reconstrucción y de nuevos aprendizajes con el corazón animado.

UNA PROPUESTA PARA LA DESNORMALIZACIÓN EN LA NUEVA EDUCACIÓN

Dentro de esta angustia y desesperación, entre lo familiar-personal y lo profesional-general me dio tranquilidad saber

que la pandemia de COVID-19 “también pasaría”. Mientras todo se aquietaba y tomaba nuevamente su cauce en el rumbo adecuado, desde mi necesidad por mejorar mi práctica profesional, mejorando mi vida personal, propuse enfocar nuestro trabajo en cuatro vertientes que ayudaran a continuar con la vida académica de la Universidad Intercultural de Chiapas: 1) los medios; 2) la dinámica de trabajo; 3) el cuidado de las emociones y 4) la institucionalidad. Estas propuestas se hicieron a partir de la experiencia con los estudiantes, desde las reuniones con las academias y desde los seminarios que tomé sobre educación en tiempos de pandemia. Quizás puedan servir para enfrentar situaciones similares.

LOS MEDIOS

Los medios disponibles son las tecnologías para el uso de la internet, asegurando la sana distancia. En ellos básicamente está el uso de Google con su plataforma: Classroom y las diferentes herramientas que se tienen para la docencia en colaboración con la Secretaría de Educación Pública. El WhatsApp y el correo electrónico son fundamentales. Se deben acercar a los estudiantes materiales que puedan utilizar autodidactamente e incluso incentivarlos a buscar más información en aplicaciones como YouTube para los que tiene la posibilidad de conexión sin preocuparse del tiempo, el peso de los archivos y los megas para descargar los diferentes materiales. Para quienes no gozan de estos privilegios, pero que tienen la facilidad de moverse a la universidad, debe siempre existir la posibilidad de entregar el material de manera física, facilitando insumos que le ayuden a desarrollar sus actividades desde casa.

Quedan fuera todos los y las estudiantes que están aisladas en su comunidad y no tienen la facilidad de acceder a las plataformas digitales y mucho menos de movilizarse, habrá que prestar atención a las fronteras intercomunitarias creadas por las autoridades en tiempos de contingencia.

DINÁMICA DE TRABAJO

Es de vital importancia que las autoridades universitarias den pie a las capacitaciones pertinentes para el uso de las herramientas digitales a disposición de los docentes, para que puedan realmente ser de apoyo a los estudiantes en la nueva normalidad.

Como docentes debemos tener la capacidad de sintetizar los contenidos de las diferentes asignaturas de las que estaremos al frente para poder dosificar de una manera adecuada la información y cumplir con los objetivos de cada semestre, evitando el rezago o las lagunas de conocimientos en la profesionalización de los estudiantes. Se sugiere elaborar planeaciones didácticas que faciliten este proceso a distancia, en las que se plasme una migración de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) a las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y la Cooperación), en el que se asegure que el estudiante no solo se mantendrá enfrente de un aparato para recibir datos, sino que decida interactuar, cooperar, hacer trabajo en equipo.

Es muy importante estar al pendiente de cada uno/a de nuestros estudiantes y de sus avances, pero también es cierto que debemos programar horarios para la atención de

ellos y ellas, pues en un tiempo pandémico se descuida el núcleo familiar y las horas de descanso, por lo que en muchas ocasiones no se logra atender ninguno de los ámbitos de la vida de cada persona. Se puede hacer un horario de atención semanal, que los y las estudiantes conozcan para aclaración de dudas y comentarios, aunado a la atención grupal que se puede programar como asesoría una o dos veces, ponderando las actividades que los estudiantes deben realizar para la construcción del conocimiento. Hay que recalcar que se debe dar un mayor peso a la asignatura de la vinculación comunitaria (con las características que cada grupo acuerde, para las actividades que corresponden al trabajo de campo que se vuelve complicado en situación de contingencia) y los proyectos integradores o de titulación, pues serán los ejes rectores para la construcción de conocimiento de las demás temáticas.

Aquí sugiero nuevamente a Marshall McLuhan con el tema de medios calientes y fríos, pues es aquí en donde vislumbro podemos sacarle provecho. Los medios culturales calientes son ricos de información y pobres en participación. Todo lo contrario es un medio cultural frío, ya que aporta un mensaje incompleto o difuso, una cantidad de información bastante endeble. Los medios culturales fríos son pobres de información y ricos en participación, que es lo que se buscaría finalmente como retroalimentación de nuestros estudiantes.

EL CUIDADO DE LAS EMOCIONES

La frustración, el confinamiento en los hogares, la incertidumbre, la angustia, la soledad, el miedo al contagio,

el cuidado de familiares enfermos, el dolor de haber perdido algún familiar y la reducción del ingreso familiar son factores que elevan los niveles de estrés de millones de familias. Y varios estudios realizados han expuesto que altos niveles de estrés por tiempo prolongado perjudican la capacidad de aprendizaje. No podemos ocultar que muchos de nosotros pasamos por ello en los meses de “cuarentena”. Por lo que como docentes debemos reconocer el estado emocional y mental en el que nos encontramos. Una persona estresada difícilmente podrá apoyar a otra, por lo que se propone el autocuidado. Debe ser seguro expresar nuestras emociones con la propia familia o amigos, hablar de nuestros miedos y preocupaciones. Hacer un tiempo para estar en calma, respirar profundo y hacer alguna actividad que nos propicie estar tranquilos. Es necesario reconocer que las pandemias son una situación temporal y que como seres humanos tenemos la capacidad de resiliencia y adaptación a nuevos escenarios. Si estamos en condiciones óptimas para el acompañamiento, será de mucha utilidad hacer tiempo para escuchar a los estudiantes y conocer también sus preocupaciones y, de ser pertinente, responder a sus interrogantes existenciales. Creo que si se promueven tareas en casa donde los estudiantes puedan expresar sus pensamientos y sentimientos a través de dibujos o de la escritura, podría ser una manera de soltar un poco la presión. Ayudarse de actividades a distancia que fomenten la interacción social, hablar por alguna red social o por teléfono, por ejemplo.

Con la ayuda de la tecnología y aprovechando la sana distancia, se pueden invitar a especialistas en diferentes temas para el apoyo en el cuidado de las emociones, tanto

de estudiantes como docentes, haciendo más dinámica las asesorías y el compartir de los diversos conocimientos.

Los medios vinculan y cargan con efectos socioculturales al transmitirse mensajes (McLuhan, 1996), nuestros estudiantes son de una generación muy apegada a los medios y en ese sentido esto es muy importante. En varias de las clases virtuales que impartí en este tiempo me apoyé de los estudiantes con mayor habilidad en el uso de la tecnología y las plataformas educativas para compartir un video, realizar un foro, hacer cometarios en las tareas, entre otras actividades. Aunque, como sabemos bien, no todos los estudiantes tienen las mismas habilidades y facilidades de conexión en nuestro contexto, como facilitadores podemos buscar que las diferentes plataformas que utilicemos motiven lo mejor posible, al tiempo en que permitan a la y el estudiante continuar investigando y exhortándolo a estar bien en todos los sentidos. Esto puede ser con la ayuda de redes sociales, o cualquier medio que a ellos les llame la atención y sea de fácil acceso. Quizá entonces, en la medida que tengamos humildad y cooperación, ambas partes; disposición para aprender entre sí, además flexibilidad para los tiempos y formas de entrega, logremos mejores resultados dada la diferencia de accesos ya referidas.

Definitivamente el tiempo pandémico y la contingencia del coronavirus han sido un reto y una oportunidad para aprender más, para reflexionar acerca de nuestro quehacer docente, familiar y social. El cuidado de nuestras emociones puede propiciar al mismo tiempo una educación que nos motive a seguir aprendiendo, en cualquier lugar, condiciones y con personas diversas.

Como parte de una institución también tendremos que seguir con ciertos protocolos y burocracias que correspondan a nuestras actividades dentro de la universidad. El trabajo docente, para bien (o no), siempre tiene dos aristas: la administrativa y la académica. Para la parte administrativa, se deberán recibir los horarios de clases acostumbrados, y en cada asignatura se deberá subir información en classroom y entregar la planeación didáctica a distancia. Respecto de lo académico es fundamental cuidar la buena comunicación mediante herramientas como el WhatsApp, correo electrónico, vía telefónica o cualquier medio que sea pertinente para el grupo que se atiende.

Es necesario tener bien establecida la planeación didáctica con actividades puntuales y específicas, que deberán estar acompañadas del medio de verificación a evaluar (bitácoras, listas de cotejo, rúbricas o etc. con los criterios a evaluar y cómo se asignará la calificación). Tener un calendario de entregas previamente establecido. Las unidades de aprendizaje deberán ser facilitadas acorde a los medios por los cuales se tendrá contacto, por lo que se deberá ser muy puntual en los temas principales y acotar la información. Es decir, realizar una compactación de contenidos que faciliten la comprensión del estudiante.

Se le hará llegar al estudiante material correspondiente a la asignatura para que pueda desarrollar sus actividades académicas dentro del semestre. Esta entrega será previa a la solicitud de los productos que deberán presentar como resultado de su aprendizaje. Los reportes de las actividades a evaluar, que se recibirán de los estudiantes, serán acordes

a lo establecido por la academia de cada semestre y en el intermedio podrá haber asesorías virtuales, en algún medio acordado previamente con los estudiantes para aclarar dudas y ampliar algún tema de la planeación. Se sugiere puedan tomarse los horarios asignados para cada docente para no interferir con otras actividades. Es muy importante dar seguimiento y retroalimentación a cada actividad durante el periodo de tiempo que se haya asignado.

Estas cuatro vertientes esbozan una ruta por la cual podría trabajarse, sin embargo, no hay que perder de vista que la clave está en el dialogo constante con cada estudiante que permita conocer su contexto, así como su horizonte y con ello poder adecuar cualquier estrategia, facilitando la comprensión para el aprendizaje de las competencias requeridas por semestre en cada uno de los programas educativos que la intercultural ofrece.

EL SALDO

Sin duda alguna cualquier tiempo pandémico implica mucho trabajo por realizar, muchas ganas de continuar y muchas reflexiones por repasar. Aún después de los años difíciles de tiempo pandémico hay incertidumbre y muchas carencias. Como madre siempre es un reto difícil el trabajo desde casa, sin espacios físicos que dividan las diferentes actividades que se realizan; hay comodidad en no transportarse a la universidad para impartir las clases y en cerrar la computadora para correr a ver a los hijos, a los bebés. Pero difícil es cuando en medio de una asesoría el bebé llora buscando a su mamá porque le

están saliendo los dientes y tiene dolor, porque se cayó y se asustó, porque tiene hambre o porque quien lo cuida en ese momento no entiende lo que necesita y hay frustración. En ese momento, hay frustración de ambos lados de esa puerta, en ambos lados hay llanto, de un lado llanto a todo pulmón y del otro lado un llanto contenido, silenciado, opacado por la frase: “¿Tienen alguna duda o avanzamos con el tema?”

Ese tiempo difícil hacía que por las noches continuaran las interrogantes y los planes para mejorar; ¿Cómo facilitar la comprensión de un tema de comunicación organizacional? e irónicamente, también ¿Cómo organizar la comunicación de pareja y no sentirse sola, juzgada ni insuficiente? Fueron días que generaron agotamiento (físico y mental), siendo prácticamente todos igual, sin distinción por ser lunes, jueves o domingo; la rutina generalmente fue la misma, entre lo profesional y lo familiar. Se dice que un comunicador debe trabajar en diferentes áreas y ver hacia el futuro, detectar los espacios de oportunidad que no se han visto; esto, combinado con la docencia, podría dar resultados favorables para el apoyo del aprendizaje de los estudiantes. Fue preciso ponerse los lentes de comunicadora estratégica y analizar el fenómeno de la pandemia desde adentro de los contextos educativos.

Estoy agradecida con mis padres, quienes me apoyaron mucho, sobre todo porque mi esposo tuvo que cambiar de trabajo para lograr cubrir las cuentas por pagar y sacar adelante su negocio, entonces, el bebé quedo al cuidado de mis padres por las mañanas, mañanas en las que procuraba planear las asesorías, revisar las actividades, dudas y comentarios de mis estudiantes, tomar capacitaciones, elaborar materiales para

que por las tardes estuviera libre y con menos pendientes; avocarme entonces a las demás actividades del hogar: guisar; lavar ropa, limpiar la casa, lavar trastes y la infinidad de cosas que hacer cuando se cuida de un bebé. Si bien estas tareas las realizamos en pareja, la maternidad y la paternidad no se vivieron de igual manera.

Mi hermano mejoró mucho después de la operación, se incorporó a trabajar normalmente y pudimos bromear sobre lo sucedido en el inicio de aquel marzo caótico; cambió el panorama para él y su familia, pues con enormes cambios en su vida llegó mucha alegría. Alegría que había hecho tanta falta. Nuestros corazones habían estado estrujados por pérdidas familiares y de amistades cercanas dentro de esta pandemia, pero nos resignamos para continuar con nuestras vidas en un proceso largo y no lineal.

En la coordinación de Lengua y Cultura, pese a las adversidades, se lograron varias satisfacciones: comenzar el semestre toda la academia con un mismo plan de trabajo, hacer reuniones colaborativas para la preparación de la evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y, sobre todo el que logramos resultado positivo y favorable para aquella evaluación. Con este proceso cerré mi encomienda como coordinadora de programa. Ante la falta de apoyo, empatía y trabajo corresponsable, redacté mi renuncia, haciendo el compromiso de que dejaría la coordinación una vez que finalizara el proceso de entrevistas con los evaluadores CIEES, y así fue.

Nada está escrito del todo, aunque lo que me sucedió en aquella pandemia del 2020 he tratado de relatar como mujer y como docente de la UNICH. Hacer autoetnografía en tiempos de pandemia.

Referencias bibliográficas

- INEGI “En México hay 74.3 millones de usuarios de internet y 18.3 millones de hogares con conexión a este servicio: ENDUTIH 2018” en *comunicado de prensa*, México, 2 de abril de 2019. Consultado en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/OtrTemEcon/ENDUTIH_2018.pdf recuperado en noviembre de 2020
- McLuhan, Marshall, “El medio es el mensaje” en *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. España, Argentina, México, Páidos, 1996, pp. 28-42
- Shannon, Claude y Warren Weaver, *The Mathematical Theory of Communication*. Estados Unidos, Urbana Il, 1948

SOBRE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS

ARIAS GUZMÁN, Andrés Augusto

Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Nayarit donde labora como profesor investigador en la Unidad Académica de Educación y Humanidades desde 2007. Doctorante en Ciencias Sociales con la especialidad en Antropología Social en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, (CIESAS) Unidad Regional Occidente (2018-2022). Cuenta con un reconocimiento a la mejor Tesis de Maestría en educación superior otorgado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 2011. Sus líneas de trabajo e investigación son: Interculturalidad y Pedagogías Sociales; Estado, Diversidad y Pluralidad epistémica: andres.arias@uan.edu.mx

AYANEGUI LEÓN, Christel

Doctora en Desarrollo Humano, madre de un niño hermoso y profesora de tiempo completo titular en la Universidad Intercultural de Chiapas desde 2012. Ha sido directora de la División de Procesos Sociales y Coordinadora de Licenciatura en Lengua y Cultura en la misma universidad. Previamente ha trabajado en la Universidad Autónoma de Puebla, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación y sus intereses temáticos son la educación, la comunicación y la teoría organizacional. Es directora nacional del Centro Nacional de Evaluación y Certificación Ayanegui. Cuenta con diversas

certificaciones para el trabajo docente como la EC0050- diseño de cursos para ser impartidos mediante internet; EC0076- evaluación de la competencia de candidatos con base en estándares de competencia; EC0217- impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal; EC0336- tutoría de cursos y diplomados en línea; entre otras certificaciones profesionales. Actualmente es miembro activa de la Asociación Mexicana de Investigadores y Profesionales en Comunicación Organizacional (AMIPCO), conformada por profesionales y académicos de distintas universidades a nivel nacional.

CASTAÑEDA SEIJAS, Minerva Yoimy

(Trinidad, Cuba, 1972). Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por el CIESAS-Occidente en 2008, Maestra en Antropología Social por CIESAS-Sureste en 2004 y Licenciada en Sociología por la Universidad de la Habana en 1995. Actualmente se desempeña como profesora de tiempo completo en la Universidad Intercultural de Chiapas desde 2009. Entre los temas de investigación que desarrolla se encuentran el estudio de lo religioso, de las identidades, de las dinámicas y transformaciones culturales y de la comunicación intercultural. Pertenece al cuerpo académico en consolidación Sociedad y Diversidad Cultural del cuál es líder. Integrante de la Red de Investigadores del Fenómeno Religioso en México (RIFREM). Profesora con Perfil Prodep y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, CONACYT. Autora y coordinadora de diversos libros, entre los que se encuentran *Fugas re-encantadas, astucias cubanas de las identidades religiosas desde los noventa* en coautoría con Alain Basail Rodríguez (CLACSO, CRESUR, UNICH, 2019);

Debates sobre Vinculación (UNICH, 2018); Comunicación Intercultural. A diez años de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH, 2016); Experiencia de ser otro. Significados de la conversión al adventismo en Tapilula (UNICH, 2015). También ha publicado diversos capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Ha colaborado en varios proyectos regionales y nacionales.

DIETZ, Gunther

Se formó como antropólogo en las Universidades de Gotinga y Hamburgo (Alemania), doctor en antropología por la Universidad de Hamburgo, actualmente trabaja como Profesor-Investigador Titular en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, enfocándose en el multiculturalismo, la interculturalidad, la diversidad cultural y la educación intercultural; ha trabajado en investigaciones colaborativas con organizaciones de pueblos originarios de México y con comunidades migrantes y organizaciones no-gubernamentales en España y Alemania. Actualmente co-dirige el proyecto *Indigeneity and pathways through Higher Education in Mexico / Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana*, realizado por la Universidad de Bath (Reino Unido), la UNAM y la Universidad Veracruzana. Web: <http://www.uv.mx/personal/gdietz/>; email: guntherdietz@gmail.com

FÁBREGAS PUIG, Andrés Antonio

Nació en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, el 14 de febrero de 1945. Cursó sus estudios básicos en su ciudad natal, egresando de la preparatoria del Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas para

ingresar a la UNAM en 1963 y posteriormente a la Escuela Nacional de Antropología e Historia en 1965. En esta última obtuvo el título de Etnólogo, con especialidad en etnohistoria y el grado de Maestro en Ciencias Antropológicas. En 1990 obtuvo el grado de Doctor en Antropología en el CIESAS. Ha sido Profesor de antropología en centros académicos de México y el extranjero. Fue parte del grupo fundador del Departamento de Antropología de la UAM-Iztapalapa. En Chiapas, fundó el CIESAS-Sureste, la UNICACH y la UNICH. Pionero en los estudios sobre la frontera sur, la antropología del sur y los enfoques regionales. Ha publicado artículos, libros, textos, tanto en México como en el exterior. Su libro más reciente: *Historia del Indigenismo en América Latina*. Es Investigador-Docente de Tiempo Completo en CIESAS-Occidente.

FLORES RAMOS, María Antonieta

Nació en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, donde estudió la educación básica y media superior. En la Ciudad de México, se formó como licenciada en Ciencias Humanas, en la Universidad del Claustro de Sor Juana. Todos los estudios de postgrado han sido en universidades federales brasileñas en las cuales realizó una maestría en lingüística aplicada (Universidade Federal de Mato Grosso) y un doctorado en Estudios del Lenguaje dentro del área de concentración de estudios lingüísticos en la Universidade Federal de Mato Grosso. Trabaja como investigadora y profesora de tiempo completo en la Universidad Intercultural de Chiapas desde el 2005.

HORITA PÉREZ, Luz Helena

Es Ingeniera Química por la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, candidata a Doctora en Educación

por la Universitat de Girona. Desde 2007 es Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Intercultural de Chiapas, donde realiza estudios sobre las representaciones sociales de la Educación Ambiental en contextos interculturales, así como estrategias didácticas para favorecer la interculturalidad. Ha sido jefa del Departamento de Vinculación con la Comunidad y Servicio Social de la UNICH, directora del Programa Académico de Desarrollo Sustentable (2011 a 2013) y desde enero 2019 coordinadora de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable. Es miembro de la Red de Educadores Populares Ambientales de Chiapas y del Cuerpo Académico en Consolidación “Alternativas de Desarrollo y Conservación del Medio” por la UNICH. lorita@unich.edu.mx

LÓPEZ SUÁREZ, María Gabriela

Doctora en Estudios Regionales por la UNACH y Doctora en Dirección y Planificación del Turismo por la Universidad de Alicante. Profesora investigadora en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), en la licenciatura en Comunicación Intercultural y en la Maestría en Estudios Interculturales; profesora investigadora en el Instituto de Estudios de Posgrado (IEP). Sus líneas de investigación: Comunicación, Comunicación Intercultural, Educación, Identidades, Juventudes, Periodismo, Radio Comunitaria, Turismo Comunitario, Patrimonio Cultural. Colabora en el Cuerpo Académico Sociedad y Diversidad Cultural de la UNICH, es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Sistema Estatal de Investigadores (SEI), de la Red Internacional de Investigadores en Turismo, Desarrollo y Sustentabilidad (RITURDES) y del Colectivo Fotográfico Tragameluz. Es periodista cultural independiente y radialista,

co-productora del programa radiofónico universitario Los Colores de la Voz.

MALDONADO ALVARADO, Benjamín

(México, DF, 1958) Es Doctor en Estudios Amerindios por la Universidad de Leiden, Holanda, e Investigador Nacional nivel 1 en el SNI. Ha participado directamente en experiencias educativas oaxaqueñas con estudiantes y maestros indígenas de todos los niveles educativos, desde educación inicial hasta superior y ha publicado artículos, capítulos y libros sobre etnografía de los pueblos indígenas de Oaxaca y temas como la comunalidad oaxaqueña, la educación comunitaria, la geografía simbólica, el anarquismo magonista. Actualmente es profesor y tutor en la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón de la UNAM.

MÉNDEZ TORRES, Georgina

Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa de la Ciudad de México. Maestra en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, (FLACSO) Sede Ecuador. Antropóloga Social por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Chiapas. Profesora en la Universidad Intercultural de Chiapas. Colabora en el Cuerpo Académico Género e Interculturalidad en ésta misma institución y es integrante de la Red Internacional América Latina, África, Europa, El Caribe (ALEC) “Territorio(s), Poblaciones Vulnerables y Políticas Públicas.”

NÁJERA CASTELLANOS, Antonio de Jesus

Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Intercultural

de Chiapas. Doctor en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco (UAM-X). Maestro en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural por El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores-CONACYT y miembro del Sistema Estatal de Investigadores (Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación de Chiapas). Líneas de investigación: Educación intercultural, religión y ritualidad mesoamericana, prácticas alimentarias y epistemologías originarias.

NÚÑEZ PATIÑO, Kathia

Profesora investigadora del programa en Antropología Social e integrante del NAB de la Maestría en Desarrollo Local de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH. Doctora en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Maestra en Antropología Social por el CIESAS-Sureste. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Fue coordinadora de la Red de Defensores Comunitarios por los Derechos Humanos (2001-2003). Integrante del Cuerpo Académico “Infancia y juventud en contextos de diversidad”. Con participación en diversas investigaciones, la más reciente “Bibliotecas comunitarias: diálogos interculturales y protagonismo infantil. PRODEP (2019-2020). Líneas de investigación: antropología de la educación, estudios de las niñeces, educación indígena y educación autónoma. Integrante fundadora de la Red Latinoamericana de Investigación y Reflexión con Niñas, Niños y Jóvenes (REIR). Correo: kathia.nunez@unach.mx/ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0321-9572>

PAOLI BOLIO, José Antonio

Licenciado en comunicación, maestro y doctor en ciencias sociales por la Universidad Iberoamericana, campus Ciudad de México. Fue becario en sus estudios de posdoctorado en el Instituto Lonergan del Boston College, Massachusetts, Estados Unidos. Ha impartido clases y seminarios en diversas universidades. Desde 1977 es profesor e investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, en el Departamento de Educación y Comunicación y en el posgrado en Desarrollo Rural. Miembro del Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, A.C. de Ocosingo, Chiapas. Es creador del programa Jugar y Vivir Ciencia y Valores para preescolar y primaria. Para este programa ha publicado 10 libros y 280 canciones originales. Su libro *Comunicación e información: perspectivas teóricas* cuenta con varias ediciones y más de cuarenta reimpresiones. Otros de sus libros son: *La lingüística en Gramsci*; *Comunicación y juego simbólico: relaciones sociales, cultura y procesos de significación*; *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*; *Pedagogía del mutuo aprecio*; *Comunidad educativa y equidad*; *Lekil chahpanel y derechos humanos*. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 2.

PÉREZ VÁZQUEZ, Rosalva

Doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana, CDMX. Maestra en Antropología Social por el CIESAS-Occidente, Guadalajara, Jalisco. Licenciada en Antropología Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH. Se desempeña como Profesora de Tiempo Completo en la licenciatura en Lengua y Cultura de la UNICH. Ha

sido profesora en la Universidad Abierta y a Distancia de México, docente en el Centro de Estudios Superiores Navales (CESNAV) de la Secretaría de Marina, CDMX. Docente en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH- Tuxtla Gutiérrez) y en el Colegio de Bachilleres de Chiapas. Ha publicado artículos acerca de la cosmovisión, la vinculación comunitaria en la región Tseltal-CH'ol en la Universidad Intercultural de Chiapas. Ha participado en proyectos sobre la violencia contra las mujeres CH'oles de Chiapas. Ha realizado proyectos de investigación en la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), Evaluación de programas sociales, así como proyectos especiales con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Colegio Mexiquense, El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), y la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). De igual manera, ha sido dictaminadora de proyectos sociales y culturales.

TORRES BURGUETE, Jaime

Originario de San Pedro Chenalh'o, Chiapas. Hablante de la lengua tsotsil. Con estudios de Doctorado en Educación Intercultural, quinto semestre, en la Universidad Iberoamericana, en Santa Fe, Ciudad de México; Maestría en Etnología, por El Colegio de Michoacán, A.C. (1993-1995) y Licenciatura en Etnolingüística, por CIESAS, México (1984-1987). De 2017 a 2019 fue Director de Acreditación, Certificación y Capacitación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Del 2005 a 2017 en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), ocupando distintos cargos: Director de la División de Procesos Sociales de la Universidad Intercultural de Chiapas (2005-2011); Profesor

de Tiempo Completo (2012); Coordinador de Extensión y Difusión Universitaria (2015) y Profesor-Investigador de Tiempo Completo (2015-2017). Participó de 2001 a 2005 en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en Chiapas; como Subdelegado Estatal. En el año 2000 es invitado CIESAS-Sureste para participar en la investigación sobre la remunicipalización en Chiapas. Y en el 2010 participó como coautor del informe de investigación denominado: “Conflicto de límites entre las comunidades de San Pedro Chenalhó y San Pablo Chalchihuitán, Chiapas, México, cuya obra consta de 448 páginas solicitado por el Comité Técnico integrado por el Gobierno Federal y Gobierno del Estado de Chiapas. En el año 2007 realizó una estancia de investigación académica en la Universidad de Girona, España. Así como visitas en Universidades de Italia y Francia, para intercambiar experiencias sobre migración e interculturalidad. Ha tenido participación en diversos órganos colegiados como: Integrante del Grupo Multidisciplinario que atiende el Conflicto Agrario Chenalhó - Chalchihuitán. De junio de 2008 a diciembre de 2010. Participación en todas las reuniones convocadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), 2005-2009. Miembro del Consejo Consultivo para becas a jóvenes indígenas de la Secretaría de Pueblos Indios (SEPI).



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
<i>Andrés Augusto Arias Guzmán, Jaime Torres Burguete, Minerva Yoimy Castañeda Seijas</i>	

SECCIÓN I

LA DECOLONIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

I. COLONIALISMO, COLONIALISMO INTERNO, NUEVO COLONIALISMO	31
---	----

Andrés Antonio Fábregas Puig

II. METODOLOGÍAS COLABORATIVAS COMO APUESTAS DESCOLONIZADORAS EN UNIVERSIDADES INTERCULTURALES	49
--	----

Gunther Dietz

III. LA EDUCACIÓN COMUNITARIA OAXAQUEÑA Y EL MAGISTERIO RADICAL	89
---	----

Benjamín Maldonado Alvarado

IV. AGROECOLOGÍA, INTERCULTURALIDAD Y DERECHOS HUMANOS	121
--	-----

José Antonio Paoli Bolio

V. EDUCACIÓN COMUNITARIA. PRINCIPIOS ARTICULADORES EN LA EDUCACIÓN PROPIA DE TRES PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHIAPAS: UNA APUESTA A LA DECOLONIZACIÓN EDUCATIVA	148
---	-----

Antonio de Jesus Nájera Castellanos

SECCIÓN II

EL TRABAJO DOCENTE FRENTE A LA DECOLONIALIDAD Y LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

VI. INVESTIGACIÓN COLABORATIVA CON LA NIÑEZ
INDÍGENA: BIBLIOTECA COMUNITARIA COMO
DISPOSITIVO ENTRE DIÁLOGOS INTERCULTURALES
PARA DESCOLONIZARNOS 174

Kathia Núñez Patiño

VII. EXPERIENCIA DE VIDA, TRABAJO DE CAMPO Y
CO-LABOR. DEFINIENDO UN PROBLEMA DE INVESTI-
GACIÓN EN LA UNICH 211

Andres Augusto Arias Guzmán

VII. REFLEXIONES POLÍTICO- EPISTÉMICAS SOBRE
LA INTERCULTURALIDAD DESDE MI PRÁCTICA
DOCENTE 239

Georgina Méndez Torres

VIII. EXPERIENCIAS Y CON-VIVENCIAS CON MUJERES
CH' OLES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS 262

Rosalva Pérez Vázquez

IX. EL PURISMO LINGÜÍSTICO COMO EXPERIENCIA
COLONIZADORA: REFLEXIONES DE CARA A LA
PRÁXIS 277

María Antonieta Flores Ramos

SECCIÓN III

SER DOCENTE Y HACER DOCENCIA EN TIEMPO PANDEMICO: EL COVID-19 Y LA UNICH

X. ESCRIBIR A TRAVÉS DE LAS GRIETAS POR LA COVID-19:
SENTI-PENSARES DE UNA DOCENTE UNIVERSITARIA . . . 294

María Gabriela López Suárez

XI. SER DOCENTE DESDE EL CONFINAMIENTO.
RECONFIGURANDO VÍNCULOS, REINVENTANDO
ESTRATEGIAS, REVISITANDO LAS HISTORIAS . . . 322

Luz Helena Horita Pérez

XII. CAMINANDO CON LOS DESAFÍOS DE LA
COTIDIANIDAD EN UNA PANDEMIA SIN FIN 340

Christel Ayanegui León

SOBRE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS 364

El libro presenta una discusión sobre la descolonización de la práctica docente en el contexto de la universidad intercultural como institución del Estado y la sociedad mexicana; en su primera sección los autores analizan conceptos como colonialismo interno, descolonización de la praxis, derechos humanos, agroecología, interculturalidad y educación comunitaria. En su sección de narrativas, la obra presenta un ejercicio de autoetnografías y reúne escritos de carácter divulgativo y científico sobre la experiencia de los y las docentes de la Universidad Intercultural de Chiapas frente a lo intercultural y frente a lo decolonial, pero además en un contexto de pandemia de Covid-19. El libro es resultado de un seminario llevado a cabo durante 2020 y 2021 en Chiapas que se denominó: “Interculturalidades Posibles: Narraciones y Reflexiones desde Nuestras Identidades, Sentires y Quehaceres Pedagógicos-Formativos y Comunitarios”



Universidad
Autónoma
de Nayarit



Editorial
UAN



Universidad
Intercultural
de CHIAPAS
Por un Chiapas
Equilibrado y Diverso