

# PRÁCTICAS OTRAS DE CONOCIMIENTO(S) ENTRE CRISIS, ENTRE GUERRAS



Xochitl Leyva, Jorge Alonso, R. Aída Hernández, Arturo Escobar, Axel Köhler,  
Aura Cumes, Rafael Sandoval, Shannon Speed, Mario Blaser,  
Esteban Krotz, Susana Piñacué, Héctor Nahuelpán, Morna Macleod,  
Juan López Intzín, Jaqolb'e Lucrecia García, Mariano Báez,  
Graciela Bolaños, Eduardo Restrepo, María Bertely, Abelardo Ramos,  
Sergio Mendizábal, Laura Mateos, Gunther Dietz,  
Juan Ricardo Aparicio, Joanne Rappaport, María Patricia Pérez,  
Jenny Pearce, Luis Guillermo Vasco, Charles R. Hale,  
Ángela Ixkic Bastian, José Antonio Flores, Lina Rosa Berrío,  
María José Araya, Sabine Masson, Virginia Vargas, Hanna Laako,  
Mariana Mora, Gilberto Valdés, María Isabel Casas, Retos,  
Michal Osterweil, João Pacheco de Oliveira, Dana E. Powell,  
Rocío Salcido, Marcio D'Olne Campos, Mónica Gallegos,  
Mercedes Olivera, Rodrigo Montoya, Sylvia Marcos,  
María Lugones y Walter Mignolo  
Presentación de Arturo Escobar  
Prólogo de Boaventura de Sousa Santos

**Tomo I**



Gracias  
a la vida  
por la fuerza que nos ha dado  
para dar a luz esta obra colegiada.

Gracias  
a las mujeres, los hombres, las niñas(os),  
los(as) jóvenes, las mayores(es)  
de los municipios autónomos zapatistas  
y del EZLN  
quienes han sido nuestro faro.

Gracias  
a todos los y las compañeras del  
CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas  
por habernos permitido dar,  
junto a ellos(as), los primeros pasitos  
camino a la autonomía.

Gracias  
a los y las co-editores(as),  
co-autores(as)  
y miembros de la Retos  
por caminar juntos  
hacia la descolonización,  
despatriarcalización,  
liberación...

*Jokolawal indeed*  
Comisión Editorial Retos

Prácticas otras de conocimiento(s) : Entre crisis, entre guerras / Leyva, X. J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler ... [et al.]. - 1a edición digital - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Chiapas: Cooperativa Editorial Retos; Lima: Programa Democracia y Transformación Global (PDTG); Copenhague: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA); La Habana: Talleres Paradigmas Emancipatorios-Galfisa; Coimbra: Proyecto Alice - Espejos Extraños, Lecciones Insospechadas; Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago, 2018. Tomo I, Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-722-307-1

1. Epistemologías Indígenas. 2. Insurrección de Saberes. 3. Conocimiento y Prácticas Políticas. Tomo I. Leyva Solano, Xochitl  
CDD 301

# Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras

## Tomo I

Xochitl Leyva, Jorge Alonso, R. Aída Hernández, Arturo Escobar, Axel Köhler,  
Aura Cumes, Rafael Sandoval, Shannon Speed, Mario Blaser,  
Esteban Krotz, Susana Piñacué, Héctor Nahuelpan, Morna Macleod,  
Juan López Intzín, Jaqolb'è Lucrecia García, Mariano Báez,  
Graciela Bolaños, Eduardo Restrepo, María Bertely, Abelardo Ramos,  
Sergio Mendizábal, Laura Mateos, Gunther Dietz,  
Juan Ricardo Aparicio, Joanne Rappaport, María Patricia Pérez,  
Jenny Pearce, Luis Guillermo Vasco, Charles R. Hale,  
Ángela Ixxic Bastian, José Antonio Flores, Lina Rosa Berrío,  
María José Araya, Sabine Masson, Virginia Vargas, Hanna Laako,  
Mariana Mora, Gilberto Valdés, María Isabel Casas, Retos,  
Michal Osterweil, João Pacheco de Oliveira, Dana E. Powell,  
Rocío Salcido, Marcio D'Olne Campos, Mónica Gallegos,  
Mercedes Olivera, Rodrigo Montoya, Sylvia Marcos,  
María Lugones y Walter Mignolo  
Presentación de Arturo Escobar  
Prólogo de Boaventura de Sousa Santos

Leyva Solano, Xochitl, Jorge Alonso, R. Aída Hernández, Arturo Escobar, Axel Köhler, Aura Cumes, Rafael Sandoval *et al.* (2018 [2015]). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (Tomo I). México, Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO, 3 tomos.

Primera edición electrónica: enero de 2018

Primera edición impresa: diciembre de 2015

Edición y corrección de estilo: Xochitl Leyva Solano, Camila Pascal

Revisión de galeras: Xochitl Leyva Solano, Camila Pascal, Axel Köhler, Héctor Leyva Solano

Diagramación: María Velasco, Hermenegildo Olguín, Xochitl Leyva Solano, Camila Pascal

Diseño de la portada: Taller Editorial La Casa del Mago

Co-editores primera edición electrónica en 2018:

© Cooperativa Editorial RETOS

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

Correo electrónico: gtcuter2016@gmail.com

<http://www.encuentroredtoschiapas.jkopkutik.org/>

Facebook: Retos Nodo Chiapas

Teléfono: +52-967-6749100

Taller Editorial La Casa del Mago

Herrera y Cairo No. 863, Col. Jesús,

C.P. 44200, Guadalajara, Jalisco, México

Correo electrónico: tallereditoriallacasadelmago@gmail.com

Teléfono: +51-33-38274863; 38274718

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Estados Unidos 1168, C1101AAX,

Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Correo electrónico: clacsoinst@clacso.edu.ar

[www.clacso.org](http://www.clacso.org)

Teléfono +54-11-4304 9145 Fax +54-11-4305 0875

Co-editores de la primera edición impresa en 2015: Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, Proyecto ALICE, Programa Democracia y Transformación Global, Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, Talleres Paradigmas Emancipatorios-GALFISA.

ISBN obra completa 978-987-722-304-0

ISBN edición electrónica 978-987-722-307-1

Impreso y hecho en México

# Índice

Presentación.....	9
<i>Arturo Escobar</i>	
Prólogo.....	12
<i>Boaventura de Sousa Santos</i>	
Breve introducción a los tres tomos.....	23
<i>Xochitl Leyva Solano</i>	
<b>¿Reconfiguración del régimen moderno de saber/poder en América Latina: dónde, cómo y quiénes?</b>	
Una mirada al tomo I.....	36
<i>Xochitl Leyva Solano</i>	
Capítulo 1	
La “ciudad letrada” y la insurrección de saberes subyugados en América Latina.....	104
<i>Juan Ricardo Aparicio y Mario Blaser</i>	
Capítulo 2	
La presencia subalterna en la investigación social: reflexiones a partir de una experiencia de trabajo.....	135
<i>Aura Cumes</i>	
Capítulo 3	
Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: pueblo mapuche, conocimientos y universidad.....	159
<i>Héctor Nahuelpan</i>	
Capítulo 4	
<i>Ich’el-ta-muk’</i> : la trama en la construcción del <i>Lekil-kuxlejal</i> . Hacia una hermenéusis intercultural o visibilización de saberes desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber tselal.....	181
<i>Juan López Intzín</i>	
Capítulo 5	
Del encantamiento a la colisión. Interculturalidad y espiritualidad en una investigación democrática y participativa.....	199
<i>Jaqolb’e Lucrecia Ximena García y Sergio Mendizábal</i>	

Capítulo 6	
De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alternativo desde Chiapas, México.....	225
<i>María Bertely Busquets</i>	
Capítulo 7	
Por una lingüística crítica en México: reflexiones, acciones y prospecciones.....	253
<i>José Antonio Flores Farfán</i>	
Capítulo 8	
Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa.....	281
<i>Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés</i>	
Capítulo 9	
Liderazgo y poder: una cultura de la mujer nasa.....	313
<i>Susana Piñacué Achicué</i>	
Capítulo 10	
Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica.....	323
<i>Joanne Rappaport</i>	
Capítulo 11	
Los guambianos luchan e investigan para recuperar la memoria.....	353
<i>Luis Guillermo Vasco Uribe</i>	
Capítulo 12	
Educación propia, investigación y lucha en el PEBI-CRIC.....	383
<i>Graciela Bolaños y Abelardo Ramos</i>	
Capítulo 13	
Acerca de nuestras experiencias de co-teorización.....	401
<i>Axel Köhler</i>	
Capítulo 14	
<i>O'tanil. Stalel tseltaletik.</i> Una apuesta por un conocimiento propio desde los pueblos originarios.....	429
<i>María Patricia Pérez Moreno</i>	
Capítulo 15	
Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor.....	451
<i>Xochitl Leyva Solano y Shannon Speed</i>	
Acerca de los(as) co-autores(as).....	481

# Presentación

Arturo Escobar

Es para mí un gran honor escribir esta corta presentación. Estoy convencido de que no hay una obra en las ciencias sociales de América Latina o anglosajonas de similar envergadura. Sus alcances teóricos y políticos son impresionantes, lo cual la convierte en un gran ejemplo tanto de la investigación social y cultural comprometida como de la imaginación utópica. La obra constituye una mirada compleja, crítica y honesta del conocimiento activista, y se sitúa del lado de la militancia por la vida, en todas sus manifestaciones, desde lo biológico hasta lo humano, lo cultural y lo sobrenatural. Constituye un testimonio del intenso proceso colaborativo emprendido por parte de un gran número de autores(as) y del gran sentido de compromiso e imaginación de sus coordinadoras(es).

Esta obra colegiada plantea preguntas que se hacen cada vez más acuciantes, aunque la academia “normal” no se dé aún por enterada de su importancia para la construcción del conocimiento: ¿con quién, cómo y desde dónde pensamos? ¿Con qué propósitos? ¿Qué significa pensar con otros –con los activistas de los movimientos que producen sus propios conocimientos, con los subalternos, con los grupos sociales en resistencia– en vez de pensar solamente desde, y con, los cánones de las ciencias sociales, por críticas que éstas parezcan? Responder estas preguntas hoy en día, como bien lo demuestran muchos de los capítulos aquí incluidos así como la obra en su totalidad, requiere surtirse de las tendencias políticas y teórico-críticas más novedosas del momento, aunque sin desconocer los aportes de la ciencia social comprometida del pasado, en particular el ímpetu político liberador que ésta tuvo. De esta forma, aunque la obra construye sobre las tradiciones de la “investigación comprometida”, iniciada en el continente Americano desde la década de 1960 y 1970, va mucho más allá de las formulaciones de esa época. Aquí vemos con rigor y pasión nuevos lenguajes de la investigación comprometida: desde las metodologías dialógicas hasta la decolonialidad, desde los paradigmas de la emancipación a los proyectos autonómicos, desde la interculturalidad a las epistemologías feministas e indígenas, desde las epistemologías del Sur al concepto de intersaberes, desde la interseccionalidad a las prácticas pos y decoloniales.

Y no solamente esto: al rearticular el “Sur” como espacio de enunciación –al SURear/se, es decir, al posicionarse en la producción de conocimiento transformador en los panoramas intelectuales globales– este libro practica, como uno de los capítulos lo anota, un “¡Ya Basta! epistémico” que cuestiona fundamentalmente las ciencias sociales modernas. Los autores aquí reunidos nos convocan a ir más allá de la configuración del ser/hacer/conocer definida por la episteme de la modernidad. Es decir, este conjunto de trabajos, me parece, se mueve en los límites de la configuración del conocimiento moderno eurocéntrico (incluyendo el espectro de “teorías críticas”) y ahonda en el proyecto de vislumbrar y nombrar todas esas dinámicas de la vida cultural, social, política, económica y natural que ya no encuentran un lugar evidente en la configuración de la modernidad. Y lo hace como un conjunto, no como capítulos o autores aislados: en ello radica parte de su valor. La importancia de este paso es inmensa en nuestro momento histórico actual, marcado por múltiples crisis –ecológica, energética, social, de alimentos, cultural y espiritual–, frente a las cuales la modernidad ya no tiene formas de pensar adecuadas. Como bien lo ha dicho Boaventura de Sousa Santos, enfrentamos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas. Este conjunto de trabajos contribuye a construir nuevas formas del ser/hacer/conocer que, aunque basadas parcialmente en las teorías críticas de las ciencias sociales modernas, sean conscientes de la problemática de los “usos y abusos de otros saberes” y busquen espacios de enunciación, lenguajes y colaboradores que las ciencias modernas invisibilizaron o sólo percibieron de forma muy indirecta.

La antropología tiene su especificidad en este proyecto. Como uno de los capítulos lo anota, se trata de reactivar el papel subversivo de la antropología, es decir, de reorientarla hacia la construcción de “mundos y conocimientos de otro modo”. Las vertientes de la antropología aquí representadas reconocen que muchas de las luchas del presente son luchas ontológicas, que las cuestiones del conocimiento no son sólo un asunto de epistemología, sino problemáticas epistémicas, ontológicas y, por tanto, políticas, en el sentido más profundo de la palabra, es decir, que involucran múltiples visiones del mundo y de la vida. Por eso en este libro se reconoce la existencia de “fronteras borrosas” entre los(as) antropólogos(as) y el activismo, las contradicciones de la práctica política del conocimiento antropológico y la importancia de reimaginarse la etnografía de formas más colaborativas, como un verdadero fruto de la co-labor.

Finalmente, y sobre todo, enfatizo el hecho de que esta antropología es vista hoy en día como parte integral del proceso de construcción de mundos. La antropología, como “una experiencia del mundo vivo”, como

práctica dialógica y crítica, se ve hoy a sí misma ineluctablemente inmersa en un mundo que se transforma con dinámicas inusitadas, un mundo que quiere atravesar transiciones significativas, experimentar quizás cambios profundos de “modelo civilizatorio”, como lo han venido afirmando los intelectuales de movimientos indígenas, afrodescendientes, ambientalistas, campesinos y de mujeres, en sus cumbres y a lo largo y ancho del continente desde el comienzo del milenio. De este modo, la antropología se convierte en importante compañera de viaje de todas aquellas dinámicas de vida sionatural y política que siempre y constantemente están construyendo, y defendiendo, el pluriverso.

Chapel Hill, Carolina del Norte, Estados Unidos

# Prólogo

Boaventura de Sousa Santos

Esta obra colegiada tiene un encuentro luminoso con la liberación de los pueblos oprimidos. Su destino está trazado: va a convertirse en una obra de referencia y lo será cada vez más en la medida en que los años pasen. Es una obra de nuestro tiempo, en lo que nuestro tiempo ofrece de más genuina esperanza a los pueblos oprimidos, de más articulada visión de los retos de la liberación, de más consistente diseño de los caminos *senti-pensantes* de la lucha. En resumen, es una obra de nuestro tiempo en lo que éste tiene de *tiempo emergente*.

No dudo en considerar que esta obra colegiada es la demostración hasta ahora más elocuente no sólo de la posibilidad sino también de la vitalidad de las *epistemologías del Sur* que vengo defendiendo. En África y en Asia (sobre todo en la India) florecen hoy las epistemologías del Sur, pero, hasta donde llega mi conocimiento, ninguna de sus manifestaciones logra la riqueza, la profundidad y la diversidad de prácticas de pensar, sentir y actuar por la liberación de los pueblos que se hacen presentes en esta magnífica obra colegiada.

Mi identificación con sus objetivos y trayectos no puede ser mayor. Y es que esta obra profundiza y amplía mucho más allá de lo que yo podría imaginar el trabajo de radical transformación de las relaciones de saber y de poder (la lucha epistemológica como lucha política), sin el cual no sería posible imaginar de modo consistente y creíble otro mundo posible, y mucho menos lograr que se realice en nuestras vidas y en las vidas de nuestros descendientes.

Entiendo por *epistemología del Sur* el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento. Nuevos procesos y nuevas relaciones que se organizan a partir de las prácticas de las clases y los grupos sociales que han sufrido de manera sistemática la destrucción, la opresión y la discriminación causadas por el capitalismo, por el colonialismo y por todas las naturalizaciones de la desigualdad en que se han desdoblado, sean ellas el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la Madre Tierra reducida a naturaleza inerte, el racismo, el sexismo, el individualismo, lo material como superior a lo espiritual y todos los demás fundamentalismos económicos, políticos

y culturales que intentan bloquear la imaginación emancipatoria y desacreditar la lucha por las alternativas.

El *Sur global* no es, entonces, un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones oprimidas viven en países del hemisferio sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y por el colonialismo en el nivel global y de la resistencia para superarlos o minimizarlos. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y antiimperialista. Es un Sur que existe también en el *Norte global*,<sup>1</sup> en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas, como son los inmigrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas del sexismo, la homofobia y el racismo, esto es, lo que alguna vez se llamó el Tercer Mundo interior.

El Sur que vive, piensa, siente y lucha en las páginas de esta obra colegiada está geográficamente localizado, pero la situación y la condición humana de que da cuenta abre espacios para articulaciones translocales desde donde puede surgir el único universalismo digno de los humanos, el universalismo desde abajo construido a partir de traducciones interculturales y articulaciones entre repertorios de narrativas y prácticas de lucha contra la opresión, una red infinita de cosmopolitismos parciales subalternos e insurgentes.

Las dos premisas de una epistemología del Sur son las siguientes.<sup>2</sup> Primera, la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Esto significa, en paralelo, que la transformación progresista del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental, incluso por el pensamiento crítico occidental (sin excluir el marxismo). Segunda, la diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios, y el ocio. Esta inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo queda en gran medida desperdiciada porque las teorías y los conceptos desarrollados en el Norte global y en uso en todo el mundo académico no identifican tales alternativas y, cuando lo hacen, no las valoran en cuanto contribuciones válidas para construir una sociedad mejor. Por eso, en mi opinión, no necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo de alternativas. De estas dos premisas derivan los dos procedimientos principales de las epistemologías del Sur: la *ecología de saberes*<sup>3</sup> y la *traducción intercultural*.<sup>4</sup>

En ese marco, esta obra colegiada invita a profundizar las epistemologías del Sur en nuevas direcciones. Considerando algunas de sus contribuciones, en lo que sigue me concentro en aclarar algunas de las especifi-

ciudades de las epistemologías del Sur frente a otras tradiciones de teoría crítica. La pregunta que me propongo contestar es en qué se distinguen las epistemologías del Sur (ES) de las teorías críticas desarrolladas en el marco de las epistemologías del Norte, específicamente de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (EF).

## **El humano con el no humano**

Tanto las ES como la EF son epistemologías en las que hay una relación de interioridad entre el sujeto y el objeto –toda reflexión es autorreflexión–, cuya dinámica es la transformación recíproca del sujeto y del objeto –toda transformación es autotransformación. Pero aquí comienzan las diferencias. El sujeto de la EF es el sujeto individual autónomo cuya humanidad se construye por negación de la naturaleza, concebida como animalidad y determinación opaca. Occidente fue construyendo la noción del individuo desde los griegos y en esa fuente reside la primacía civilizatoria y cultural de Occidente, o sea, de Europa. El universalismo es necesariamente un universalismo europeo y en su nombre se justifica la lucha contra el nacionalismo necesariamente reaccionario. Según la EF, el liberalismo prometió consolidar la generalización de la circulación mercantil, una promesa que todavía no ha cumplido porque el capitalismo, al mismo tiempo que garantizaba la circulación, exigía la dominación del individuo por vía de la explotación de la fuerza de trabajo. Así, este sujeto autónomo garantiza su autonomía al transformar la sociedad capitalista y al construir el socialismo.

Para las ES, en cambio, los griegos no son el comienzo ya que mucho de lo que lograron fue el resultado de inspiraciones africanas, árabes, persas, hindúes y chinas; además, su conversión en razón y fuente del universalismo europeo es un acontecimiento muy tardío, de mediados del siglo XIX, un acontecimiento políticamente cargado que elimina la enorme riqueza y diversidad de la tradición grecolatina para transformarla en el canon del imperialismo europeo, o sea, del nacionalismo europeo empeñado en destruir todos los demás nacionalismos del mundo en nombre del capitalismo y el colonialismo. Así, no todo el nacionalismo es reaccionario, y cuando lo es la lucha no puede ser conducida en nombre del universalismo europeo sino en su contra. Luchar contra el nacionalismo en nombre del universalismo europeo es luchar con las armas que éste usa para defenderse.

La dialéctica de la EF se asienta en la contradicción entre lo humano y la naturaleza. El individuo autónomo nace en esa contradicción. La dialéctica consiste en que los logros del individuo en la construcción de su humanidad, al mismo tiempo que se consiguen en lucha contra la naturaleza, acaban por provocar la afirmación de ésta por vía de una caída regresiva

en la animalidad y la barbarie. No es un retorno sino un deterioro fatal. Es una dialéctica negativa que tiene en Friedrich Nietzsche su principal inspirador y en el nazismo su cabal comprobación (con lo que liberan a Nietzsche del peso de haber inspirado el nazismo y lo transforman en el visionario de los peligros que estaban ya en el horizonte).

Para las ES la autonomía del sujeto no es primordialmente individual ni es construida a partir de la negación de la naturaleza. Por el contrario, la autonomía individual no es posible ni sostenible sin la autonomía comunitaria o colectiva, y ésta a su vez se construye con y como parte de la naturaleza y no en su contra. Los humanos –el humano es una abstracción inerte– y la naturaleza son parte de un *continuum* cósmico, diferentes pero convergentes constelaciones de materialidad y espiritualidad, entidades vivientes con ciclos vitales que se reproducen y florecen en la medida en que se complementan. Si fuera adecuado usar la metáfora liberal diríamos que el contrato originario es un contrato natural y no el contrato social. Pero la metáfora no es adecuada porque entre los humanos y la naturaleza no hay relaciones horizontales abstractas: en cuanto *natura naturans*,<sup>5</sup> la naturaleza manda; en cuanto *natura naturata*, la naturaleza obedece.

Por eso, al contrario de la EF, para las ES no hay humanidad sino humanización y deshumanización; y la humanización no se conquista negando la naturaleza sino obedeciendo a la *natura naturans* y mandando sobre la *natura naturata*. Ésta es la dialéctica positiva que hace posible a los humanos usar la naturaleza para su beneficio –la naturaleza que manda obedeciendo–, con la conciencia de que los límites del uso no son determinados unilateralmente por ellos sino por la naturaleza que obedece mandando. El uso es infinitamente creativo, tal como el abuso puede ser infinitamente destructivo. El uso que conduce al abuso no es el uso intenso sino el uso indiscriminado, o sea, el uso que reduce la naturaleza a la *natura naturata*, el uso que niega o no entiende la espiritualidad de la naturaleza y los modos como se manifiesta. Así, el regreso dialéctico de la animalidad según la EF no es otra cosa que la deshumanización de los humanos al amputar su vínculo con la *natura naturans*.

Desde los griegos y mucho antes, la dialéctica positiva entre procesos de humanización y procesos de naturalización estuvo en el horizonte de posibilidades. Este horizonte colapsó con Descartes y el colonialismo moderno y fue radicalmente reconstruido por el liberalismo y el capitalismo. Reducida la naturaleza a *res extensa*, o *natura naturata*, los humanos occidentales (y no todos por supuesto, ya que las mujeres fueron excluidas) pudieron transformar en naturaleza todo aquello en lo que pudieran mandar unilateralmente, sean cosas o seres humanos (mujeres, pueblos originarios, esclavos, niños). El mandar se separó del obedecer y en eso

consistió la mayoría que Immanuel Kant atribuyó al hombre de la Ilustración. Esta autonomía es falsa desde el inicio porque se asienta en la pérdida fundamental del vínculo con la *natura naturans* y, con ello, la pérdida del vínculo comunitario.

Con la pérdida de la espiritualidad que vincula a los individuos con entidades que los sobrepasan, la relación de sustentabilidad de la vida es reducida a la relación de producción material, que el capitalismo transforma en relación fundamental de sociabilidad. Entonces, lo que en apariencia es la máxima superación de la animalidad constituye más bien la animalidad omnipresente, *sub species homini*, o sea, convertida en fundamentación universal de sociabilidad. Por eso, el deterioro o el regreso a la animalidad a que la EF otorga la dignidad de movimiento dialéctico es una ilusión óptica derivada de mirar el liberalismo con ojos liberales y el capitalismo con ojos capitalistas. Las promesas liberales de igualdad, libertad y fraternidad no son genuinas. Son la astucia de la razón liberal para ocultar la deshumanización y la desnaturalización causadas por el capitalismo. Tales promesas están presentes desde siempre en diferentes formas en todas las culturas, y las versiones liberales y capitalistas son más convincentes solamente por su proximidad y porque están ancladas en las poderosas epistemologías del Norte que ocultan, marginan o desacreditan otras versiones de libertad, igualdad y fraternidad.

### **Ampliar el horizonte de inteligibilidades para ampliar el horizonte de posibilidades**

Al hacer presentes otras versiones, las ES amplían el horizonte de inteligibilidades con el objetivo de ampliar el horizonte de posibilidades. Por ellas, al contrario de la EF, el liberalismo no es asumido como un paso necesario en el camino de la emancipación ni el capitalismo es el eslabón necesario para llegar al socialismo. Liberalismo y capitalismo no pueden ser redimidos dialécticamente porque en ambos el hilo de la obediencia fue cortado, las relaciones de sustentabilidad de la vida fueron sustituidas por las relaciones de producción material, y la espiritualidad de la *natura naturans* fue exilada hacia los reinos de dioses que pueden o no existir y que, si existen, son fácilmente embaucados por los humanos, ya que no castigan sin consentimiento ni exigen verdaderos sacrificios.

El liberalismo es un paso posible como el capitalismo es un eslabón posible. O sea, las contradicciones del liberalismo y del capitalismo no dictan el futuro como si el mundo se redujera a ellas. Además, tales contradicciones por sí solas pueden conducir tanto a la emancipación y al socialismo como a la servidumbre y a la barbarie. El mundo es bastante

más amplio que el liberalismo y que el capitalismo, y el vínculo de la obediencia y la primacía de las relaciones de sustentabilidad de la vida siguen vigentes en el mundo mismo aunque marginadas y desacreditadas. Las contradicciones del liberalismo y del capitalismo ocurren en un mundo que no se agota en ellas, un mundo que tiene otras vivencias y experiencias y que se mueve por otras contradicciones que no son las del liberalismo y el capitalismo. En esta diversidad del mundo reside la esperanza de que la libertad, la igualdad y la fraternidad se realicen de manera amplia y duradera. La diversidad del mundo es la condición de la utopía posliberal y poscapitalista. Ni el liberalismo ni el capitalismo son totalidades que agotan las posibilidades de comprensión y de transformación del mundo. Pueden ser concebidos, siendo realistas, como totalidades solamente en lo que llamamos Occidente, pero como dije arriba, la comprensión del mundo es infinitamente más amplia que la comprensión occidental del mundo y en consecuencia las posibilidades de transformación pueden ocurrir en formas impensables para Occidente. La lucha emancipatoria no es tanto una demanda de otro futuro como una demanda de otro presente.

La ruptura entre mandar y obedecer tuvo consecuencias políticas de largo alcance. El colonialismo representa la máxima ruptura y genera la doble animalización de quien manda y de quien obedece. Sobre esta doble animalización el capitalismo construye la doble negación de la naturaleza, la autonomía del individuo, sea capitalista u obrero, y su dominio irrestricto sobre la naturaleza. La *volonté generale* es la voluntad de todos los que pueden ser forzados a ser libres, como decía Rousseau, y por eso excluye a los que no son ni pueden ser libres, los que nacieron solamente para obedecer, sean ellos naturaleza o humanos, esto es, la gran mayoría de los seres vivientes humanos y no humanos en la tierra. La sociedad civil se erige para ocultar la condena de estas mayorías al estado de naturaleza. El Estado moderno colonial mantiene separadas estas dos condiciones mediante regulaciones, más que distintas, inconmensurables. Así, la humanización liberal y capitalista pasa a estar dialécticamente vinculada a la deshumanización de los humanos y a la desnaturalización de la naturaleza.

## **Las utopías a la medida de las historias y de las luchas**

La utopía está igualmente presente en la EF y en las ES, pero éstas la conciben de modos distintos y le dan espacios diferentes. La utopía en la EF es una hipótesis desesperada y poco convincente, ya que lo que domina es la dialéctica negativa, los procesos históricos que transforman las más genuinas aspiraciones de emancipación y las brillantes superaciones de la animalidad en el regreso sin progreso a la opresión, el totalitarismo y

la animalidad bárbara. El trasfondo de la EF es la ocurrencia del fascismo y del nazismo y el ya visible fracaso de la revolución proletaria. Según la EF, tanto en Oriente como en Occidente emergen nuevos totalitarismos de diferentes tipos. El socialismo, que no atenta contra y al contrario realiza plenamente la autonomía del individuo liberal, es la salida utópica de la EF, una utopía a la medida de la historia de Occidente e imaginada como futuro emancipatorio de Europa.

Para las ES, la totalidad europea es una totalidad muy parcial y por eso los movimientos dialécticos que la constituyen en ningún caso pueden dictar los términos y las posibilidades de la utopía. Hay otras historias por fuera de la historia “universal” occidental y la conversación de la humanidad sólo será posible cuando las diferentes historias se puedan confrontar, lo que hasta ahora no ha sido posible debido a la voracidad imperial de la historia europea. El trasfondo de las ES no es el desvío totalitario que boicotea o niega dialécticamente las posibilidades de emancipación del liberalismo y del capitalismo. El totalitarismo es constitutivo y su matriz es el colonialismo, que es la condición necesaria del capitalismo y del liberalismo y la raíz profunda de los diferentes totalitarismos modernos. Al contrario de la EF, las ES atribuyen un lugar central al colonialismo y lo conciben no solamente como un modo específico de dominación política y económica, sino también como una dimensión fundamental de las epistemologías y ontologías dominantes en el Occidente moderno, compartidas además por la teoría crítica eurocéntrica y por las concepciones eurocéntricas de socialismo. El colonialismo es la reducción más acabada y más amplia de la naturaleza a la *natura naturata*, toda vez que involucra, además de cosas y seres no humanos, a los seres humanos mismos. En ese sentido, la utopía de las ES es una utopía a la medida del mundo colonizado, el *Sur global antiimperial*, la descolonización de la vida.

Es una utopía paradójicamente más difícil y menos desesperada que la utopía de la EF. Más difícil porque la descolonización implica la reconstrucción del vínculo mando-obediencia, la primacía de las relaciones de sustentabilidad de la vida por encima de las relaciones de producción material, y la reactualización de la suprimida pero no eliminada espiritualidad de la *natura naturans*. Se trata, pues, de algo mucho más amplio que la sustitución de las relaciones capitalistas de producción material por relaciones socialistas de producción material. Pero, por otro lado, es una utopía menos desesperada porque el colonialismo, al contrario del capitalismo, al mismo tiempo que animaliza, exterioriza. El colonizado sólo interesa al colonizador como *natura naturata*, como recurso natural, y por eso puede seguir viviendo según sus vínculos ancestrales con la *natura naturans* en todo lo que no colisiona con la expropiación sistémica. O sea,

el colonialismo, al contrario del capitalismo, permite el gobierno indirecto, esto es, el control del colonizado sobre lo que no interesa al colonizador. Sus modos de vida y de gobierno local (no nacional), sus costumbres y dioses ancestrales, sus vínculos con la *natura naturans* son irrelevantes si no interfieren con la apropiación/violencia y los misioneros quedan satisfechos con la adhesión superficial y aceptan la astucia de la razón del colonizado como parte de la convivencia subordinada. En otras palabras, el obrero pertenece más íntimamente al capitalista que el colonizado al colonizador, y por eso las historias del Sur global son más diversas y ricas que las historias de los obreros en cuanto obreros.

Para las ES, el colonialismo es un sistema de apropiación/violencia que, para ser eficaz en el centro, crea múltiples márgenes donde las historias paralelas, las lealtades ancestrales, las economías propias, las resistencias pasivas, las identidades centrífugas son posibles y pueden convertirse en nudos de insubordinación. La vida del colonizado es mucho más amplia que su vida como colonizado. Un sistema tan monolítico y tan monocultural ha dejado florecer más diversidad que la que le podría interesar para sus propósitos de apropiación/violencia o que podría ver o imaginar con sus estrechas gafas epistemológicas y ontológicas. Para las ES en esto reside la infinita diversidad de las experiencias del mundo que hay que rescatar con nuevas inteligibilidades y activar para nuevas posibilidades. Frente al pesimismo histórico de la EF que se nutre de una sola historia, las ES oponen el optimismo trágico que resulta del encuentro entre múltiples historias. Y es aquí donde entra en juego el contenido de esta obra colegiada.

## **De las teorías de vanguardia a las teorías de retaguardia**

La transición que se expresa en la EF puede formularse como transición entre un periodo revolucionario y un periodo posrevolucionario. Esto se manifiesta en su posición ante un teórico que tuvo mucha influencia: Georg Lukacs. En *Historia y conciencia de clase* (1969 [1923]), para Lukacs el pensamiento de la clase obrera, en cuanto clase revolucionaria, es el pensamiento que expresa el sentido de la historia y como tal es objetivo en su lectura tanto del presente como del futuro. En esto reside la relación de intimidad complementaria entre teoría y práctica. La teoría revolucionaria es la vanguardia que manda sobre la práctica, pero eso no es más que el resultado reflexivo de su obediencia al movimiento de la práctica revolucionaria.

Para la EF esta concepción de Lukacs es demasiado optimista para el tiempo que viven, un tiempo en que ya hay señales evidentes de la traición de la clase obrera a sus objetivos revolucionarios, una traición dra-

máticamente presente en la emergencia del estalinismo. En esta visión la coincidencia entre la teoría y la práctica está rota y quizás para siempre. El problema no es solamente el estalinismo sino también el efecto destructivo sobre todo el proceso de reflexión y autorreflexión causado por la sociedad de consumo. Para sobrevivir y mantener su integridad el pensamiento crítico tiene que aislarse, separarse, resguardarse, de hecho, refugiarse en una torre de marfil. Es tal vez la manifestación más contundente del pesimismo revolucionario de la EF.

El contexto de las ES es más complejo. Nuestro tiempo parece demasiado tardío para ser revolucionario y demasiado prematuro para ser prerrevolucionario. Se habla hoy de revoluciones pero no de La Revolución. Particularmente en América Latina la palabra “revolución” está de nuevo en la agenda política, sea la revolución bolivariana, la revolución ciudadana o la revolución comunitaria. Pero todas estas revoluciones emergen de procesos democráticos liberales y, al contrario de La Revolución, no significan rupturas radicales con la sociedad prerrevolucionaria ni son la expresión del movimiento histórico de una clase revolucionaria bien definida. Al contrario, son complejos procesos políticos hechos de rupturas y de continuidades con el *statu quo* prerrevolucionario, movilizados por fuerzas políticas heterogéneas y sustentadas en bloques (pluri)nacionales-populares muy inestables.

Para las ES, La Revolución que la EF vive como la gran pérdida es una manifestación limitada y eurocéntrica del movimiento de las historias de los pueblos. Representa el máximo de conciencia posible de la versión más progresista del universalismo europeo, pero es igual de eurocéntrico. El contexto de las ES es mucho más amplio que la presencia-ausencia de La Revolución. En sus historias, los pueblos oprimidos siempre vivieron múltiples experiencias de resistencia a la opresión; experiencias de rebelión que no fueron adecuadamente valoradas precisamente porque las ideologías colonizadas del pensamiento dominante de izquierda eran rehenes de la presencia o de la ausencia de La Revolución, de una o de otra según la época: si los movimientos de rebelión de los pueblos oprimidos no coincidían con las manifestaciones imaginadas e imaginarias de la presencia de La Revolución eran descartados como peligrosos o reaccionarios; si, por el contrario, tales movimientos cuestionaban el consenso sobre la ausencia de La Revolución eran descartados como ineficaces, triviales o “falsos positivos”.

El contexto de las ES es la permanencia de la rebelión, quizás ahora más evidente dada la ausencia no sólo de La Revolución sino también del drama de la ausencia-presencia de La Revolución. La rebelión, al contrario

de La Revolución, no se deja teorizar desde fuera, desde lejos y mucho menos desde antes o desde después. La rebelión, como toda acción colectiva, busca un sentido y demanda una teorización exigente que la acompañe y oriente en todos sus pasos. Ese papel no puede ser desempeñado por una teoría de vanguardia, pues ésta camina con pasos propios y por otros senderos. A pesar de ser contemporánea de la práctica revolucionaria, la imagina como un espacio vacío entre un antes y un después, ambos ciertos e inequívocos en su carácter negativo y positivo, respectivamente. Por eso la teoría de vanguardia no puede errar; la práctica sí y, de hecho, siempre lo hace. Vista desde las perspectivas de las ES, la teoría de vanguardia de la EF no podría tener otro destino que no sea la torre de marfil. No se trata de un desvío causado por la traición de la clase obrera o por la seducción del fetichismo de las mercancías de la sociedad de consumo, sino que es el destino constitutivo de una luz que se imaginó por fuera y distante para iluminar mejor el aquí y el ahora.

Las teorías adecuadas a la rebelión son las teorías de retaguardia, las teorías que acompañan la práctica revoltosa para facilitar los intercambios de experiencias y la densificación de su sentido, para ampliar las señales emergentes que dan fuerza a la lucha y hacen creíbles los esfuerzos y los riesgos, para criticar la novedad que se disfraza de rutina y la rutina que se disfraza de novedad, para ayudar a los que caminan más despacio y evitar que se pierdan y que su andar los encamine hacia la contrarrevolución. Las ES pretenden contribuir a la emergencia de teorías de retaguardia y en eso reside la centralidad de los procedimientos de la ecología de saberes y de la traducción intercultural.

En ese marco, una lectura atenta de esta magnífica obra colegiada revela con una precisión y una veracidad impresionantes todos los temas que aquí expongo: el humano con el no-humano en relaciones de mando-obediencia, de sustentabilidad de la vida por encima de la producción material y de vivencias de sentidos materiales y espirituales; la ampliación del horizonte de inteligibilidades como condición para extender el horizonte de posibilidades; las utopías a la medida de las historias y de las luchas; el difícil camino de autorreflexión y de autotransformación que conduce de las teorías de vanguardia a las teorías de retaguardia. Nuevas y alentadoras direcciones, está dicho, para profundizar las epistemologías del Sur. Creo que los lectores que no se sientan transformados después de leerla deben cuestionar su vida y volver a leerla.

Coimbra, Portugal

## Notas

- 1 Hay también un Norte global en los países del Sur constituido por las élites locales que se benefician de la producción y la reproducción del capitalismo y del colonialismo. Es lo que llamo el *Sur imperial*.
- 2 Sobre la *epistemología del Sur* véase Sousa Santos (2005, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2009, 2010a, 2010b). Véase también Sousa Santos y Meneses (2009).
- 3 El fundamento de la *ecología de saberes* es que no hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo sobre una ignorancia en particular. Por eso, conocer significa reconocer que hay otros conocimientos.
- 4 La *traducción intercultural* es entendida como el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles.
- 5 La *natura naturans* y la *natura naturata* son dos expresiones latinas, originarias de la filosofía medieval occidental, muy elaboradas por el filósofo Baruch de Spinoza. La idea central es que lo que llamamos naturaleza es al mismo tiempo dos cosas muy distintas. La *natura naturans* es la naturaleza en su sentido activo, la naturaleza viviente que se autoproduce según sus propias causas. La *natura naturata*, al contrario, es la naturaleza en su sentido pasivo, las cosas creadas o hechas y disponibles. Spinoza criticaba a Descartes por concebir la naturaleza solamente en cuanto *natura naturata*, transformándola así en una cosa extendida (*res extensa*) al servicio arbitrario de los humanos. Al contrario, para Spinoza las dos concepciones eran dos lados de la misma moneda y su conjunto era *deus: deus sive natura, deus, o sea, la naturaleza*.

## Bibliografía

- Lukacs, Georg. 1969 [1923]. *Historia y consciencia de clase*. Trad. de Manuel Sacristán. Grijalbo, México.
- Sousa Santos, Boaventura de. 2005. *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta, Madrid.
- \_\_\_\_\_. 2006a. *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Cortez Editora, São Paulo.
- \_\_\_\_\_. 2006b. *The Rise of the Global Left. The World Social Forum and Beyond*. Zed Books, Londres.
- \_\_\_\_\_. (ed.). 2007. *Another Knowledge is Possible. Beyond Northern Epistemologies*. Verso, Londres.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Plural, Clacso, CIDES-UMSA, La Paz.
- \_\_\_\_\_. 2009. *Una epistemología del Sur. La reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. Clacso, Siglo XXI, México.
- \_\_\_\_\_. 2010a. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce, Montevideo.
- \_\_\_\_\_. 2010b. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Siglo XXI, México.
- \_\_\_\_\_. y María Paula Meneses (eds.). 2009. *Epistemologias do Sul*. Almedina, Coimbra.

# Breve introducción a los tres tomos

Xochitl Leyva Solano

Esta obra colegiada, compuesta por tres tomos, no está desvinculada del momento histórico en que vivimos, por el contrario, es fruto de él, de nuestras búsquedas como estudiosos(as) y como seres humanos habitantes del planeta Tierra. Es importante señalar que cuando cada uno(a) de los y las co-autores(as) nos preguntamos sobre el eje que nos convocó: *producción de conocimiento ¿desde dónde, desde quién, para qué, para quién, con quién, cuándo y cómo?*, lo hicimos desde alguna posición crítica y reflexiva que incluía el actuar y no sólo el pensar de cara a situaciones particulares que enfrentamos nosotros(as) mismos(as) y los sujetos-actores(as) con los y las que trabajamos en estos tiempos de globalización neoliberal.

En 2008, cuando empezamos los primeros intercambios que luego desembocaron en la idea del armado de lo que ahora tienen en sus manos, el periódico español *El País* desplegaba en su portada del 11 de octubre un titular que nos recuerda de manera sintética el palpitar mediático de ese momento:

El *crash* de 2008. El pánico hunde las bolsas. Wall Street y el resto de mercados cierran la semana con caídas superiores a las sufridas en las crisis de 1929 y 1987. El *Ibex* vuelve a desplomarse (-9,14%) y vive la peor sesión, la peor semana y el peor año desde que se creó. Rusia, Brasil y Austria entre otras plazas suspenden las cotizaciones ante el imparable desplome de valores.<sup>1</sup>

Pero tengo que reconocer que entonces la relación entre “la crisis” –concebida en singular– y la producción de conocimiento no nos resultó tan evidente, sino que fue al correr de los años, mientras preparábamos estos tomos, que esta relación se fue haciendo más evidente en la medida en que las crisis –así en plural– se agudizaban y nos interpelaban de diferentes formas en nuestros espacios académicos y universitarios, a la vez que el capitalismo salvaje y su concomitante colonialidad arremetían con más fuerza contra los sujetos-actores con los que trabajábamos o de los que éramos/somos parte orgánica (tomo I y II).

Diferentes pensadores han nombrado de distintas maneras lo que hoy vivimos: “Cuarta Guerra Mundial”,<sup>2</sup> “lento, silencioso y letal holocausto social”,<sup>3</sup> “la democracia disciplinaria”,<sup>4</sup> “crisis sistémica”,<sup>5</sup> “crisis capitalista”,<sup>6</sup> “crisis mundial del capitalismo”,<sup>7</sup> “crisis de la civilización occidental capitalista”<sup>8</sup> o bien “crisis del patrón civilizatorio hegemónico”.<sup>9</sup>

Todas estas conceptualizaciones ponen énfasis en distintos aspectos, pero de alguna manera coinciden en que la crisis que estamos viviendo como humanidad es global, sistémica, y va más allá de ser solamente una crisis económica o financiera. Para varios analistas se trata de una crisis multifacética<sup>10</sup> que es simultáneamente medioambiental, energética, alimentaria, migratoria y bélica.<sup>11</sup> Al mismo tiempo, otros señalan que la crisis actual se manifiesta como crisis política en una triple dimensión: crisis de la hegemonía del imperialismo, de legitimidad del Estado moderno y de la democracia liberal representativa,<sup>12</sup> así como crisis cultural y ética en cuanto crisis de valores, de proyectos de vida, de las formas de identidad y subjetividad dominantes.<sup>13</sup> Otros hacen especial énfasis en la crisis de las estructuras y de las formas dominantes de conocimiento.<sup>14</sup>

He ahí donde cabe preguntarnos: ¿cómo estamos viviendo esta crisis de estructuras y formas de conocimiento dominante en la Academia, desde las disciplinas de las ciencias sociales y desde los(as) universitarios(as)? ¿Cómo ello está generando otras prácticas de conocimiento, otra geopolítica y otra economía del conocimiento? ¿Qué alternativas metodológicas, epistémicas, éticas y políticas siguen construyéndose en diferentes puntos del planeta Tierra? ¿Qué alcances, límites y contradicciones internas tienen dichas alternativas? ¿Qué procesos de reconfiguración están en curso? ¿En qué condiciones históricas y socioculturales se dan dichas reconfiguraciones? ¿Para qué sirven? o más bien ¿a quién(es) le sirven? De todo eso trata el conjunto de esta obra colegiada y cada uno de los tres tomos que ustedes tienen en sus manos.

Pero alguien podría preguntarse para qué queremos discutir eso. Una posible respuesta podría darse parafraseando aquel pensador anarquista que postula que para agrietar el capitalismo se requiere el hacer anticapitalista desde la vida cotidiana (Holloway 2011). En ese tenor, podríamos decir que para agrietar el *sistema académico*<sup>15</sup> neoliberal –que es el que hoy gobierna nuestros espacios de trabajo (tomo II)– se requiere del hacer sentipensado y situado que contribuya a transformar de raíz el actual patrón de saber/poder, que es parte del patrón civilizatorio dominante, hoy en crisis.<sup>16</sup> De hecho, coincidimos con aquellos que señalan que el sentido terminal de la crisis nos exige una nueva racionalidad no sólo económica, sino de vida colectiva para todo el planeta.<sup>17</sup> Podríamos incluso decir que el sentido terminal de la crisis nos abre –en general y estos tomos no son la excepción– la posibilidad de (re)valorar las prácticas de conocimiento de aquellos que ya de por sí viven o han vivido más allá de la racionalidad moderna occidental. Me refiero a revalorar los aportes políticos, epistémicos, éticos, teóricos, de vida, de aquellos que han dado sustento a rebeliones, resistencias, patrones de movilización insurreccional y movimientos

antisistémicos, antipatriarcales, antirracistas, antiimperialistas en diferentes momentos y partes del mundo.

Juan Ricardo Aparicio y Mario Blaser afirman, en el capítulo 1 del tomo I, que dichos patrones de movilización no se pueden entender, paradójicamente, sin tomar en cuenta los embates y las sendas abiertas por el avance del propio neoliberalismo tanto en comunidades rurales marginales como en espacios urbanos de los que los Estados neoliberales se retiraron o abandonaron. Desde esos espacios emergen lo que Aparicio y Blaser llaman *patrones de movilización insurreccional* que, entre otras cosas, nos dejan ver la insurrección contemporánea de saberes subyugados que, como veremos en su capítulo y en los de los tomos I y II, a la vez que desafían al régimen dominante de saber/poder en América Latina, son expresiones de proyectos alternativos a la modernidad en cuanto –nos dicen Aparicio y Blaser– se caracterizan por un trabajo permanente de co-ajuste entre diferentes subjetividades, un esfuerzo consciente y práctico para evitar la imposición de verdades, un interés deliberado en producir conocimiento como parte de la vida experimentada en comunidades (llámense universidades otras, colectivos, escuelas autónomas, etc.) donde opera simultáneamente la “contaminación” (epistémica), la colaboración y el desafío, donde lo central no es quién tiene conocimiento sino cómo se produce y con qué consecuencias.

La mayoría de los patrones de movilización insurreccional referidos en el tomo I y II hunden sus raíces en tiempos coloniales pero se refuerzan y avivan, sobre todo, en la década de 1990, cuando los pueblos originarios de Abya Yala empiezan a conformar articulaciones continentales y movimientos indígenas de alcance nacional.<sup>18</sup> A partir de ese momento, éstos se movilizan masivamente,<sup>19</sup> practican la desobediencia civil<sup>20</sup> y, como sucedió en Chiapas (México), se levantan en armas con un modo muy propio, no abogan por la toma del poder sino, simplemente, por cambiar el mundo, empezando por el suyo propio.<sup>21</sup>

Todo ello sucedía al mismo tiempo que en América Latina se daba una reforma estructural del Estado y un cambio institucional.<sup>22</sup> Como referiremos a detalle en las respectivas introducciones a los tomos I y II, las luchas políticas de los pueblos originarios en el periodo 1990-2012<sup>23</sup> son multifacéticas y tienen una clara y abierta dimensión que disputa –de mil maneras– el sentido y la forma del saber/conocer dominante e incluso va más allá de él. Dicha dimensión, a la que llamamos epistémica, me permite hablar de las luchas político-epistémicas de los indígenas movilizados. Estas luchas se gestan y van *in crescendo* conforme avanzan comunidades, organizaciones y movimientos indígenas en acciones de autodefensa practicadas como defensa de su territorio/vida; de autonomías sin permiso; de video-autorrepresentaciones en rechazo a la heterorrepresentación; de co-

municación comunitaria articulada en lo continental, pero operando desde lo más abajo posible; y en la construcción de universidades, escuelas y currículos que buscan responder a las necesidades de sus organizaciones, movimientos, lenguas y culturas. Todo ello como parte de un momento clave de (re)constitución de los pueblos originarios en un contexto caracterizado por crisis y guerras.

Como se verá en los dos primeros tomos, en las luchas político-epistémicas en curso desempeñan un papel clave las mujeres indígenas organizadas, los maestros campesinos nombrados desde las propias comunidades en pie de lucha, los jóvenes indígenas artistas urbanos, los comunicadores comunitarios y los(as) indígenas académicos(as) universitarios(as) que se atreven a retar lo naturalizado (tomo I).<sup>24</sup> Pero las luchas político-epistémicas, como veremos en el tomo II, también están siendo dadas por los y las militantes, activistas y feministas de los colectivos, organizaciones, movimientos y redes antipatriarcales, antirracistas, anti-capitalistas y antiimperialistas.<sup>25</sup> Todos(as) ellos(as) forman parte de “las multiformes resistencias al nuevo orden panamericano”,<sup>26</sup> que desde comienzos de la década de 1990 han contribuido a frenar o retrasar procesos privatizadores con acciones callejeras masivas, insurrecciones armadas, derribamientos de presidentes (véase Ecuador, Argentina, Paraguay, Perú y Brasil) o el desmantelamiento de regímenes corruptos (véase Venezuela y Perú).<sup>27</sup>

Vale aclarar que estos tomos no tratan sobre los movimientos en sí, sino sobre cómo y dónde las insurrecciones de saberes subyugados que conllevan esos nuevos patrones de movilización están agrietando el patrón dominante de saber/poder e incluso haciendo mucho más que sólo eso. Asimismo, hablan de cómo dichas insurrecciones descentran y retan al sistema académico conduciendo a la búsqueda, en muchos casos, de nuevas metodologías, de nuevas epistemologías, de nuevas ontologías.

En momentos en que la acumulación global del capital pareciera demandar la producción de diferencias,<sup>28</sup> y en momentos en que los movimientos sociales en América Latina están desarrollando estrategias para construir un lugar de enunciación propio,<sup>29</sup> estos tomos buscan contribuir a visibilizar y cartografiar lo que he dado en llamar *prácticas otras de conocimiento(s)* y así abonar, desde el Sur, tanto a la reordenación, ya en curso, espacio-temporal del conocimiento (geopolítica del conocimiento) como al pensamiento crítico de la geohistoria donde se produce el pensamiento mismo. Con esta cartografía<sup>30</sup> y con las *rutas de conocimiento*<sup>31</sup> que, de hecho, cada capítulo aporta, se busca contribuir a (re)orientar nuestro hacer/sentir/pensar y la construcción de alternativas civilizatorias, sociales, políticas, epistémicas, éticas, metodológicas, teóricas y/o ontológicas.

Hablamos de *prácticas de conocimiento* porque, a diferencia de aquellos autores que se mueven en el campo del *deber ser* (normativo/prescriptivo), los y las autoras de esta obra nos movemos en el campo del *hacer*, es decir, del “así lo hice, así lo hicimos”.<sup>32</sup> Por ejemplo, en varios capítulos no nos referimos a cómo debe ser la interculturalidad sino a las prácticas interculturales vividas de un modo o de otro. En otros, no hablamos de la subalternidad y la descolonización en abstracto, sino de cómo, dónde y cuándo se subalterniza al Otro(a) y de las prácticas hechas carne y orientadas hacia la descolonización. En otros, no abordamos la co-teorización como un ideal a alcanzar o un deber políticamente correcto, sino que hablamos de nuestras prácticas de co-teorización puestas ya en marcha en un tiempo, espacio y sociedad determinados. Las prácticas de conocimiento(s) referidas implicaron desplazamientos que nos permitieron (re)conocer las relaciones de saber/poder implícitas en nuestras interacciones al tiempo que nos permitieron dar cuenta, crítica y reflexivamente, de las formas en que buscamos subvertirlas a través de prácticas geopolíticamente localizadas(bles), situadas, posicionadas, o sea, prácticas de conocimiento(s) situado(s). Por ello es que en esta obra damos mucho peso al *cómo lo hicimos, con quién y para qué* y no solamente al *qué hicimos y qué resultó*.

Hija de nuestros tiempos, esta obra nos muestra nuestra diversidad humana, nuestra diversidad de caminos, de formas, de modos propios y heterogéneos de producir conocimiento(s) desde el *Sur*. Aunque los(as) autores(as) de esta obra nacimos en diferentes países de América Latina, Europa y Estados Unidos,<sup>33</sup> podemos decir que nuestro *lugar de enunciación* es el Sur, entendido éste no como un lugar geográfico sino como una acción, condición o estado del sujeto (Escobar en “Presentación”) que nos invita y conduce a otorgarle la debida importancia a nuestros modos locales de construcción de saberes y de prácticas. Prácticas que nos han ido, poco a poco, permitiendo desnaturalizar lo dado y así empezar a intentar descolonizar nuestros sistemas de pensamiento y de vida para orientarnos mejor, para *SURearnos*, como propone el antropólogo brasileño Marcio D’Olne en el capítulo 33 del tomo II.

El principio filosófico maya sustento de esta obra, el *Ich’el-ta-muk’*, es presentado y reflexionado por el sociólogo tseltal Juan López Intzín en el capítulo 4. *Ich’el-ta-muk’* puede ser traducido al español como “apreciar la grandeza de cada ser” y para efectos de esta obra podríamos decir: de cada autor(a) que participa en ella, de cada lucha a la que él o ella alude. Este principio se contrapone al de la filosofía occidental neoliberal de competir para brillar por sí solo y alcanzar individualmente la “cima del éxito”. El esfuerzo realizado para ponernos en sintonía busca también mostrarnos algo de lo mucho que hay y que por lo general no conocemos ni a cabalidad ni a fondo; ni en el campo académico ni mucho menos en el campo

de las comunidades, pueblos, movimientos y redes antipatriarcales, anti-racistas, anticapitalistas o antiimperialistas. Todas ellas son parte activa y prolija en la producción, construcción y creación de conocimiento(s), a la vez que nodos claves para la construcción/creación de alternativas (epistémicas, éticas, sociales, políticas, económicas, de vida) a la actual crisis civilizatoria. Asunto nada menor si nos preguntamos ¿hasta dónde esta crisis es también una crisis de alternativas?

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México<sup>34</sup>

## Notas

- 1 En línea: <[http://elpais.com/diario/2008/10/11/economia/1223676001\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2008/10/11/economia/1223676001_850215.html)>.
- 2 Concepto acuñado por el neozapatismo en 1999, durante el periodo más álgido de la política contrainsurgente en Chiapas. Este concepto forma parte de la estrategia, la teoría y la filosofía político-militar neozapatista. Como afirma el Subcomandante Insurgente Marcos (1999), para ellos las guerras mundiales tienen tres constantes: a) la conquista de territorios y su reorganización, b) la destrucción del enemigo y c) la administración de la conquista. Desde ahí se puede entender la Primera, la Segunda, la Tercera y la Cuarta Guerras Mundiales. Ellos llaman Tercera Guerra Mundial a lo que otros llaman Guerra Fría y consideran que con el derrumbe del campo socialista y de la Unión Soviética a fines de la década de 1980 y principios de la de 1990 se comenzó a vislumbrar la Cuarta Guerra Mundial. Ésta se caracteriza –agrega el Subcomandante– por tener como enemigo al género humano, al que busca destruir en su dimensión de ser humano, de ser con historia, cultura y tradición propias. La Cuarta Guerra Mundial trata de homogeneizar a todos los que se resisten a desaparecer como diferentes. Su propósito es homogeneizar una propuesta de vida: la vida global con su lenguaje informático. Usa a la globalización para la universalización e imposición de la ley del mercado, así como a los Estados-nación y a los ejércitos nacionales. Se trata –concluye– de una guerra que puede darse en cualquier lado, momento o circunstancia (es versátil) y de una guerra total (económica, diplomática, política, comunicativa) y no sólo militar.
- 3 Concepto acuñado por Atilio Borón para referirse a las condiciones en que vivimos en América Latina debido a la “intensificación sin precedentes de las características predatorias de un modo de producción, el capitalista, que, al concebir a los hombres y mujeres, y a la naturaleza, como meras mercancías, como valores de uso que al mercantilizarse se convierten en fuentes de inagotables ganancias, pone en peligro la sobrevivencia misma de la especie en nuestro planeta” (2008: 44-45). Borón se pregunta si hay vida después del neoliberalismo y examina a detalle las perspectivas concretas y posibles para un futuro no capitalista para América Latina en el marco de un debate mayor acerca del socialismo del siglo XXI.
- 4 Pablo Dávalos (2010) reflexiona sobre la complejidad del capitalismo tardío y afirma que el capitalismo no es un enfermo terminal dado que se refuncionaliza con nuevas estrategias. Dávalos pone bajo sospecha la episteme dominante y reivindica la desconfianza y la suspicacia ante los discursos del poder al reflexionar sobre el proyecto posneoliberal para América Latina revisando tres momentos diferentes: 1982-1990, 1990-2007 y un tercero, que se inicia desde el año 2000 con la privatización territorial, desposesión y criminalización social. Analiza la lógica del ajuste macrofiscal y la reforma estructural y se detiene en el rol del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, así como en los efectos de sus políticas en los Estados y en las élites nacionales. Para comprender de una manera totalizante e histórica al neoliberalismo al interior

- del sistema-mundo capitalista, hace uso de las coordenadas geopolíticas y biopolíticas donde territorios, cuerpos, subjetividades e incluso las fibras blandas del cerebro son espacios importantes de disputa y conflicto. Dávalos se detiene a analizar la producción de discursos de poder que legitiman al neoliberalismo y la heurística del miedo, que es hoy condición básica de lo que llama la “democracia disciplinaria”, que lo mismo obstruye los espacios deliberativos y críticos que utiliza los sistemas electorales como dispositivos de poder para alcanzar una gobernabilidad total del sistema político.
- 5 Véase Wallerstein (2008, 2010), Petras y Veltmeyer (2003), Amin (2008) y también la manera en que retoman y actualizan dicho concepto los estudiosos latinoamericanos miembros del Grupo de Trabajo sobre Estados Unidos de Clacso (Gandáségui 2007, Gandáségui y Castillo 2010, y Castillo y Gandáségui 2012).
  - 6 Concepto usado por los miembros del Grupo de Trabajo sobre Economía Mundial, Corporaciones Transnacionales y Economías Nacionales de Clacso (Gambina 2010).
  - 7 Concepto usado por Eric Hobsbawm (2010).
  - 8 Concepto usado por Agustín Lao-Montes (2012).
  - 9 Concepto usado por Edgardo Lander (2012).
  - 10 Véase Lander (2012), Hoetmer (2009), Lao-Montes (2012), Painceira y Dias (2010), Gambina (2010) y Papi (2010).
  - 11 Al respecto, les invito escuchar de viva voz las ponencias de miembros de movimientos, así como de estudiosos comprometidos con esas luchas, todos participantes en el Primer, Segundo y Tercer Seminario Internacional de Análisis y Reflexión. Planeta Tierra: Movimientos Antisistémicos, celebrados en el CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas entre 2008 y 2013. Sobre la situación de las crisis en 2012 se pueden oír las ponencias de Gustavo Esteva, François Houtart y Silvia Ribeiro impartidas en el marco del Tercer Seminario. Las ponencias de todos esos coloquios y seminarios están en línea en: <<http://seminarioscideci.org>>.
  - 12 Véase Lao-Montes (2012) y Lander (2012).
  - 13 Véase Dávalos (2010), Daza, Hoetmer y Vargas (2012) y Lao-Montes (2012).
  - 14 En la sección intitulada “Una mirada al tomo I” se hace referencia en extenso a la bibliografía que debate distintos aspectos de la actual crisis de las estructuras y formas de conocimiento dominantes.
  - 15 Concepto acuñado por Andrés Aubry (2007) para denotar la relación intrínseca existente entre el sistema-mundo capitalista y la Academia.
  - 16 Actual patrón civilizatorio al que Edgardo Lander caracteriza como antropocéntrico, monocultural, patriarcal, de crecimiento sin fin y de guerra sistemática contra las condiciones que hacen posible la vida en el planeta Tierra. “Terminal” –agrega Lander–, en cuanto que estamos llegando a los límites del planeta y en que no está garantizada la continuidad de la vida humana a mediano plazo “sin un freno a corto plazo de este patrón de crecimiento desbordado y una reorientación hacia el decrecimiento, la armonía con el resto de la vida y una radical redistribución del acceso a los bienes comunes del planeta” (Lander 2012: 1).
  - 17 Los y las zapatistas lo han dicho muy bien, de lo que se trata es de cambiar el mundo. Se puede ver al respecto también Borón (2008), Chomsky (2003), Dos Santos (2012a, 2012b), Lander (2012), Lao-Montes (2012).
  - 18 Véase, en concreto, el proceso desatado en Abya Yala después de octubre de 1989, fecha en que tuvo lugar (en Bogotá, Colombia) el Encuentro Latinoamericano de Organizaciones Campesinas e Indígenas (ONIC 1990, Caudillo 2005). A este encuentro asistieron 30 organizaciones provenientes de 17 países de América Latina y acordaron la formación de instancias nacionales para llevar a cabo las actividades que terminarían siendo el corazón de la contra-celebración del llamado V Centenario del Descubrimiento de América y de la Campaña Continental 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular (Juncosa 1992, Sarmiento 1998, Flores 2005, Caudillo 2005, Bргуete 2011). Los movimientos étnico-raciales de esas décadas no sólo incluyen a los indígenas, sino también a los nuevos movimientos políticos afrolatinoamericanos y del Caribe criollo (Lao-Montes 2012).

- 19 En la madrugada del 28 de mayo de 1990 la Coordinadora de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) llevó a cabo un gran bloqueo en diferentes partes del país para reclamar respeto a las nacionalidades indígenas, así como el reconocimiento de la Ley de Nacionalidades (Albó 2011: 138). El 6 de junio de 1990, en la Plaza de El Salto en Latacunga, provincia de Cotopaxi (Ecuador), más de 35 mil indígenas se concentraron y luego marcharon en silencio hacia la capital. Sus reclamos, resumidos en 16 puntos en un documento que intitularon el *Mandato por la defensa por la vida y por los derechos de las nacionalidades indígenas*, eran por tierra, salud, vivienda, crédito y otros derechos, que por su justeza lograron legitimidad ante la sociedad más amplia ecuatoriana (Ortiz 2011: 74). Legitimidad y visibilidad que también ganaron las organizaciones de los pueblos minoritarios de las tierras bajas de Bolivia, quienes en 1990 marcharon hasta La Paz para defender sus territorios, exigir mayor control de sus recursos y del medio ambiente, así como el reconocimiento de sus formas internas de gobierno (Albó 2011: 142). Recuérdense también en esa década las movilizaciones por la reforma agraria en Paraguay, Guatemala y Brasil y las numerosas asambleas, congresos, encuentros, foros, jornadas, cumbres y masivas movilizaciones que se dieron en diferentes países latinoamericanos entre 1990 y 1992 en el marco de la contra-celebración del V Centenario (una compilación de las declaraciones, acuerdos, resoluciones de esos espacios se puede ver en ONIC 1990 y en Sarmiento 1998).
- 20 En la sección intitulada “Una mirada al tomo I” detallamos más la relación entre crisis de las estructuras dominantes del conocimiento y la desobediencia civil que desde mediados de la década de 1990 llevó a cabo un ala del movimiento mapuche.
- 21 Me refiero al movimiento político-militar neozapatista. Sus declaraciones, cartas y comunicados se pueden consultar en línea: <<http://palabra.ezln.org.mx/>>.
- 22 Véase Dávalos (2010: 48-49).
- 23 Dentro del periodo 1990-2012 se pueden identificar diferentes ciclos, por ejemplo, el que va de 1990 a 2003, en el cual los movimientos indígenas existentes en diferentes países de América Latina se constituyeron “en actores políticos nacionales y transnacionales y decanta[ron] una agenda de derechos de los pueblos indígenas [...] [logrando] poner en el centro del debate público, con distinta intensidad, sus reclamos de reconocimiento como colectivos diferenciados –pueblos– sujetos de derechos, exigiendo nuevos estatutos que garantiz[aran] su existencia y su libre determinación”. Dicho ciclo es parte de “una expresión de una amplia corriente global de re-emergencia de las identidades y conflictos etnopolíticos, post guerra fría” (Toledo 2005: 68).
- 24 Aunque en esta obra colegiada predomina el trabajo con y desde los pueblos originarios, queremos mencionar también los aportes político-epistémicos de los(as) afrodescendientes en pie de lucha.
- 25 De manera muy somera, en el tomo II se abordan las luchas epistémico-políticas dadas desde las y los miembros de las organizaciones no gubernamentales de la sociedad civil, véase en particular el capítulo de Jenny Pearce.
- 26 Retomo aquí al escritor y sociólogo cubano Luis Suárez (2010).
- 27 Retomo esto último de Raúl Zibechi (2008: 15, 23), quien después de casi dos décadas de recorrer los espacios y los territorios ocupados por los miembros de los movimientos de los sectores populares, indígenas, sin tierra, sin techo, sin trabajo, sin derechos, nos comparte su perspectiva de los movimientos latinoamericanos de abajo. Todos ellos –agrega Zibechi– promueven una nueva territorialidad, un nuevo patrón de organización del espacio geográfico, donde surgen nuevas prácticas y relaciones sociales, y donde el espacio es apropiado material y simbólicamente de cara a la reformulación de los Estados y de los viejos modos de dominación del capital.
- 28 Como afirma Santiago Castro-Gómez (2000).
- 29 Como señala Juliana Flórez-Flórez (2007: 263).
- 30 Para pensar esta obra colegiada como una cartografía nos hemos inspirado en el uso epistémico, social y político que han dado a las cartografías radicales, feministas situadas, mestizas e intrusas (hooks *et al.* 2004), artistas, activistas e investigadores-activistas (Moguel y Bhagat 2008), así como colectivos tales como: La Colectiva Eskalera Karacola (<<http://www.sindominio.net/karakola/>>),

- Iconoclasistas (<<http://www.iconoclasistas.com.ar>>), el Programa Democracia y Transformación Global-PDTG (<<http://www.democraciaglobal.org>>), Antipode (<<http://antipodefoundation.org/>>), The Counter Cartographies Collective-3Cs (<<http://www.countercartographies.org/>>), El colectivo An Architektur (<<http://www.anarchitektur.com/english.html>>), The Center for Urban Pedagogy (<<http://www.anothercupdevelopment.org>>), The Institute for Applied Autonomy (<<http://www.appliedautonomy.com>>), The India Institute for Critical Action/Centre in Movement-CACIM (<<http://www.cacim.net>>), Visible Collective/Naeem Mohaimen (<<http://www.shobak.org>>) y The Corrections Documentary Project (<<http://www.ashleyhuntwork.net>>).
- 31 Llamo ruta de conocimiento a ese camino sentipensado, que en gramática académica decimos que es epistémico, ético, metodológico, político y teórico, y que cada autor(a) de cada capítulo traza al escribir y al momento de sustentar sus argumentos principales. Las rutas de conocimiento no se reducen sólo a un listado bibliográfico o a un debate académico, sino que también comprenden experiencias vividas (presentes y pasadas) y conexiones locales.
- 32 Hago referencia a una reflexión diferente, pero similar, que escuché después de haber escrito esta introducción. A finales de 2012, en el auditorio del CIDECI Las Casas, Gustavo Esteva afirmaba: “Vivimos tiempos de indignación, de horror y por ello mismo de reflexión y de acción”. En seguida pasaba a preguntarse(nos) cómo y en qué dirección movernos para lograr cambios radicales. Y más adelante se respondía: “Es necesario recuperar la esperanza, pero no como ilusión de algo que nos va a llegar, sino de algo que podemos nosotros mismos hacer hoy. Conectar el deseo con la realidad, cambiar los sustantivos por los verbos, por ejemplo, en vez de decir ‘educación’, que implica que alguien nos educa, mejor plantearnos ‘aprender’, que nos permite recuperar nuestra agencia. En vez de decir ‘salud’, mejor hablar de ‘sanar’, que como verbo implica la acción, el hacer, el actuar por nosotros mismos”. La conferencia completa puede ser oída en línea: <<http://seminarioscideci.org>>.
- 33 Son co-autores(as) personas originarias de Centroamérica (Guatemala), el Caribe (Cuba), Sudamérica (Colombia, Argentina, el país mapuche, Ecuador, Bolivia, Perú, Chile y Brasil), México (Chiapas, Guadalajara, Jalapa, México D.F. y Yucatán), Estados Unidos (Carolina del Norte, Austin, Georgetown), Canadá y seis países de Europa (España, Inglaterra, Suiza, Portugal, Alemania y Finlandia).
- 34 Agradezco a Axel Köhler, Valentín Val, Jorge Alonso, Aura Cumes, Arturo Escobar, Gilberto Valdés y Héctor Nahuelpan su lectura y comentarios críticos a este texto.

## Bibliografía

- Albó, Xavier. 2011. “Hacia el poder indígena en Ecuador, Perú y Bolivia”. En Ana Cecilia Betancur (ed.). *Movimientos indígenas en América Latina. Resistencia y nuevos modelos de integración*. IWGIA, Copenhague, pp. 133-167.
- Amin, Samir. 2008. “¿Debaque financiera, crisis sistémica?” *Rebelión*. Informe introductorio. Foro Mundial de Las Américas, octubre, Caracas. En línea: <<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=76484>> (consulta: 24 de febrero de 2013).
- Aubry, Andrés. 2007. “Los intelectuales y el poder. Otra Ciencia Social”. *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, núm. 8, marzo-agosto, pp. 111-116.
- Borón, Atilio. 2008. *Socialismo siglo XXI. ¿Hay vida después del neoliberalismo?* Ediciones Luxemburgo, Buenos Aires.

- Burguete, Araceli. 2011. "El movimiento indígena en México. El péndulo de la resistencia: ciclos de protesta y sedimentación". En Ana Cecilia Betancur (ed.). *Movimientos indígenas en América Latina. Resistencia y nuevos modelos de integración*. IWGIA, Copenhague, pp. 12-41.
- Castillo Fernández, Dídimo y Marco A. Gandásegui (coords.). 2012. *Estados Unidos más allá de la crisis*. Siglo XXI, Clacso, UAEM, México.
- Castro-Gómez, Santiago. 2000. "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del Otro'". En Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso, UNESCO, Buenos Aires, pp. 145-162. En línea: <<http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/1.pdf>>.
- Caudillo Félix, Gloria Alicia. 2005. *El discurso indio en América Latina*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Chomsky, Noam. 2003. "El futuro de la humanidad depende de oponerse a la globalización". *La Jornada*, 9 de septiembre. México, p. 19. En línea: <<http://www.jornada.unam.mx/2003/09/09/019n2eco.php?origen=index.html&fly=1>> (consulta: 24 de febrero de 2013).
- Dávalos, Pablo. 2010. *La democracia disciplinaria. El proyecto posneoliberal para América Latina*. Codeu, Quito.
- Daza, Mar, Raphael Hoetmer y Virginia Vargas (eds.). 2012. *Crisis y movimientos sociales en nuestra América: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa*. PDTG, Coordinadora Interuniversitaria de Investigación sobre Movimientos Sociales y Cambios Político-Culturales, Lima.
- Dos Santos, Theotonio. 2012a. "Presentación". En Dídimo Castillo Fernández y Marco A. Gandásegui (coords.). *Estados Unidos más allá de la crisis*. Siglo XXI, Clacso, UAEM, México, pp. 7-12.
- . 2012b. "Crisis estructural y crisis de coyuntura en el capitalismo contemporáneo". En Dídimo Castillo Fernández y Marco A. Gandásegui (coords.). *Estados Unidos más allá de la crisis*. Siglo XXI, Clacso, UAEM, México, pp. 41-60.
- Flores Félix, José Joaquín. 2005. "De indios integrados a sujetos políticos". *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, núm. especial 48-49. UAM-Xochimilco, México, pp. 69-90.
- Flórez-Flórez, Juliana. 2007. "Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos. Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad". En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, pp. 243-266.

- Gandásegui, Marco A. 2007. *Crisis de hegemonía de los Estados Unidos*. Siglo XXI, Clacso, México.
- \_\_\_\_\_ y Dídimo Castillo Fernández (coords.). 2010. *Estados Unidos. La crisis sistémica y las nuevas condiciones de legitimación*. Siglo XXI, Clacso, México.
- Gambina, Julio C. (coord.). 2010. *La crisis capitalista y sus alternativas. Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Clacso, Buenos Aires.
- hooks, bell, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins Morales, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Coulson, Chandra T. Mohanty y Jacqui Alexander. 2004. *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de Sueños, Madrid, pp. 33-50.
- Hobsbawm, Eric. 2010. "El mundo sin sosiego". *Nexos*, año 33, vol. XXXII, núm. 388, abril. México, pp. 45-53. En línea: <[www.nexos.com.mx](http://www.nexos.com.mx)> (consulta: 5 de marzo de 2013).
- Hoetmer, Raphael (coord.). 2009. *Repensar la política desde América Latina. Cultura, Estado y movimientos sociales*. PDGT, Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM, Lima, pp. 11-24.
- Holloway, John. 2011. *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. BUAP, Herramienta, Bajo Tierra, Sísifo, Buenos Aires.
- Juncosa, José (comp.). 1992. *Documentos indios. Declaraciones y pronunciamientos*, tomos I y II. Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Lander, Edgardo. 2012. *Crisis civilizatoria y geopolítica del saber*. CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas (serie Junetik Conatus).
- Lao-Montes, Agustín. 2012. *Des/colonialidad del poder, crisis de la civilización occidental capitalista y movimientos antisistémicos y afroamericanos*. CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas (serie Junetik Conatus).
- Marcos, Subcomandante Insurgente. 1999. *Chiapas: La guerra. I. Entre el satélite y el microscopio, la mirada del Otro (Carta 5.1)*. Plática impartida por el Subcomandante Insurgente Marcos ante la Comisión Civil Internacional de Observación de los Derechos Humanos en La Realidad, Chiapas, el 20 de noviembre. En línea: <<http://palabra.ezln.org.mx/>> (consulta: 24 de febrero de 2013).
- Moguel, Lize y Alexis Bhagat (coords.). 2008. *An Atlas of Radical Cartography*. Anexo con 10 mapas. The Journal of Aesthetics & Protest Press, Los Ángeles. En línea: <<http://www.an-atlas.com/>> (consulta: 24 de abril de 2013).
- ONIC, 1990. *Memorias. Encuentro Latinoamericano de Organizaciones Campesinas e Indígenas: Bogotá, Colombia, 7-12 octubre de 1989*. ONIC, Bogotá.

- Ortiz, Pablo. 2011. "20 años de movimiento indígena en Ecuador: entre la protesta y la construcción de un Estado plurinacional". En Ana Cecilia Betancur (ed.). *Movimientos indígenas en América Latina. Resistencia y nuevos modelos de integración*. IWGIA, Copenhague, pp. 68-105.
- Painceira Paschoa, Juan Pablo y Marcelo Dias Carcanholo. 2010. "Crise alimentar e financeira: a lógica especulativa atual do capital fictício". En Julio C. Gambina (coord.). *La crisis capitalista y sus alternativas. Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Clacso, Buenos Aires, pp. 95-108.
- Papi, Sergio. 2010. "Crisis y polarización de los ingresos". En Julio C. Gambina (coord.). *La crisis capitalista y sus alternativas. Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Clacso, Buenos Aires, pp. 137-150.
- Petras, James y Henri Veltmeyer. 2003. *Un sistema en crisis. La dinámica del capitalismo de libre mercado*. Lumen, México.
- Sarmiento Silva, Sergio. 1998. *Voces indias y V Centenario*. INAH, México (Col. Obra Diversa).
- Suárez, Luis. 2010. "La crisis actual del sistema de dominación estadounidense sobre el continente Americano: una mirada desde la perspectiva crítica". En Marco A. Gandásegui y Dídimo Castillo Fernández (coords.). *Estados Unidos. La crisis sistémica y las nuevas condiciones de legitimación*. Siglo XXI, Clacso, México, pp. 339-359.
- Toledo Llancaqueo, Víctor. 2005 "Políticas indígenas y derechos territoriales en América Latina: 1990-2004". En Pablo Dávalos (comp.). *Pueblos indígenas, Estado y democracia*. Clacso, Buenos Aires, pp. 67-102.
- Wallerstein, Immanuel. 2008. "La depresión, una visión a largo plazo" *La Jornada*, 19 de octubre, México. En línea: <<http://www.jornada.unam.mx/2008/10/19/index.php?section=opinion&article=028a1mun>> (consulta: 24 de febrero de 2013).
- \_\_\_\_\_. 2010. "Prólogo: ¿crisis, cuál crisis?" En Marco A. Gandásegui y Dídimo Castillo Fernández (coords.). 2010. *Estados Unidos. La crisis sistémica y las nuevas condiciones de legitimación*. Siglo XXI, Clacso, México, pp. 9-34.
- Zibechi, Raúl. 2008. *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Bajo Tierra, Sísifo, México.

**¿Reconfiguración del régimen moderno  
de saber/poder en América Latina:  
dónde, cómo y quiénes?**

# Una mirada al tomo I

Xochitl Leyva Solano

En el tomo I, investigadores(as) con diferentes raíces (indígenas, académicas, activistas, etc.) nos comparten cómo ellos(as) retan aspectos medulares del régimen moderno de saber/poder, aspectos que han sido clave para el funcionamiento del sistema moderno/colonial patriarcal capitalista occidental. Este tomo nos permite explorar, desde diferentes aristas, la relación entre poder y conocimiento(s) tomando como punto de partida experiencias concretas sucedidas sobre todo en las últimas décadas (1980-2014) en Ecuador, Guatemala, Colombia, el país mapuche<sup>1</sup> y México. Experiencias que nos han obligado a repensar y cambiar nuestras prácticas académicas a contraluz de la forma en que los(as) miembros de los pueblos originarios y afrodescendientes vuelven central las dimensiones epistémicas, éticas, políticas, ontológicas y teóricas en sus luchas personales y colectivas.

Me detengo en el capítulo 1 donde Juan Ricardo Aparicio y Mario Blaser nos invitan a reflexionar sobre quiénes están hoy impulsando la reconfiguración del régimen moderno de saber/poder en América Latina. Atendiendo a varios de los aportes de este tomo, podríamos responder diciendo que en gran medida se trata de aquellos(as) indígenas en pie de lucha quienes, desde diferentes lugares, tiempos y formas, son parte de procesos más amplios de reconstitución de sus pueblos originarios y de construcción de autonomías (de facto, sin permiso, por derecho) de cara a unos Estados-nación que se encuentran no sólo en un fuerte proceso de transformación, sino en crisis.<sup>2</sup> Estados-nación que, por un lado, son precursores en el reconocimiento de los derechos indígenas pero, por el otro, son modelo de una política de dependencia que restringe la posibilidad de construcción plena de verdaderas autonomías (Colombia).<sup>3</sup> Estados que no cumplen los Acuerdos de Paz firmados y que para legitimarse destapan espirales de violencia, como “la guerra contra el crimen organizado” (México). Estados que, después de la firma de los Acuerdos de Paz, adoptan discursos y políticas multi e interculturales que no logran transformar de raíz, legal y estructuralmente, al propio Estado y la sociedad (Guatemala). Estados que se niegan a reconocer los derechos territoriales y políticos de las naciones originarias y prefieren criminalizar su protesta con “leyes antiterroristas” (Chile). Con estas afirmaciones quiero enfatizar la importancia de no perder de vista la relación del Estado-nación con los pueblos

originarios, los afrodescendientes<sup>4</sup> y la sociedad civil organizada cuando reflexionamos sobre la dimensión epistémica, ética, política, ontológica y teórica de la actual insurrección de saberes subyugados que tiene lugar en América Latina y allende los mares. De hecho, Aparicio y Blaser, en su capítulo, profundizan en la manera cómo colectivos insurrectos y universidades campesinas e indígenas retan y desafían los límites de lo posible y lo razonable, así como los criterios de razón y verdad (episteme) hegemónicos.

No me cabe la menor duda de que cada lector(a) emprenderá su propio camino para acercarse a los capítulos que contiene este tomo. La ruta que a continuación se propone es sólo eso: una propuesta basada en una mirada. Una mirada que hace énfasis en los contextos de crisis y guerras en los que se está produciendo/construyendo/creando conocimiento(s) de otro modo, prácticas de conocimiento otras. Esta ruta no es casual ni arbitraria, tiene una base sociohistórica y sociocultural y es una crítica a aquellos modos en que los asuntos epistémicos, epistemológicos y metodológicos se tratan de manera des-contextualizada, ahistórica y des-encarnada.

### **Investigadoras de pueblos originarios retan el régimen dominante de saber/poder**

Desde Guatemala, la antropóloga maya kaqchikel Aura Cumes (autora del capítulo 2) nos comparte su reflexión de lo que implicó para ella entrar, entre 2004 y 2008, al campo de la investigación social en Guatemala desde una posición formal de poder: co-coordinadora de un proyecto de alcance nacional con financiamiento internacional. Cumes nos dice que su posición de autoridad en la investigación era negada, incluso inconscientemente, cuando su presencia e interlocución era invisibilizada y minorizada en los diferentes espacios de diálogo, por encarnar ella la imagen racializada y sexualizada de subordinación en tanto mujer indígena. Es decir, su lugar en la historia y sus condiciones sociales, la colocaron en una situación de subalternidad. Dicha autora procesa su experiencia personal-colectiva para problematizar las relaciones naturalizadas entre poder y conocimiento desde un contexto histórico, cultural y político particular. Aborda y critica las opresiones, dominaciones, reduccionismo, racismos y universalismos vengan de donde vengan: de las izquierdas, de la Academia, del feminismo o del movimiento maya.<sup>5</sup>

Cumes nos comparte a detalle las dificultades concretas a las que se enfrentó cuando su sola presencia retaba los imaginarios dominantes de autoridad en el campo de la investigación social guatemalteca, ya que los estereotipos de las mujeres mayas sólo dan cabida para que éstas sean

“marías”, empleadas domésticas, campesinas, jornaleras y/o trabajadoras de maquiladoras. Pero para valorar en sus justos términos la importancia de la presencia de una mujer maya co-coordinadora de un proyecto académico de envergadura (inter)nacional hay que mencionar varios asuntos. Primero, que el campo de la investigación social guatemalteca ha sido históricamente dominado por académicos hombres blancos, sobre todo por extranjeros, pero también por ladinos.<sup>6</sup> Segundo, que dicho campo es altamente frágil pues está marcado por 36 años de guerra genocida<sup>7</sup> en la que el Estado guatemalteco militarizó y masacró a las comunidades indígenas,<sup>8</sup> hecho que llevó al exilio masivo a mayas, universitarios y clases medias identificadas con o parte del movimiento revolucionario. Esas masacres y exilios condujeron a la pérdida de intelectuales mayas y no mayas. No obstante, también hay que mencionar que la lucha revolucionaria fue la “escuela” de muchos dirigentes y dirigentas (mayas y no mayas), quienes desplegaron sus acciones sobre todo en los campos militar y político. A diferencia de esas generaciones pasadas, las nuevas, compuestas por mujeres “jóvenes”<sup>9</sup> profesionistas universitarias posgraduadas, luchan en y desde el campo académico. Ellas desarrollan su trabajo académico y político –pues varias son también feministas– en tiempos posteriores a la firma del Acuerdo de Paz Firme y Duradera, suscrito en diciembre de 1996 por las guerrillas que formaban parte de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG)<sup>10</sup> y el gobierno guatemalteco. Este contexto es sumamente relevante para el tema que tratamos, ahora me explico.

En marzo de 1995, como parte del Acuerdo de Paz Firme y Duradera, se firmó el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (AIDPI), el cual oficialmente reconocía<sup>11</sup> la desigualdad étnica de Guatemala y la existencia del “Pueblo Maya, Xinka y Garífuna”. Ese Pueblo Maya que ha sido explotado y discriminado por su raíz, historia y cultura, y que busca y ha buscado, de diferentes formas –el campo académico es una más–, revertir la inferiorización, discriminación e inequidad de la que ha sido objeto. Pero por más que hoy nos parezca totalmente normal el uso de categorías como “mayas” y “Pueblo Maya”,<sup>12</sup> no debemos olvidar que son construcciones sociales con una fuerte carga política (Esquit 2004) que cierto segmento de la población indígena ha recreado para dignificar su vida, conectar y legitimar sus luchas.<sup>13</sup> En el caso de Guatemala, desde la década de 1990, estos términos se expandieron y se volvieron hegemónicos entre las organizaciones indígenas del “Movimiento Maya”, sobre todo a partir del momento en que se involucraron en el debate y la implementación de los acuerdos alcanzados en el AIDPI. Acuerdos que, por diferentes razones, no culminaron con la aprobación de las reformas constitucionales correspondientes, lo que condujo, entre 2000 y 2001, a una crisis entre

los(as) miembros del movimiento maya, a un repliegue de la sociedad civil y a un ambiente en el que –a decir de Bastos y Camus (2003)– no se quería ya hablar de “derechos indígenas” y del “reconocimiento a la identidad”. Sin embargo –como ellos mismos señalan–, fue el mismo AIDPI firmado por el Estado el que hizo que éste último asumiera el discurso asociado a la multiculturalidad dándole así un carácter de legitimidad al discurso de la diferencia étnica (*ibid.*).

Traigo a colación la crisis en que cayó el movimiento maya porque ello movió a sus dirigentes(as) a la reflexión profunda sobre muchos aspectos; algunos de ellos fueron la representatividad del movimiento y la relación entre dirigentes y base social. Es ahí cuando dirigentes de organizaciones parte de ese movimiento solicitaron ideas a investigadores que venían caminando con ellos<sup>14</sup> y es en ese contexto que se gestan las primeras ideas que dieron pie al proyecto *Mayanidad y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca*, del cual fuera co-coordinadora Aura Cumes.<sup>15</sup> Como nos dicen sus coordinadores(as), dicho proyecto buscó generar una nueva relación entre la investigación social y la acción política. Para ello se sustentó en una metodología colaborativa que promovió<sup>16</sup> el debate y el diálogo permanente entre activistas, académicos, miembros de instituciones de gobierno y de la cooperación internacional con el objeto de fomentar, en la Guatemala de “posguerra”, lo que los(as) coordinadores(as) llamaron *una cultura de diálogo* que permitiera discutir con la gente de a pie y de la milpa la manera cómo reciben, viven y recrean la ideología multicultural que se presenta hoy en Guatemala como alternativa para entender la diferencia étnica (Bastos y Cumes 2007). Los(as) coordinadores(as) buscaron así que la investigación fuera de utilidad no sólo a la academia sino a todos los actores interesados en elaborar discursos y acciones que tomaran en cuenta y recogieran las aspiraciones de la gente.

Ese es parte del contexto histórico y coyuntural que nos ayuda a comprender mejor lo que Cumes nos expone en el capítulo 2. En él, ella toma la vía de lo que en gramática feminista y académica llamamos *situar el conocimiento*, es decir, plantea desde dónde se habla, quién habla y para qué se habla. Cumes nos dice que lo hace no para victimizarse, sino para que “(re)conozcamos las condiciones sociales reales” que la marcan a ella y a muchos de los(as) profesionistas universitarios(as) de pueblos originarios quienes, como ella –agrega–, provienen de “familias campesinas, analfabetas, cuya prioridad ha sido siempre la sobrevivencia”. Pero decía yo, Cumes nos invita, como varias de sus predecesoras,<sup>17</sup> a preguntarnos sobre las implicaciones que tiene la intersección de la clase, la raza, la etnia y el género para la producción del conocimiento académico y para la vida concreta de las mujeres investigadoras indígenas feministas. Nos in-

vita a preguntarnos qué pasa cuando uno toma el camino crítico a la subalternidad, a la colonización, al colonialismo, al sistema patriarcal y a la modernidad/colonialidad. Camino que no es necesaria ni automáticamente el elegido por todos(as) los(as) profesionistas, sean o no miembros de pueblos originarios. Cumes nos dice que, siguiendo la tradición feminista negra,<sup>18</sup> ella intentó transformar sus desventajas sociales en materia para la reflexividad y fuente importante de aprendizaje societal. Creo que éste es el camino seguido también por los(as) profesionistas de pueblos originarios autores de los capítulos 3, 4, 5, 9, 12 y 14.

Hablar de la subalternización nos lleva a principios de la década de 1980, cuando historiadores de la India, principalmente, formaron el Grupo de Estudios Subalternos desde una posición crítica y en oposición a la historiografía del nacionalismo indio dominada tanto por el elitismo colonialista como por el burgués nacionalista (Guha 1982).<sup>19</sup> El Grupo de Estudios Subalternos tuvo repercusiones importantes en muchas partes,<sup>20</sup> por ejemplo, en América inspiró la emergencia, a principios de la década de 1990, del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos.<sup>21</sup> Ambos grupos, cada uno a su tiempo y en su contexto particular, no estaban satisfechos por la forma en que el subalterno, el pobre, había sido subsumido –tanto por liberales como por socialistas– en una narrativa que no era exactamente la suya. Ambos grupos ponían especial énfasis en la *política de la localización* y buscaban dismantelar la *razón colonial* que permeaba los campos académicos (Rodríguez 2001). Dentro del primer grupo mencionado, destacó el trabajo de la estudiosa “marxista-feminista-deconstructora” –como ella se autodefine– Gayatri Spivak (2003 [1988]), quien se preguntó en 1983 si el subalterno podía hablar. Pregunta que sigue siendo válida en cuanto que nos obliga a pensar tanto en nuestra posición política como en nuestras presuposiciones analíticas académicas.<sup>22</sup> Creo que la pregunta lanzada hace treinta años: ¿cómo es representado en el discurso occidental el sujeto del Tercer Mundo?,<sup>23</sup> podría ser reformulada así: ¿cómo se representa hoy a sí mismo el sujeto subalternizado ante un Occidente globalizante neoliberal? De hecho, en 2012, en una universidad estadounidense parafraseaban la reformulación así: ¿pueden los subalternos conocerse a sí mismos?, ¿pueden los subalternos leerse a sí mismos?<sup>24</sup>

Al respecto podemos decir que lo que parece estar sucediendo desde hace tres décadas y media en ciertas esferas societales es la emergencia, en diferentes puntos de América Latina y el Caribe, de investigadores, profesionistas y analistas miembros de pueblos originarios y afrodescendientes, quienes estando aún muy cerca de sus comunidades de origen o yendo y viniendo de ellas, revaloran y reconstruyen de mil formas su matriz ontológica-cultural y, desde ahí, cuestionan la subalternización a la que se

han visto históricamente sometidos. En América Latina y el Caribe ello está sucediendo entre estudiantes de raíz indígena y afro cursantes de los programas de licenciatura y de posgrado de instituciones de educación pública y privada, en las agrupaciones creadas ex profeso como asociaciones de investigadores(as) universitarios de los pueblos indígenas,<sup>25</sup> en los espacios académicos creados y controlados por los pueblos y naciones originarias<sup>26</sup> y/o afrodescendientes, y en la *academia precarizada* (Reyes 2012).<sup>27</sup> De hecho, la precarización en las condiciones del trabajo académico y la corporativización neoliberal de la comunidad universitaria están empujando hoy a la crítica no sólo de la subalternización, sino de lo que se ha llamado la “explotación y esclavitud moderna”<sup>28</sup> que se vive en las propias universidades públicas. La precarización de estos profesionistas universitarios está provocando incluso el retorno a un “lugar en el que nunca estuvieron... [donde están hoy] aprendiendo a cultivar su comida, algunos incluso moviéndose tan lejos como es posible de la economía capitalista” (Reyes 2012: 154).<sup>29</sup>

Los(as) jóvenes universitarios(as) de pueblos originarios y afrodescendientes no son los únicos que participan en estos nuevos procesos de reconstitución de los saberes propios, pero sin duda ellos(as) juegan un papel central en lo que llamamos las luchas por la justicia epistémica. Esta justicia no es sólo un asunto de “individuos”, por el contrario, como nos muestran los estudiosos del tema,<sup>30</sup> en América Latina han sido, en gran parte, los(as) miembros de los movimientos indígenas quienes, desde hace varias décadas, han desplazado la “demanda indígena” a una educación con pertinencia cultural y calidad desde los niveles básicos a los de educación superior. Pero a pesar de que el acceso de los(as) indígenas a la educación superior es aún muy limitado,<sup>31</sup> éste les ha permitido construir un *locus* de enunciación desde donde se preguntan lo mismo que se preguntó en el Cauca, Colombia, en 2001, Susana Piñacué, una de las investigadoras universitarias nasa miembro del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC): “¿con qué enfoque están haciendo [su investigación]? ¿Cómo la están escribiendo? ¿En dónde la están escribiendo? ¿Qué están escribiendo? ¿Para quién la están escribiendo?” (cit. en Rappaport en este tomo).

Cada vez un número mayor de ellos(as) disputan, en su actual hacer investigativo, sentidos, significados, modos, métodos, epistemologías, teorías y escrituras normalizadas por el régimen moderno de saber/poder. ¿Cómo lo hacen? Varía mucho el modo según el contexto histórico, político y cultural, pero para muchos(as) el reto está en cómo conectar los diferentes mundos a los que pertenecen, porque si bien ellos(as) poseen una raíz propia que va más allá de lo que llamamos “Occidente”, también es verdad que sus sociedades y culturas han vivido quinientos y pico de años

bajo el dominio de ese Occidente. Al respecto, en el marco de la inauguración de las universidades indígenas de Bolivia (Unibol), en agosto de 2009, un sabio aymara decía que era importante “saberse indígena y saber de otras culturas”, a la par que una líder guaraní afirmaba que era necesario “partir de lo nuestro pero complementándose con todos los conocimientos universales” (cit. en Ampuero s.f.: 13). En 2011, en la Feria Internacional del Libro realizada en Guadalajara, México, una profesionista guatemalteca maya k’iche’ de raíz comunitaria, Gladys Tzul, nos recordaba en su ponencia que los sistemas comunitarios indígenas, si bien aparecen como un proceso organizado para resistir y defenderse, se recrean en el horizonte del mundo republicano. Todo ello –agregaba– lleva a dichas comunidades a desplegar una acción política híbrida y le hace afirmar a ella que su trabajo doctoral en proceso no sólo trata de interpretar la historia, sino pensar desde lo indígena para “seguir en las luchas de disputas del sentido común de nuestras disidencias y para problematizar y avizorar las posibilidades de fracturar o intentar fracturar los órdenes que buscan seguir siendo permanentes” (2011: s. núm. de p.).

Pero pareciera que no todo debe ser leído en clave de dominación-subordinación-subalternización. Pongo un ejemplo: en los capítulos 3, 4, 5, 9, 12 y 14 se trasluce también cómo la academia y las ciencias sociales han aportado herramientas a los(as) profesionistas provenientes de los pueblos originarios<sup>32</sup> para hacer oír su voz sin ventriloquias e incluso sin ventriloquias comprometidas. Les ha permitido nutrir sus procesos (colectivos y personales) de desdomesticación, descolonización, despatriarcalización. Muchas de esas voces se nos presentan como autorías personales, otras como autorías organizacionales, pero ambas son parte de un concierto de voces y luchas que reclaman respeto, equidad, justicia, autonomía y soberanía desde y para los pueblos, nacionalidades, comunidades y organizaciones indígenas y de afrodescendientes.

### **Entre colonialismo y descolonización: ¿diálogos epistémicos interculturales?**

De hecho, en el capítulo 3 el investigador mapuche Héctor Nahuelpan se pregunta: ¿es posible alcanzar la *soberanía epistémica*? No, se responde. No –aclara–, si no logramos verdaderos *diálogos epistémicos interculturales* que vayan más allá de una “interculturalidad unidireccional” basada sólo en el respeto retórico y la tolerancia políticamente correcta (capítulos 3, 7 y 8). Nahuelpan se pregunta sobre cómo se pueden construir dichos diálogos, pregunta que en otras latitudes ha sido respondida argumentando que los diálogos no son posibles bajo condiciones de desigualdad e inequidad,

hoy exacerbadas por la globalización neoliberal (Moya 2009). Nahuelpan mismo afirma que tendríamos que partir de (re)conocer y visibilizar las experiencias concretas e históricas de despojo, represión, militarización, judicialización y criminalización de que han sido objeto las naciones originarias. Agrega que además tenemos que reflexionar sobre el papel que, en cada lugar y tiempo concreto, han jugado la educación escolarizada y la universidad para la reproducción de las *relaciones coloniales*, así como considerar, creo yo, cómo se ha dado la producción del *conocimiento propio* en ese contexto de históricas y múltiples dominaciones y guerras.

Al respecto, el sociólogo maya-tseltal Juan López Intzín (en el capítulo 4) responde desde lo que llama la *hermeneusis intercultural*. A partir de ella conjuga en su ser, persona y cuerpo el conocimiento propio y el de Occidente desde una experiencia multisituada de vida y trabajo, marcada –nos dice enfáticamente– por el *monel k'ajtesel* (“acostumbramiento, domesticación, entrenamiento”) que desde tiempos de la conquista ha sufrido el *stalel jkuxlejaltik sok jts'umbaltik*, o sea, el “modo de ser, pensar, actuar, sentir, decir nuestro y de concebir el mundo y la vida tseltal”. López Intzín expone en su capítulo elementos de su caminar para lograr el *sujtesel ot'an sok sjultesel ch'u'ulel*, o sea, “volver-regresar el corazón y despertar la conciencia de(sde) los jóvenes mayas”. Ello –nos dice–, con la esperanza de así contribuir a refundar las bases de la humanidad y del conocimiento hegemónico.

Sobre ese tema, la investigadora maya mam Jacobb'e Lucrecia García y el investigador guatemalteco Sergio Mendizábal –co-autores del capítulo 5– señalan que les preocupa que, a pesar de encontrarnos en plena crisis civilizatoria, sigamos sin atender el potencial de transformación y emancipación que nos ofrece la práctica sociocultural de los pueblos originarios. Pero para no quedarse a nivel de enunciado normativo, García y Mendizábal nos narran cómo tomaron el camino de lo que en académico llamaron *la investigación intercultural crítica transformativa*. Con un equipo de investigación compuesto por no mayas y por *sik'ol naleb'* (buscadores mayas de conocimiento)<sup>33</sup> se dieron a la tarea de reconectar con sus raíces, con la palabra-memoria de los abuelos y con los territorios propios a través de una experiencia intensa de alteridad intra maya. Esta búsqueda les permitió a los propios investigadores mayas conocer y revalorar los saberes de cuatro diferentes grupos mayas guatemaltecos y, a la vez, poner en evidencia, desde la vida cotidiana y en-carnada, la tensión existente entre lo que se es, se era y lo que se imagina uno que sigue siendo. Tensiones reflexionadas que buscan contribuir a la construcción de lo que ellos llaman *identidades interculturales integradoras y emancipadoras*.

No es casual que para muchos(as) investigadores(as) provenientes de pueblos y naciones originarias el punto de partida sea la *dominación colonial* con todas sus violencias pasadas, mismas que hacen eco en muchas de las vividas actualmente en sus lugares de origen. Al respecto, Héctor Nahuelpan afirma:

[...] los actos de conquista y ocupación colonial son algo más que el producto de la fuerza y la violencia descarnada mediante la cual se ocupan, explotan, saquean territorios ajenos, asesinan o disciplinan sus poblaciones. El colonialismo es también un proyecto cultural donde el conocimiento habilitado por la conquista o producido por ésta, contribuye a la formación y renovación de relaciones de control y subordinación social (2013: 76).

Los historiadores mapuche Pablo Mariman, Sergio Caniuqueo, José Millalen y Rodrigo Levil (2006) argumentaron desde el campo académico-político que lo que hoy se vive en el ancestral territorio mapuche (llamado *Wallmapu*) es el producto del *colonialismo hispánico* y del *colonialismo interno* que emerge a partir de la incorporación forzada del soberano país mapuche –a mediados del siglo XIX– a los Estados chileno y argentino, y que se refuerza con la economía neoliberal capitalista extractiva. Este proceso, por vías muy diversas,<sup>34</sup> ha contribuido al despojo de 95% del territorio ancestral reconocido como tal por la corona española luego de su derrota militar y, sobre todo, tras la sublevación masiva de los mapuche a finales del siglo XVI.

Frente al despojo y las violencias, los(as) mapuche han resistido y luchado, aunque como Nahuelpan *et al.* (2012a)<sup>35</sup> afirman, se han visto asediados por mecanismos múltiples de domesticación, disciplinamiento y cooptación. Sin embargo, dichos mecanismos no siempre han resultado como el Poder lo esperaba, por ejemplo, baste ver el papel tan importante que los(as) jóvenes profesionistas universitarios(as) mapuche han jugado en la historia y formación de las diversas organizaciones del movimiento mapuche, cuyos orígenes contemporáneos podrían remitirse a principios del siglo XX (Mariman *et al.* 2006 y Nahuelpan *et al.* 2012a). Desde mediados de la década de 1990, dicho movimiento rompió con el Estado y su institucionalidad frente al fallido acuerdo realizado entre el movimiento mapuche y la Concertación de Partidos por la Democracia. Fallido para los mapuche por las leyes que implementaron los gobiernos de la Concertación<sup>36</sup> y por sus políticas abiertamente neoliberales que permitían y fomentaban en su territorio la privatización de los derechos del agua, del mar y del borde costero, la expansión de plantaciones forestales, la constitución de concesiones mineras y la explotación de hidrocarburos, la patente de germoplasma, la creación de grandes obras viales, energéticas y turísticas,

así como la instalación de vertederos. Todo ello denunciado en 2002 por la Coordinación de Identidades Territoriales y Organización Mapuche (cit. en Mariman y Aylwin 2008: 136).

La ruptura implicó desobediencia civil: toma de caminos, acciones contra plantaciones forestales y ocupación de predios en conflicto al tiempo que se exigía la autodeterminación del pueblo mapuche entendida como autogobierno, el control de sus recursos naturales, la recuperación del territorio despojado y el desarrollo fundamentado en la cultura propia y en la cosmovisión mapuche. El territorio era(es) reclamado como soporte material y espiritual. El Pueblo entendido como sujeto colectivo depositario de derechos políticos y territoriales (*ibid.*). La nación mapuche concebida como utopía o comunidad política a reconstruir a ambos lados de la cordillera andina (Caniqueo 2006 y Millalen 2012).

Estos actos de desobediencia civil recibieron como respuesta del Estado la represión política de las comunidades mapuche y la persecución judicial de sus líderes: del año 2000 en adelante, 24 de ellos fueron condenados a penas de prisión de hasta diez años y un día por conflictos territoriales, la mayoría de ellos responsabilizados de “actos terroristas” con base en una legislación que data de la época de la dictadura militar (Mariman y Aylwin 2008: 143, Levil 2006: 227).<sup>37</sup> Esta postura de desobediencia civil también ha implicado *desobediencia epistémica*, dentro de la cual se ha retomado la tarea de (re)construir, desde los mapuche, su *historia nacional*.<sup>38</sup> Esta reconstrucción se convierte en un arma de lucha que contribuye a comprender la situación colonial que se vive en la actualidad (Nahuelpan 2013) y a denunciar la violencia y el racismo en general, y epistémico en particular, del que han sido objeto. Hay violencia y racismo epistémico, por ejemplo, en las interpretaciones de los historiadores nacionales *winka*,<sup>39</sup> quienes hablan de la “Pacificación de la Araucanía” para referirse a la campaña militar de invasión del *Ngulumapu* por parte del entonces naciente Estado chileno (Mariman *et al.* 2006). Hay violencia y racismo epistémico en la concepción de victimización y en la lógica de la derrota que encapsula la frase: “el tema mapuche” (Caniqueo 2006: 173). También están contenidos en la traducción que se hace del etnónimo “mapuche” como “hombre de la tierra”, misma que viene a reforzar, desde lo ideológico, el proceso de campesinización y reducción forzada a la que han sido sometidos los(as) mapuche, sobre todo en el siglo XX (Mariman *et al.* 2006).

El valor explicativo asignado por estos(as) profesionistas mapuche al *colonialismo* nos hace verles como parte de una amplia genealogía/cartografía que en la *memoria corta*,<sup>40</sup> y desde el punto de vista de lo académico y desde lo propio, nos llevaría, en América Latina y el Caribe, por ejemplo, a los aportes que desde mediados de la década de 1980 han hecho los

historiógrafos académicos aymaras bolivianos Roberto Choque (1986) y Carlos Mamani (1991), quienes fueron “más allá del velo encubridor de la retórica liberal republicana” (Rivera Cusicanqui 2010b: 53). O al aporte del profesionista maya kaqchikel, Demetrio Cojtí Cuxil (1984, 1991, 1995), quien por esos años también reflexionaba académicamente sobre la identidad nacional, el pensamiento maya, el colonialismo interno y el racismo en Guatemala. Nos llevaría a las contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui (1984, 2010a, 2010b), fundadora del Taller de Historia Oral Andina en Bolivia, quien desde mediados de la década de 1980 introduce la idea de la existencia de múltiples planos dentro de la conciencia histórica del campesinado y en 1990 nos muestra cómo opera en Bolivia el sistema de violencias encubiertas y las contradicciones coloniales renovadas por las reformas liberales y populistas, y cómo todas ellas se constituyen en elementos cruciales de la forja de identidades culturales de todos los sectores del país, tanto en el pasado como en el presente.

Esta propuesta de cartografía otra nos obligaría a ir más allá de la academia y a retomar, por ejemplo, la praxis proveniente del movimiento lamista en Colombia,<sup>41</sup> del pensamiento “existencial descolonizador”,<sup>42</sup> así como a valorar en sus justos términos, por ejemplo, el aporte descolonizador en Bolivia del *indianismo revolucionario*, del *pensamiento amáutico*<sup>43</sup> y del katarismo indianista,<sup>44</sup> o del Movimiento Indio Tojil en Guatemala,<sup>45</sup> por citar sólo algunas propuestas teórico-políticas creadas desde los movimientos indígenas. Nos llevaría también a los estudiosos no indígenas argentinos, mexicanos, colombianos, guatemaltecos, peruanos y ecuatorianos que desde mediados del siglo XX en adelante han reflexionado desde diferentes lugares de enunciación sobre *el colonialismo interno y la situación colonial*.<sup>46</sup> Pero, como ya varios(as)<sup>47</sup> hemos apuntado, la cartografía del colonialismo y la descolonización en América Latina y el Caribe tendría que evitar quedarse reducida al enunciado de nombres de intelectuales, políticos y académicos, y tendría que reconocer la diversidad de aportes prácticos y teóricos hechos por todos(as) aquellos(as) que han participado colectiva e individualmente en las luchas anticoloniales dadas por los(as) indígenas, los(as) afrodescendientes desde el inicio de la conquista y la esclavitud hasta nuestros días.

En ese marco, la descolonización y la producción de conocimiento desde lo propio en el país mapuche podría ser vista como parte de la actual ola de prácticas descolonizadoras que se agitan en un amplio radio que va, por decirlo apresuradamente, desde Canadá hasta la Patagonia; desde Guatemala y Chiapas<sup>48</sup> hasta Nueva Zelanda<sup>49</sup> y Laponia.<sup>50</sup> Este reposicionamiento podría ser visto como parte de lo que ha sido llamado, desde la mirada latina: el actual movimiento social de gran escala del discurso anti-

colonialista o, desde la investigación crítica cualitativa estadounidense: el presente metodológico contestatario<sup>51</sup> que, a decir de la feminista chicana comunicadora Chela Sandoval (2000), se caracteriza por la proliferación de epistemologías y metodologías indígenas.

En el caso del país mapuche, dicha ola de descolonización ha sido (re)emprendida, nutrida, avivada por una parte importante de profesionistas universitarios(as), líderes, artistas, comunidades y organizaciones del movimiento mapuche. Como nos dice el historiador mapuche Sergio Caniuqueo, miembro del colectivo autónomo y autogestivo de profesionistas mapuche recientemente formado y llamado Comunidad de Historia Mapuche (CHM): “poco a poco hemos ido formando un discurso de lo que somos –discurso que no está acabado ni pretende ser uniforme– para plantearnos un desarrollo y un bienestar de acuerdo a nuestra cultura” (2006: 211-212). En ese caminar la reconstrucción de las identidades territoriales está jugando un papel central y se da a varios niveles (familiar, de movimiento, en la ciudad, en el campo, en el renacer de la lengua mapudungun) y podría ser “la fórmula de mayor eficacia para que el día de mañana se pueda manejar una autonomía” (Caniuqueo 2006: 270) que permita el autogobierno y el ejercicio de la autodeterminación con sus respectivos derechos (de autoafirmación, autodefinition, autodelimitación y autodisposición), así como la recuperación de la soberanía suspendida con la invasión y la conquista de los Estados chileno y argentino (Mariman *et al.* 2006: 253-256).

Como los(as) miembros de la CHM afirman, el *fenómeno colonial* no sólo se manifestó en la ocupación y el despojo territorial, económico, espiritual, sino también en los campos del saber pasado y presente. Respecto a este último destacan el uso y abuso que se ha hecho del conocimiento mapuche a través del rol de “informantes nativos” rastreables en los trabajos de misioneros, filólogos, etnólogos, antropólogos, lingüistas, historiadores y documentalistas. Los miembros de la CHM afirman que, a pesar de las buenas intenciones o incluso de la defensa que esos autores hagan de la cultura mapuche, ellos y ellas no prestaron atención a la cuestión de la autoría mapuche ni reconocieron en sus términos el valor del conocimiento propio (Nahuelpan *et al.* 2012b). Ante esto, la CHM se propone no sólo denunciar las prácticas extractivas del conocimiento o reclamar la autoría mapuche, sino también llevar a cabo prácticas colectivas y autogestivas de investigación y de difusión de sus propias producciones desde una editorial propia. Prácticas que, como hemos explicado brevemente, sólo pueden entenderse a cabalidad como parte de las luchas mapuche anticoloniales y anticapitalistas. Prácticas que nos obligan a situarnos más allá de la *geopolítica del conocimiento* y nos conducen a pensar y discutir lo que Silvia Rive-

ra Cusicanqui (2010a) llama la *economía política del conocimiento*. Categoría que nos invita a visibilizar y desmenuzar las estrategias económicas y los mecanismos materiales, tales como los salarios, las comodidades, los privilegios, la concesión de títulos, las becas, las invitaciones y las oportunidades de publicación que operan detrás de los discursos. Estas estrategias y mecanismos –agrega la misma autora– terminan abonando clientelismos y reforzando modos de dominación colonial.

Para cerrar este apartado se podría decir que la urgencia de la CHM de asumir y trabajar desde el potencial que albergan las historias y la memoria mapuche para la interrogación crítica y para el desmantelamiento del colonialismo<sup>52</sup> nos recuerda, sí, el trabajo del Grupo de Estudios Subalternos del sudeste asiático, pero sobre todo el del Taller de Historia Oral Andina en Bolivia y el de la Escuela de Frankfurt en Alemania, en cuanto que las prácticas de conocimiento de estos dos últimos y de la propia CHM han sido animadas y motivadas por los horrores producto de la desvalorización de la vida humana en pro de la acumulación, la “eficiencia” y la “neutralidad”.<sup>53</sup>

### **Entre la paz y la guerra: prácticas académicas alternas de investigación**

Podríamos decir que mientras que los investigadores(as) mapuche y mayas nos hablan desde el lugar de la diferencia colonial, los autores de los capítulos 6, 7 y 8 nos hablan desde otra posicionalidad: la de académicos mestizos o extranjeros comprometidos con procesos de educación alterna, universitaria y extra aula. A ellos hemos llamado aquí *compañeros de viaje*, categoría que puede ser utilizada también para varios(as) autores(as) de los tomos II y III, en cuanto que unos y otros trabajan con mujeres y/o hombres de pueblos originarios y afrodescendientes movilizados para defender sus derechos (sociales, económicos, políticos, culturales, humanos). ¿Cómo contribuyen estos compañeros(as) de viaje con su hacer a descenstrar aspectos medulares del régimen de saber/poder académico extractivo convencional, como ellos(as) mismos(as) lo llaman? ¿En qué momento y contexto sociopolítico lo realizan? ¿Qué retos encuentran en su hacer? Éstas son algunas de las interrogantes a las que responde esta introducción y dichos capítulos.

Los cuatro autores(as) agrupados en esta sección, cada uno a su modo, llevan a cabo una revisión intra ciencias sociales y un hacer extramuros académico para de ahí derivar lo que nos proponen y llaman, respectivamente, *antropologías alternas* (capítulo 6), investigación-acción desde la *lingüística revitalizadora* (capítulo 7) y *etnografía doblemente reflexiva* (capítulo 8). Estas prácticas de investigación los(as) distancian consciente

y voluntariamente de las antropologías convencionales, de las lingüísticas descriptivas y documentales e, incluso, en uno de los tres casos, de las etnografías experimentales posmodernas, de las antropologías militantes y de las de la liberación.

Los diversos procesos de interculturalización de los que nos hablan dichos autores(as) se suceden en México en un periodo de casi quince años (1994-2008), años de crisis y guerras en los que el gobierno se ve sacudido, primero, por la declaración de guerra hecha por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el 1 de enero de 1994 y, segundo, por lo que se ha dado en llamar “la alternancia democrática” a nivel federal ocurrida en el año 2000, la cual nos condujo a “la guerra contra el narcotráfico y el crimen organizado”. Esto es importante mencionarlo, sin duda, para poder entender cómo y en qué contexto político-militar-paramilitar surgen las referidas propuestas de praxis alternas investigativas. Ello también nos hace recordar la apuesta epistemológica que concibe *la crisis* como un momento de emergencia que permite un nuevo tipo de intersubjetividad, la crisis como método de conocimiento.<sup>54</sup>

En el capítulo 6, María Bertely nos explica paso a paso cómo llega a y practica la antropología alterna, misma que ha contribuido a co-descubrir, co-nombrar y co-teorizar los conocimientos de niños(as) y maestros campesinos mayas chiapanecos fundadores y miembros de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM). De hecho, la metodología del *investigar obedeciendo* que nos presenta Bertely sólo puede ser comprendida a cabalidad si se anota que sus colaboradores pertenecen a ese mundo diverso de comunidades y organizaciones que reconstruyen, en tiempos de guerra, después del levantamiento de 1994, su identidad y su quehacer político, y que se atreven a reclamar sus derechos educativos inspirados por la autonomía que practican las comunidades zapatistas en resistencia. En ese marco, en 1995, un centenar de indígenas de Los Altos, la Selva y el Norte de Chiapas formaron la UNEM<sup>55</sup> y, mandatados por sus comunidades, empezaron a trabajar en lo que llamaron “la nueva educación”, es decir, una propuesta pedagógica autogestiva de educación primaria cuyos principios son: combinar la teoría y la práctica, tejer la escuela con la vida y la enseñanza con la producción, usando las variantes de la lengua de cada pueblo. Ellos mismos, en 1997, arrancaron un bachillerato pedagógico comunitario y elaboraron, en 2001, junto con organizaciones no gubernamentales (ONG) e instituciones educativas, las tarjetas de autoaprendizaje. Estas acciones fueron emprendidas desde su particular forma de entender y practicar el enfoque intercultural bilingüe y tenían como fin contribuir a la formación de los maestros de sus propias escuelas primarias comunitarias y del movimiento educativo alternativo, que ya para entonces estaba en marcha en Chiapas y del cual ellos eran (son) parte.<sup>56</sup>

Uno de los más graves problemas a los que se enfrentan estos y muchos otros maestros campesinos indígenas es el desplazamiento que sufren las lenguas originarias por las lenguas imperiales/coloniales, tales como el español. Al respecto, en el capítulo 7, José Antonio Flores Farfán afirma, incluso, que “en un par de generaciones la mayoría de las lenguas del mundo serán un recuerdo [...] [ya que] sólo perdurará alrededor de 20% de la diversidad lingüística y cultural actual”. Ante ello, su metodología, la investigación-acción revitalizadora, se vuelve un grito de urgencia a favor no sólo de la intervención expedita, sino sobre todo creativa y participativa. Su metodología nos recuerda hasta cierto punto al colombiano Orlando Fals Borda en cuanto promueve la participación activa de los mismos sujetos involucrados, en el caso de Flores Farfán: niños(as), abuelos(as), mujeres y profesionistas lingüistas nativos. Pero mientras Fals Borda impulsó la investigación-acción participativa (IAP) durante los años de la guerra fría, del auge del marxismo, de la educación popular y del indigenismo integracionista, la investigación-acción revitalizadora florece en el marco de lo que el sociólogo catalán Manuel Castells (1998) llama la *Era de la Información y la Sociedad Red*. Tal vez por eso, este y otros proyectos académicos, al contribuir a revitalizar las epistemologías propias de los pueblos, usan creativamente la oralidad, la imagen y los formatos audiovisuales (sobre todo los videos) de alcance y difusión masiva. Así se logra ir más allá del salón de clase, de la educación escolarizada y de la escritura en lenguas coloniales/imperiales.

Flores Farfán pone mucho énfasis en cómo en el habla se materializan las relaciones de poder y ahí coincide con Gunther Dietz y Laura Mateos (co-autores del capítulo 8), quienes se preguntan cómo se ejerce el poder entre diferentes lenguas, culturas y saberes en las relaciones entre actores diversos, y también entre éstos y las instituciones. Buscan comprender, además, cómo todo esto permea los haceres y saberes inter e intra culturas. Esto no es para ellos sólo una pregunta teórica lanzada al aire, sino sobre todo forma parte de su quehacer como investigadores acompañantes y comprometidos con un proceso educativo llevado a cabo en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), la cual, desde su creación en 2005, busca, a través de nuevas prácticas de conocimiento, retar la lógica universalista, monológica y monoepistémica de las universidades convencionales. En ese marco, el proyecto InterSaberes coordinado por Dietz y Mateos trabaja para contribuir a que los jóvenes universitarios logren producir un conocimiento útil y pertinente a las comunidades y regiones de donde provienen o en donde laboran.<sup>57</sup> Dietz y Mateos nos hablan epistémica y teóricamente sobre su vía: la etnografía doblemente reflexiva que, practicada por ellos, se vuelve interteorización entre la mirada académica

acompañante y la mirada autorreflexiva activista, sea ésta de sabios(as), líderes naturales o “expertos(as)” locales. Estudiantes, docente e investigadores de la UVI registran y estudian etnográficamente las pautas de interacción entre los diferentes actores involucrados para ver cómo, en la práctica misma, se puede enriquecer la propuesta educativa intercultural con la cultura comunitaria mesoamericana, la cultura organizacional de los movimientos (de la sociedad civil involucrada) y la cultura académica occidental. ¿Es eso posible?, ¿qué retos conlleva?

El capítulo de Dietz y Mateos nos abre la posibilidad de hacer un *close up* a una de las nueve universidades interculturales que el gobierno federal creó<sup>58</sup> por decreto a partir del 10 de diciembre de 2003. Ello se dio después de la reforma constitucional de 2001 sobre derechos y cultura indígenas, en la que el Congreso de la Unión redujo a los pueblos indígenas a sujetos de interés público y no los reconoció jurídicamente como sujetos de derecho público con derecho a su libre determinación.<sup>59</sup> Este reconocimiento era el corazón de los Acuerdos de San Andrés firmados el 16 de febrero de 1996 entre el EZLN y el gobierno mexicano en el marco de un proceso de paz formal abierto por ambas partes. En un clima de tensión gestado por las expectativas no cubiertas y frente a los reclamos de sectores importantes de la sociedad civil, el gobierno federal panista en turno –apoyándose en los artículos 3 y 4 de la constitución mexicana y en otras leyes, declaraciones y convenios–<sup>60</sup> “intentó responder” con diferentes estrategias<sup>61</sup> a las demandas educativas gestadas desde abajo y contenidas muchas de ellas en los acuerdos de paz o bien emitidas en diversos momentos por los(as) zapatistas<sup>62</sup> y diferentes organizaciones del movimiento indígena<sup>63</sup> y afrodescendiente<sup>64</sup> que han venido pugnando por una educación no sólo de calidad sino también con pertinencia cultural y control comunitario.<sup>65</sup> Así, por ejemplo, en 2001, mientras la Unesco aprobaba la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural,<sup>66</sup> en México se creaba la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) como parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta instancia gubernamental se fijó como meta institucional trabajar a todos los niveles educativos desde el “enfoque intercultural ‘para todos’ los y las mexicanas para lograr una educación con equidad, pertinencia y calidad” (DGEIB 2007: s. núm. de p.).<sup>67</sup> En 2003 se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) en el marco de la entonces reciente Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, cuyo pasado inmediato no puede entenderse sin considerar, por ejemplo, el papel que jugaron en las décadas de 1970 y 1980 el movimiento y los profesionistas indígenas organizados,<sup>68</sup> y en la década de 1990 el EZLN, el Congreso Nacional Indígena y la asociación de Escritores en Lenguas Indígenas. Estos últimos afirmaban, en 1997, a unos

meses de celebrada la Mesa 1 del Diálogo por la Paz, lo siguiente: “La diversidad es nuestro proyecto [...] la diversidad es riqueza [...] somos culturas vivas [...] No puede haber igualdad mientras que nuestras lenguas y culturas sigan subordinadas [...] no puede haber justicia mientras que el flagelo de la marginación, económica y cultural, forme parte de la vida cotidiana de nuestros pueblos” (Escritores en Lenguas Indígenas 1997: s. núm. de p.).<sup>69</sup>

De hecho, el Inali fue creado desde arriba en el transcurso del mismo año (2003) en que se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.<sup>70</sup> Ese mismo año los(as) zapatistas en Chiapas reconfiguraron su poder político y echaron a andar su iniciativa llamada Los Caracoles Zapatistas y las Juntas de Buen Gobierno. Esta decisión implementada desde abajo por la vía de facto y empujada por la ausencia de una salida constitucional, permitió profundizar la autonomía local y regional zapatista, en la que la educación es uno de los pilares fundamentales.<sup>71</sup> La demanda zapatista de educación fue incluida en la Primera Declaración de la Selva Lacandona, pero fue en el contexto de los diálogos y los acuerdos de paz que los zapatistas expresaron más específicamente que exigían tanto “cambios cualitativos en el ámbito de la educación indígena” como “la participación de los indígenas en el diseño de las políticas educativas” (Gutiérrez 2005: 54, 66). Los Acuerdos de San Andrés enfatizaban dos aspectos centrales de la educación: su carácter intercultural<sup>72</sup> y su carácter autónomico, aspectos que terminaron entretejiéndose como resultado del diálogo dado no sólo entre el EZLN y el gobierno, sino también con muchos actores sociales y políticos que ambas partes invitaron a sentarse en la mesa de negociación.<sup>73</sup> Pero, como se ha señalado, entre las bases zapatistas y sus representantes no se enarbola la bandera discursiva de la “educación comunitaria” o de la “educación intercultural”, aunque ambos aspectos están presentes cuando se ponen en práctica los proyectos autónomos zapatistas (Baronnet 2012: 278).

Es importante destacar que la educación autónoma zapatista<sup>74</sup> es referente obligado después de 1994, ya que interpeló e interpela a la gubernamental a partir de su sola existencia, sentido, contenido, tiempos y modos. La educación autónoma zapatista ha sido construida bajo condiciones de guerra integral de desgaste.<sup>75</sup> Interpela al Estado al no ser un fin en sí mismo regulado por políticas públicas –de facto centralizadas–, motorizadas a través de salarios, burocracias administrativas y sindicales, y planes y programas bastante ajenos a las urgencias y los referentes culturales de las comunidades indígenas. Por el contrario, es un conjunto de prácticas sociales emanadas desde las necesidades de las familias en resistencia y desde el movimiento zapatista mismo. En ella son los sujetos colectivos en

pie de lucha (asambleas, autoridades municipales, consejos, comisiones y comités de educación, familias en resistencia, delegados y promotores de educación) quienes organizan el funcionamiento de la escuela (calendarios, horarios, ceremonias), la construcción de aulas, enfrentan y resuelven los problemas educativos-comunitarios, producen los materiales educativos requeridos, vigilan la calidad educativa y del docente comunitariamente electo, así como definen los contenidos de lo que solemos llamar “la currícula”, con base principalmente (pero no exclusivamente) en la cultura, la lengua y la historia propias.<sup>76</sup>

En México, el desarrollo de las propuestas educativas zapatistas y la autonomía zapatista que inspiraron-impulsaron muchas de las prácticas investigativas alternas expuestas en los tomos I y II, se cocinaron en relación (directa o indirecta) con lo que en su momento llamamos “el proceso de paz”, que en verdad tuvo mucho más de violencia y de guerra. De guerra de baja intensidad (GBI) y de políticas contrainsurgentes, mismas que se han caracterizado por la alta presencia en Chiapas y en la “zona de conflicto” de fuerzas armadas, de retenes militares y policíacos, por la emergencia de fuerzas paramilitares, la masacre de Acteal, las acciones gubernamentales para el desmantelamiento de varios de los municipios autónomos zapatistas, la expulsión de internacionalistas, la persecución y cooptación de líderes sociales y religiosos y la implementación de “políticas sociales” que han sido altamente contrainsurgentes al promover e instigar la violencia atroz y fratricida contra la autonomía zapatista.<sup>77</sup> La forma en que dicha guerra ha operado entre 1994 y 2014 daría para varios tomos más, por el momento lo que quiero resaltar en esta sección es cómo en México y Chiapas de esos abigarrados y violentos contextos de guerra emergen las prácticas alternas educativas e investigativas y cómo ellas alteran, retan y transforman no sólo el patrón de saber/poder dominante, sino también varios aspectos medulares epistémicos, éticos y políticos de las propias guerras en curso. Asunto que muy pocas veces se pone sobre la mesa a discusión.

### **Prácticas de investigación colaborativa y de co-teorización en medio de insurrecciones campesinas e indígenas**

En los capítulos 9 al 15 el(la) lector(a) podrá explorar otras aristas de la praxis investigativa colaborativa dada en contextos similares pero diferentes. De hecho, los capítulos 9 y 10 deben ser leídos a contraluz, dado que son producto de diálogos colaborativos. El primero ha sido escrito por Susana Piñacué Achicué, investigadora nasa miembro del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC);<sup>78</sup> el segundo fue

elaborado por la antropóloga estadounidense Joanne Rappaport, quien desde 1973 trabaja en esa región colombiana.<sup>79</sup> Ambas fueron, entre 2003 y 2004, parte de un equipo trans e intercultural constituido por antropólogos(as) nasa, colombianos(as) y estadounidenses. Se trató de un equipo colaborativo de investigación etnográfica que, al inicio del siglo XXI, se puso como meta examinar los escenarios donde se estaba rearticulando la autoridad indígena y se estaban creando nuevos liderazgos surgidos de las mismas comunidades indígenas, de los cuadros formados por las organizaciones regionales indígenas, las iglesias católica y protestantes, las ONG, la guerrilla y/o la universidad (Rappaport 2004). De hecho, los(as) investigadores(as) nasa del referido equipo son parte de la nueva generación de “liderazgos orgánicos indígenas” –como los llama Joanne Rappaport.

El proyecto colaborativo aludido tenía varios ejes de trabajo<sup>80</sup> pero un objetivo común: contribuir al fortalecimiento del programa de educación bilingüe y a la capacitación de los(as) militantes del CRIC, así como abonar al desarrollo de una nueva cultura política dentro del movimiento indígena, en concreto dentro del CRIC, pero también dentro de espacios de convergencia política de éste con otros movimientos: campesino, afro, urbano y de profesores. A la vez, para los(as) antropólogos(as) extranjero(as), la metodología colaborativa buscaba simultáneamente identificar y borrar la relación entre el etnógrafo y el “Otro”,<sup>81</sup> ya que ellos(as) comulga(ba)n con la premisa de que el Otro no es siempre el objeto de la etnografía, sino que se vuelve sujeto al practicarla. Para Joanne Rappaport y para otros estudiosos, la etnografía no puede ser reducida a un texto escrito o a un método de recolección de datos, sino que es más bien un espacio crítico de construcción teórica.<sup>82</sup> De ahí que en el equipo colaborativo formado en 2003 cada investigador(a) tuvo su propia agenda, investigación y resultados, pero éstos eran presentados, discutidos y criticados por todos(as) los miembros del equipo y también por los miembros de los diferentes programas y áreas de trabajo del CRIC, así como por las autoridades comunitarias.

Joanne Rappaport nos narra con detalle en el capítulo 10 cómo la etnografía colaborativa propició la co-teorización, en particular, a partir del momento en que el binomio conceptual adentro/afuera puesto sobre la mesa por los(as) investigadores(as) nasa les sirvió como vehículo conceptual para crear un espacio colectivo intercultural en el que se repensó críticamente entre todos(as) el sentido y el modo de la investigación indígena. Vale destacar que las identidades étnicas y políticas jugaron un rol bien importante en los procesos de co-teorización, mientras que el binomio adentro/afuera les permitió reflexionar colectivamente sobre la forma en que las interpretaciones, sobre todo académicas, pero también activistas

y organizacionales, promueven muchas veces homogeneizaciones, dicotomías y esencialismos. Como veremos en los capítulos de Piñacué y Rappaport, con la co-teorización también se enriqueció la mirada y el actuar crítico de los(as) investigadores(as) nasa en cuanto a su proceso de revitalización de la cultura propia.

Pero, como podemos apreciar a través de las publicaciones del CRIC,<sup>83</sup> aquel año 2003 no era la primera vez en que la investigación social estaba en manos de los indígenas organizados y en pie de lucha. Como bien afirma Rappaport, desde la última década del siglo XX los nuevos intelectuales orgánicos indígenas del Cauca vienen desarrollando aproximaciones específicamente indígenas materializadas en metodologías introspectivas,<sup>84</sup> participativas,<sup>85</sup> literarias descolonizadas,<sup>86</sup> así como en estudios etnoeducativos, etnolingüísticos y en la traducción de sus resultados de investigación a idiomas indígenas propios.<sup>87</sup> Aún más, como los investigadores guambianos Avelino Dagua y Misael Aranda y el antropólogo Luis Guillermo Vasco afirman, en Colombia existe un trabajo pionero, arrancado en 1982, cuando el Cabildo guambiano creó el Comité de Historia con miembros de la comunidad, a quienes se les encargó “recuperar la historia” a la par que se daba la movilización para recuperar las tierras de la hacienda Las Mercedes, luego de que en 1980, en la Primera Asamblea del movimiento indígena, de manera pionera los guambianos declararan “somos un pueblo [...] y vamos a luchar por recuperar todo [...] por tener todo completo” (cit. en Vasco 1998: 15).

Dagua, Aranda y Vasco (1998) señalan que para 1986 el equipo de investigación promovido por las autoridades guambianas contaba ya con tres investigadores guambianos, un antropólogo colombiano y dos miembros del grupo de solidarios con la lucha guambiana, estos tres últimos invitados ex profeso por el Cabildo. Todos ellos conformaron lo que Vasco llamó el “equipo internacionalitario”,<sup>88</sup> que trabajó con una metodología basada en “una de las formas de manejo del conocimiento propias de los *namuy misak*<sup>89</sup> y de otros indígenas que permit[ió] socializar, confrontar y hacer avanzar el saber de cada uno de los participantes” (1998: 17). En este caso el saber de mayores, autoridades, sabios tradicionales, dirigentes, maestros, hombres, mujeres y niños. En un segundo momento se integraron al equipo de investigación estudiantes de etnografía para acompañar el proceso a la manera en que los guambianos viven el *linchap*, es decir, el andar juntos, el estar reunidos, el compartir. Y entre todos y todas lograron hacer avanzar la tarea que les había conferido el Cabildo y mostrar que la tradición y la cosmogonía guambianas no habían desaparecido, como varios académicos lo habían decretado, sino que habían resistido y estaban vivas en el territorio, la cabeza y el actuar cotidiano de los *namuy misak*.

Como nos cuenta Luis Guillermo Vasco en el capítulo 11, para los guambianos luchar e investigar fue de la mano y permitió ubicar un cuerpo de conceptos claves, propios de su pensamiento, relevantes para “recuperar la historia” y el territorio guambiano, así como los modos de autogobernarse.

Al leer el capítulo 9 escrito por Susana Piñacué uno entiende por qué la urgencia académica de la etnografía colaborativa que movió a los(as) académicos(as) estadounidenses se vio, en su caso, sustituida por la urgencia política. Como la misma Piñacué nos explica, ella planteó su investigación desde su ser mujer nasa universitaria, desde su ser miembro de una organización indígena en transformación permanente y desde la diversidad interna de dicha organización y de las propias mujeres nasa miembros del CRIC. Su punto de partida, como el de los investigadores guambianos, es su propia cosmovisión y los conceptos en su lengua (*nasa yuwe*). Ahí se encuentra Piñacué con la investigadora maya tseltal María Patricia Pérez Moreno (autora del capítulo 14), con el investigador maya tseltal Juan López Intzín (autor del capítulo 4) y con la investigadora maya mam Jacolb'e Lucrecia García (co-autora del capítulo 5). Pero alguien se podría preguntar qué implicaciones teóricas, epistémicas, metodológicas tiene que los investigadores de pueblos originarios y afrodescendientes arranquen sus investigaciones desde conceptos en su lengua y desde la cosmovisión y la cultura indígena propia. Creo que, atendiendo a los capítulos mencionados, uno puede atisbar algunas de esas implicaciones, retos y beneficios. Me detengo en uno de los retos: como argumenta María Patricia Pérez en su capítulo, al estudiar la cultura propia se transgrede el *principio de alteridad*, principio epistémico central del quehacer antropológico convencional.<sup>90</sup> Este principio postula que para tener un entendimiento claro y preciso de los procesos que se investigan se necesita la distancia que da el ser/o hacerse ajeno (foráneo) a la cultura “objeto” de estudio.

Al respecto puedo agregar que creo que la investigación desde lo propio tiene que ver con el *punto de partida* y éste con el *lugar de enunciación*. Sin embargo, el segundo no es sinónimo del primero. Me explico. Susana Piñacué se sitúa como mujer *nasa u'y nasa na'w u'jusa* y desde ahí decide tomar como punto de partida los referentes mitológicos de la cosmovisión y de la historia nasa para reflexionar sobre el liderazgo y el poder de las mujeres nasa. Desde ahí concluye que en las condiciones actuales, el liderazgo y el poder de las mujeres nasa se reconstruyen dentro de una dinámica contradictoria. Piñacué inicia su investigación reconociendo la diversidad del pueblo nasa y desde ahí identifica diferentes tipos de mujeres nasa: *nasa u'y dxihk fxi'zesa* (mujer que piensa y vive como nasa), *nasa u'y nasanawçxa yaatxisa* (mujer de movimiento constante, que, con el tiempo, sale de su comunidad cultural) y la *nasa u'y nasa na'w u'jusa* (mujer que

permanece en constante movimiento, entra y sale de la comunidad, pero piensa como nasa). En esta última categoría –nos dice– podría ubicarse ella misma y podría ser incluida la antropóloga maya tseltal María Patricia Pérez Moreno. Esta última, por su parte, en el capítulo 14, se sitúa como mujer maya tseltal universitaria y desde ahí reflexiona sobre la recurrente presencia del vocablo *o'tan* (corazón) en el habla cotidiana de su propia lengua materna. María Patricia parte en su investigación del cruce conceptual del *o'tan* y el *stalel*, este último puesto sobre la mesa por sus dialogantes mayas *tseltaletik*.

Como María Patricia nos muestra en su capítulo, para los(as) mayas *tseltaletik* todo brota del corazón: el deseo, la verdad, los sueños, el anhelo, las palabras, la vida, el cariño, los sentimientos, los pensamientos, las emociones, las acciones, el conocimiento, la forma de ser-estar-sentir (*stalel*). El *o'tan* refleja la vida y para los mayas *tseltaletik* todo está vivo y tiene corazón: las montañas, el agua, la tierra, el maíz, los animales, las plantas, los rayos, la lluvia. María Patricia nos narra cómo pudo trabajar el cruce del *stalel* y el *o'tan* a través de talleres dialogales de co-labor realizados con mujeres, jóvenes y maestros bilingües de Bachajón (Chiapas, México). Con ellos vivió un proceso de co-teorización en donde el *o'tan* emergió a la vez como proceso de aprendizaje, como memoria histórica y como lenguaje sagrado. Ello le permitió, por una parte, dar carne a lo que María Patricia y otros estudiosos chiapanecos han llamado la *antropología del nosotros(as)*<sup>91</sup> y, por otra, abonar un granito más al proceso en curso de la revitalización de la cultura maya tseltal para fortalecer su ser en medio de una sociedad dominante que –como ella afirma– los sigue discriminando, desvalorizando y desarraigando.

Piñacué y Pérez Moreno forman parte de ese grupo reducido de mujeres profesionistas universitarias académicas que, después de la universidad o el posgrado, retornan a lo local para trabajar<sup>92</sup> a favor de un cambio cultural en sus sociedades a través del fortalecimiento de su identidad y su cultura. Para ambas el retorno a lo local-comunitario les ha permitido hacer mucho más que sólo investigación colaborativa; he aquí otra particularidad de su trabajo políticamente situado. Esto nos lleva a plantearnos varios interrogantes: ¿es posible ir más allá de la investigación colaborativa? ¿Qué pasa cuando investigadores activistas de raíz académica son co-partícipes de un trabajo de colaboración que rebasa el campo académico al emerger más bien desde las convergencias políticas? ¿Qué pasa cuando conviven conocimientos académicos con conocimientos artísticos y políticos?, ¿cuando los dialogantes hablan seis lenguas diferentes?, ¿cuando la mayoría de los interlocutores no son ni investigadores universitarios ni investigadores indígenas? ¿Cuándo la investigación académica se convier-

te en sólo una herramienta más entre muchas otras y no en un fin en sí mismo? El antropólogo de raíz germana Axel Köhler nos habla, en el capítulo 13, del proceso colectivo en red del que él mismo es parte. Dicho proceso puede ayudarnos a despejar varias de esas interrogantes. En él, Köhler y los(as) fundadores(as) de la Red de Artistas, Comunicadores Comunitarios y Antropólog@s de Chiapas (RACCACH) crearon lo que llamamos, en gramática académica, el hacer sentipensado desde la raíz, el corazón y la co-razón.<sup>93</sup> Este quehacer nunca se planteó como una propuesta “metodológica”, sino más bien como una apuesta por la vida y para la lucha (política, cultural, activista).

Köhler nos cuenta, en su capítulo, cómo en sesiones plenarios, de las parejas creativas y la escritura dialogada afloraron juegos conceptuales y metáforas tales como la de “desnudarse” y la de ser “puente” y “péndulo”, acuñadas, respectivamente, por el director zinacanteco del grupo de *bats’i* rock Damián Martínez Martínez y por el sociólogo y fotógrafo maya tseltal Juan López Intzín. Estos juegos conceptuales –agrega Köhler– pueden ser vistos en el campo académico como ejes creativos de un proceso de co-teorización en cuanto que permitieron que los(as) participantes en el trabajo colectivo dieran forma discursiva a una parte de los saberes prácticos y las teorías implícitas en ellos. Posibilitaron, así, el pasar de una conciencia práctica a una discursiva-personal-colectiva y sintetizar experiencias vivenciales culturalmente arraigadas, portadoras de valor heurístico y de capacidad de conexión inter e intra cultural.

El(la) lector(a) podría preguntarse a estas alturas qué estamos entendiendo por teoría y si el conocimiento teórico lo producen únicamente los académicos. Bertely, Piñacué, Rappaport, Vasco, Pérez Moreno, Köhler, Leyva y Speed, en este tomo, a través de sus *prácticas de conocimiento situado* coinciden en mostrarnos que la co-teorización de la que fueron parte fue posible gracias a que los actores-sujetos no académicos con quienes trabajaron también teorizan. No necesariamente en clave académica, pero sí en sus propios términos, modos y tiempos para resolver sus propios problemas, necesidades y urgencias. Una premisa como ésta no es aceptada, por lo general, en muchos ámbitos académicos donde se sigue trabajando bajo la lógica positivista o neopositivista (también podríamos decir: bajo la lógica de la colonialidad del saber) de que es el académico el único capaz de teorizar mientras que el “informante” provee la materia prima. El “dato”, le llaman varios colegas sin caer en la cuenta de que su modo de hablar evidencia su visión y práctica cosificante. Todo esto caza muy bien con una sociedad global donde hay un Norte extractor de materias primas y un Sur proveedor de ellas; donde se separa permanentemente el trabajo intelectual del manual, la ciencia de la vida cotidiana, y se sigue despreciando el sentido común frente al científico.

Sobre estas cuestiones tratan Xochitl Leyva Solano y Shannon Speed en el capítulo 15, al tiempo que nos presentan los aspectos epistémicos, éticos y políticos de la experiencia colectiva de investigación de la que fueron parte entre 2003 y 2005 cuando coordinaron<sup>94</sup> un proyecto de alcance latinoamericano en el que participaron como corresponsables de la investigación líderes comunitarios, líderes(as) indígenas de organizaciones regionales y nacionales, así como investigadores(as) académicos(as) de raíz indígena, mestiza y blanca, originarios(as) de México, Guatemala, Ecuador, Chile, Nicaragua, Estados Unidos e Inglaterra. En dicho proyecto la co-reflexión y el co-análisis se dio en torno:

[...] [tanto a] las formas y los retos que enfrentaron los gobiernos indígenas en sus jurisdicciones [...] [cuando llevaron a cabo] la gestión de la diversidad (étnica, política, religiosa, ideológica, de edad y de género) [...] [como a] los discursos y las prácticas de los Estados para gestionar la multiétnicidad de las sociedades nacionales (Burguete 2008: 16).

El trabajo de co-investigación realizado en dicho proyecto fue bautizado, nos dicen Leyva y Speed en su capítulo, como *investigación de co-labor* por una doble razón: por una parte, para marcar su especificidad, por otra, para reconocer a los(as) predecesores(as) de procesos similares que han buscado la descolonización de las ciencias sociales en otros tiempos y latitudes. De hecho, el interés en la co-investigación entre académicos y líderes(as) e intelectuales de comunidades y de organizaciones indígenas en pie de lucha fue posible cuanto ésta fue concebida/vivida por los primeros más allá de una actividad de índole sólo académica y por los segundos como parte de la lucha contra la historia colonial impuesta, como estrategia política y como parte de la batalla coyuntural propia. Por ejemplo, a decir de la lideresa kichwa, doctora en derecho y miembro del Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC), Lourdes Tibán, la co-investigación le(les) permitió repensar desde dentro las formas de trabajo implementadas, desde 1996, por los gobiernos locales alternativos que impulsaron como movimiento indígena ecuatoriano a la vez que contribuyó a reflexionar sobre la alianza-ruptura que la Conaie había realizado con el exmilitar Lucio Gutiérrez (Tibán y García 2008). Esta alianza llevó a derrocar estrepitosamente al gobernante en turno y a Lucio Gutiérrez a ocupar la presidencia de Ecuador entre 2003 y 2005. La ruptura de dicha alianza desembocó en la cooptación y la persecución de muchos de los(as) líderes del referido movimiento. Otra fue la situación en las Regiones Autónomas de Nicaragua, que en aquel 2003 estaban debatiendo la Ley de Régimen de Demarcación y Titulación de Tierras de los pueblos indígenas miskitu, sumu ulwa, sumu mayagna y rama. En ese marco, la co-investigación

permitió reforzar las voces de los actores locales-regionales y fortalecer su argumento acerca de la falta de una “autonomía verdadera” más allá de la Ley de Autonomía o Ley 28, vivida por dichos grupos como una “autonomía limitada” a pesar de ser constitucional (Wilson, González y Mercado 2008).<sup>95</sup>

La investigación de co-labor que practicamos en cinco países de América Latina no podría ser entendida a cabalidad fuera del giro hacia el retrotraimiento indígena, que desde la última década del siglo XX han dado los pueblos indígenas de América Latina como parte de la:

[...] estrategia de colocar sus identidades, instituciones, territorios, conocimientos, saberes y patrimonio en el terreno del esencialismo, del aislamiento, de la inconmensurabilidad, en autonomías de *facto* o en lógicas antagónicas a las del capitalismo neoliberal [...] [Con el fin de] encontrar soluciones desde adentro de sus propias raíces para sacar las manos del Estado y con ello echar arena a la maquinaria del libre mercado y cortar los dedos del capital (Burguete 2008: 37-38).

De hecho, al mirar a América Latina con detenimiento nos dimos cuenta de que había una relación intrínseca directamente proporcional: mientras más se expandían los grandes capitales (petroleras, mineras, empresas forestales, ecoturismo, privatización del agua), mientras más se desplegaban los tratados de libre comercio y el Estado renunciaba a la defensa de la soberanía nacional, varios pueblos indígenas renovaban sus resistencias y diversificaban sus estrategias de lucha: unas implementadas desde dentro del Estado, otras contra el Estado y unas más desde fuera del Estado en el aislamiento voluntario (Burguete 2008).<sup>96</sup> Estas estrategias son producto, en parte, tanto de una gran desilusión ante el fracaso de la “nueva relación” que el *multiculturalismo constitucional* prometió impulsar entre los pueblos indígenas y el Estado,<sup>97</sup> como del agotamiento de las políticas de reconocimiento en América Latina.<sup>98</sup> En ese marco la co-investigación, la co-teorización y la co-labor de académicos(as) con líderes, profesionistas universitarios indígenas, artistas de raíz comunitaria, maestros y comunicadores comunitarios fueron impulsadas en diversas regiones indígenas de América Latina como parte consubstancial de los procesos de autonomía, educación propia y revitalización de las culturas y sociedades indígenas en pie de lucha. Regresemos y hagamos un *close up* en el Cauca, Colombia.

Desde finales de la década de 1970, la *educación propia* se fue construyendo dentro de organizaciones etnopolíticas tales como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). El CRIC arrancó su lucha con la recuperación de las tierras de los resguardos indígenas<sup>99</sup> invadidas por terratenientes.<sup>100</sup> En esos resguardos desintegrados total o parcialmente,

los fundadores del CRIC empezaron a dar a conocer las leyes agrarias, a promover el no pago del *terraje*<sup>101</sup> y a trabajar para reconstituir el cabildo indígena. La consigna del entonces incipiente movimiento indígena colombiano –del cual, como mencioné, era pionero el CRIC– fue “recuperar todo”,<sup>102</sup> es decir, no sólo el resguardo y el cabildo, sino también la historia, la lengua y las costumbres –como hizo el Comité de Historia Guambiana (capítulo 11). Las reacciones de los poderosos no se hicieron esperar y a finales de la década de 1970, en medio de una fuerte represión contra los miembros del CRIC, éstos fundaron el Programa de Educación Bilingüe (PEB) y más tarde también intercultural (PEBI),<sup>103</sup> así como las escuelas bilingües atendidas por maestros nombrados por las propias comunidades. Con ello ponían el cimiento de lo que llamaron la *educación propia*.<sup>104</sup>

Como Graciela Bolaños y Abelardo Ramos Pacho, fundadores y coordinadores del PEBI-CRIC, nos narran en el capítulo 12, la educación propia, entendida como proceso, era y es la base para la lucha política del CRIC. Se trata de un espacio organizativo desde donde se contribuye a formar comunidad, a formar dirigentes, a fomentar una mentalidad crítica y comprometida en dirección de un proyecto de vida propio. No es posible revisar aquí a detalle los 42 años de lucha, trabajo, problemas y aportes del CRIC ni los 35 del PEB-PEBI, sólo destaco que dentro de ese largo y complejo proceso, miembros del CRIC fundadores(as) del PEB-PEBI hicieron germinar lo que me atrevería a llamar: la *investigación propia*.<sup>105</sup> Como Bolaños y Ramos anotan en su capítulo, ésta, a diferencia de la investigación académica practicada en las universidades y centros de investigación, no lleva definidas *a priori* las preguntas y los objetivos, sino que los construye conforme a las necesidades locales, zonales, regionales y organizacionales (eje de comunitariedad) de quienes la practican. La investigación propia del CRIC usa la interculturalidad como dispositivo conceptual para articular diferentes voces, acercamientos, pensamientos y corrientes teóricas y parte de los elementos de las culturas indígenas (cosmovisión) para reflexionar sobre la realidad que se vive con miras a transformarla. En el PEBI-CRIC la investigación se practica en diferentes niveles y por diferentes actores, tales como los niños(as), sus padres y madres, los maestros(as) comunitarios(as), los lingüistas profesionistas de extracción comunitaria y los(as) coordinadores(as) de programas, así como las autoridades del cabildo y de la organización (el CRIC). La investigación ha desempeñado un papel central en los procesos de revitalización de la lengua y la cultura propia y ha aportado pistas conceptuales claves para reconstruir la historia y la identidad de los indígenas del CRIC en pie de lucha.

La educación y la investigación propia practicadas por los miembros del PEBI-CRIC se desarrollaron –con sus pros y contras–<sup>106</sup> conforme el

movimiento indígena del Cauca ganó terreno en lo social y en lo político, y mientras éste se articulaba con sectores populares y participaba en el proceso constituyente de 1991 con el que se logró el reconocimiento constitucional de Colombia como país multilingüe y pluricultural afianzado en el derecho a la autodeterminación de los pueblos. Éste es un aspecto central a considerar al hacer cualquier cruce o comparación entre el Cauca y las regiones indígenas de Chiapas, México, donde, como ya se explicó, no se logró, con la reforma de 2001, un estatuto constitucional autónomico para los pueblos originarios.

En Colombia, en cambio, bajo el marco constitucional de 1991 y mediante la resolución 025 de 1999, el CRIC fue reconocido como Autoridad Tradicional Indígena capaz de asumir la impartición y la administración de la educación propia en su territorio, lo que contribuyó a desarrollar el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), en el que la investigación es uno de los ejes rectores.<sup>107</sup> Dicho sistema articula lo político, lo organizativo, lo pedagógico, lo comunitario y lo administrativo,<sup>108</sup> a la vez que opera como un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas: propias y ajenas.<sup>109</sup> Pero, como bien aclaran las coordinadoras del PEBI,<sup>110</sup>

[...] al hablar de epistemologías no nos referimos sólo al pensamiento y formas de construir conocimiento-sabiduría de cada cultura, sino al amplio bagaje de elementos que intervienen en un campo más global que va configurando tejidos de conocimiento, espacios de interacción de epistemologías alternativas que, reinterpretadas desde las cosmovisiones de cada pueblo, se convierten en fuerzas y energías impulsoras de nuevos sentidos y reordenamientos sociales (Bolaños, Tattay y Pacho 2008: 221).

De hecho, la educación y la investigación propias impulsadas por el PEBI-CRIC arrancaron y se desarrollaron en paralelo a la caída del precio del finque, a la militarización de la zona, a la persecución, desaparición o encarcelamiento de los dirigentes del CRIC por los agentes del gobierno o por grupos guerrilleros,<sup>111</sup> quienes también le disputaban al CRIC territorio, gobierno y población. La guerrilla perpetró cruentas masacres que llevaron, por ejemplo, en 1985 a 40 autoridades de cabildos reunidos en la Junta Directiva del CRIC a exigir, a través de la Declaración de Vitoncó, respeto a la cultura, autonomía y autoridades indígenas del Cauca y, en 1987, a que el CRIC hiciera una propuesta de paz<sup>112</sup> que el ejército rechazó. Baste mencionar que en la década de 1980 los diferentes actores armados<sup>113</sup> activos en la región agudizaron sus enfrentamientos<sup>114</sup> y ya para 1988 la violencia era generalizada en todo el país. Al tiempo, paradójicamente, el CRIC presentaba al Ministerio de Educación la "Propuesta de Capacitación hacia la Profesionalización de Docentes Indígenas"<sup>115</sup> y publicaba su

texto *Kih' yuy a'tkahaaw ya'papeyi'* (¿Para qué investigamos?), interrogante de corte epistémico, ético y político emergida desde el corazón de la propia insurrección campesino-indígena colombiana y no sólo desde los cubículos académicos o las aulas universitarias.

## **El florecer de la teorización y las epistemologías indígenas en tiempos de la defensa del pluriverso**

Para esta sección retomemos los aportes del capítulo 1 a contraluz de los resultados de investigación de colegas que, después de revisar experiencias de Ecuador, Bolivia, Perú, Brasil, Guatemala y Colombia,<sup>116</sup> nos muestran cómo existen organizaciones indígenas que vienen creando sus instancias de educación propia y sus instituciones de educación superior, y cómo dentro de ese andar ellas “han puesto en cuestión la ontología del conocimiento y, desde tal perspectiva, cuestionan las posturas positivistas que priman en casi todas las universidades de la región y el carácter de universalidad asignado al conocimiento occidental hegemónico” (López, Moya y Hamel 2009: 229). “La disputa ha dejado de ser solamente política para situarse también en la arena epistemológica y, desde allí, con más fuerza, cuestionar o en algunos casos disputar la hegemonía cultural y política imperante” (López 2009b: 10). Y como se ha mencionado para el caso del movimiento indígena ecuatoriano, “sus luchas no son simplemente luchas identitarias sino cognitivas, entre posiciones hegemónicas y subalternas relacionadas con diversas formas de producir y aplicar el conocimiento” (Walsh 2012: 32). Como veremos en los tomos que conforman esta obra colegiada, en ese “nuevo” *campo político epistémico ontológico* encontramos actuando no sólo a los y las profesionistas universitarias, a los y las niñas, maestros(as), jóvenes, mujeres, padres de familia y autoridades de comunidades y organizaciones indígenas y afrodescendientes en pie de lucha, sino también a otros actores de la sociedad civil (académicos-activistas, activistas-investigadores, miembros de ONG) y a actores estatales y transnacionales (véanse los capítulos 22, 23, 24, 28, 30 y 31 del tomo II).

En otra latitud, pero con similar espíritu y práctica descolonizadora, a finales del siglo XX la investigadora maorí de Nueva Zelanda, Linda Tuhivai Smith, consideraba central preguntar a cualquier proyecto de investigación –indígena o no– lo siguiente:

1. ¿Qué investigación queremos que se haga?
2. ¿Para quién es?
3. ¿Qué diferencia hará?
4. ¿Quién la llevará a cabo?
5. ¿Cómo queremos que se haga la investigación?

6. ¿Cómo sabremos que vale la pena?
7. ¿Quién va a ser el propietario de la investigación?
8. ¿A quién va a beneficiar? (Tuhiwai Smith 2000: 239)

Visto así, la investigación y los conocimientos (en plural) se vuelven hoy un asunto no sólo “estratégico” sino vital. Así sucede en varios puntos de América Latina, donde, a la par que avanzan las autonomías de facto y las autonomías sin permiso, se discute cómo y quién va a “controlar” la investigación hecha por investigadores(as) indígenas o no indígenas. Pero de hecho, desde diferentes trincheras, cada vez se impulsan más procesos colectivos para desaprender, reaprender, desalamburar y descolonizar no sólo la academia o las ciencias sociales, sino en general el hacer sentipensado de los(as) seres humanos organizados de diferentes maneras y no sólo en movimientos sociales, políticos o etnopolíticos. Se trata de personas organizadas de mil formas para luchar por hacer valer las múltiples maneras de entender y vivir la autonomía, la soberanía, el ser mujer, por citar algunas de sus banderas de lucha. Ellos(as) son “actores” o “sujetos”, como solemos conceptualizarlos en la academia o en la política (Alonso *et al.* en esta obra), pero antes que todo son seres humanos relacionándose con otros seres humanos, como enfatizaron los artistas y comunicadores mayas miembros de la RACCACH (2012) y la socióloga inglesa Jenny Pearce (en el capítulo 31 del tomo II). Humanos parte de un *continuum* cósmico, entendidos como entidades vivientes que se reproducen y florecen en la medida en que humanos y naturaleza se complementan, como señalan varios de los capítulos de estos tomos y como menciona en el prólogo el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos.

En América Latina, gracias a los avances tecnológicos, a la globalización desde abajo en curso y al marginal pero real avance dentro de las propias instituciones académicas de diversas prácticas de conocimiento descolonizadoras se está empezando a conocer mejor y con más detalle cómo en diferentes latitudes se está o se viene haciendo *investigación propia* desde los y las miembros de las organizaciones indígenas, de mujeres y afrodescendientes de América Latina y el Caribe. Sin negar estos avances vemos que todavía siguen existiendo, en las relaciones trans, inter e intra movimientos y personas, enormes barreras comunicativas, por ejemplo: los profesionistas universitarios de pueblos originarios del Sur no necesariamente conocen la investigación propia producida en el Norte, escrita en inglés o producida en otros lugares marginalizados pero traducida solamente al inglés. Por su parte, los intelectuales nativoamericanos (*Native American*) suelen no conocer la investigación propia escrita en español, mucha de ella producto de esfuerzos comunitarios y organizacionales que incluso cues-

tionan implícitamente mucho del hacer de los profesionistas (indígenas y no) individualizados y domesticados por la inercia del sistema académico. Tampoco muchos académicos no indígenas del Norte Global las conocen y lo peor es que no les preocupa su ignorancia. Como sabemos, el asunto no es de buenas o malas personas, sino de geopolítica del conocimiento, de colonialidad del saber,<sup>117</sup> de *razón indolente*, que produce activamente la no existencia –la invisibilización– como parte de la monocultura racional que caracteriza el paradigma dominante de la ciencia moderna.<sup>118</sup>

Quizás en nuestro medio hispanohablante una excepción han sido las escritoras, mujeres de color (latinas, chicanas, negras y asiáticoamericanas) y feministas –lesbianas en su mayoría–, que fungen como *punte* entre diversas culturas y lenguas encarnadas en ellas mismas,<sup>119</sup> y los(as) investigadores(as) comprometidos(as) con los pueblos, quienes también servimos de puente y de nodos articuladores entre lenguas, culturas y mundos diversos. Puentes y nodos que nos deberían llevar a seguir profundizando en las complejidades de la traducción como trabajo político, intelectual, emocional, inter e intra cultural. Esto nos podría ayudar –como señala Boaventura de Souza Santos (2009)– a abrir nuestra imaginación epistemológica y a crear otros criterios de validez para las prácticas cognitivas de los pueblos y de los grupos históricamente explotados y oprimidos por el colonialismo, el capitalismo global y –agrego– por el sistema patriarcal.

Cada vez más hoy –en los albores del siglo XXI–, pero ya desde finales del siglo XX, en diferentes ámbitos académicos, legislativos, políticos, organizativos se habla y debate sobre las *epistemologías indígenas* y las prácticas descolonizadoras en el marco de sociedades que han sufrido más y nuevas reformas constitucionales y más y nuevos embates del capital corporativo transnacional. En la academia latinoamericana y latinoamericanista gran parte de esas prácticas de conocimiento y debates discurren en el marco del nuevo paradigma de la interculturalidad, de la descolonización y la decolonialidad,<sup>120</sup> de la descolonización y la despatriarcalización de Nuestra América,<sup>121</sup> de la descolonización del feminismo<sup>122</sup> o del reconocimiento tanto de las *teorías del feminismo indígena*<sup>123</sup> como de las *teorías encarnadas* por las mujeres indígenas organizadas y en pie de lucha (véase tomo II).

En la academia estadounidense, el discurso y el debate sobre las epistemologías indígenas aparece, por ejemplo, como parte medular de las metodologías críticas e indígenas (*Critical and Indigenous Methodologies*),<sup>124</sup> de los saberes tribales o de la teoría tribal (*tribal knowledges*<sup>125</sup> o *tribal theory*),<sup>126</sup> de la teoría críticoeducativa (*Critical Educational Theory*)<sup>127</sup> y de la teoría crítica nativoamericana (*Native American Critical Theory*).<sup>128</sup> Entre los(as) latinoamericanistas y en los cruces del activismo y la academia, las epis-

temologías indígenas son parte de lo que hemos dado en llamar unas los *Otros Saberes*<sup>129</sup> y otros las *Epistemologías del Sur*.<sup>130</sup> Pero incluso algunos, yendo más allá de lo epistemológico, hablan de la perspectiva de la *ontología política*<sup>131</sup> y la de las *ontologías relacionales*.<sup>132</sup> Por su parte, en la región Andina, las epistemologías indígenas quechua y aymara son el sostén del “nuevo” *paradigma del buen vivir* (vivir bien, vivir en plenitud). *Paradigma de vida*<sup>133</sup> que se volvió pilar fundamental en las asambleas constituyentes y las nuevas constituciones aprobadas en Ecuador, en septiembre de 2008, y en Bolivia, en enero de 2009.

De hecho, detenernos en las prácticas de conocimiento creadas por los(as) miembros de los movimientos indígenas y afroecuatorianos nos permite traer a colación cinco elementos característicos de esas epistemologías:

- a) Desarrollan las lenguas indígenas para potencializar la creación de conocimiento a partir de ellas.
- b) Valoran la diferencia tanto cultural como epistémica.
- c) Fortalecen la identidad cultural como proceso permanente que enfrenta a la colonización, inclusive mental.
- d) Interrelacionan los saberes de las culturas originarias con los saberes de las culturas denominadas “universales” [interrelación a la que se ha llamado *interculturalidad epistémica*].
- e) Parten de una visión de conflicto que implica la construcción y valoración de los pueblos indígenas a través de los levantamientos, movilizaciones, diálogos, confrontaciones con el Poder y los levantamientos mediante los cuales han hecho valer sus propuestas (Walsh 2012: 35).

Estos elementos nos ayudan a pensar a contraluz varios de los capítulos de esta obra colegiada. Por ejemplo, vemos que las *teorizaciones indígenas guambianas y nasa*,<sup>134</sup> expuestas por sus mismos creadores en los capítulos 9, 11 y 12 de este tomo, contrastan entre sí –como afirma Rappaport (2005)– porque mientras que las primeras tienen como guía conceptual los símbolos nativos propios, las segundas reconocen las ideas universales en contextos políticos específicos. Pero ambas –agrega la autora– practican un *pluralismo radical* que lleva a sus productores(as) a introducirse de una manera novedosa tanto en los intersticios de lo universal como en sus especificidades culturales.

Hemos visto en varios movimientos de América Latina que muchos de esos llamados, por nosotras desde la academia, “teóricos indígenas” o “intelectuales indígenas”, prefieren la oralidad a la escritura y no se interesan por gramáticas académicas o autorías personales. Otros sí. Los primeros más bien tienden a producir sus teorías en la práctica misma, a en-

carñarlas en los espacios o rituales comunitarios<sup>135</sup> y a elaborar materiales de autoría organizacional para sus procesos de resistencia, revitalización y recuperación de la memoria, del territorio y del autogobierno con el fin de lograr lo que los(as) zapatistas llaman “cambiar el mundo” y los(as) guambianos(as) “recuperarlo todo”. Todo de lo que han sido despojados desde la colonización española, terrateniente o modernizadora.

Desde otras latitudes, las mujeres indígenas organizadas y en pie de lucha miembros de Fortaleza de la Mujer Maya (Fomma, México), del Grupo de Mujeres Maya Kaqla’ (Guatemala) y de la Escuela de Formación de Líderes María Cuacango (Ecuador) han creado –afirma Georgina Méndez (2011, 2013)– estrategias metodológicas descolonizadoras, cuyo objetivo es transformar la situación de múltiples opresiones en las que viven. Se trata de metodologías lúdico-pedagógicas, de concientización y de sanación basadas en el conocimiento ancestral del cuerpo y de la energía y que les han ayudado a superar el silenciamiento en que el letargo colonial las ha sumergido. Pero no sólo eso, estas estrategias han sido convertidas por profesionistas universitarias indígenas en motivo de estudio y de diálogo intergeneracional, intra género, inter e intra culturas e inter movimientos de mujeres e indígenas. Diálogo dado, por ejemplo, desde el cruce de las ciencias sociales y el feminismo descolonizador practicado por las propias mujeres indígenas o afrodescendientes, quienes disputan en el campo académico otras formas de hacer, sentir y pensar. ¿Qué nuevos retos nos pone este hecho que cada vez crece y se expande más y más en el marco del nuevo aliento global de prácticas descolonizadoras, de un constitucionalismo plurinacional en ciernes, del multiculturalismo neoliberal rampante y de la crisis civilizatoria omnipresente?

Como podremos ver en los tomos de esta obra colegiada, muchas de las metodologías, epistemologías y teorías otras han llevado a formular más preguntas que respuestas,<sup>136</sup> e incluso contienen complejidades que no podemos todavía resolver a cabalidad y que tal vez nunca resolvamos. Ello no les resta valor heurístico, como sus detractores pregonan, pero sí nos obliga a todos(as) quienes las encarnamos a tejer muy fino nuestros argumentos y, más que nada, nuestras prácticas (políticas, de conocimiento), dado que cada uno(a) vivimos/entendemos las prácticas descolonizadoras desde diferentes trincheras, localizaciones geopolíticas, interseccionalidades y tiempos. Pero sobre todo porque en las aulas académicas generalmente olvidamos que la descolonización –sustento de muchas de esas teorías, metodologías y epistemes otras– es, antes que nada, un asunto de haceres y no sólo de debates de ideas, de teorías y de autores validados por la academia. Haceres que, por lo general, nos conducen y abren a nuevas formas contradictorias y llenas de tensiones de ser y estar en el mundo.<sup>137</sup>

Haceres que, a grandes rasgos, podríamos decir, tienen como horizonte compartido la lucha por la justicia cognitiva como parte central de la justicia social global.

Pero como mencioné en la “Breve introducción a los tres tomos”, si bien la idea primigenia que motivó esta obra colegiada nació en el marco de una mesa de trabajo realizada dentro de las actividades del 35 aniversario del centro de investigaciones donde laboramos o estudiamos varios de los(as) co-autores(as) de la misma, los textos primarios y los que se fueron agregando fueron caminando y nutriéndose a lo largo de los siguientes años. Primero, durante el año de seminario que organizamos para aprendernos y enriquecernos mutuamente; segundo, dentro de las redes neozapatistas, antipatriarcales, anticapitalistas y antiimperialistas de las que varias de los(as) co-autores(as) de la obra somos parte. Y, tercero, dentro de los programas de grado y de posgrado que sirvieron para formar, en el ámbito institucional, círculos de solidaridad epistémico-política que dejaron aflorar la creatividad de aquellos estudiantes-activistas que ya para entonces se habían convertido en ávidos lectores y usuarios permanentes de estos tomos distribuidos en forma electrónica desde 2011.

A muchos de esos lectores les llamó la atención el foco puesto en la manera en que autores de otros tiempos y latitudes retaron con su quehacer las premisas ontológicas dualistas constitutivas de las formas dominantes de la modernidad y características de la Teoría Social Moderna –premisas tales como sujeto/objeto, ellos/nosotros, objetivo/subjetivo, civilizado/primitivo, naturaleza/cultura, verdadero/falso, ciencia/creencia, modernos/no modernos, Norte/Sur, etc. Fue a partir del hacer y del diálogo en esos círculos y en varias otras comunidades epistémico-políticas<sup>138</sup> que nos fuimos dando cuenta que estos tomos también abonan elementos para lo que “está en juego en la actual coyuntura planetaria: la defensa del pluriverso”, misma que nos permite continuar refutando la idea de la “existencia de una supra-racionalidad (‘razón universal’) que sólo el Occidente posee y que es la única garantía de verdad sobre esa realidad” (Escobar 2012: 10,15).

De hecho, lo que he llamado en páginas anteriores las luchas epistémico-políticas en tiempos de crisis y guerras deben ser también concebidas como luchas ontológico-políticas porque, como señala Mario Blaser, “lo que está en juego no son [sólo] perspectivas culturales diferentes acerca del mundo sino *el propio presupuesto de que este mundo de una naturaleza y varias culturas* –y no un mundo de relaciones de humanos y no humanos plenos de agencia– *es la realidad última*” (2008: 99, cursivas mías).

Deseamos que las prácticas otras de conocimiento contenidas en estos tomos contribuyan a cartografiar y visibilizar más fuentes teóricas, epistémicas y políticas que nos permitan salir de esa práctica tan común en las aulas y en algunos movimientos sociales de aferrarnos –con cierto fervor fundamentalista– a un autor, a una teoría, a una metodología, olvidando la diversidad de las fuentes de conocimientos y el contexto socio-histórico, sociocultural de la producción de éste(os). Como dijera en 2009 la colega cree Margaret Kovach: “estamos ahora en el punto en el que no solamente los conocimientos indígenas requieren atención sino también los procesos en los cuales éstos son generados” (2009: s. núm. de p.).

Esperamos también con estos tomos abonar un granito de arena a lo que en gramática académica Arturo Escobar, Mario Blaser y Marisol de la Cadena han llamado: la activación política de la relacionalidad en defensa del pluriverso (cit. en Escobar 2012). Activación en curso tanto en la teoría social contemporánea como en las luchas de indígenas y de afrodescendientes dadas desde América Latina y el Caribe. Ojalá que con esta obra colegiada se sigan motivando más y más personas para llevar a cabo o continuar llevando a cabo, acciones concretas en direcciones opuestas a las que nos ofrece el *capitalismo académico*<sup>139</sup> y las epistemologías y ontologías dualistas de la modernidad occidental.

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México<sup>140</sup>

## Notas

- 1 Retomo el concepto de *páis mapuche* de los propios profesionistas mapuche quienes críticamente lo acuñan para referirse “al espacio territorial habitado y controlado por los mapuche con anterioridad a la colonización hispana y chileno-argentina después” (Nahuelpan *et al.* 2012b: 19). Ellos(as) como miembros del movimiento mapuche también utilizan *nación mapuche* para referirse al sujeto colectivo que busca recuperar su capacidad de autodeterminación y ejercerla en el país mapuche o *Wallmapu*.
- 2 Sobre las transformaciones de los Estados-nación latinoamericanos en relación con los movimientos sociales e indígenas se puede ver: Almeida y Arrobo (1998), Assies, Van der Haar y Hoekema (1999), Escobar, Álvarez y Dagnino (2001), Calderón, Assies y Salman (2002), Escárzaga y Gutiérrez (2005), Dagnino, Olvera y Panfichi (2006), Leyva, Burguete y Speed (2008), Clavero (2008), Valladares, Pérez y Zárate (2009), Escobar-Ohmstede *et al.* (2010), González, Burguete y Ortiz (2010), Daza, Hoetmer y Vargas (2012), Gutiérrez y Escárzaga (2006), Gómez y López y Rivas (2013), Escárzaga *et al.* (2014), López Bárcena (2014).
- 3 Para profundizar en esta idea véase William Villa Rivera (2011).
- 4 En esta obra colegiada predomina el trabajo con y desde los pueblos originarios y sólo contamos con la participación de una investigadora activista afrocolombiana, quien es co-autora del capítulo 19.
- 5 Cumes, por ejemplo, plantea una crítica a algunas mujeres y hombres intelectuales mayas por la exaltación acrítica que hacen de valores tales como la complementariedad y la dualidad en-

- tre los géneros. Otras críticas hechas por mujeres mayas parte del movimiento indígena y del movimiento de mujeres se pueden ver en la obra del Grupo de Mujeres Mayas Kaqla' (2000) y en los libros compilados por Morna Macleod y María Luisa Cabrera (2000) y por Aura Cumes y Ana Silvia Monzón (2006).
- 6 Sobre la participación ladina véase Charles R. Hale (2008a).
  - 7 Al respecto véase el Informe de la Comisión de Esclarecimiento Histórico (CEH 1999).
  - 8 Según el discurso gubernamental se reconocen como saldo más de 200 mil muertos y desaparecidos y un millón de desplazados internos (CEH 1999).
  - 9 Entrecomillo "joven" como Cumes misma lo hace en su capítulo, pues menciona que como parte del racismo contenido en la subalternización hacia los(as) mayas de manera recurrente se tiende a llamarles "jóvenes" infantilizándolos.
  - 10 La URNG fue formada en 1982 por las siguientes guerrillas: Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), la Organización del Pueblo en Armas (ORPA), las Fuerzas Armadas Rebeldes (FAR) y el Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT).
  - 11 Gracias a la lucha indígena histórica y a la dada dentro de la URNG y en las mesas de diálogo.
  - 12 Las primeras formulaciones de "Pueblo Maya" se dan en el marco de la dinámica insurgencia-represión-revolución (Bastos y Camus 2003).
  - 13 El uso etnopolítico de estos conceptos en Guatemala se puede encontrar en los libros de la Asociación Maya Uk'ux Be (2008a, 2008b, 2009, 2010a, 2010b). Sobre la historia del uso de esos conceptos en Guatemala se pueden ver los trabajos académicos de Charles R. Hale, Ricardo Falla, Key Warren, Edward Fischer, Santiago Bastos y Manuela Camus (citados en Bastos y Camus 2003).
  - 14 Santiago Bastos es invitado y él a su vez invita a Aura Cumes (Bastos y Cumes 2007: 23).
  - 15 Junto con Santiago Bastos.
  - 16 A través de nueve encuentros de discusión, quince talleres locales y cinco regionales en los que participaron alrededor de 1 400 guatemaltecos (Bastos y Cumes 2007: 12).
  - 17 Cuando me refiero a "sus predecesoras" estoy pensando en los "feminismos situados, mestizos e intrusos" –como los nombran las integrantes de La Colectiva Eskalera Karakola (en línea: <<http://www.sindominio.net/karakola/>>–, en las feministas negras firmantes de la Declaratoria del Río Combahee, en las feministas de color del "Tercer Mundo", en las feministas poscoloniales, decoloniales y las que plantean la descolonización del feminismo, pero también pienso en los miembros del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos y en el Grupo Modernidad/Colonialidad en cuanto que ellos también continúan problematizando la localización del conocimiento desde la *geopolítica del conocimiento*.
  - 18 En este caso en particular se refiere a bell hooks (2004).
  - 19 Sobre el Grupo de Estudios Subalternos (*Subaltern Studies Group*) se puede ver Guha (1982, 1997, 2002), Guha y Spivak (1988), Sivaramakrishnan (1990) y Spivak (2010 [1999]). Y para una reflexión treinta años después de fundado el grupo, véase la publicación electrónica de la revista *Cultural Anthropology* (2011).
  - 20 Tales como los que se pueden apreciar en la primera compilación publicada en castellano de los textos de este grupo realizada en Bolivia por Silvia Rivera Cusicanqui y Rossana Barragán (1997).
  - 21 Sobre el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos se puede ver su Manifiesto Inaugural (Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos 1998) y conocer su historia y trabajos en Ileana Rodríguez (2001).
  - 22 Retomo esta idea de la introducción que hace Santiago Giraldo a la publicación en español del texto de Spivak (2003 [1988]: 300).
  - 23 Tomado de Spivak (2003 [1988]: 301).
  - 24 Preguntas formuladas por el director del Centro de Conferencias de la Universidad de Arizona, Javier Durand, al presentar el 19 de enero de 2012 a Gayatri Spivak en su lectura inaugural de la Cátedra Carlos Monsiváis. En línea: <<http://www.youtube.com/watch?list=PL9642E2743A3>

- BDF91&feature=endscreen&NR=1&v=Kn\_wWOCd4tk>. Preguntas que siguen coexistiendo con aquellas parafraseadas así: “¿quién, entonces, puede hablar ‘verdaderamente’ por los subalternos?” (Archilla 2005: 305). Al respecto véase el debate académico que da el colombiano Mariano Archilla Neira retomando a colegas que defienden diferentes perspectivas.
- 25 Pienso, por ejemplo, en la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México (Red-IINPIM) fundada en 2010 por 51 jóvenes indígenas mexicanos egresados de programas de posgrados en ciencias sociales, quienes se plantean como objetivo “buscar alternativas para que los conocimientos aprendidos en la academia sean, ahora, patrimonio de los pueblos [...] puestos al servicio de las comunidades” (Red-IINPIM 2010). Aspecto nada menor si tomamos en cuenta que según estudios realizados en América Latina y el Caribe, el comportamiento que siguen los estudiantes de posgrado está caracterizado por el individualismo y por responder a las demandas del mercado (Rama 2007: 36). Vale agregar que fueron las profesionistas miembros de la Red-IINPIM quienes, en oposición a la celebración gubernamental del Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución Mexicana, convocaron a la Primera Asamblea Latinoamericana de las Voces de los Pueblos, con la finalidad de reflexionar acerca de los aportes sustantivos que pueden hacer los pueblos a un nuevo proyecto de comunidad política (Red-IINPIM 2010).
- 26 Por ejemplo, pienso en cómo dicho proceso se está dando en las universidades indígenas gestadas y administradas por organizaciones indígenas, universidades tales como la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI) Amawtay Wasi en Ecuador o en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) en Colombia.
- 27 La psicóloga comunitaria Mariolga Reyes (2012) reflexiona autoetnográficamente desde su condición de “sujeto colonial negra” y desde su propia condición de universitaria y académica precarizada puertorriqueña.
- 28 Mariolga Reyes (2012), desde una experiencia encarnada, plantea cómo se hace manifiesto en la universidad pública de Puerto Rico, por un lado, la mentalidad corporativa y el discurso hegemónico neoliberal y, por otro, el disciplinamiento, el silencio y la complicidad del profesorado de base y temporal con el sistema. Muestra cómo la universidad pública es un lugar ocupado por fuerzas opuestas y contradictorias que lo mismo abonan tanto en pro de la transformación justa y sostenible, como reproducen y perpetúan los patrones que mantienen el legado colonial (del saber, del poder, del ser y del género).
- 29 También dan cuenta de ese proceso los trabajos de Buer, Atiénzar, Donadio y Charles citados en Reyes (2012). En el contexto socialista cubano también existen profesionistas universitarios que se han vuelto, por ejemplo, agricultores agroecológicos rurales, pero ahí las razones son diferentes y están ligadas a la situación económica que vivió Cuba durante el *periodo especial* (véase Val 2012).
- 30 Me refiero a los estudios de Luis Enrique López, Ruth Moya y Rainer Enrique Hamel (2009).
- 31 Según estudios recientes, la cobertura de educación superior en América Latina y el Caribe está incrementándose, pero a pesar de ello, en el año 2000, los estudiantes de posgrado representaban solamente 4.36% del total de estudiantes de educación superior (Rama 2007). Visto en conjunto y por país resalta la inequidad, desigualdad y el rezago educativo (López, Moya y Hamel 2009). En Brasil, en ese mismo año (2000), la participación indígena en la matrícula total de educación superior fue de 0.033%. En Ecuador la tasa de asistencia a la educación superior, en la población de 18 a 24 años, era de 3% para los indígenas y de 19% para los blancos (Rama 2007: 36-37). En México sólo 11.6% de la población entre 15 y 64 años ha tenido la oportunidad de cursar un grado de educación superior frente a 4% de la población indígena. En 2005, en México, las cifras subieron a 14.4% y 4.7%, respectivamente (Gallart y Henríquez 2006: 28). En Guatemala, los estudios muestran que la educación superior sigue siendo de acceso sumamente limitado, por ejemplo, en 2002, sólo 1.9% de las mujeres mayores de 50 años contaba con al menos un año de educación superior aprobado. Estas cifras subían a 5.5% para las mujeres de entre 30 y 39 años de edad, mientras que los hombres en ese mismo rango de edad alcanzaban 8% (PNUD 2005: 166). De acuerdo con un estudio publicado en 2009, por 6 millones de indígenas existían seis indígenas con doctorado (Cojtí 2009: 298).

- 32 Los y las miembros de la Comunidad de Historia Mapuche hablan de las “obvias” influencias que ellos(as) han recibido del conocimiento *winka* y de las contradicciones que eso les ha generado y genera (Nahuelpan *et al.* 2012b: 18). Tal afirmación me hace recordar lo que a finales de la década de 1980 afirmara Veena Das (1997 [1989]), miembro del Grupo de Estudios Subalternos (GES), quien señaló que el GES no rechazaba las categorías occidentales, sino que había iniciado una relación nueva y más autónoma respecto a ellas. O lo que Dipesh Chakrabarty afirmó en su momento “que ellos no se [negaban] a dialogar con el saber académico occidental, pues eso sería negar lo que ellos son y además significaría caer en un chovinismo paralizante, sino que la tarea [era] ‘deconstruirlo’, ‘descentrarlo’ o ‘provincializarlo’” (cit. en Archilla 2005: 306).
- 33 El concepto *buscadores de conocimiento* ha sido también usado, en el contexto canadiense y australiano, por el investigador cee Shawn Wilson (2009).
- 34 Vías tales como la ocupación militar, las reducciones o reservas, la división de reservas, las leyes de reforma agraria, los títulos de Merced, la compra fraudulenta de tierra, el remate de las mismas, la creación de provincias administrativas, el poblamiento con colonos chilenos y extranjeros en territorio mapuche, la creación del latifundio agrícola-ganadero y las ventas a empresas forestales (cfr. Mariman *et al.* 2006, Nahuelpan *et al.* 2012a y Nahuelpan 2013).
- 35 Libro de autoría colegiada en el que escriben 15 profesionistas mapuche.
- 36 Por ejemplo, véase La ley Indígena que reconoce a las “etnias” pero no al “pueblo mapuche”, con sus derechos políticos y territoriales (Mariman y Aylwin 2008: 136, Levil 2006: 242).
- 37 En julio de 2014, la Corte Interamericana de Derechos Humanos notificó su condena al Estado chileno por violaciones a los derechos humanos de integrantes del pueblo mapuche en el caso Norín Catriman y otros (lonkos, dirigentes y activistas mapuche). Para mayor información véase: <<http://mapuexpress.org/docs/cidh-pichun.html>>.
- 38 “Retomado” porque desde la *memoria corta* se tiene que considerar, por ejemplo, que en 1977 Vicente Mariqueo, como representante del pueblo mapuche, asistió a la II Conferencia de Barbados y presentó una revisión histórica de los ciclos de despojo, misma que realizó retomando la palabra de los ancianos y varias fuentes archivísticas. Mariqueo buscaba, ya desde entonces, reinterpretar la historia oficial y crear una historia propia. Con ello rompía con la dicotomía tradición mapuche *versus* oficialismo y abría un nuevo ciclo del que los actuales historiadores mapuche son parte (Caniuqueo 2006: 209-211). Pero, como los mismos profesionistas mapuche señalan, la historia escritural mapuche involucra a muchos que han intervenido en la esfera letrada, escriban o no. Así, mencionan, por ejemplo, a los que elaboraron cartas en el siglo XIX o, antes, las cartas de trabajadores mapuche de la ciudad o de casas patronales, los escritos de líderes comunitarios y organizacionales, y muchos otros que no escribieron pero cuyos conocimientos han sido “capturados” por la “maquinaria escritural” del *winka* (Nahuelpan *et al.* 2012b: 17).
- 39 *Winka*: extranjero, no mapuche (Mariman *et al.* 2006: 278).
- 40 Retomo el concepto de *memoria corta* que acuña la socióloga mestiza-aymara-boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (1984) y lo adapto de manera libre a mi argumento.
- 41 Encabezado por quien ha sido considerado el líder indígena más importante del siglo XX en Colombia, Manuel Quintín Lame (2004 [1924], 1973 [1939]).
- 42 La definición la retomo de Sinclair Thomson (2010), quien se refiere en concreto a Frantz Fanon (nacido en Martinica, 2011 [1952], 2001 [1961]) y a Alberto Memmi (tunesino judío, 2003 [1957]).
- 43 Al respecto véase la obra temprana de Fausto Reinaga (quechua boliviano, 1969, 1974 y 1978). Sobre su vida y obra puede consultarse el sitio web de la Fundación Amáutica Fausto Reinaga, en línea: <<http://www.faustoreinaga.org/>>.
- 44 De acuerdo con los estudios de Silvia Rivera Cusicanqui (1984), el levantamiento katarista-indianista de 1979 planteó a Bolivia la necesidad de una profunda y radical descolonización económica, política y mental.
- 45 Al respecto se pueden consultar los documentos manuscritos Tojil (1978) y MAYAS (1980), escritos en pleno inicio de las masacres genocidas cometidas contra las comunidades mayas de Guatemala.
- 46 Véase, por ejemplo, las obras de Sergio Bagú (argentino exiliado, 1949), Rodolfo Stavenhagen (mexicano, 1963), Pablo González Casanova (mexicano, 1963, 1969), Carlos Guzmán-Böckler

- (guatemalteco, 1970 [con Herbert], 1975), Orlando Fals Borda (colombiano, 1970), Guillermo Bonfil (mexicano, 1972, 1981, 1987), Alberto Flores Galindo (peruano, 1987), Nelson Manrique (peruano, 1986, 1993), Andrés Guerrero (ecuatoriano, 1990) y Aníbal Quijano (peruano, 1991, 1992, 1997, 2014). También véase la Primera (1971), la Segunda (1977) y la Tercera Declaración de Barbados (1993) y el Grupo de Barbados (1979). Cada uno de los autores referidos tiene sus particularidades histórico-culturales: hace falta un trabajo académico que nos dé cuenta de la riqueza y diversidad de sus enfoques y de sus contextos particulares.
- 47 Véase al respecto Silvia Rivera Cusicanqui (2010a: 62), Xochitl Leyva Solano (2012: notas 6 y 12) y Héctor Nahuelpan (2013).
- 48 Como muestra véase, en Guatemala, el trabajo que desde 1996 vienen desarrollando en lo metodológico, teórico y espiritual el Grupo de Mujeres Mayas Kaqla' (2000, 2004, 2010) o el trabajo de reconstrucción histórica, epistémica y política del *Ser Mayab* encabezado por mujeres y hombres miembros de la Asociación Maya Uk'ux B'e (2008a, 2008b, 2009, 2010a, 2010b). En Chiapas, véase la videoautorrepresentación y la autonomía construida por los(as) jóvenes zapatistas (Promedios 1998-2007, Halkin 2006) o el sentipensar con raíz, corazón y co-razón practicado y teorizado por los artistas y comunicadores comunitarios mayas y no mayas miembros de la RACCACH (RACCACH 2012, Köhler *et al.* 2010 y el sitio web Sjalel Kibeltik, en línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>).
- 49 Véase la obra escrita de la investigadora maorí Linda Tuhiwai Smith (1999), quien es, tal vez, la académica maorí más citada al ser difundida y publicada en inglés por una editorial londinense. Pero también se pueden ver los aportes de la activista maorí Marama Davidson, quien siendo parte de un colectivo de mujeres de barrio y del movimiento Ocupa en Aotearoa (Nueva Zelanda), trabaja y lucha para hacer avanzar la descolonización del planeta y del propio movimiento Ocupa, así como para hacer oír la voz de las mujeres y de la "gente común" (Davidson 2013).
- 50 Al respeto se puede ver la obra de Rauna Kuokkanen (2008a, 2008b). Esta investigadora sami "ha descrito 'la colonización de la mente' del mundo científico como un imperialismo cognitivo o racismo epistemológico. En ello el conocimiento de un grupo (por ejemplo, el occidental) se posiciona como legítimo mientras que el conocimiento del otro grupo (por ejemplo, de los pueblos indígenas) se cuestiona o no se considera como conocimiento legítimo" (cit. en Laako 2012: 12).
- 51 La primera afirmación corresponde al investigador Gerardo R. López, estudioso de las prácticas educativas de latinos y migrantes en Estados Unidos en el marco de la teoría crítica de raza (López 1998: 226). La segunda a los profesores estadounidenses Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, quienes tomando como punto de partida los aportes de investigadores(as) afroamericanos(as), chicanos(as), latinos(as), nativoamericanos(as), africanos(as), hawaianos(as) y maorí, señalaron: "En Norteamérica la Investigación Cualitativa opera en un campo histórico complejo que cruza al menos 8 momentos históricos. Estos momentos se superponen y operan simultáneamente en el presente. Los definimos como *el tradicional* (1900-1950), *el modernista* o *la época de oro* (1950-1970), *el género borroso* (1970-1986), *la crisis de representación* (1986-1990), *el posmodernismo* (1990-1995), *la interrogación postexperimental* (1995-2000) y *el presente contestatario metodológicamente* (2000-2008)" (Denzin y Lincoln 2008: 4).
- 52 Como afirman Nahuelpan *et al.* (2012b: 15).
- 53 Aquí estoy expandiendo a la Comunidad de Historia Mapuche la idea desarrollada por Walter Mignolo (2002: 6-7) para el trabajo del THOA y de la Escuela de Frankfurt. En ambos casos, Mignolo argumenta que la dimensión ética y política del "problema" pasó a primer plano ante los horrores del colonialismo denunciados por los indígenas bolivianos y ante los horrores cometidos por la colonización interna en Europa manifiestos en el holocausto. Me parece que expandir el concepto al país mapuche no es exagerado y es posible dado los horrores que estamos viendo cometerse contra el pueblo mapuche. Para mayor información sobre esos horrores véase los siguientes sitios: Mapuexpress (<<http://www.mapuexpress.net/>>), Azkintuwe (<<http://www.azkintuwe.org/>>), Meli Wixan Mapu (<<http://meli.mapuches.org/>>), País Mapuche (<<http://paismapuche.org/>>).

- 54 En particular estoy pensando en el aporte del intelectual boliviano René Zavaleta Mercado (1983), quien analizó en el siglo XX la historia y la sociedad boliviana y afirmó que la crisis es la forma de la unidad patética de lo diverso. Zavaleta nos muestra cómo sociedades “abigarradas”, incomunicadas cotidianamente entre sus componentes, en las crisis logran establecer una intercomunicación que no se da en la normalidad (Tapia 2002).
- 55 Sobre la historia, objetivos y desarrollo de la UNEM se pueden consultar UNEM 1 y 2 (s.f. ambos) y UNEM (1999, 2004 y 2007). Existen también estudios académicos: Marston (1997), Roelofsen (1999), Gutiérrez (2005), Bertely (2007).
- 56 Analíticamente podríamos pensar que en el *campo intercultural* intervienen comunidades, organizaciones, colectivos, redes, sindicatos y movimientos magisteriales sindicalistas, además de actores estatales, actores transnacionales, académicos y activistas de la educación. En el caso de Chiapas el campo intercultural es más complejo de lo que he podido hasta ahora mencionar, por ejemplo, entre 1994 y 2004, el gobierno del estado puso en marcha el Proyecto del Educador Comunitario (PECI). El Patronato Pro-Educación Mexicana estableció una secundaria y un bachillerato pedagógico bilingüe e intercultural en Guaquitepec, municipio de Chilón. La ARIC Independiente y Democrática y la ONG Enlace, Comunicación y Capacitación implementaron el Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ÉCIDIA). La ONG Melel Xojobal puso en marcha el programa de educación dirigido a niños indígenas en situación de calle. Profesores y alumnos indígenas abrieron la Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek. Crearon, entre instituciones de educación media y superior, ONG y la UNEM, el Colectivo para una Educación Intercultural y ellos mismos impulsaron la celebración del Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) abrió un diplomado en educación intercultural y una maestría en educación y diversidad. Por su parte, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) abrió una maestría en educación indígena (Gutiérrez 2005: 4-5).
- 57 Los(as) interesados(as) en conocer una treintena más de experiencias de instituciones de educación superior (IES) de América Latina dedicadas a atender necesidades y demandas de formación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes pueden consultar los resultados del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina* del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) que arrancó en 2007 (Mato 2008).
- 58 En los estados de México, Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz, Michoacán, Guerrero, Sinaloa y Quintana Roo. Información en línea: <<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/la-cgeib>> (última consulta: 27 de abril de 2013). También se puede consultar Schmelkes (2003, 2009).
- 59 Al respecto, el dirigente y abogado mixe Adelfo Regino Montes señaló que lo alcanzado con la reforma constitucional de 2001 y expresado en particular en el artículo 2 es muy general ya que “los legisladores no establecieron los mecanismos y las formas concretas para ejercer el derecho a la autonomía tal como lo establece la propuesta de la Cocopa, por lo que no será más que una mera declaración de voluntad que difícilmente podrá implementarse en el terreno de los hechos” (2004: 22-23).
- 60 Tales como la reforma de 1992 al artículo 4 constitucional, que reconoció que somos una “nación pluricultural”, la Ley General de Educación, la Ley General de Desarrollo, la Ley Reglamentaria del Artículo 5 Constitucional, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Convenio 169 de la OIT y la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (Casillas y Santini 2006).
- 61 Tres en especial: “el reconocimiento de la magnitud y la urgencia de dar solución a la problemática de la educación de la población indígena, la realización de cambios en las instancias gubernamentales y la opción por una determinada concepción de ‘interculturalidad’” (Cerdeña 2011: 204).
- 62 En 2003, la comandanta Rosalinda afirmó que los y las zapatistas luchan por una educación “concientizada, conciliadora y liberadora, es decir, una educación de acuerdo con nuestra vida, con nuestra cultura y nuestra historia” (cit. en Bellinghausen 2003a: s. núm. de p.).

- 63 Las investigadoras que diseñaron en México el “modelo de la universidad intercultural”, María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar (2006: 19-20), justifican dicho modelo señalando la importancia que han tenido los movimientos sociales que en la segunda mitad del siglo XX han cuestionado el sistema establecido y exigido el cumplimiento de los derechos fundamentales, sobre todo de los sectores marginados. En particular destacan la importancia que tuvo el movimiento indígena latinoamericano para reorientar las políticas públicas y el marco jurídico de los gobiernos latinoamericanos (*ibid.*: 78-79). Las autoras aluden específicamente a la importancia que tuvo en México “el movimiento de 1994” en el cambio de percepción de la “cuestión étnica” y con ello en la implementación de políticas públicas de educación media superior y superior propuestas desde el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (*ibid.*: 57).
- 64 Sobre las demandas educativas de los movimientos y comunidades afrodescendientes y su lucha por sus derechos y la construcción del poder afro en América Latina se puede ver a Néstor López (2011). Para comprender el campo político heterogéneo en el mundo afroamericano, así como el terreno político de las diásporas afrolatinas, se puede ver el trabajo del afropuertorriqueño Agustín Lao-Montes (2012). Sobre los planteamientos y las acciones de educación intercultural bilingüe en los pueblos afrodescendientes de Honduras y Guatemala, se puede ver el Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica (Proeimca), coordinado por los ministerios de educación respectivos, financiado por el gobierno de Finlandia y administrado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (Proeimca 2009a, 2009b, 2009c).
- 65 Las organizaciones indígenas participantes del Congreso Nacional Indígena, en su reunión del 11 de noviembre de 1996, exigían la elaboración y ejecución de políticas públicas con la participación de las comunidades, así como planes y programas regionales educativos. En el tercer punto de la declaratoria firmada por las organizaciones indígenas asistentes al Tercer Congreso Nacional Indígena, celebrado del 2 al 4 de marzo de 2001, se exigía: “El reconocimiento constitucional de nuestro inalienable derecho a la libre determinación expresado en la autonomía en el marco del Estado mexicano, y ejercer así nuestra capacidad para decidir nuestro destino en todos los ámbitos de la vida cotidiana, tales como la economía, la política, la procuración y administración de justicia, los asuntos territoriales, la cultura y *educación* y todos los aspectos sociales, *con una identidad y conciencia propia* y con la suficiente capacidad de apertura para relacionarnos con los demás ciudadanos del país y del mundo” (CNI 2006: 4, las cursivas son mías).
- 66 Declaración que estipula la cultura como valor central societal y la economía fundada en el saber, a la vez que declara a la diversidad cultural como patrimonio de la humanidad y factor de desarrollo. Desarrollo, aclaran, no sólo entendido como crecimiento económico, sino más bien como “medio de acceso a la existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria” (Casillas y Santini 2006: 106).
- 67 “En la reunión regional de especialistas sobre educación bilingüe [celebrada en México en 1982], se recaló la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad, proponiendo, entre otras, la oficialización nacional o regional de las lenguas indígenas y políticas educativas globales. Se acordó recomendar el cambio de la denominación hasta ese entonces utilizada de ‘educación bilingüe bicultural’ por la de ‘educación intercultural bilingüe’” (Walsh 2010: 80). “La adopción del término intercultural –utilizado primero en los países andinos– fue asumido no como deber de toda la sociedad, sino como reflejo de la condición cultural del mundo indígena, ‘preparando al educando para actuar en un contexto pluricultural marcado por la discriminación de las etnias indígenas’” (Chodi, cit. en Walsh 2010: 80). “La interculturalidad empieza a entenderse en América Latina desde los años 80 en relación con las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, las ONG’s y/o el mismo Estado, con la educación intercultural bilingüe (EIB)” (Walsh 2010: 80).
- 68 Por ejemplo, la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC). Para más detalles ver el trabajo sobre la crisis de la educación indígena en Los Altos de Chiapas, del pedagogo tsotsil Elías Pérez Pérez (2003: 68-71).
- 69 Para mayor detalle se puede consultar el artículo del intelectual náhuatl Natalio Hernández (2001).

- 70 Dicha ley se sustenta en el artículo 1 constitucional. Proclama la igualdad de oportunidades para la población indígena y está a favor del pleno desarrollo de todas las personas y de su participación en la vida pública del país. La ley prohíbe la práctica discriminatoria (Cámara de Diputados 2003).
- 71 Los otros son: la salud autónoma, la impartición de justicia, el trabajo colectivo de las mujeres, la producción agroecológica, el desarrollo de medios audiovisuales propios (radio y video zapatistas), las expresiones artísticas autogestivas (tales como las artesanías zapatistas) y las expresiones artísticas rebeldes (tales como los murales y los corridos zapatistas).
- 72 En el documento intitulado *Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las Instancias de Debate y Decisión Nacional* se dice: “La educación que imparta el Estado debe ser intercultural”. Más adelante se agrega: “Igualmente será necesario avanzar hacia la conformación de un orden jurídico nutrido por la pluriculturalidad” (cit. en Ce Ácatl 1996: 33-34).
- 73 Así lo afirma Raúl Gutiérrez (2005). Si se recuerda, cada parte tuvo sus invitados, quienes eran líderes(as) indígenas, líderes religiosos, miembros de ONG, de centros de derechos humanos, académicos, maestros, activistas, funcionarios y/o miembros de partidos políticos o de la izquierda apartidista.
- 74 Uno puede solicitar permiso en los Caracoles Zapatistas para conocer y visitar los proyectos educativos vigentes en varias de las comunidades en resistencia de los municipios autónomos rebeldes zapatistas (MAREZ), municipios que son parte de las cinco zonas rebeldes. También se puede acceder al sitio web de Enlace Zapatista (<<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/>>) para escuchar o leer la palabra de los consejos, comisiones, comités y promotores(as) de educación zapatista, así como de las autoridades zapatistas, quienes han hablado en varios encuentros sostenidos con la sociedad civil nacional e internacional sobre su experiencia autonómica y educativa, sus alcances y sus retos. También se puede ir a los sitios web de Enlace Civil A.C. (<<http://www.enlacecivil.org.mx/>>) y de School for Chiapas (<<http://www.schoolsforchiapas.org/>>). En lo escrito existe el órgano de difusión interna de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista Primero de Enero (ESRAZ), intitulado *Lo’ílaljutik ta yojtikinel osil balumil* (Gutiérrez 2005), y la producción misma del material educativo que se ha elaborado en los diferentes proyectos, con recursos propios de las comunidades y con apoyo puntual solidario. Entre ellos podemos nombrar un libro de historia local, uno de matemáticas, once versiones de manuales de lectoescritura en tseltal, tsotsil y tojolabal, el manual educativo *¿Qué peleó Zapata?* en español, ch’ol y tseltal, el cuaderno de trabajo *Lum: la tierra es de quien la trabaja* (Baronnet 2012: 290-291). En el marco de la iniciativa La Escuelita Zapatista, se editaron cuatro cuadernos de texto de primer grado del curso “La Libertad según los zapatista@s” (EZLN 2013a, 2013b, 2013c, 2013d) y la revista *Rebeldía Zapatista. La Palabra del EZLN* (EZLN 2014a, 2014b) que contiene las reflexiones de las familias, maestros y guardianes zapatistas quienes recibieron a los alumnos asistentes a La Escuelita. En lo radial existen los programas de las radios zapatistas transmitidos en vivo, que permanentemente nos comparten la palabra de los diferentes agentes educativos autónomos; también está el sitio web de la Radio Insurgente (<<http://www.radioinsurgente.org/>>). En el ámbito de la videoproducción hecha por jóvenes y mujeres bases de apoyo zapatistas se puede ver: *Educación en Resistencia* (21 min., Promedios, compilación 4, 2000), *Trabajos Colectivos* (18 min., Promedios, compilación 9, 2000) y *Letritas para nuestras palabras* (13 min., Promedios, compilación 19, 2005). Finalmente, como fuentes secundarias, están las tesis de grado y posgrado así como los libros de los estudiosos y/o solidarios con el movimiento.
- 75 Concepto que retomo de colegas activistas (Pérez, Santiago y Álvarez 2002, Santiago 2011) que critican la visión reduccionista del concepto estatista estadounidense de guerra de baja intensidad.
- 76 Véase Baronnet (2012), Cerda (2011), Gómez (2011), Gutiérrez (2006, 2011), Núñez (2011), Cerda, Larrea y Paz (2004), Bellinghausen (2003a, 2003b, 2010), Martínez (2007), Híjar (2008), Muñoz (2003, 2004a, 2004b), Benavides (2003), Klein (2001). Cabe agregar dos aspectos más: primero, que es la vocación de servicio comunitario (“servir al pueblo”) el valor de uso que mueve a los

- promotores de educación y a los demás agentes educativos autonómicos. Y, segundo, que son los valores éticos y filosóficos indígenas (Pérez 2003, Paoli 2003) y de la educación tradicional indígena (Gómez 2011), así como los valores ético-políticos educativos zapatistas (Baronnet 2012, Cerda 2011, Gutiérrez 2011, Núñez 2011), los que marcan la pauta para la construcción colectiva de las escuelas zapatistas, mismas que contribuyen a reforzar no sólo la identidad y la dignidad rebelde, sino también la indígena y la mexicana (Gómez 2011). Todo ello parecería ofrecer una respuesta arraigada en la práctica local a la pregunta que el antropólogo y economista maya de Yucatán, Manuel Martín Castillo, se hizo: “¿Cómo lograr que los mayas [de Yucatán, en su caso] tomen la iniciativa para construir un proyecto histórico propio, abierto al cambio y al mundo?” (2008: 95).
- 77 Para mayor información sobre las denuncias emitidas de viva voz por las comunidades en resistencia, las Juntas de Buen Gobierno, los(as) comandantes(as) y subcomandantes zapatistas acerca de los efectos causados por las políticas sociales contrainsurgentes, la militarización y la paramilitarización se pueden consultar los siguientes sitios: Enlace Zapatista (<<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/>>), revista *Rebeldía* (<<http://revistarebeldia.org/>>), Seminarios CIDECE (<<http://seminarioscidece.org/>>) y la producción multimedia intitulada: *Documentos de Consulta 2006-2012. Seminario de La Sexta y La Otra*. CIDECE Las Casas/Unitierra-Chiapas, Colectivo La Otra Historia, Imagen MX, PVIFS, RETOS, San Cristóbal de Las Casas, 2013.
- 78 El CRIC se formó en 1971. Es una organización de base, pivote del movimiento indígena colombiano, una de las más influyentes en el país (cfr. CRIC 1979, 1990, 2009, 2012, CRIC, PEBI y UAI-IN 2011, Morales 1979, PEBI 2004, Sánchez y Molina 2010, y la página web del CRIC, en línea: <<http://www.cric-colombia.org/portal/>>).
- 79 A inicios del siglo XXI, 3% de la población colombiana se identificó como indígena. El Departamento del Cauca se localiza en el Sur de Colombia y es la región con mayor diversidad indígena. Lo habitan comunidades nasa, guambianas, yanacona, ambalieña, totoró, kokonuko, embera, siapidara e ignana (Bolaños, Tattay y Pacho 2008: 211).
- 80 Tales como: a) examinar los significados locales y regionales de la autonomía y del desarrollo; b) estudiar el papel de los nuevos liderazgos en la formación de una nueva política cultural; c) analizar las múltiples alianzas políticas transculturales y, d) estudiar el vínculo entre la política indígena y la afrocolombiana (Rappaport 2004: 12-17).
- 81 De hecho Rappaport (2004: 20-21) retoma a Johannes Fabian, quien nos invita a reconocer algo que en la etnografía convencional sistemáticamente olvidamos: que el investigador y el investigado comparten la misma temporalidad.
- 82 Debates sobre este tema y otros relacionados con las complejidades de la colaboración en la antropología se pueden leer en la revista anglófona *Collaborative Anthropologies*, en línea: <<http://coll-anth.anth.ubc.ca/>> (consulta: 5 de diciembre de 2014).
- 83 En el marco de la consolidación de su Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el CRIC ha publicado un catálogo dando cuenta de sus producciones: 32 libros de divulgación, 28 cartillas, 26 referencias de material pedagógico y didáctico, 34 videoproducciones y 4 juegos pedagógicos (cfr. CRIC-CDI 2013).
- 84 Véase las publicaciones Escuela del Pensamiento Nasa (1997) y Ulcué (1997).
- 85 Véase Cabildo, Taitas y Comisión de Trabajo del Pueblo Guambiano (1994).
- 86 Véase Vasco, Dagua y Aranda (1993) y Dagua, Aranda y Vasco (1998).
- 87 Véanse las referencias bibliográficas específicas de las producciones dentro de esos géneros en el catálogo referido (CRIC-CDI 2013).
- 88 Término utilizado para reafirmar que los guambianos son una nacionalidad (Vasco 1998: 20), una nacionalidad minoritaria indígena. En la década de 1970 y 1980, se dio un fuerte debate público al respecto, que puede consultarse en línea: <<http://www.luguiva.net/libros/detalle1.aspx?id=239&l=3>>.
- 89 Palabra que significa en español: “nuestra gente, lo que somos nosotros, los guambianos” (Vasco 1998: 17).
- 90 Reflexionar hoy (en el año 2015) sobre el principio de alteridad en la disciplina académica antropológica requiere tomar en cuenta, por un lado, las transformaciones que la disciplina ha sufrido

- do en las últimas décadas y, por otro, la conexión estrecha de éstas con el sistema-mundo de poder (véase capítulo 30 del tomo II). Pero aún más, como afirman Gustavo Lins Ribeiro y Arturo Escobar (2008 [2006]) se requiere explorar la diversidad de antropologías que se practican en el mundo e ir más allá de las hegemónicas.
- 91 Concepto acuñado por el antropólogo chiapaneco Baltasar Ramos Martínez (2010).
- 92 María Patricia Pérez con mujeres, jóvenes y maestros bilingües y Susana Piñacué con mujeres ancianas, niños(as) y maestros del CRIC.
- 93 La obra colectiva está en línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>. También se puede consultar el libro impreso escrito en cuatro lenguas mayas y en español (Köhler *et al.* 2010).
- 94 Junto con Araceli Burguete.
- 95 “La autonomía regional de la Costa Atlántica emergió en 1987 como un compromiso de paz y reconocimiento de derechos por parte del gobierno nicaragüense presidido por el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) y las organizaciones indígenas que luchaban por una serie de reivindicaciones sociales y políticas y por la defensa de su autonomía”. Autonomía que “incluía el respeto a sus formas de organización tradicional, el control sobre los recursos naturales y los derechos a la tierra colectiva” (Wilson, González y Mercado 2008: 190).
- 96 Aproximadamente 10 000 miembros de diferentes grupos étnicos de Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú y Venezuela están en aislamiento voluntario y/o en situación de contacto inicial con la llamada “modernidad” (Mahecha y Franky 2012). Como me hizo notar Jorge Alonso, en su comentario a este texto, es importante resaltar que estas comunidades no se interesan por reconfigurar lo moderno.
- 97 Véanse Van Cott (2000), Clavero (2002), Burguete (2008).
- 98 Como lo afirmó el historiador Víctor Toledo Llacanqueo (2005: 73).
- 99 En la Nueva Granada, el *resguardo* fue la institución “que permitió el reagrupamiento de la población indígena y sus tierras fueron asignadas por donación, repartimiento o compra” (Jimeno 2005: 78). Éste “se instauró desde la segunda mitad del siglo XVI y su gobierno fue asignado a un cacique, reconocido como autoridad por la legislación colonial, y a un grupo de funcionarios designados por él” (*ibid.*).
- 100 Un recuento de la larga historia de despojo de las tierras de los indígenas del Cauca se puede encontrar en los folletos, cartillas, videos y libros realizados por el mismo CRIC (CRIC-CDI 2013) y en escritos elaborados por algunos de sus solidarios a la vez analistas (Bonilla 1977, Cortés 1984, Gros 1991, Rappaport 2000, Vasco 2002, Romero 2005, Jimeno 2005, Jaramillo 2011, Naranjo 2012), así como en libros que compilan documentos del movimiento indígena colombiano (Sánchez y Molina 2010). Retomo un fragmento de la obra de uno de los académicos solidarios en ese momento con el incipiente movimiento indígena colombiano para dar una idea del ambiente que se vivía entonces: “A comienzos de enero de 1968, en un fundo en el Arauca, 16 hombres y mujeres indígenas cuiba (incluyendo niños) fueron asesinados a bala, garrote y cuchillo por colonos que los habían invitado a almorzar como mecanismo para atraerlos a la muerte. En el juicio, los asesinos declararon que no sabían que matar indios era malo, ‘pues son como animales’, y fueron absueltos. Solamente una gran denuncia nacional e internacional logró que el veredicto fuera declarado contraevidente y se los llamara a un nuevo juicio, esta vez en el interior del país, donde se los condenó. Durante las declaraciones, se conoció que las ‘excursiones para cazar indios’ eran frecuentes en la región de los Llanos Orientales y que, incluso, eran practicadas por los dueños de las haciendas y sus invitados; por supuesto, nunca se acusó a ninguno de ellos” (Vasco 2002: s. núm. de p.).
- 101 El anciano nasa Álvaro Tomé afirma que el terraje “era la obligación de trabajar dos días, a veces tres días por cada semana para el terrateniente y con nuestras propias herramientas para pagar un ‘arriendo’ de un pedazo de tierra” (cit. en CRIC, PEBI Y UAIIN 2011: 13). En jerga académica se afirma que el terraje es parte del régimen hacendario rural colombiano, es un sistema productivo de explotación agrícola (Findji, cit. en Naranjo 2012: 137).
- 102 CRIC, PEBI y UAIIN (2011), Dagua, Aranda y Vasco (1998), Bolaños (2009).

- 103 En la coyuntura 1973-1979 los dirigentes del CRIC fueron fuertemente reprimidos por lo que instituir dicho programa contribuyó a dar legalidad a la lucha del CRIC y a fortalecer sus objetivos: unidad, territorio, cultura y autonomía (CRIC 1990, PEBI 2004).
- 104 Para un detallado recuento y análisis de este proceso desde la voz de sus propios protagonistas, véase el libro coordinado por Graciela Bolaños y Abelardo Ramos Pacho (PEBI 2004) y la participación del CRIC en la Segunda Reunión de Barbados (CRIC 1979). Para sustentar mi argumento baste aquí mencionar que desde 1971, año en que se fundó el CRIC y se celebró su Primer Congreso, sus integrantes denunciaron, entre otras cosas, que las escuelas que existían en sus comunidades no eran adecuadas a su cultura. Ese mismo año, en el marco del Segundo Congreso del CRIC, la asamblea acordó formar profesores bilingües comunitarios para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su propia lengua (CRIC 2009). En los resolutiveos del Cuarto Congreso del CRIC, celebrado en 1975, los pueblos ancestrales oprimidos y movilizadados afirmaron: “la educación es una herramienta importante para defender y revitalizar nuestra cultura, es necesario replantearla desde los propios intereses y necesidades comunitarias” (CRIC 2009: 25). Fundadoras del PEBI, en una de sus múltiples publicaciones, señalan que ésta se caracteriza por ser comunitaria, bilingüe e intercultural, y por ser una “educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales; algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo” (Bolaños, Tattay y Pacho 2008: 211). El maestro bilingüe, José Roberto Chepe, del PEBI-CRIC, agrega: “La educación propia es construir nuestra educación recogiendo desde el sentido de nuestro corazón el gusto por lo nuestro, la alegría que nos da participar en nuestros rituales, pero también aprender en el encuentro con los demás” (CRIC 2009: 57). En la relatoría del taller celebrado en 2003, miembros del CRIC argumentaban la necesidad de partir de las estructuras propias para proyectarse con identidad hacia el mundo global, pero a la vez respetando la diversidad cultural (cit. en Bolaños, Tattay y Pacho 2008: 221).
- 105 Las coordinadoras de diferentes programas del CRIC afirman: “Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar” (Bolaños, Tattay y Pacho 2008: 211).
- 106 Existe un amplio y polémico debate sobre los efectos perniciosos que han tenido sobre el discurso y la práctica del CRIC el diálogo y la negociación con el Estado así como la participación en la elaboración de políticas públicas de alcance nacional (véase Vasco 2002, Villa Rivera 2011, Jaramillo 2011, Naranjo 2012). A cuarenta años de fundado el CRIC sigue vigente la pregunta sobre su dependencia o autonomía (véase al respecto Gros 1991, ACIN 2010, Jaramillo 2011). Sus retos internos han sido expresados por sus líderes (véase por ejemplo Palechor, cit. en Jimeno 2005: 12). Los conflictos internos organizacionales han sido expresados abiertamente por la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, que, ante presiones internas, planteó revisar las fallas y lo que se ha dejado de hacer (ACIN 2010).
- 107 Los otros ejes son: la autonomía; la participación y comunitariedad; la interculturalidad y la unidad en la diversidad; la pedagogía crítica innovadora y transformadora; las lenguas indígenas y el bilingüismo y, la construcción colectiva del conocimiento (Bolaños, Tattay y Pacho 2008: 214).
- 108 Como afirman Bolaños, Tattay y Pacho (2008: 212).
- 109 Como afirma Luis Enrique López (2009b).
- 110 Me refiero a Graciela Bolaños, Libia Tattay y Avelina Pacho, respectivamente.
- 111 “El Cauca es una de las regiones del país con más grupos guerrilleros” (CRIC 1990: 26). Para un recuento más detallado de las relaciones conflictivas entre la guerrilla y el CRIC se puede ver CRIC (s.f., 1990, 2009, 2012, en particular el cap. 5), ONIC (2009, 2011), PEBI (2004), Villa y

- Houghton (2004), Gros y Morales (2009, en particular los cap. 40 y 41), Gros (1991, en particular la segunda parte), Jaramillo (2011).
- 112 Se puede consultar el texto publicado por el CRIC intitulado *Nosotros los indios por la paz* (CRIC s.f.).
- 113 Nos referimos a la Fuerza Pública, a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), al Ejército de Liberación Nacional (ELN) y a las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) (Naranjo 2012: 175).
- 114 Así lo señalan en los resolutivos del Sexto y Séptimo Congreso del CRIC, celebrado en 1981 y 1983, respectivamente (CRIC 2009).
- 115 Cfr. PEBI (2004: 222).
- 116 Trabajos compilados por el sociolingüista y educador peruano Luis Enrique López (2009a).
- 117 Como botón de muestra de la colonialidad del saber vigente me permito mencionar que incluso me he encontrado en Internet programas de cursos intitulados pomposamente “Decolonized Research” (“Investigación Descolonizada”) en los que sólo se citan autores que escriben en inglés. Existen también académicos hispanohablantes que conocen esa particular bibliografía anglo pero no conocen la producción de investigación propia hecha en español y mucho menos la producida por organizaciones y movimientos en resistencia. Por desgracia, el sistema académico eurocéntrico de corte neoliberal vigente premia y fomenta todo eso (véase tomo II).
- 118 “La no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura” afirma Boaventura de Sousa Santos (2009: 110) cuando aborda una de las cinco lógicas y modos de producción de no existencia característica del pensamiento abismal de Occidente y la modernidad.
- 119 Pienso en concreto en las obras personales y en la obra colectiva de las treinta mujeres participantes en el texto *Esta Puente, mi espalda* (Moraga y Castillo 1988), mismo que fue escrito en inglés y traducido al español como parte del fin político de fortalecer la lucha feminista de las mujeres de color del Tercer Mundo emprendida desde finales de la década de 1970 en los Estados Unidos.
- 120 Para tener una idea amplia del debate sobre interculturalidad y decolonialidad véase el libro de Catherine Walsh (2012) y los autores que cita. Para el debate de interculturalidad, educación y ciudadanía en América Latina véanse los trabajos compilados por Luis Enrique López (2009a).
- 121 Mucho se podría citar, pero para una mirada amplia sobre Abya Yala véase la bibliografía del libro recientemente publicado por la feminista Francesca Gargallo (2014 [2012]).
- 122 Véase la obra de las autoras de la primera parte del tomo II y la amplia bibliografía que ellas citan.
- 123 Concepto usado por Francesca Gargallo (2014 [2012]) después de trabajar y reflexionar con mujeres indígenas feministas y no feministas en pie de lucha en Abya Yala.
- 124 Véase, por ejemplo, el libro de texto (*handbook*) editado por el profesor e investigador estadounidense en comunicación, sociología y humanidades Norman K. Denzin, la profesora estadounidense en educación superior y administrativa Yvonna S. Lincoln y la profesora e investigadora maorí Linda Tuhiwai Smith (Denzin, Lincoln y Tuhiwai Smith 2008). Dicho libro incluye reflexiones desde Sudáfrica, Hawái, Nueva Zelanda, África Central y el mundo islámico y afroamericano. Denzin y Lincoln (2008) plantean en la introducción que las epistemologías indígenas son formas de pedagogía crítica en cuanto encarnan políticas críticas de representación localizadas. El libro explora los cruces de dichas epistemologías con metodologías críticas tales como la Investigación Acción Participativa (PAR, por sus siglas en inglés), el feminismo, el constructivismo social, el etnodrama, la investigación acción comunitaria y la poética.
- 125 Sobre las metodologías de base tribal se puede ver el trabajo en el campo de educación indígena de la investigadora métris, Cora Weber-Pillwax (1999, 2001), el del “buscador de conocimiento” (“*knowledge seeker*”, como se autodefine) cree Shawn Wilson (2001, 2009) y el de Margaret Kovach (2009). Esta última, miembro de la Primera Nación Pascua (parte de la Primera Nación Salteaux), llevó a cabo una investigación doctoral en diálogo con cinco investigadores indígenas de Canadá y uno de Nueva Zelanda para dar a conocer sus propuestas epistémicas y metodológicas, pues considera que la investigación indígena es ampliamente desconocida y altamente discriminada.

- 126 Concepto usado, por ejemplo, por Penelope M. Kelsey, investigadora de estudios étnicos y de inglés, descendiente de la primera nación séneca. Kelsey (2008) analiza la obra literaria de escritores dakota y haudenosaunee de Estados Unidos, fijándose en cómo recrean en sus narrativas y dibujos los sistemas tribales de conocimiento, entendidos éstos como teoría y no simples palabras o ideas.
- 127 Sandy Grande, de raíz quechua, estudió, vive y trabaja en Estados Unidos como profesora e investigadora. Ella retoma el concepto de *Pedagogía Roja* (*Red Pedagogy*), usado por la marxista feminista Teresa Eber para referirse a las formas revolucionarias de la Pedagogía Crítica que están comprometidas con la transformación de las relaciones capitalistas. Afirma que la educación es el corazón de una democracia crítica. Aboga por definir un piso común entre investigación nativoamericana e investigación crítica para así lograr la producción de estrategias políticas e intervenciones educativas que tomen en cuenta, en Estados Unidos, los derechos y necesidades de los estudiantes nativoamericanos (Grande 2004).
- 128 En Estados Unidos, en 2003, Elvira Pulitano, especialista en estudios poscoloniales y literatura nativa y anglo, se preguntaba si era posible hablar de la existencia de una *teoría crítica nativa norteamericana* y se respondía que, en los últimos años, desde diferentes posiciones y bagajes culturales, escritores nativoamericanos como Paula Gun Allen, Craig Womack, Robert Warrior, Greg Sarris, Louis Owens y Gerald Vizenor han producido un cuerpo de trabajo literario (ensayo, novela, poesía, etc.) que podría ser visto como el inicio de dicha teoría. Se trata –agrega– de narrativas ricamente hibridizadas, dialógicas y multigenéricas que van y vienen entre mundos y cosmovisiones, entre estrategias que median y retan los modos occidentales de hacer teoría. Pulitano (2003) piensa que dicha teoría ha contribuido a redefinir los límites de Occidente, de la teoría occidental monológica y autoritativa empujándola hacia una dialógica y transcultural.
- 129 El concepto *Otros Saberes* es muy polémico. Para algunos autores académicos es criticable porque denota una subordinación al saber dominante. Sin embargo, en varios movimientos, activismos y cruces de academia y activismos se usa para luchar contra las múltiples formas que toma la universalidad, la colonialidad, la modernidad, el sistema patriarcal y el capitalismo. Véase, por ejemplo, la forma en que lo conciben y operativizan los miembros de los diferentes nodos que forman la Red Transnacional Otros Saberes (Retos 2011, 2012 y en línea: <<http://encuentroredtoschiapas.jkopkutik.org/>>) o bien los(as) investigadores-activistas y los(as) activistas-investigadores indígenas y afrodescendientes de Nicaragua, Puerto Rico, Colombia, Ecuador, Brasil y México participantes en la Iniciativa Otros Saberes, impulsada en 2004 por la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA, por sus siglas en inglés) (Hale y Stephen 2013).
- 130 Desde finales de la década de 1980, el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos delineó los aspectos centrales de lo que llamó *Una Epistemología del Sur*, misma que no puede ser reducida a epistemologías indígenas. No obstante, ellas son, para Sousa: “la más convincente emergencia de pensamiento posabismal”, en cuanto que sus portadores, los movimientos indígenas, “son los habitantes paradigmáticos del otro lado de la línea [se refiere a la *línea abismal*] del campo histórico del paradigma de la apropiación y la violencia” que caracteriza al paradigma dominante en crisis (Sousa Santos 2011: 30). En julio de 2014 se celebró el Coloquio Las Epistemologías del Sur en Coimbra. En su convocatoria se puede leer: “este coloquio desafía a sus participantes a considerar que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y que, por tanto, las posibilidades de emancipación social pueden ser distintas de las que fueron legitimadas por el canon occidental. En el fondo, el desafío radica en que no precisamos de alternativas, sino de un pensamiento alternativo de alternativas”. Véase más en línea: <[http://alice.ces.uc.pt/coloquio\\_alice/?lang=es#sthash.HEe9w7gt.dpuF](http://alice.ces.uc.pt/coloquio_alice/?lang=es#sthash.HEe9w7gt.dpuF)>. Sobre la articulación de las Epistemologías del Sur y esta obra colegiada véase el prólogo de la misma.
- 131 Para el sociólogo argentino Mario Blaser, “el término *ontología política* tiene dos significados interconectados. Por una parte, se refiere a las negociaciones que se dan dentro de un campo de poder en el proceso de gestación de las entidades que conforman un determinado mundo u ontología. Por otra parte, el término se refiere al campo de estudio que se enfoca en estas

- negociaciones pero también en los conflictos que se generan cuando esos mundos u ontologías tratan de sostener su propia existencia al mismo tiempo que interactúan y se mezclan con otros diferentes. De esta manera, la ontología política reconfigura las tradicionales preocupaciones de la economía y la ecología política con cuestiones de poder y conflicto a la luz de la noción de ontologías múltiples que está emergiendo del encuentro de trabajos etnográficos sobre ontologías indígenas, por un lado, y etnografías de prácticas científicas, por el otro” (Blaser 2008: 82-83).
- 132 Las *ontologías relacionales* nos remiten a visiones (re)emergentes que retan las ontologías dualistas características de la modernidad. Arturo Escobar (2012) destaca la reemergencia de ontologías relacionales de grupos de base, de movimientos indígenas y afro sobre la que se sustentan muchas de las recientes movilizaciones sucedidas en el sur de México (Chiapas, Oaxaca), Ecuador, Bolivia y Colombia. Pero este fenómeno –agrega– se sucede en paralelo y a veces en convergencia con el “giro ontológico” acaecido dentro de la misma teoría social. De hecho, Escobar enumera más de una docena de perspectivas (académico) teóricas que trabajan desde lógicas relacionales. Lo anterior condujo a Arturo Escobar, Mario Blaser y Marisol de la Cadena a hablar de la relevancia que tiene hoy “la activación política de la relacionalidad” (cit. en Escobar 2012).
- 133 “Paradigma comunitario de la cultura de la vida para vivir bien” es como le llama la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI) en su libro publicado en 2010, donde se estudian las diferentes formas que toma el buen vivir entre los pueblos no sólo aymara y quechua, sino también mapuche, kolla y amazónico, así como la relación de dicho paradigma con la construcción de políticas públicas en el marco de los nuevos Estados plurinacionales de Bolivia y Ecuador. Por su parte, el exdirigente de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie), el intelectual y político kichwa Luis Macas (2010), afirma que el buen vivir se propone como una opción de vida para toda la sociedad ecuatoriana y no sólo para los pueblos indígenas. De hecho, la construcción y reconstrucción de dicho paradigma ha servido como eje rector del Sistema Integral de Educación Intercultural impulsado desde la Conaie, mismo que cubre desde la primaria hasta la recientemente creada Universidad Intercultural Amawtay Wasi (Macas 2004, Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004).
- 134 Como les llama Joanne Rappaport (2005: 184).
- 135 Como afirman los estadounidenses Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (2008: 3).
- 136 Como afirman Tuhiwai Smith (2000), Hale (2008b), Leyva y Speed (2008), Perry y Rappaport (2013).
- 137 El asunto de las diferentes maneras de entender la descolonización ha sido motivo de diálogo con la colega finlandesa Hanna Laako desde que me contactó en 2009. Aquí retomo lo que le expresé en nuestra última conversación a raíz del tema central de su aporte capitular al tomo II.
- 138 Me refiero, por ejemplo, a espacios que fundamos tales como: El Colectivo La Otra Historia, Los Otrosaberes, Mujeres Trabajando con Mujeres, Creandosaberes, el Seminario Virtual Internacional “Prácticas de Conocimiento desde el Género, los Movimientos y las Redes”, la Red Transnacional Otros Saberes (Retos) y la ya mencionada RACCACH. También debo mencionar espacios a los que nos sumamos, tales como: el Seminario de La Sexta y La Otra y el Seminario Immanuel Wallerstein, ambos parte de las actividades teórico-político-epistémicas de la comunidad CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas, a la cual también pertenecemos algunos(as) de los(as) que colaboramos en esta obra colegiada.
- 139 El concepto de *capitalismo académico* acuñado por Sheila Slaughter y Larrie L. Leslie (1997), profesores investigadores de la Universidad de Arizona, sirve para analizar qué pasa hoy ante el incremento de los vínculos académicos con el mercado, el crecimiento de mercados globales, la innovación tecnológica y las políticas neoliberales de los Estados-nación. En el tomo II abordaremos esta problemática, en particular ver capítulo de Esteban Krotz y bibliografía que cita.
- 140 Agradezco a Axel Köhler, Camila Pascal, Valentín Val, Jorge Alonso, Aura Cumes, Arturo Escobar, Gilberto Valdés, Héctor Nahuelpan, Rosalva Aída Hernández y Rafael Sandoval su lectura y comentarios críticos a este texto.

## Bibliografía

- ACIN. 2010. "Estrategias para dividir al movimiento indígena". Tejido de Comunicación y relaciones externas para la verdad y la vida, Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN), 29 de abril. En línea: <<http://www.nasaacin.org/noticias.shtml?x=11398>> (consulta: 12 de mayo de 2010).
- Almeida, Ileana y Nidia Arrobo (comps.). 1998. *En defensa del pluralismo y la igualdad. Los derechos de los pueblos y el Estado*. Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Ampuero, Jenny. s.f. *Red de Universidades Indígenas Interculturales Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY): interculturalidad y educación para el desarrollo desde la mirada indígena*. CEDID, Bolivia.
- Asociación Maya Uk'úx Be'. 2008a. *Reconstitución del Ser Mayab'.* *Jik B'ey Pa Ri Qa K'aslem*. Uk'úx Be, Iximulew (Guatemala).
- \_\_\_\_\_. 2008b. *Historia mayab'.* *Cosmocimientos y prácticas mayas antiguas*. Uk'úx Be', Mayalum (Guatemala) (serie Oxlajuj B'aqtun).
- \_\_\_\_\_. 2009. *Cosmovisión Mayab'.* *Dos tres palabras sobre sus principios*. Uk'úx Be', B'oko' (Chimaltenango, Guatemala) (serie Oxlajuj B'aqtun).
- \_\_\_\_\_. 2010a. *Aportes a la reconstrucción del liderazgo mayab'.* Uk'úx Be', B'oko' (Chimaltenango, Guatemala) (serie Oxlajuj B'aqtun).
- \_\_\_\_\_. 2010b. *Aportes de hombre y mujeres mayab' al tema de género*. Uk'úx Be', B'oko' (Chimaltenango, Guatemala) (serie Oxlajuj B'aqtun).
- Assies, Willem, Gemma van der Haar y André Hoekema (eds). 1999. *El reto de la diversidad*. El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán.
- Archila Neira, Mauricio. 2005. "Voces subalternas e historia oral". *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, núm. 32. Departamento de Historia, UNAL, Bogotá, pp. 293-308.
- Bagú, Sergio. 1949. *Economía de la sociedad colonial: ensayo de historia comparada*. El Ateneo, Buenos Aires.
- Baronnet, Bruno. 2012. *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva Lacandona de Chiapas, México*. Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Bastos, Santiago y Manuela Camus. 2003. *Entre el mecapanal y el cielo. Desarrollo del movimiento maya en Guatemala*. Flacso, Cholsamaj, Guatemala.
- \_\_\_\_\_. y Aura Cumes (eds.). 2007. *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca*, vol. 1. Flacso, CIRMA, Guatemala.
- Bellinghausen, Hermann. 2003a. "Mentira, que haya mejor educación en los poblados indígenas: EZLN". *La Jornada*, 29 de noviembre. En línea: <<http://www.jornada.unam.mx/2003/11/29/016n1pol.php?printver=1&fly=1>> (consulta: 3 de mayo de 2013).

- \_\_\_\_\_. 2003b. "Rinden frutos el proceso colectivo de apropiación cultural y lingüística. Traducen los acuerdos de San Andrés a diez lenguas indígenas de Chiapas". *La Jornada*, 25 de octubre. En línea: <<http://www.jornada.unam.mx/2003/10/25/015n1pol.php?origen=index.html&fly=2>> (consulta: 3 de mayo de 2013).
- \_\_\_\_\_. 2010. "Es alternativo al oficial; la finalidad es compartir, aprender entre todos. Exponen zapatistas su modelo educativo". *La Jornada*, 5 de agosto. En línea: <<http://www.jornada.unam.mx/2010/08/05/politica/020n2pol>> (consulta: 3 de mayo de 2013).
- Benavides, María Gloria. 2003. *Alternancia y conflicto lingüístico en un espacio escolar de Los Altos de Chiapas*. Tesis de maestría en lingüística indoeuropea. CIESAS, México.
- Bertely, María. 2007. "Lecciones éticas y ciudadanas de los pueblos mayas para el mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador". *Revista de Antropología Social*, núm. 16. UCM, pp. 213-244. En línea: <<http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/issue/view/RASO070711/showToc>> (consulta: 3 de mayo de 2013).
- Blaser, Mario. 2008. "La ontología política de un programa de caza sustentable". En línea: <[http://www.ram-wan.net/documents/05\\_e\\_Journal/journal-4/3.%20mario%20blaser.pdf](http://www.ram-wan.net/documents/05_e_Journal/journal-4/3.%20mario%20blaser.pdf)> (consulta: diciembre de 2013).
- Bolaños, Graciela. 2009. "Desde la escuela y hasta la universidad: educación propia para un buen y mejor gobierno". En Luis Enrique López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Funproeib Andes, Plural, La Paz, pp. 355-376.
- \_\_\_\_\_, Libia Tattay y Avelina Pacho. 2008. "Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas". En Daniel Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. IE-SALC, UNESCO, pp. 211-222.
- Bonilla, Víctor Daniel. 1977. *Historia política de los paeces*. Carta al CRIC 4. Cartilla en español, Colombia (mecanuscrito).
- Bonfil Batalla, Guillermo. 1972. "El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial". *Anales de Antropología*, vol. IX. Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, México, pp. 105-124.
- \_\_\_\_\_. (comp.). 1981. *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. Nueva Imagen, México.
- \_\_\_\_\_. 1987. *México profundo: una civilización negada*. CIESAS, SEP, México.
- Burguete, Araceli. 2008. "Gobernar en la diversidad en tiempos de multiculturalismo en América Latina". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: expe-*

- riencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor.* CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 15-64.
- Cabildo, Taitas y Comisión de Trabajo del Pueblo Guambiano. 1994. *Diagnóstico y Plan de Vida del Pueblo Guambiano*. Cabildo de Guambia, CENCOAC, Corporación Autónoma Regional del Cauca, Visión Mundial Internacional, Guambía.
- Calderón, Marco A., Willem Assies y Ton Salman (eds.). 2002. *Ciudadanía cultural, política y reforma del Estado en América Latina*. El Colegio de Michoacán, Instituto Federal Electoral de Michoacán, Zamora, Michoacán.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. 2003. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. *Diario Oficial de la Federación*, 11 de junio. En línea: <[www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf)> (consulta: 2 de diciembre de 2013).
- Caniuqueo, Sergio. 2006. "Siglo XX en Gulumapu: de la fragmentación del Wallmapu a la unidad nacional mapuche. 1880 a 1978". En Pablo Mariman, Sergio Caniuqueo, José Millalen y Rodrigo Levil. *¡Escucha winka! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. LOM, Santiago, pp. 129-217.
- CAOI (Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas). 2010. *Buen Vivir. Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. CAOI, Oxfam América, Solidaridad Suecia-América Latina, Lima.
- Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar. 2006. *Universidad Intercultural: modelo educativo*. SEP, CGEIB, México.
- Castells, Manuel. 1998. *The Information Age: Economy, Society and Culture. End of Millennium*, vol. III. Blackwell Publishers, Londres.
- Choque, Roberto. 1986. *La masacre de Jesús de Machaqa*. Chitakolla, La Paz. (Existe también la serie de cuatro tomos *Jesús Machaqa: la marka rebelde*, coordinada por Roberto Choque. Se puede acceder al primer tomo en línea: <<http://books.google.es/books?id=3R-R1VWfHEIC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>>).
- Ce Ácatl. 1996. "Los primeros acuerdos de Sacam Ch'en. Compromisos, propuestas y pronunciamientos de la mesa de trabajo 1: 'Derechos y Cultura Indígena'". *Ce Ácatl. Revista de la Cultura de Anáhuac*, núm. doble especial 78-79, 11 de marzo-19 de abril. México.
- CEH. 1999. *Guatemala, memoria del silencio*. Informe presentado por la Comisión de Esclarecimiento Histórico (CEH), Guatemala.
- Centro Experimental Oído Salvaje. 2012. "Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui". En línea: <<http://vimeo.com/45483129>> (consulta: 5 de marzo de 2013).

- Cerda, Alejandro. 2011. *Imaginando zapatismo. Multiculturalidad y autonomía indígena en Chiapas desde un municipio autónomo*. UAM-Xochimilco, Miguel Ángel Porrúa, México.
- \_\_\_\_\_, Cristina Larrea y Miguel Ángel Paz. 2004. *Para comprender las autonomías. Una aproximación desde tres experiencias indígenas en Chiapas*. Enlace, Comunicación y Capacitación, México.
- Clavero, Bartolomé. 2002. "Multiculturalismo constitucional, con perdón, de veras y en frío". *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, vol. 47, núm. 1, pp. 35-62.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Geografía jurídica de América Latina. Pueblos indígenas entre constituciones mestizas*. Siglo XXI, México.
- CNI (Congreso Nacional Indígena). 2006. *La palabra de la resistencia indígena. Pronunciamientos y declaraciones del movimiento indígena mexicano y del Congreso Nacional Indígena (2001-2005)*. En línea: <<http://www.nodo50.org/pchiapas/mexico/documentos/CNI.pdf>> (consulta: 3 de mayo de 2013).
- Cojtí Cuxil, Demetrio. 1984. "Problemas de la identidad nacional guatemalteca". *Revista Cultura de Guatemala*, vol. 5, núm. 1, pp. 17-21.
- \_\_\_\_\_. 1991. *Configuración del pensamiento político del pueblo maya*. Asociación de Escritores Mayenses de Guatemala, Quetzaltenango.
- \_\_\_\_\_. 1995. *Configuración del pensamiento político del pueblo maya (2da parte)*. Cholsamaj, Spem, Guatemala.
- \_\_\_\_\_. 2009. "La educación superior indígena y el movimiento indígena en Guatemala". En Luis Enrique López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Funproeib Andes, Plural, La Paz, pp. 291-324.
- Cortés, Pedro. 1984. *Desarrollo de una organización indígena: el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC*. Banco de la República, Popayán.
- CRIC. s.f. *Nosotros los indios por la paz*. CRIC, Popayán.
- \_\_\_\_\_. 1979. "Etapas de la educación de masas en un proceso de lucha. La experiencia del CRIC, Colombia". En *Indianidad y descolonización en América Latina. Documentos de la Segunda Reunión de Barbados*. Nueva Imagen, México, pp. 271-282.
- \_\_\_\_\_. 1990. *Historia del CRIC*. CRIC, Popayán.
- \_\_\_\_\_. 2009. *Caminando la palabra de los Congresos del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) de febrero de 1971 a marzo de 2009*. CRIC, PEBI, Mugari Gabe, Gobierno Vasco, Popayán.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Nuestra lucha ha sido nuestra vida. Resistencia y memoria en el Cauca indígena*. Centro de Memoria Histórica, CRIC, Taurus, Colombia.
- \_\_\_\_\_, PEBI, UAIIN. 2011. *La lucha por la tierra. Semillas de unidad, organización y fortalecimiento cultural*. El Fuego Azul, Bogotá.

- \_\_\_\_\_ y CDI. 2013. *Catálogo de material pedagógico propio 2013 para la operativización del Sistema Indígena Educativo Propio (SEIP)*. CRIC, Centro de Documentación Indígena José María Ulcué (CDI), PEBI, Popayán.
- Cultural Anthropology. 2011. "Subaltern Studies: 30 Years After". *Cultural Anthropology. Journal of the Society*, número virtual. En línea: <<http://www.culanth.org/?q=node/470>> (consulta: 19 de abril de 2013).
- Cumes, Aura y Ana Silvia Monzón (comps.). 2006. *La encrucijada de las identidades: mujeres, feminismos y mayanismos en diálogo*. Entrevista World Alliance, Guatemala.
- Dagua Hurtado, Abelino, Misael Aranda y Luis Guillermo Vasco. 1998. *Guambianos. Hijos del aroiris y del agua*. CEREC, Los Cuatro Elementos, Fundación Alejandro Ángel Escobar, Fondo Promoción de la Cultura, Bogotá.
- Dagnino, Evelina, Alberto J. Olvera y Aldo Panfichi (coords.). 2006. *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. FCE, CIESAS, Universidad Veracruzana, México.
- Das, Veena. 1997 [1989]. "La subalternidad como perspectiva". En Silvia Rivera Cusicanqui y Rossana Barragán (comps.). *Debates postcoloniales. Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. Historias, SEPHIS, Aruwiwiri, La Paz, pp. 247-292.
- Davidson, Marama. 2013. "La lucha de la mujer indígena en Nueva Zelanda, por la descolonización del planeta". *Mapuexpress*, 31 de marzo. En línea: <<http://www.mapuexpress.net/?act=news&id=10088>> (consulta: 31 de marzo de 2013).
- Daza, Mar, Raphael Hoetmer y Virginia Vargas (eds.). 2012. *Crisis y movimientos sociales en nuestra América: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa*. PDTG, Coordinadora Interuniversitaria de Investigación sobre Movimientos Sociales y Cambios Político-Culturales, Lima.
- Declaración de Barbados. 1971. En línea: <<http://es.scribd.com/>> (consulta: 31 de marzo de 2013).
- Denzin, Norman K., Yvonna S. Lincoln y Linda Tuhiwai Smith (eds.). 2008. *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. SAGE, Thousand Oaks.
- \_\_\_\_\_ e Yvonna S. Lincoln. 2008. "Introduction. Critical Methodologies and Indigenous Inquiry". En Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln y Linda Tuhiwai Smith (eds.). *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. SAGE, Thousand Oaks, pp. 1-21.
- DGEIB (Dirección General de Educación Indígena). 2007. *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. SEP-DGEIB, CDI, México.

- Escárzaga, Fabiola y Raquel Gutiérrez (coords.). 2005. *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*, vol. I. Gobierno del Distrito Federal, Casa Juan Pablos, BUAP, UNAM, UACM, México.
- Escobar, Arturo. 2012. "Cultura y diferencia: la ontología política del campo de Cultura y Desarrollo". *Wale'keru. Revista de Investigación en Cultura y Desarrollo*, núm. 2, diciembre. Laboratorio Iberoamericano de Investigación e Innovación en Cultura y Desarrollo-Universidad de Girona, Universidad Tecnológica de Bolívar, pp. 7-16. En línea: <<http://edu-library.com/es/show?id=595>> (consulta: 28 de febrero de 2014).
- \_\_\_\_\_, Sonia E. Álvarez y Evelina Dagnino (eds.). 2001. *Política cultural. Cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Taurus, ICANH, Colombia.
- Escobar-Ohmstede, Antonio, Fernando Salmerón, Laura Valladares y María Guadalupe Escamilla (coords.). 2010. *Reformas del Estado. Movimientos sociales y mundo rural en el siglo XX en América Latina*. UNAM, México.
- Escritores en Lenguas Indígenas. 1997. *Declaración de los escritores en lenguas indígenas en torno a la diversidad étnica, lingüística y cultural de México*. En línea: <<http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/escritores.pdf>> (consulta: 13 de mayo de 2013).
- Escuela del Pensamiento Nasa. 1997. *Escuela del Suspiro o del Pensamiento Nasa, Cue'sh Uus Yaatyni: Encuentro de Socialización*. Fundación para la Comunicación Popular, Toéz-Caloto.
- Esquit, Edgar. 2004. "Las rutas que nos ofrece el pasado y el presente: activismo político, historia y pueblo maya". En Darío A. Euraque, Jeffrey L. Gould y Charles R. Hale (eds.). *Memorias del mestizaje. Cultura política en Centroamérica de 1920 al presente*. CIRMA, Guatemala, pp. 167-192.
- EZLN. 2013a. *Gobierno autónomo I. Cuaderno de texto de primer grado del curso de "La libertad según los zapatistas"*. EZLN, Caracoles Zapatistas, Chiapas.
- \_\_\_\_\_. 2013b. *Gobierno autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso de "La libertad según los zapatistas"*. EZLN, Caracoles Zapatistas, Chiapas.
- \_\_\_\_\_. 2013c. *Resistencia Autónoma. Cuaderno de texto de primer grado del curso de "La libertad según los zapatistas"*. EZLN, Caracoles Zapatistas, Chiapas.
- \_\_\_\_\_. 2013d. *Participación de las mujeres en el gobierno autónomo. Cuaderno de texto de primer grado del curso de "La libertad según los zapatistas"*. EZLN, Caracoles Zapatistas, Chiapas.

- \_\_\_\_\_. 2014a. *Rebeldía Zapatista. La palabra del EZLN*, núm. 1, febrero. México. El editorial del Subcomandante Insurgente Moisés está accesible en línea: <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2014/02/28/editorial-revista-rebeldia/>> (consulta: marzo de 2014).
- \_\_\_\_\_. 2014b. *Rebeldía Zapatista. La palabra del EZLN*, núm. 2, abril. México. El editorial del Subcomandante Insurgente Moisés está accesible en línea: <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2014/04/24/editorial-2-rebeldia-zapatista-la-palabra-del-ezln/>> (consulta: mayo de 2014).
- Fals Borda, Orlando. 1970. *Ciencia propia. Colonialismo intelectual*. Nuestro Tiempo, México.
- Fanon, Frantz. 2011 [1952]. *Piel negra, máscaras blancas*. CIDECI Las Casas/ Unitierra-Chiapas, San Cristóbal de Las Casas (serie Junetik Conatus).
- \_\_\_\_\_. 2001 [1961]. *Los condenados de la tierra*. FCE, México.
- Flores Galindo, Alberto. 1987. *Buscando un Inca: identidad y utopía de los Andes*. Casa de las Américas, La Habana.
- Gargallo Celentani, Francesca. 2014 [2012]. *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Corte y Confección, México. En línea: <<http://francescagargallo.wordpress.com/>> (consulta: diciembre de 2013).
- Gallart, María Antonieta y Cristina Henríquez. 2006. "Indígenas y educación superior: algunas reflexiones". *Universidades*, núm. 32, julio-diciembre. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, México, pp. 27-37.
- Gómez Lara, Horacio. 2011. *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. Cesmeca-Unicach, Juan Pablos, México.
- Gómez, Magdalena y Gilberto López y Rivas. 2013. "Aniversario del EZLN". Entrevista realizada por Luis Hernández Navarro. *Rompeviento*. TV en Internet, 26 de diciembre. México. En línea: <<http://rompeviento.tv/Bienvenidos/a-contracorriente/>> (consulta: 6 de febrero de 2014).
- González Casanova, Pablo. 1963. "Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo". *América Latina*, año VI, núm. 3, julio-septiembre. Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales, Río de Janeiro, pp. 15-32.
- \_\_\_\_\_. 1969. "Colonialismo interno". En *Sociología de la explotación*. Siglo XXI, México, pp. 221-250. En línea: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar//ar/libros/secret/gonzalez/gonzalez.html>> (consulta: 3 de diciembre de 2013).
- González, Miguel, Araceli Burguete y Pablo Ortiz. 2010. *La autonomía a debate. Autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina*. Flacso, GTZ, IWGIA, CIESAS, UNICH, Quito.

- Grande, Sandy. 2004. *Red Pedagogy. Native American Social and Political Thought*. Rowman & Littlefield, Boulder.
- Gros, Christian. 1991. *Colombia indígena. Identidad cultural y cambio social*. CEREC, Bogotá.
- \_\_\_\_ y Trino Morales. 2009. *¡A mí no me manda nadie! Historia de vida de Trino Morales*. ICANH, Bogotá (Col. Perfiles).
- Grupo de Barbados. 1979. *Indianidad y descolonización en América Latina. Documentos de la Segunda Reunión de Barbados*. Nueva Imagen, México.
- Grupo de Mujeres Mayas Kaqla'. 2000. *Algunos colores del arco iris. Realidad de las mujeres mayas*. FDMCA, Guatemala.
- \_\_\_\_ 2004. *La palabra y el sentir de las mujeres mayas de Kaqla'*. Grupo de Mujeres Mayas Kaqla', Cholsamaj, Guatemala.
- \_\_\_\_ 2010. *Rub'eyal Qak'aslemal. Caminos para la plenitud de las mujeres mayas y nuestros pueblos*. Grupo de Mujeres Mayas Kaqla', Iximulew.
- Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos. 1998. "Manifiesto inaugural". En Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (eds.). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 85-100. En línea: <<http://www.ensayistas.org/critica/teoria/castro/manifiesto.htm>> (consulta: 10 de marzo de 2013).
- Guerrero, Andrés. 1990. *Curagas y tenientes políticos: la ley de la costumbre y la ley del Estado. Otavalo, siglo XIX*. El Conejo, Quito.
- Guha, Ranajit. 1982. "On Some Apects of the Historiography of Colonial India". *Subaltern Studies. Writings on South Asian History and Society*, núm. 1. Oxford University Press, Delhi, pp. 1-8. En línea: <<http://www.lib.virginia.edu/area-studies/subaltern/ss01.htm#note>> (consulta: 10 de noviembre de 2013).
- \_\_\_\_ (ed.). 1997. *A Subaltern Studies Reader, 1986-1995*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- \_\_\_\_ 2002. *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. 1ª ed. en español. Crítica, Barcelona.
- \_\_\_\_ y Gayatri Chakravorty Spivak. 1988. *Selected Subaltern Studies*. Oxford University Press, Nueva York.
- Gutiérrez, Raquel y Fabiola Escárzaga (coords.). 2006. *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*, vol. II. Juan Pablos, Centro de Estudios Andinos y Mesoamericanos, BUAP, Puebla.
- Gutiérrez, Raúl. 2005. *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles. Entre la asimilación y la resistencia*. Tesis de maestría en antropología social. CIESAS-Sureste, CIESAS-Occidente, Chiapas.
- \_\_\_\_ 2006. "Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2004)". *Liminar. Estudios Socia-*

- les y Humanísticos*, año 4, vol. IV, núm.1, junio. Cesmeca-Unicach, pp. 92-111.
- \_\_\_\_\_. 2011. "Dos proyectos de sociedad en Los Altos de Chiapas. Escuelas secundarias oficial y autónoma entre los tsotsiles de San Andrés". En Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, México, pp. 237-266.
- Guzmán Böckler, Carlos. 1975. *Colonialismo y revolución*. Siglo XXI, México.
- \_\_\_\_\_. y Jean Loup Herbert. 1970. *Guatemala: una interpretación histórico-social*. Siglo XXI, México.
- Hale, Charles R. 2008a. "La antropología comprometida en transición". En Santiago Bastos (comp.). *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Flacso-Guatemala, Oxfam, Guatemala, pp. 217-246.
- \_\_\_\_\_. 2008b. "Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada". En Axel Köhler (coord.). *Anuario 2007. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*. Unicach, Tuxtla Gutiérrez, pp. 299-315.
- \_\_\_\_\_. y Lynn Stephen (eds.). 2013. *Otros Saberes. Collaborative Research on Indigenous and Afro-descendant Cultural Politics*. School for Advanced Research Press, Santa Fe (serie Global Indigenous Politics).
- Halkin, Alexandra. 2006. "Fuera de la óptica indígena: zapatistas y videastas autónomos". *Revista Chilena de Antropología Visual*, núm. 7. Santiago, pp. 71-92. En línea: <[http://www.antropologiavisual.cl/halkin\\_esp.htm](http://www.antropologiavisual.cl/halkin_esp.htm)> (consulta: 23 de septiembre de 2012).
- Hernández, Natalio. 2001. "De la educación indígena a la educación intercultural. La experiencia de México. Un breve repaso". Ponencia. Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena, 25-27 de julio, Guatemala, pp. 29-38. En línea: <<http://www.beps.net/publications/ParteIII.pdf>> (consulta: 14 de mayo de 2013).
- Híjar, Cristina. 2008. "Texto". En *Autonomía zapatista. Otro mundo es posible*. AMV, México.
- hooks, bell. 2004. "Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista". En bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins Morales, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Coulson, Chandra T. Mohanty y Jacqui Alexander. *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de Sueños, Madrid, pp. 33-50.
- Jaramillo Jaramillo, Efraín. 2011. *Los indígenas colombianos y el Estado. Desafíos ideológicos y políticos de la multiculturalidad*. IWGIA, Jenzera Colectivo de Trabajo, Dinamarca. En línea: <[http://www.iwgia.org/iwgia\\_files\\_publications\\_files/0558\\_libro\\_los\\_indigenas\\_y\\_el\\_estado\\_2011\\_COMPLETO.pdf](http://www.iwgia.org/iwgia_files_publications_files/0558_libro_los_indigenas_y_el_estado_2011_COMPLETO.pdf)> (consulta: 10 de noviembre de 2013).

- Jimeno, Myriam. 2005. *Juan Gregorio Palechor: historia de mi vida*. CRIC, UNAL, Centro de Estudios Sociales, ICANH, Bogotá.
- Kelsey, Penelope M. 2008. *Tribal Theory in Native American Literature: Dakota and Haudenosaunee Writing and Worldviews*. University of Nebraska Press, Lincoln.
- Klein, Hilary. 2001. "La educación y la autonomía indígena". *Boletín Chiapas al Día*, núms. 259 y 261, 12 y 28 de septiembre. CIEPAC, San Cristóbal de Las Casas. En línea: <<http://www.ciepac.org/boletines/chiapasaldia.php>> y <<http://www.ciepac.org/boletines/chiapasaldia.php>> (consulta: 10 de mayo de 2013).
- Köhler, Axel, Xochitl Leyva, Xuno López Intzín, Damián Guadalupe Martínez Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, José Alfredo Jiménez Pérez, Floriano Enrique Hernández Cruz, Mariano Estrada Aguilar y Pedro Agripino Icó Bautista. 2010. *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. Cesmeca-Unicach, CIESAS, PUMC-UNAM, IWGIA, Orê, Xenix Filmdistribution, PVIFS, RACCACH, CDLI-Xi'nich, Sociedad Civil Las Abejas, Sak Tzevul, OMIECH, Oxlajuntí', MirArte, México. En línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>> (consulta: 10 de noviembre de 2011).
- Kovach, Margaret. 2009. *Indigenous Methodologies. Characteristics, Conversations, and Contexts*. University of Toronto Press, Toronto.
- Kuokkanen, Rauna. 2008a. "Sámi Higher Education and Research. Toward Building a Vision for Future". En Henry Minde (ed.). *Indigenous Peoples: Self-Determination, Knowledge, Indigeneity*. Eburon, Amsterdam, pp. 267-286.
- \_\_\_\_\_. 2008b. "What is Hospitality in the Academy? Epistemic Ignorance and the (Im)Possible Gift". *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 30, núm. 1, pp. 60-82.
- Laako Hanna. 2012. "En las fronteras (de pensamiento) con el Movimiento Zapatista". Ponencia. Seminario (Virtual) Internacional "Creación de Prácticas de Conocimiento desde el Género, los Movimientos y las Redes", 6 de octubre. En línea: <<http://www.encuentroredtoschiapas.jkopkutik.org/index.php/es/ponentes>> (consulta: 30 de octubre de 2012).
- Lame, Manuel Quintín. 2004 [1924]. *El pensamiento del indio que se educó en las selvas colombianas*. Biblioteca del Gran Cauca, Popayán.
- \_\_\_\_\_. 1973 [1939]. *Las luchas del indio que bajó de la montaña al valle de la "civilización"*. Comité de Defensa del Indio, Bogotá.
- Lao-Montes, Agustín. 2012. *Del colonialidad del poder, crisis de la civilización occidental capitalista y movimientos antisistémicos y afroamericanos*. CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas (serie Junetik Conatus).

- Levil Chicahual, Rodrigo. 2006. "Sociedad mapuche contemporánea". En Pablo Mariman, Sergio Caniuqueo, José Millalen y Rodrigo Levil. *¡Escucha winka! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. LOM, Santiago, pp. 219-252.
- Leyva Solano, Xochitl. 2012. "Walking and Doing: About De-Colonial Practices". En Joanne Rappaport y Les Field (eds.). *Collaborative Anthropologies*, núm. 4, vol. especial. Nebraska University Press, pp. 119-138.
- \_\_\_\_ y Shannon Speed. 2008. "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 65-107.
- \_\_\_\_, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). 2008. *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México.
- Lins Ribeiro, Gustavo y Arturo Escobar (ed.). 2008 [2006]. *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*. The Wenner Gren Foundation, CIESAS, Envión, Popayán.
- López Bárcena, Francisco. 2014. "A 18 años de los Acuerdos de San Andrés". Entrevista realizada por Luis Hernández Navarro. *Rompeviento*. TV en Internet, 6 de febrero, México. En línea: <[http://rompeviento.tv/Bienvenidos/?page\\_id=1848](http://rompeviento.tv/Bienvenidos/?page_id=1848)> (consulta: 6 de febrero de 2014).
- López, Gerardo. 1998. "Reflections on Epistemology and Standpoint Theories: A Response to 'A Maori Approach to Creating Knowledge'". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 11, núm. 2. Taylor & Francis, Oxfordshire, pp. 225-231.
- López, Luis Enrique (ed.). 2009a. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Funproeib Andes, Plural, La Paz.
- \_\_\_\_. 2009b. "Introducción". En Luis Enrique López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Funproeib Andes, Plural, La Paz, pp. 7-18.
- \_\_\_\_, Ruth Moya y Rainer Enrique Hamel. 2009. "Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe". En Luis Enrique López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Funproeib Andes, Plural, La Paz, pp. 221-290.
- López, Néstor. 2011. *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, 2011*. IIEP-UNESCO, OEI, Buenos Aires.

- Macas, Luis. 2004. "Presentación". En Universidad Intercultural Amawtay Wasi. *Aprender en la sabiduría y el buen vivir*. Universidad Intercultural Amawtay Wasi, UNESCO. Quito, pp. 143-144 (Col. Amauta Runacunapa Yachay, 2).
- \_\_\_\_\_. 2010. "Sumak Kawsay: la vida en plenitud". *América Latina en Movimiento*, época II, año XXXIV, núm. 452, febrero. Agencia Latinoamericana de Información, Quito, pp. 14-16. En línea: <<http://www.alainet.org/publica/alai452w.pdf>> (consulta: agosto de 2013).
- Macleod, Morna y María Luisa Cabrera Pérez-Armiñan (comps.). 2000. *Identidad: rostros sin máscara. Reflexiones sobre cosmovisión, género y etnicidad*. Oxfam-Australia, Guatemala.
- Mahecha, Dany y Carlos Eduardo Franky (eds). 2012. *Pueblos indígenas en aislamiento voluntario y contacto inicial*. IPES, IWGIA, Lima.
- Mamani, Carlos. 1991. *Taraq 1866-1935. Masacre, guerra y renovación en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*. Arawiyiri, La Paz.
- Manrique, Nelson. 1986. *Colonialismo y pobreza campesina. Caylloma y el valle del Colca Siglos XVI-XX*. DESCO, Lima.
- \_\_\_\_\_. 1993. "Violencia en el Perú: El caso de Sendero Luminoso". *Antropología. Revista de Pensamiento Antropológico y Análisis Etnográficos*, núm. 6, diciembre. Madrid, s. núms. de p.
- Mariman, Pablo y José Aylwin. 2008. "Las identidades territoriales mapuche y el Estado chileno: conflicto interétnico en un contexto de globalización". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flasco-Ecuador, Flasco-Guatemala, México, pp. 111-150.
- \_\_\_\_\_. , Sergio Caniuqueo, José Millalen y Rodrigo Levil. 2006. *¡Escucha winka! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. LOM, Santiago.
- Martín Castillo, Manuel. 2008. *Multiculturalismo, interculturalidad y comunicación*. Maldonado Editores del Mayab, Mérida, Yucatán.
- Martínez, Víctor. 2007. "Entrevista a un promotor de educación de la zona rebelde autónoma de Oventik (Caracol II)". *Anarquismo.net*, 9 de agosto. En línea: <<http://anarkismo.net/article/6128>> (consulta: 13 de mayo de 2013).
- Marston, Ana. 1997. *La Nueva Educación: Community Based Education and School Gardens in Chiapas, México*. Tesis de licenciatura. ENVS y LALS.
- Mato, Daniel. 2008. *Diversidad cultural en interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. IESALC, UNESCO, Caracas.

- MAYAS. 1980. "La violación de los derechos indígenas en Guatemala". Documento mecanografiado para uso ante el Cuarto Tribunal Russell. Movimiento de Acción y Ayuda Solidaria (MAYAS), Guatemala.
- Memmi, Albert. 2003 [1957]. *The Colonizer and the Colonized*. Earthscan, Londres.
- Méndez Torres, Georgina. 2011. "El ventriloquismo y el largo caminar de las mujeres indígenas". Ponencia. Seminario (Virtual) Internacional "Creación de Prácticas de Conocimiento desde el Género, los Movimientos y las Redes", 10 de octubre. En línea: <<http://www.encuentroredtoschiapas.jkopkutik.org/index.php/es/ponentes>> (consulta: 30 de septiembre de 2012).
- \_\_\_\_\_. 2013. "Mujeres mayas-kichwas en la apuesta por la descolonización de los pensamientos y los corazones". En Georgina Méndez, Juan López, Sylvia Marcos y Carmen Osorio (coords.). *Senti-pensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios*. IINPIM, Red de Feminismos Decoloniales, Taller Editorial La Casa del Lago, Guadalajara, pp. 27-61.
- Mignolo, Walter. 2002. "El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui". En Daniel Mato (coord.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Clacso, CEAP, FACES, UCV, Caracas, pp. 201-212. En línea: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cultura/cultura.html>> (consulta: 17 de abril de 2013).
- Millalen Paillal, José. 2012. "Taiñ mapuchegen. Nación y nacionalismo mapuche: construcción y desafío del presente". En Héctor Nahuelpan et al. *Ta iñ fijke xipa rakizumeluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*. Comunidad de Historia Mapuche, Temuco, pp. 241-258.
- Moraga, Cherríe y Ana Castillo (eds.). 1988. *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. ISM Press, San Francisco.
- Morales, Trino. 1979. "El movimiento indígena en Colombia". En *Indianidad y descolonización en América Latina. Documentos de la Segunda Reunión de Barbados*. Nueva Imagen, México, pp. 41-54.
- Moya, Ruth. 2009. "La interculturalidad para todos en América Latina". En Luis Enrique López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Funproeib Andes, Plural, La Paz, pp. 21-56.
- Muñoz Ramírez, Gloria. 2003. *20 y 10: el fuego y la palabra*. Rebeldía, La Jornada, México.
- \_\_\_\_\_. 2004a. "Los Caracoles: reconstruyendo la nación". *Rebeldía*, núm. 23. México, pp. 3-24. En línea: <<http://www.revistarebeldia.org/revistas/>>

- numero23/02loscaracolesreconstruyendolanacion.pdf> (consulta: 13 de mayo de 2013).
- \_\_\_\_\_. 2004b. "Con apoyo griego nace en la selva escuela zapatista". *La Jornada*, 21 de agosto, México. En línea: <<http://www.jornada.unam.mx/2004/08/04/04080402.pdf>> (consulta: 13 de mayo de 2013).
- Nahuelpan, Héctor. 2013. "El lugar del 'indio' en la investigación social. Reflexiones en torno a un debate político y epistémico aún pendiente". *Revista Austral de Ciencias Sociales*, núm. 24. Universidad Austral de Chile, Santiago, pp. 71-91. En línea: <<http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n24/art04.pdf>> (consulta: 19 de agosto de 2014).
- \_\_\_\_\_, Herson Huinca Piutrin, Pablo Mariman Quemenedo, Luis Cárcamo-Huechante, Maribel Mora Curriao, José Quidel Lincoleo, Enrique Antileo Baeza, Felipe Curivil Bravo, Susana Huenul Colicoy, Margarita Calfio Montalva, José Millalen Paillal, Jimena Pichinao Huenchuleo, Elías Paillan Coñoepan, Andrés Cuyul Soto. 2012a. *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwun. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*. Comunidad de Historia Mapuche, Temuco.
- \_\_\_\_\_. et al. 2012b. "Introducción", en Héctor Nahuelpan et al. *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*. Comunidad de Historia Mapuche, Temuco, pp. 11-24.
- Naranjo Peña, Edgar R. 2012. "De la lucha por la tierra al reconocimiento de los derechos humanos: genealogía discursiva del Consejo Regional Indígena del Cauca". En Ángela Santamaría, Edgar R. Naranjo, Mónica Acosta, Ana Catalina Rodríguez y Pedro Rojas. *Identidades políticas porosas. Estudios sobre las reivindicaciones sociales nacionales y transnacionales*. Universidad del Rosario, Bogotá, pp. 131-186.
- Núñez Patiño, Kathia. 2011. "De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol". En Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, México, pp. 267-294.
- ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia). 2009. *Estado de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas de Colombia: etnocidio, limpieza étnica y destierro. Informe al relator especial de la ONU para los derechos de los pueblos indígenas*. ONIC, Bogotá. En línea: <[http://www.humanitarios.org/reh/IMG/pdf\\_Informe\\_de\\_DDHH\\_Indigenas\\_\\_ONIC\\_al\\_Relator\\_ONU.pdf](http://www.humanitarios.org/reh/IMG/pdf_Informe_de_DDHH_Indigenas__ONIC_al_Relator_ONU.pdf)> (consulta: 20 de agosto de 2013).
- \_\_\_\_\_. 2011. *Informe sobre la crisis humanitaria y violación a los derechos de los pueblos indígenas*. 9 agosto de 2011. Día Internacional de los De-

- rechos de los Pueblos Indígenas. ONIC, Bogotá. En línea: <[http://www.onic.org.co/img\\_upload/15342f9a0149717032ae4f9a2f9a2/BOLETIN\\_INFORMATIVO\\_AGOSTO\\_DE\\_2011\\_1\\_.pdf](http://www.onic.org.co/img_upload/15342f9a0149717032ae4f9a2f9a2/BOLETIN_INFORMATIVO_AGOSTO_DE_2011_1_.pdf)> (consulta: 20 de agosto de 2013).
- Paoli, Antonio. 2003. *Educación, autonomía y lekil kuxlejaj. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. UAM-Xochimilco, México.
- PEBI. 2004. *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. PEBI, CRIC, Popayán.
- Pérez Pérez, Elías. 2003. *La crisis de la educación indígena en el área tsotsil. Los Altos de Chiapas*. UPN, Miguel Ángel Porrúa, México.
- Pérez Sales, Pau, Cecilia Santiago Vera y Rafael Álvarez Díaz. 2002. *Ahora apuestan al cansancio. Chiapas: fundamentos psicológicos de una guerra contemporánea*. Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez, Grupo de Acción Comunitaria, México.
- Perry, Keisha-Khan Y. y Joanne Rappaport. 2013. "Making a Case for Collaborative Research with Blacks and Indigenous Social Movements in Latin America". En Charles R. Hale y Lynn Stephen (eds.). *Otros Saberes. Collaborative Research on Indigenous and Afro-descendant Cultural Politics*. School for Advanced Research Press, Santa Fe, pp. 30-48 (serie Global Indigenous Politics).
- PNUD. 2005. *Informe Nacional de Desarrollo Humano, Guatemala. Diversidad étnico-cultural: la ciudadanía en un Estado plural*. PNUD, Guatemala.
- Proeimca (Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica). 2009a. *B'inchilkey saqb'e te tnam tuk' tex xnaq'tz tuj kab'e yol ex ila' kychwinquil tnam. Construyendo nuevos caminos con la educación maya bilingüe intercultural*. Proeimca-Guatemala, Gobierno de Finlandia, PNUD, Iximulew.
- \_\_\_\_\_. 2009b. *Tejiendo una red multicultural centroamericana para la educación de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes. Sistematización de PROEIMCA Regional 2005-2009*. Proeimca-Guatemala, Gobierno de Finlandia, PNUD, Iximulew.
- \_\_\_\_\_. 2009c. *Watalun. Nuestros materiales*. Proeimca-Guatemala, Gobierno de Finlandia, PNUD, Secretaría de Estado en el Despacho de Educación, República de Honduras, Iximulew.
- Promedios. 1998-2007. Compilación de 19 discos compactos. Videos realizados entre 1998 y 2007 por los y las videoastas de los municipios autónomos zapatistas. En línea: <<http://www.promediosmexico.org/>> (consulta: 10 de enero de 2012).
- Pulitano, Elvira. 2003. *Toward a Native American Critical Theory*. University of Nebraska, Lincoln.

- Quijano, Aníbal. 1991. "América, el capitalismo y la modernidad nacieron el mismo día". *ILLA*, núm. 10, enero. Centro de Educación y Cultura, Lima, s. núms. de p.
- \_\_\_\_\_. 1992. "Colonialidad y modernidad/racionalidad". *Perú Indígena*, vol. 13, núm. 29. Lima, pp. 11-20.
- \_\_\_\_\_. 1997. "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". *Anuario Mariateguiano*, vol. IX, núm. 9. Amauta, Lima, pp. 113-122.
- \_\_\_\_\_. 2014. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Selección y prólogo a cargo de Danilo Assis Clímaco, Clacso, Buenos Aires (Col. Antologías).
- RACCACH. 2012. "Tejiendo nuestras raíces de cara a las múltiples crisis". En Mar Daza, Raphael Hoetmer y Virginia Vargas (eds.). *Crisis y movimientos sociales en nuestra América: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa*. PDTG, Coordinadora Interuniversitaria de Investigación sobre Movimientos Sociales y Cambios Político-Culturales, Lima, pp. 305-320.
- Rama Vitale, Claudio. 2007. "Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación". En Gisela Rodríguez (ed.). *Educación superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, México, pp. 13-42 (Col. Idea Latinoamericana).
- Ramos Martínez, Baltasar. 2010. *El campo de la antropología social en la UNACH. Crítica para otra propuesta*. Tesis de doctorado en educación. Instituto de Estudios Universitarios, Tuxtla Gutiérrez.
- Rappaport, Joanne. 2000. *La política de la memoria. Interpretación indígena de los Andes colombianos*. Universidad del Cauca, Popayán.
- \_\_\_\_\_. (ed.). 2004. *Retornando la mirada. Una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio*. Universidad del Cauca, Popayán.
- \_\_\_\_\_. 2005. *Intercultural Utopias. Public Intellectuals, Cultural Experimentation, and Ethnic Pluralisms in Colombia*. Duke University Press, Durham.
- Red IINPIM. 2010. *1ra. Asamblea Latinoamericana de las Voces de los Pueblos. El Otro bicentenario. Visiones indígenas de futuro*. Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, México (tríptico).
- Regino Montes, Adelfo. 2004. "Diversidad y autonomía. Un aporte desde la experiencia indígena mexicana". *Renglones*, núm. 56, enero-abril. ITE-SO, Guadalajara, pp. 15-23. En línea: <[http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/311/56\\_02\\_diversidad\\_y\\_autonomia.pdf?sequence=2](http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/311/56_02_diversidad_y_autonomia.pdf?sequence=2)> (consulta: 3 de mayo de 2013).
- Retos. 2011. "Acerca de la Red Transnacional Otros Saberes (Retos). Entre las crisis y los otros mundos posibles". Documento para debatir. II Encuentro Internacional de la Retos, 30 de julio-1 de agosto. CIDECI

- Las Casas/Unitierra-Chiapas, San Cristóbal de Las Casas. En línea: <<http://encuentroredtoschiapas.jkopkutik.org/>> (consulta: 3 de septiembre de 2011).
- \_\_\_\_\_. 2012. "Conocimientos en movimientos: co-razonando en tiempos de crisis". En Mar Daza, Raphael Hoetmer y Virginia Vargas (eds.). *Crisis y movimientos sociales en nuestra América: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa*. PDTG, Coordinadora Interuniversitaria de Investigación sobre Movimientos Sociales y Cambios Político-Culturales, Lima, pp. 453-464.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 1984. *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*. Aruwiyiri, La Paz.
- \_\_\_\_\_. 2010a. *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. 2010b. *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Mirada Salvaje, Piedra Rota, La Paz.
- \_\_\_\_\_. y Rossana Barragán (comps.). 1997. *Debates postcoloniales. Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. Historias, SEPHIS, Aruwiyiri, La Paz.
- Reinaga, Fausto. 1969. *La revolución india*. Partido Indio de Bolivia, Bolivia.
- \_\_\_\_\_. 1974. *América india y Occidente*. Partido Indio de Bolivia, Bolivia.
- \_\_\_\_\_. 1978. *El pensamiento amáutico*. Partido Indio de Bolivia, Bolivia.
- Reyes Cruz, Mariolga. 2012. "Ni con Dios, ni con el Diablo: Tales of Survival, Resistance and Rebellion from a Reluctant Academic". *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, vol. 1, núm. 1, pp. 141-157. En línea: <<http://decolonization.org/index.php/des/article/view/16373>> (consulta: 12 de diciembre de 2012).
- Rodríguez, Ileana (ed.). 2001. *The Latin American Subaltern Studies Reader*. Duke University Press, Durham y Londres.
- Roelofsen, Daniëlle. 1999. *The Construction of Indigenous Education in Chiapas, Mexico. The Case of the UNEM, the Union of Teachers for a New Education in Mexico*. Tesis de licenciatura en sociología del desarrollo rural. Departamento de Sociología del Desarrollo Rural, Universidad de Wageningen, Países Bajos.
- Romero Loaiza, Fernando. 2005. *Manuel Quintín Lame Chantre. El indio ilustrado. El pensador indigenista*. CRIC, Universidad Tecnológica de Pereira, Papiro, Colombia.
- Sánchez Gutiérrez, Enrique y Hernán Molina Echeverri. 2010. *Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo*. Ministerio de Cultura, Bogotá.
- Sandoval, Chela. 2000. *Methodology of the Oppressed. Theory Out of Bounds*. University of Minnesota Press, Minneapolis.

- Santiago Vera, Cecilia. 2011. "Chiapas, años de guerra, años de resistencia. Mirada psicosocial en un contexto de guerra integral de desgaste". En Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, México, pp. 341-369.
- Schmelkes, Sylvia. 2003. "Educación superior intercultural el caso de México". Conferencia. Encuentro Internacional "Intercambio de Experiencias Educativas. Vincular los Caminos a la Educación Superior", 17 al 19 de noviembre. Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas-Universidad de Guadalajara, ANUIES.
- \_\_\_\_\_. 2009. "Intercultural Universities in Mexico: Progress and Difficulties". *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, Routledge, pp. 5-17.
- Segunda Declaración de Barbados. 1977. En línea: <<http://es.scribd.com/>> (consulta: 3 de enero de 2013).
- Sivaramakrishnan. 1990. "Situating the Subaltern: History and Anthropology in the Subaltern Studies Project". *Journal of Historical Sociology*, núm. 8, diciembre, pp. 395-429.
- Slaughter, Sheila y Larrie L. Leslie. 1997. *Academic Capitalism: Politics, Policies and Entrepreneurial University*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Sousa Santos, Boaventura de. 2009. *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Clacso, Siglo XXI, México.
- \_\_\_\_\_. 2011. *Para descolonizar el Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas, San Cristóbal de Las Casas (serie Junetik Conatus).
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 2003 [1988]. "¿Puede hablar el subalterno?". *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, enero-diciembre. ICANH, Bogotá, pp. 297-364. En línea: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105018181010>> (consulta: 3 de marzo de 2013).
- \_\_\_\_\_. 2010 [1999]. *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Akal, México.
- Stavenhagen, Rodolfo. 1963. "Clases, colonialismo y aculturación". *América Latina*, año VI, núm. 4, octubre-diciembre. Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales, Río de Janeiro, pp. 63-104.
- Tapia, Luis. 2002. *La producción del conocimiento local: historia y política en la obra de René Zavaleta Mercado*. Muela del Diablo, La Paz.
- Tercera Declaración de Barbados. 1993. En línea: <<http://es.scribd.com/>> (consulta: 3 de enero de 2013).
- Thomson, Sinclair. 2010. "Claroscuro andino: nubarrones y destellos en la obra de Silvia Rivera Cusicanqui". En Silvia Rivera Cusicanqui. *Vio-*

- lencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Mirada Salvaje, Piedra Rota, La Paz, pp. 7-24.
- Tibán, Lourdes y Fernando García. 2008. "De la oposición y el enfrentamiento al diálogo y las alianzas: la experiencia de la Conaie y el MICC en Ecuador". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 271-304.
- Toledo Llacanqueo, Víctor. 2005. "Políticas indígenas y derechos territoriales en América Latina: 1990-2004". En Pablo Dávalos (comp.). *Pueblos indígenas, Estado y democracia*. Clacso, Buenos Aires, pp. 67-102.
- Tojil. 1978. "Guatemala, de la república burguesa centralista a la república federal". Documento. Guatemala (mimeógrafo).
- Tuhiwai Smith, Linda. 1999. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. University of Otago Press, Zed Books, Dunedin y Londres.
- \_\_\_\_\_. 2000. "Kaupapa Maori Research". En Marie Battiste (ed.). *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. University of British Columbia Press, Vancouver, pp. 225-247.
- Tzul, Gladys. 2011. "Historia, experiencia y autoridad: un acercamiento a las maneras de narrarnos". Ponencia. XII Encuentro de Género. La Perspectiva de Género en los Estudios Subalternos. Centro de Estudios de Género, Guadalajara (audio MP3).
- Ulcué, Luis Carlos. 1997. *El yu'kh "monte" y la política de conservación de los nasa de Pueblo Nuevo, municipio de Caldono, Cauca*. Tesis de maestría en problemas políticos latinoamericanos. Universidad del Cauca, Popayán.
- UNEM. 1999. *Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programas de estudios*. Chiapas (mecanuscrito).
- \_\_\_\_\_. 2004. *Tarjetas de autoaprendizaje*. Santillana, México.
- \_\_\_\_\_. 2007. *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. PUNCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS, México.
- UNEM 1. s.f. *Modelo curricular de la educación primaria intercultural bilingüe*. Chiapas (mecanuscrito).
- UNEM 2. s.f. *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho: diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. María Bertely (coord. académica). UNEM, Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo, CIESAS, Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Alcatraz, Fundación Ford, México.

- Universidad Intercultural Amawtay Wasi. 2004. *Aprender en la sabiduría y el buen vivir*. Universidad Intercultural Amawtay Wasi, UNESCO. Quito (Col. Amauta Runacunapa Yachay, 2).
- Val, Valentín. 2012. *Sembrando alternativas: cosechando esperanzas. (Re) campesinización agroecológica en las lomas del Escambray, provincia de Villa Clara, Cuba*. Tesis de maestría en antropología social. CIESAS-Sureste, CIESAS-Occidente, Chiapas.
- Valladares, Laura, Maya Lorena Pérez y Margarita Zárata (coords.). 2009. *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. UAM-Iztapalapa, Juan Pablos, México.
- Van Cott, Donna. 2000. *The Friendly Liquidation of the Past: The Politics of Diversity in Latin America*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.
- Vasco, Luis Guillermo. 1998. "Introducción". En Abelino Dagua Hurtado, Misael Aranda y Luis Guillermo Vasco. *Guambianos. Hijos del aroiris y del agua*. CEREC, Los Cuatro Elementos, Fundación Alejandro Ángel Escobar, Fondo Promoción de la Cultura, Bogotá, pp. 15-24.
- \_\_\_\_\_. 2002. *Entre la selva y el páramo*. ICANH, Bogotá. En línea: <<http://www.luguiva.net/libros/detalle1.aspx?id=239&l=3#piepag>> (consulta: 15 de noviembre de 2013).
- \_\_\_\_\_, Abelino Dagua Hurtado y Misael Aranda. 1993. "En el segundo día, la gente grande (*numisak*) sembró la autoridad y las plantas y, con su jugo, bebió el sentido". En François Correa (ed.). *Encrucijadas de Colombia Amerindia*. ICANH, Bogotá, pp. 9-48. En línea: <<http://www.luguiva.net/articulos/default.aspx>> (consulta: 28 de diciembre de 2013).
- Villa Rivera, William. 2011. "El movimiento social indígena colombiano: entre autonomía y dependencia". En Ana Cecilia Betancur (ed.). *Movimientos indígenas en América Latina. Resistencia y nuevos modelos de integración*. IWGIA, Dinamarca, pp. 42-67.
- \_\_\_\_\_, y Juan Houghton. 2004. *Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia. 1974-2004*. CECOIN, OIA, IWGIA, Bogotá.
- Walsh, Catherine. 2010. "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, pp. 75-96.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Desde Abya Yala... Temas de interculturalidad crítica*. CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas, San Cristóbal de Las Casas.
- Weber-Pillwax, Cora. 1999. "Principles of Indigenous Research Methodology". *Journal of Educational Thought*, enero. University of Calgary, Alberta, s. núms. de p.

- \_\_\_\_\_. 2001. "Coming to an Understanding. A Panel Presentation: What is Indigenous research?" *Canadian Journal of Native Education*, vol. 25, núm. 2. University of Alberta, pp. 166-174.
- Wilson, Lestel, Miguel González y Evaristo Mercado. 2008. "*Yapti Tasba Masraka Nanih Aslatakanka (Yatama)* en el proceso de autonomía de la Costa Caribe de Nicaragua". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 189-228.
- Wilson, Shawn. 2001. "What is an Indigenous Research Methodology?" *Canadian Journal of Native Education*, vol. 2, núm. 2. University of Alberta, Alberta, pp. 175-179.
- \_\_\_\_\_. 2009. *Research is Ceremony: Indigenous Research Methods*. Fernwood, Nueva Escocia y Manitoba.
- Zavaleta Mercado, René. 1983. *Las masas en noviembre*. Juventud, La Paz.

# Capítulo 1

## La “ciudad letrada” y la insurrección de saberes subyugados en América Latina\*

Juan Ricardo Aparicio y Mario Blaser

### Introducción

Recientemente, Álvaro García Linera, intelectual y vicepresidente de Bolivia, acusaba a algunos sectores del movimiento indígena de ser románticos por reclamar un papel para las cosmovisiones indígenas en la refundación del Estado boliviano. Él mismo señalaba los quinientos años de interacción y mezcla con la modernidad y se negaba a ver dichas cosmovisiones como radicalmente diferentes; decía: “En el fondo todos quieren ser modernos” (García Linera 2007: 156-157). Transmutar la “hibridez cultural” en una negación de ciertas diferencias es una tendencia común entre académicos, analistas políticos y burócratas que contribuye a la invisibilidad de un patrón de movilización social muy importante en la América Latina contemporánea: el desafío al *régimen dominante de saber/poder*. Este régimen de saber/poder establece las condiciones sociales y epistemológicas necesarias para que una acción sea tomada con seriedad o considerada razonable. De esta manera, dicho régimen traza los límites de lo que es posible y, más aún, pensable. Sin embargo, aquello que queda fuera de esos límites no desaparece sólo por el hecho de no estar dentro de la verdad (Foucault 1972), por el contrario, a veces reta y desafía al propio régimen que intenta establecer los límites de lo posible y lo razonable.

En este capítulo presentamos un trabajo en construcción, una lectura posible de acontecimientos recientes en el campo epistémico-político de América Latina que interpretamos como síntomas de ese tipo de desafío al régimen dominante de saber/poder. Hablamos de una *insurrección de saberes subyugados*, es decir, de “saberes que han sido descalificados como inadecuados para sus tareas” (Foucault 1980: 81-82), pero que ahora forman parte de los amplios procesos de movilización social que desafían al neoliberalismo, y que también van más allá en tanto que retan al propio régimen de saber/poder que los descalifica.

La llegada al poder de partidos y políticos de izquierda ha conducido a que analistas políticos hablen de un "giro a la izquierda" en América Latina. Aun cuando utilicen calificativos para distinguir distintos tipos de izquierda, el rótulo generalizado para describir estos procesos oculta el hecho de que en sus raíces hay experiencias y visiones sociales profundamente diversas. Por ejemplo, Arturo Escobar distingue tres proyectos políticos coexistentes y a veces entremezclados en América Latina:

[...] el *desarrollo alternativo*, enfocado en la seguridad alimentaria, la satisfacción de necesidades y el bienestar de la población [sin cuestionar las nociones generales del progreso y el desarrollo]; las *modernidades alternativas*, construyéndose sobre la base de tendencias contestatarias operando sobre intervenciones del desarrollo y cuestionando los diseños globales; y las *alternativas a la modernidad*, como un proyecto más radical y visionario de redefinir y reconstruir mundos locales y regionales desde las prácticas de diferencias culturales, económicas y ecológicas (2008: 162).

Creemos útil pensar en estos proyectos como patrones de movilización y no como movimientos sociales en sí mismos. En otras palabras, los tres proyectos pueden coexistir en proporciones diferentes dentro de un movimiento social como tendencias que se expresan a través de patrones de movilización particulares. En ese sentido, parte de nuestro planteamiento es que la insurrección de saberes subyugados es un componente central de los patrones de movilización que expresan proyectos de alternativas a la modernidad.

Proponemos tres objetivos en este trabajo: rescatar la insurrección de saberes subyugados de la relativa invisibilidad que otros patrones de movilización más visibles generan; reevaluar la configuración de saber/poder que ha estado históricamente implícita en descalificaciones de los saberes subyugados, tales como la expresada por García Linera, y señalar tanto las promesas como las limitaciones que la insurrección de saberes subyugados puede tener en términos de la configuración contemporánea del saber/poder en América Latina.

## **El afuera de la modernidad**

Plantear que hay algo fuera de la modernidad es, en la actualidad, un asunto complicado ya que requiere, en primer lugar y sobre todo, cuestionar la propia autoimagen de la modernidad, fundamentalmente la constitución de sí misma en contraposición a la "tradicición". La antropología ha hecho contribuciones importantes en esta dirección al mostrar que las llamadas "sociedades tradicionales" nunca han existido en aislamiento, sin cambios o fuera de la historia. Es decir, ha mostrado que estas sociedades no han

sido nunca tradicionales en los términos establecidos por el imaginario moderno (Wolf 1997). Sin embargo, mientras que un lado de la dicotomía establecida por la modernidad para constituirse a sí misma ha sido desacreditado hasta el punto de mostrarlo como un mero vuelo de la imaginación, el otro ha venido a contener toda la realidad. En efecto, si uno atiende a los discursos dominantes en la academia hoy en día pareciera que, al no existir verdaderas sociedades tradicionales, todos somos modernos. Esto es evidente en la rapidez con que cualquier planteamiento acerca de la “no modernidad” se iguala a una defensa del tradicionalismo, lo cual a su vez se equipara con un vuelo fuera de la realidad hacia un paraíso romántico alejado del mundo real de interacciones presentes.

Así, una consecuencia de desechar esta noción estática de la tradición ha sido que las diferencias radicales también se han desechado, como resulta evidente en la forma en que García Linera rechaza la idea de que las cosmovisiones indígenas puedan aportar algo sustantivamente diferente en la reformulación del Estado boliviano. No hay duda de que el discurso hoy en día dominante sobre las modernidades múltiples o alternativas (véase Gaonkar 2001, Kahn 2001) permite aún el juego de las diferencias, pero sólo dentro de los límites de una modernidad definida de manera tal que implica todo lo contemporáneo en general y nada en particular. El desafío, entonces, para nosotros, es recuperar un significado más preciso para aquello que llamamos modernidad; reconocer que hay otros mundos (diferentes del mundo moderno, pero ciertamente no tradicionales) y comprender las dinámicas de poder y la productividad (en el sentido foucaultiano) de sus interacciones mutuas.

Algunos de estos desafíos han sido encarados por el programa de investigación sobre *modernidad/colonialidad y pensamiento descolonial (modernidad/colonialidad/descolonialidad)*. Dentro de este programa de investigación, un grupo heterogéneo de investigadores localizados en América Latina y Norteamérica ha estado discutiendo desde la década de 1990 las relaciones constitutivas entre la modernidad y la colonialidad, por un lado, y entre éstas y las sociedades no modernas, por el otro (para una discusión más detallada del programa véase Escobar 2004, Mignolo 2007). Ahora bien, con respecto al primer desafío planteado más arriba es útil traer a colación un aspecto del argumento que plantea Bruno Latour en su libro *Nunca hemos sido modernos*. Nos referimos a la idea de que las dos “grandes divisiones” centrales de la constitución moderna, como él las llama, están intrínsecamente conectadas:

Por tanto, la Gran División interior [entre la Naturaleza y la Cultura] explica la Gran División exterior [entre Nosotros y Ellos]: nosotros [modernos] somos los únicos que hacemos una diferencia absoluta entre la naturaleza y la cultura, entre

la ciencia y la sociedad, mientras que todos los Otros, ya sean chinos o amerindios, azandes o baruyas, no pueden separar realmente lo que es conocimiento de lo que es sociedad, lo que es signo de lo que es la cosa, lo que viene de la naturaleza tal como es de lo que requieren las culturas (Latour 2007: 148).

Aunque el argumento de Latour apunta a iluminar cómo, a través de prácticas hibridizantes, los "modernos" permanentemente contradicen los dominios purificados de la Naturaleza y la Cultura que están en la base de la constitución moderna, y cómo la centralidad de esta división en las bases ontológicas de las instituciones modernas (por ejemplo, de la política representativa, la ciencia y, de manera más general, del *régimen de verdad moderno*) es difícilmente disputable. La modernidad/colonialidad/descolonialidad contribuye a esta concepción con la idea de que las divisiones entre Naturaleza y Cultura, y entre lo moderno y lo no moderno son históricamente co-emergentes y se refuerzan mutuamente. Así, la ejecución de un mundo moderno, en el que la distinción entre Naturaleza y Cultura constituye un presupuesto ontológico, implica mantener bajo control la amenaza que significa la existencia de otros mundos que no operan sobre los mismos supuestos ontológicos. Y esto se ha conseguido negándoles a esos mundos una existencia real.

Para los modernos, esos mundos sólo existen como errores, simples creencias o deseos románticos. Precisamente ahí es donde la colonialidad emerge como un elemento constitutivo de la modernidad, ya que la diferencia entre los modernos y los no modernos se convierte, desde la perspectiva moderna, en "diferencia colonial", es decir, una relación jerárquica en la que lo no moderno está subordinado a lo moderno. Es evidente la variabilidad histórica (aunque no arbitraria) de los grupos sociales que se postulan como el estándar de lo moderno. Sin embargo, lo que queremos rescatar aquí es que el elemento invariable de la constitución moderna, por medio de las instituciones que funda, opera como un vector que orienta las prácticas de estos grupos sociales, haciéndoles así supuestamente superiores a aquellos considerados no modernos.

La subordinación de mundos no modernos es a menudo impuesta, primero, por medios violentos (por ejemplo, campañas militares contra "los salvajes", extirpación de idolatrías, escolarización obligada, desplazamientos forzados para "liberar" tierras "improductivas", entre otros) y, luego, a través de formas más sutiles del tipo que varios análisis inspirados por Michel Foucault (1991) caracterizan como *gubernamentalidad*. Así, resulta importante recalcar que "coerción y negociación funcionan en conjunto en el terreno de la gubernamentalidad, con la primera colocando a la población blanco (*target population*) en el terreno de la segunda" (Ghosh

2006: 526). Éste es, en particular, el caso cuando las poblaciones blanco operan o coexisten, al menos parcialmente, dentro de un régimen de saber/poder diferente, ya que sus subjetividades no están (del todo o en parte) formadas por el aparato de gubernamentalidad moderno y su régimen de saber/poder (Foucault 1991). Retornaremos a este punto cuando discutamos el papel de la gubernamentalidad neoliberal en la insurrección de los saberes subyugados, pero por mientras queremos resaltar que no estamos diciendo que estas subjetividades no son afectadas por o puestas de alguna manera en contacto con el régimen moderno de saber/poder. Lo que queremos subrayar es que este contacto tampoco califica a estas subjetividades como estando simplemente “dentro” de este régimen.

La relación dinámica generada entre un aparato gubernamental moderno/colonial y su “blanco” no moderno es precisamente uno de los aspectos que la modernidad/colonialidad/descolonialidad trata de explorar con la idea de pensamiento descolonial. Nuestro trabajo intenta ser una contribución a este aspecto del programa, ahondando en la idea de que siempre ha existido una exterioridad a la modernidad/colonialidad y que, en conexión con esto, siempre ha habido un conocimiento otro, a menudo articulado con las luchas por la transformación y la justicia social (Mignolo 2000, Dussel 2000, Escobar 2004). Así, en paralelo con la tradición crítica que ha atacado las desigualdades y las injusticias desde dentro de los límites epistémicos de la modernidad, han existido siempre tradiciones “críticas” que emergen desde otros regímenes de saber/poder exteriores a la racionalidad moderna. Por supuesto, desde una perspectiva moderna estas críticas carecían de una racionalidad o un objeto apropiado y, por tanto, no podían ser concebidas como formas políticas reales y valederas, de allí su invisibilidad como propiamente políticas.

### **Movilización social e insurrección de los saberes subyugados**

Desde la década de 1980 en adelante, un retorno largamente en gestación de las “diferencias” se ha hecho más y más visible en América Latina. Primero en la forma de movilizaciones políticas encuadradas en la identidad, tales como los movimientos indígenas y de afrodescendientes, así como de mujeres y homosexuales, y luego con una política de autonomía más expansiva, que incluye no sólo a estos movimientos, sino también a campesinos, habitantes de la ciudad pauperizados y desempleados (Álvarez, Dagnino y Escobar 1998, Warren y Jackson 2002, Assies, Van der Haar y Hoekema 2000, Postero y Zamosc 2004, Chatterton 2005, Esteva 2001, Zibechi 2005a).

La creciente atención que algunos movimientos sociales le han dado a la cuestión de la autonomía ha ayudado a ver con mayor claridad que mientras que la cultura es politizada, lo que se entiende por "lo político" es culturalmente específico, y eso convierte al campo político en América Latina en un espacio radicalizado por la visibilidad emergente de subjetividades y conocimientos que hasta ahora no habían sido tomados en cuenta con seriedad (Álvarez, Dagnino y Escobar 1998). De hecho, en muchos casos (pero no todos), las luchas por la autonomía ponen de relieve la posibilidad y la plausibilidad de una política otra, diferente de aquella concebida dentro de los –hasta hace poco infranqueables– límites de la modernidad. Éste es el caso especialmente de aquellas luchas que se expresan a sí mismas por medio de los patrones de movilización insurreccional.

Estos patrones se hicieron particularmente visibles con el alzamiento zapatista de 1994 (véase Esteva 2001, Higgins 2004), la revuelta argentina de 2001 (Zibechi 2003) y las revueltas bolivianas de 2003 y 2004 (Gómez 2004, Mamani 2005). Pero estos patrones son también perceptibles entremezclados con otros patrones presentes en procesos de organización y movilización social más duraderos, como aquellos de los movimientos de desempleados y sectores del movimiento de fábricas recuperadas en Argentina, el movimiento de los campesinos sin tierra en Brasil y Paraguay, sectores de los movimientos indígenas en Bolivia, Ecuador y Chile, la Comunidad de Paz de San José de Apartadó y el Proceso de Comunidades Negras en Colombia, para mencionar sólo algunos ejemplos. A pesar de las grandes diferencias entre estas distintas revueltas y movimientos sociales, podemos identificar algunas líneas comunes que tienden a presentarse cuando emergen patrones de movilización que expresan la insurrección de saberes subyugados. Éstas son: 1) una politización y una defensa de las diferencias culturales ligadas a la noción de autonomía y territorio, y 2) una forma de acción política que es no estatista, que rechaza la lógica de la representación y favorece una lógica que podemos llamar relacional.

Los patrones insurreccionales de movilización emergen en lugares relativamente autónomos, donde la presencia del capital y el Estado es débil o distante, ya sea porque éste nunca ocupó plenamente esos territorios (como es el caso de algunas áreas rurales), porque renunció a su presencia durante la oleada de reformas neoliberales o porque se ha retirado en busca de mejores réditos en otros lugares (como en las llamadas villas, favelas, chabolas, etc., o los pueblos industriales abandonados).

En cualquier caso, el punto es que ni el Estado ni el capital organizan plenamente la vida de la gente en esos lugares, lo que permite que se constituyan en territorios donde la vida social y su reproducción quedan en mayor grado en manos de sus habitantes en comparación con lo que

sucede en otros sitios. Cada espacio tiene su propia singularidad y, por lo tanto, cada territorio es distinto; una diferencia que es, en algunos casos, conscientemente abrazada y defendida contra nuevos intentos de control o intervención, ya sea por parte del Estado o el capital. Cuando estas situaciones ocurren, lo que hemos denominado como patrones de movilización insurreccionales revelan sus diferencias con otros patrones de movilización: le piden poco o nada al Estado, más bien tienden a disputarle a éste (y al capital) la soberanía para poder organizar su propia existencia. En algunos casos, un corolario de este rechazo al Estado moderno es la idea de que una forma política que pueda albergar una autonomía radical requiere de un grado de reconfiguración de la forma-Estado que lo haría algo distinto al Estado moderno (véase Esteva 2001).

El rechazo al Estado moderno y al mercado capitalista como vector organizador de la vida social también implica un rechazo a la representación como lógica general de la política. En efecto, y como argumenta Zibechi (2005a), la legitimidad del Estado se basa en el supuesto de que esta institución es en sí la representación final y el punto de sutura de un cuerpo social fracturado. La representación, así, opera en ausencia de lazos de sociabilidad. Similar resulta la legitimidad reclamada para el mercado capitalista por los ideólogos neoliberales como Hayek (1973) en el sentido de que éste, por medio de la apreciación, provee el mecanismo representacional perfecto para resolver intereses individuales que son, en principio, inconmensurables (no tienen medida en común). En cercana relación con este concepto de lo político, se encuentra la idea de que la necesaria dispersión producida por la diversidad de perspectivas inherente a las sociedades humanas puede ser superada por medio de una realidad unificada. Aquí es donde la política moderna también aparece como una política de “verdad”, ya que en la práctica, aunque no siempre en la teoría, el supuesto de que el mercado o el Estado constituyen el punto de sutura de una sociedad fragmentada se halla relacionado con el postulado de que ambos operan sobre la base de conocimientos verdaderos producidos por expertos; es decir, que sus acciones responden a una representación ajustada a una realidad única e indiscutible, que por definición ofrece la base para superar las diferencias.

Por contraste, la presencia de fuertes lazos de sociabilidad, forjados en la vida comunal dentro del territorio, provee un vector alternativo a través del cual lo social se puede constituir. Por ejemplo, el ex ministro de educación boliviano e intelectual aymara Félix Patzi ve en el *sistema comunal* –allí donde aún constituye la base de las economías de los *ayllus* aymaras y quechuas– la base para la construcción de alternativas al sistema neoliberal, y nosotros agregaríamos a la modernidad en general. Una

característica central del sistema comunal es que tiende a evitar la concentración de poder o la emergencia de un poder que pueda posicionarse en una relación de exterioridad con respecto a la comunidad (Patzi 2004). Así, aun cuando el sistema comunal no equivale a una ausencia completa de jerarquías y estratificación interna puede contrastarse con la forma-Estado asociada a la política moderna. Por ejemplo, mientras que la política moderna opera sobre las diferencias de la sociedad por medio de instituciones basadas en la lógica de la representación y que se posicionan como un poder externo a la sociedad que gobiernan, la política comunal responde a las diferencias a través de instituciones basadas en el *principio de relacionalidad* y opera por medio de la delegación de tareas más que de poder (véase Patzi 2004, Zibechi 2005a, 2005b).

Aileen Moreton-Robinson explica que la relacionalidad significa que uno se experimenta a sí mismo como parte de los otros y a los otros como parte de sí mismo (2000: 16). Cuando instituciones políticas, económicas o intelectuales, como asambleas comunales, trabajos comunales, rituales comunales y la delegación de tareas, incorporan este principio tienden a operar por medio de un incesante ajustamiento mutuo de las diferencias basado en el consenso, que puede ser luego traducido en directivas dadas a los delegados que "mandan obedeciendo" a las asambleas. De esta manera, la separación entre la sociedad y sus órganos políticos, económicos e intelectuales es minimizada. Esto es lo que el sistema comunal y los patrones de movilización insurreccionales tienen en común: un esfuerzo por sostener y/o generar instituciones que promueven los lazos comunales y que impiden la emergencia de poderes externos a la comunidad, a la vez que atienden a las necesidades de la vida cotidiana. En muchos casos esto resulta evidente, por ejemplo, en las comunidades autónomas zapatistas (Earle y Simonelli 2005, Stahler-Sholk 2007), en las fábricas recuperadas y las asambleas barriales en Argentina (Fernández 2006, Neuhaus y Canello 2006), en varias de las organizaciones de base rurales y urbanas que llevaron a Evo Morales a la presidencia en Bolivia (Mamani 2005, Zibechi 2005a, 2005b), así como en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó y en las comunidades negras en el Pacífico colombiano (Escobar 2008). De alguna manera podemos decir que lo que los patrones de movilización insurreccional están haciendo en estos lugares es producir y reforzar comunidades por medio de la práctica y la reforma de los principios del sistema comunal.

Paradójicamente, y como lo muestra la literatura citada, las políticas neoliberales desempeñaron un papel importante, aunque no planeado, para hacer estos procesos posibles y más evidentes. Por un lado, con las políticas de liberalización del comercio los grandes agronegocios y las

economías extractivas de recursos naturales se expandieron hacia áreas rurales relativamente marginales, constituyéndose así en fuerzas de asalto a las bases de subsistencia de comunidades que habían mantenido un cierto grado de autonomía. Por otro lado, el Estado abdicó de su papel de vector central de la modernización en favor de un mercado capitalista que empujó a la gente a arreglárselas “por sí solas y como pudieran”. En consonancia con la transformación del Estado, el neoliberalismo promovió la descentralización política, la transferencia a organizaciones civiles de lo que quedó de las funciones estatales de bienestar social, y una serie de nuevos derechos de ciudadanía, incluyendo los derechos culturales en el marco del concepto de multiculturalismo. Estos procesos y políticas generaron varias respuestas de la población, entre ellas, la autoorganización de comunidades rurales (indígenas, negras y mestizas) en defensa de sus territorios y la emergencia de fuertes lazos comunitarios en espacios urbanos que fueron abandonados por el Estado y donde los desplazados rurales se encontraron con los desplazados industriales, esto es, las masas de desempleados creadas por los procesos de “ajuste estructural”.

Aunque las reformas estructurales del Estado desarticulaban varios puntos de presión previamente usados por los movimientos populares para avanzar en sus luchas por justicia social, también abrieron nuevas sendas para estas luchas. El multiculturalismo es un buen ejemplo de esto. Como lo señaló un analista, dentro del marco de la gubernamentalidad neoliberal, el reconocimiento de derechos culturales por parte de las élites fue orquestado con el fin de “ceder en orden un terreno cuidadosamente elegido para defenderse de manera más efectiva de demandas más profundas” (Hale 2002: 488). Sin embargo, como ha quedado claro en los casos boliviano y ecuatoriano, los movimientos sociales que enarbolan las banderas de las diferencias culturales también usaron el “terreno cedido” como una plataforma desde la cual lanzar demandas que, al dejar a descubierto subjetividades no contenidas en los moldes del régimen de saber/poder moderno, son aún más radicales y profundas que aquellas que la izquierda pudo o puede imaginar. El vicepresidente de Bolivia hace evidente esto cuando se niega a tomar en serio las demandas de aquellos sectores del movimiento indígena al que califica de “románticos”. Éstos son los sectores que, precisamente, despliegan los patrones de movilización asociados con la insurrección de los saberes subyugados que busca reformar al Estado para volverlo no sólo antineoliberal, sino también capaz de convivir con formas no modernas de organizar la vida social (véase Esteva 2001).

Como señalamos en la sección anterior, el rechazo a lo no moderno como algo irreal es en sí mismo uno de los mecanismos por medio de los cuales la modernidad/colonialidad se protege y se sostiene como la base

ontológica de la política. En este sentido, basta con conectar los puntos formados por la división ontológica entre Naturaleza y Cultura y la visión hobbesiana y lockeana del estado de naturaleza como la base para concebir el *contrato social* para entender por qué para García Linera "todas las luchas pasan por el Estado –aun las luchas contra el Estado pasan por el Estado–" (cit. en Zibechi 2005b).

De manera similar, se puede trazar una conexión entre las cosmologías indígenas relacionales y los patrones de movilización insurreccionales. La conexión está dada por el reconocimiento del valor y la importancia que la autonomía y la diferencia con los Otros (humanos y no humanos) tiene para el bienestar en las cosmologías relacionales (véase Arquette, Cole y ATFE 2004, McGregor 2004, Viveiros de Castro 2004, Fernández Osco 2010), y la noción implícita en los patrones de movilización insurreccionales de que las verdades parciales y situadas deben ser respetadas y co-ajustadas para la acción y la toma de decisiones por consenso.

Al vincular los patrones de movilización insurreccionales con las cosmologías relacionales indígenas no buscamos convertir a los primeros en algo exótico, nuestra intención más bien es resaltar que estos patrones de movilización son vueltos "irreales", por la diferencia colonial precisamente, ya que expresan "mundos y conocimientos otros". Las cosmologías expresadas a través de estos patrones de movilización, aunque sumergidas y constreñidas, han sido siempre operativas (lo cual no implica que hayan permanecido sin cambios) allí donde encontraron un espacio propicio. De esta manera, la discontinuidad central que estamos observando hoy en día no es la emergencia de algo enteramente nuevo, sino más bien la erosión de las anteojeras y los límites modernos que mantenían otros mundos y otras políticas invisibles y confinadas. Esta erosión, argumentamos, es el resultado de desafíos internos y externos a la modernidad/colonialidad, que abren un espacio para imaginar una reconfiguración del régimen de saber/poder que ha dominado en América Latina desde la conquista.

## **La configuración del saber/poder en América Latina**

Se debe destacar que para muchos participantes de los movimientos sociales, los patrones insurreccionales de movilización vienen desde las comunidades indígenas y el campo rural para "contaminar" luego las prácticas políticas de los habitantes urbanos marginalizados. Así, un miembro del Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) de Argentina contaba que, tratando de encontrar respuestas de largo plazo para esta marginalización "comenzamos a estudiar a Marcos y sus zapatistas, y de ellos aprendimos una nueva manera de hacer política –también íbamos a los

lugares donde había una conferencia sobre el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil (MST)—” (MTD 2002: 31). De manera más explícita, el Colectivo Situaciones (“militante-investigativo”) ha argumentado que el movimiento zapatista ha “incrementado su capacidad no sobre la base de invitar a otros al mundo indígena-campesino sino por medio de ofrecernos [a los habitantes urbanos] elementos que sobre la base de sus culturas pueden circular entre nosotros [...] en una nueva manera” (Colectivo Situaciones 2005a: 19). Esto revela una dirección inusual en el flujo de conocimiento.

Históricamente, en América Latina, el conocimiento ha fluído desde la “ciudad letrada” hacia fuera. La “ciudad letrada” es el término usado por el crítico literario Ángel Rama (1996) para ilustrar la configuración espacial y simbólica de lo que aquí llamamos el régimen moderno de saber/poder. En efecto, dentro del régimen de saber/poder la ciudad es el *locus* por excelencia de la modernidad y la cuna del intelectual (letrado), que a su vez epitomiza al sujeto moderno. Desde esta perspectiva, el campo emerge como al margen de la modernidad, el *locus* de lo primitivo o tradicional, y el indio es su representación perfecta. Tomando en cuenta que este margen ha existido siempre, se puede argumentar que los territorios “ingobernables” que han emergido en los espacios urbanos como consecuencia de las reformas neoliberales constituyen nuevos márgenes. Estos nuevos márgenes son lugares que fueron producidos como modernos por el Estado desarrollista para luego ser abandonados y excluidos por la modernización neoliberal. Sobre la base de esta experiencia, mucha gente en los márgenes encuentra que las promesas de la modernidad son vacías o demasiado onerosas. Se trata, precisamente, de las prácticas de estos otros lugares que nunca fueron plenamente constituidos por la modernidad, mundos y formas políticas alternativas y viables que no habían sido considerados por sus propias tradiciones (modernas) de lucha basadas en los partidos políticos y los sindicatos. En la medida en que los nuevos márgenes aprenden de los viejos márgenes, algunos habitantes de la “ciudad letrada”, es decir, algunos intelectuales modernos, comienzan a mirar a estos otros intelectuales hasta ahora invisibles. En efecto, con su propia especificidad, los intelectuales en la “ciudad letrada” (p. ej., los intelectuales modernos) han sido afectados por un proceso similar al de los nuevos márgenes, es decir, por un desafecto cada vez mayor hacia la modernidad desde dentro, que se ha unido a la creciente visibilidad y viabilidad de las alternativas ofrecidas desde fuera.

El primer cambio en esta dirección se puede describir como una politización de la “ciudad letrada” y comenzó a adquirir forma después de la Segunda Guerra Mundial. Hasta entonces, los intelectuales modernos y las universidades habían sido vistos principalmente como proveedores

de conocimiento para construir la nación moderna. Ellos encarnaban a la razón técnica-científica que investía al Estado con la autoridad para dirigir racionalmente las actividades de sus ciudadanos. Las exclusiones, desigualdades e injusticias que debía soportar gran parte de los habitantes de la región eran concebidas como problemas técnicos temporarios, la consecuencia del carácter incompleto de la modernización más que como resultado de la modernización en sí misma. Se asumía implícitamente que con la aplicación de un mejor conocimiento (es decir, producido por expertos modernos) y una mejor educación (es decir, la difusión de las verdades modernas), la eliminación de la exclusión, las desigualdades y la injusticia serían más o menos automáticas, en otras palabras, al fin habríamos llegado a la modernidad.

Sin embargo, el proyecto de construcción de la nación moderna comenzó a debatirse en términos diferentes en el contexto de la Guerra Fría y las luchas de liberación de las décadas de 1960 y 1970. En efecto, los "problemas técnicos" comenzaron a ser concebidos como problemas políticos que emergían de las estructuras de desigualdad activamente sostenidas y protegidas por aquellos que se beneficiaban de ellas. Esto produjo una gran división entre los intelectuales, entre aquellos que profesaban una visión del conocimiento académico "neutral" y los que no sólo refutaban esta posición sino que la veían como una forma velada de alinearse con los intereses de las élites (véase Guerra y Maldonado 1979, Ribeiro 1969, Mato 2000).

El segundo cambio, que deriva de las consecuencias del primero, puede ser descrito como el descubrimiento, por parte de los intelectuales modernos, de los grupos subalternos como productores de conocimiento. Una premisa común entre estos intelectuales modernos era que la ciencia establecida es la ciencia de la burguesía y "por tanto favorece a aquellos que la producen y controlan haciéndola así sospechosa de colaborar en el mantenimiento de las relaciones de dominación" (Fals Borda y Rahman 1991: 5, véase también Freire 1970, Colombres 1996). El corolario de esta premisa es que el conocimiento producido por los dominados (el conocimiento subalterno) puede ser crítico y dirigido a la transformación de la sociedad y de las relaciones de dominación que la caracterizan (Fals Borda y Rahman 1991, Colombres 1996). Sin embargo, dado el poder hegemónico del conocimiento dominante, el potencial liberador del conocimiento subalterno es sumergido por la historia de represión y humillación en que se ha naturalizado el orden presente de las cosas (Fals Borda y Rahman 1991, Freire 1970). Es aquí donde el o la intelectual comprometido(a), con sus métodos, es útil como catalizador para que el conocimiento subalterno se realice como tal. Las limitaciones de cada uno, de los grupos dominados y de los intelectuales comprometidos, pueden ser superadas en una colabo-

ración dialógica, ya que, como lo señalan Orlando Fals Borda y Mohammad A. Rahman, “la suma del conocimiento de ambos tipos de agentes, sin embargo, hace posible acceder a un cuadro de la realidad objeto de transformación mucho más correcto y exacto” (1991: 10, véase también Freire 1970, Colombres 1996).

La tradición de los intelectuales comprometidos, incluso comprometidos con nociones modernas de verdad, constituyó un intento importante de reconsiderar el saber como entremezclado con el poder en el contexto de América Latina. Sin embargo, desde mediados de la década de 1970 en adelante esta posición comenzó a ser truncada con el establecimiento de dictaduras que, además de forzar a los intelectuales comprometidos al exilio, el silencio o la desaparición, trajo consigo una nueva ola de modernización, ahora con los ropajes del neoliberalismo. Con la supresión violenta de la izquierda y luego con la caída del bloque comunista, la agenda neoliberal encontró la puerta abierta para ser aplicada en el continente con relativa impunidad a lo largo del último cuarto del siglo XX. La modernización neoliberal reconfiguró en muchas maneras la forma de las sociedades latinoamericanas. Un aspecto central para nuestro argumento es que contribuyó a producir nuevos cambios en la “ciudad letrada” e incitó la proliferación de patrones insurreccionales de movilización. Los cambios en la “ciudad letrada” tuvieron dos fuentes interconectadas de manera compleja (no en forma de causalidad directa): la reforma general del sistema universitario a partir del ajuste estructural y la circulación de teorías “posmodernas” en las ciencias sociales y las humanidades.

Con el ajuste estructural, las universidades públicas (generalmente las más prestigiosas pero también las más comprometidas políticamente) comenzaron a preocuparse más por cuestiones de eficiencia y productividad y, siguiendo las tendencias generales de la economía, perdieron terreno frente a esquemas de educación privada e hicieron de la inseguridad laboral (eufemísticamente llamada “flexibilización laboral”) una norma. A veces completamente fuera de su área de competencia, muchos profesores, investigadores y graduados se vieron obligados a buscar trabajo como consultores o como personal en organizaciones no gubernamentales (ONG), papeles ambos que tienden a desempeñarse en un ámbito de acción muy focalizado y acotado, y con una actitud hacia los problemas sociales predominantemente tecnocrática (Fals Borda y Ansur 1991, Gill 2000).

Los rigores de la inseguridad laboral sumados a la desarticulación de las redes de apoyo social y político contribuyeron a un clima general de escepticismo que parecía ser (al menos en parte) exacerbado por las tendencias posmodernas de pensamiento. No sorprende, entonces, que para una tradición política e intelectual de izquierda que había buscado cum-

plir las promesas de la modernidad, el ataque posmoderno –a sus dogmas centrales de verdad, progreso, libertad y demás– apareciere como algo sospechoso. Esta sospecha también se vio reforzada por el hecho de que estas ideas llegaron a América Latina al mismo tiempo que más y más gobiernos abrazaban el dogma neoliberal como el camino ineluctable hacia la modernidad, mientras se generaba más desigualdad y exclusión.

Aunque muchos intelectuales modernos de izquierda rechazaron el posmodernismo, algunos supieron distinguir cuidadosamente distintas corrientes intelectuales bajo ese rótulo general y rescataron, en particular, la crítica posestructuralista de las metanarrativas y sus regímenes de verdad. Sin embargo, una pregunta central quedó de algún modo sin respuesta: ¿cómo confrontar la desigualdad y la exclusión producida por una metanarrativa basada en un régimen de verdad en particular sin situarse uno mismo en otra metanarrativa y régimen de verdad que generaría, por necesidad, otras exclusiones y desigualdades? La respuesta algo insatisfactoria de los posestructuralistas fue la de confiar esta tarea al intelectual ascético.

En efecto, para los posestructuralistas no existe una conexión lógica entre una crítica y una prescripción, ya que la crítica no revela (no puede revelar) la Verdad. Así, el o la intelectual (posestructuralista) necesita ser ascético(ca) para salvaguardar su actividad crítica dirigida contra un cierto régimen de verdad de la tentación de prescribir otra verdad, que por necesidad será exclusiva. De esta manera, la crítica pasa a ser una tarea permanente por medio de la cual el intelectual mantiene abierto el proceso de articulación de verdades a través del desafío a los regímenes de verdad establecidos o emergentes y sus poderes de exclusión (véase Bernauer 1990). En la práctica, sin embargo, los intelectuales de izquierda tendieron a mantenerse dentro de una concepción moderna y ortodoxa de la verdad y el conocimiento, tomando las herramientas de la crítica y la deconstrucción para atacar las verdades neoliberales, pero sin considerar las exclusiones generadas por sus propias verdades emergentes. La posición de García Linera con respecto a los patrones de movilización insurreccionales es sintomática de esto.

Casualmente, los patrones de movilización insurreccionales proveyeron una respuesta diferente al desafío expresado por el posestructuralismo. Reconociendo que lo epistemológico es una dimensión central de las operaciones a través de las cuales la diferencia se convierte en desigualdad, paso a paso los movimientos sociales han empujado a sus propias *prácticas de conocimiento* (locales o tradicionales) a desempeñar un papel en los debates acerca de los proyectos de sociedad en marcha (Rappaport 2005, Fernández Osco 2010, MTD 2002, Casas, Osterweil y Powell 2008). Así, prácticas de conocimiento conectadas, en alguna manera, a cosmologías relacionales parecen estar particularmente bien situadas para cumplir

con la tarea que los posestructuralistas le confiaron al intelectual ascético. En efecto, de manera similar a los posestructuralistas, en los movimientos predomina un alto grado de sospecha hacia los poderes de exclusión de las metanarrativas y, por tanto, una preocupación por mantener abierto el proceso de articulación de verdades provisionarias y parciales. Pero, en contraste con los posestructuralistas, las prácticas de conocimiento insurreccionales señalan que la tarea de mantener abierto el proceso de articular verdades debe ser llevada a cabo por el colectivo y no por el intelectual ascético individual. Al fomentar el encuentro de verdades situadas y múltiples en la asamblea, efectivamente estas prácticas de conocimiento ayudan (no siempre con éxito) a producir verdades operativas al mismo tiempo que protegen la diversidad que las funda de ser eliminada por los consensos emergentes pero siempre provisionarios.

En cierta medida, estas prácticas de conocimiento movilizan lo que Foucault (1980: 33) articuló como un programa de acción, una “nueva política de la verdad” en que son promovidas prescripciones específicas para acciones localizadas, mientras es ejecutado el proyecto más grande de construir “un mundo donde quepan muchos mundos”. Dado que un punto central de estas prácticas de conocimiento es el de “llevarlas a cabo”, en vez de producir conocimiento con base en una representación adecuada, su éxito no puede medirse en términos instrumentales (“hemos tenido éxito porque hemos producido una representación más acertada de la realidad”), sino en términos del grado con que logran “contaminar” con sus lógicas otros sitios y prácticas.

Dado que lo que estos patrones de movilización incorporan es una relacionalidad en el entendimiento y el encuentro con Otros, argumentamos que su producción intelectual puede entenderse como una antropología en el amplio sentido del término, es decir, como una exploración activa y creativa de lo que es común entre mundos diferentes. A través de estas prácticas de conocimiento, el problema que estos patrones de movilización enfrentan es, utilizando las palabras de Latour, que “ninguno tiene la respuesta, [...] razón por la cual éstas tienen que ser colectivamente puestas en escena, estabilizadas y revisadas” (2005: 138).

### **¿La reconfiguración del saber/poder en América Latina?**

Un primer síntoma de la relativa igualación de las prácticas de conocimiento es el hecho evidente de que los conocimientos que antes eran simplemente descartados o negados como tales, o vistos como curiosidades antropológicas, ahora son considerados como importantes. Como cualquier síntoma, esto puede resultar un indicador engañoso. Por ejemplo,

en los círculos de los especialistas en desarrollo y conservación las formas indígenas de concebir el mundo, que antes eran rotuladas como superstición, ahora son catalogadas como conocimientos. Sin embargo, como varios analistas lo han señalado, las siglas IK (conocimientos indígenas, en su versión inglesa) remiten a ciertos conocimientos que son disociados de sus supuestos ontológicos de cómo la realidad está constituida (Banerjee y Linstead 2004, Briggs y Sharp 2004, Ellen, Parker y Bicker 2000, Noble 2007, Nadasdy 2003).

En vez de ser tomados como descripciones de la realidad que pueden ser potencialmente contradictorias, los conocimientos indígenas son incorporados dentro de la ciencia universal como un insumo entre otros. La incorporación tolerante indica una aceptación de las desigualdades más que su desafío y no es éste el tipo de síntoma al que nos referimos. Lo que tenemos en mente son algunos casos emblemáticos que representan un intento de promover el encuentro, en términos de igualdad, de prácticas modernas y no modernas de conocimiento. Los casos que presentaremos brevemente no intentan ser exhaustivos, sólo indican una tendencia y no pretendemos evaluar su grado de éxito o no. Lo que resulta importante es contrastar estos casos con las formas dominantes de concebir y producir conocimiento en la "ciudad letrada" y con algunos intentos hechos desde ésta para generar un gesto similar de diálogo y mutua fertilización.

### *Universidad Intercultural Amawtay Wasi*

La Universidad Intercultural Amawtay Wasi surge de los empeños de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Conaie) por establecer un sistema de educación intercultural y bilingüe. Estos esfuerzos se concretizaron con la creación de esta universidad, con acreditación estatal, en 2004. La universidad se inauguró oficialmente el 21 de marzo de 2005, con el aval de la Conaie y con el apoyo financiero de diferentes entidades (incluyendo la Unión Europea y la Unesco). En el acto de inauguración el rector expresó que la universidad estaba abierta "para todas las sociedades, incluso la no indígena, y debe incluir a afrodescendientes y extranjeros interesados en aprender las ciencias desarrolladas por los ancianos."

En la Universidad Amawtay Wasi, los años académicos se organizan en cinco Centros de Saber, por los cuales deben pasar los estudiantes. Estos centros están relacionados con dominios específicos de la experiencia, como la vida comunitaria, reconciliar a los humanos y la tecnología, y construir un proyecto intercultural. Algunos de estos centros son el *Yachay Munay*, dedicado a explorar el conocimiento y la capacidad de observar y entender de distintas cosmovisiones y filosofías, y el *Munay Ruray*, cuyo objetivo

principal es promover el buen vivir y construir un mundo que apoye la “coexistencia intercultural y la articulación de los humanos con la comunidad, el planeta y el cosmos” (en línea: <<http://www.amawtaywasi.edu.ec/>>).

Hay también tres ciclos de conocimiento: *Runa Yachay*, relacionado con el conocimiento ancestral; *Shtkatk Yachay*, relacionado con el conocimiento occidental y, finalmente, *Yachaypura*, relacionado con el conocimiento intercultural. Las clases se imparten en distintos lugares e integran a las comunidades de las cuales los estudiantes provienen, ya que también son consideradas como *comunidades de aprendizaje*. La Universidad Amawtay Wasi concibe a estas comunidades como una “estrategia para multiplicar y potencializar las oportunidades de participar en procesos de aprendizaje colectivo, cultural y socialmente significativos para jóvenes y adultos de todas las edades y está basada en el principio de aprendizaje como una experiencia de vida” (Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004: 230).

La arquitectura conceptual de la universidad intercultural está cimentada en principios y cosmologías indígenas. Por ejemplo, el concepto central de interculturalidad está basado, entre otros, en el principio de relacionalidad. La relacionalidad es concebida dentro de un marco cosmovisional cuyo supuesto básico es la multiplicidad. La imagen que mejor captura esta noción es la de diversos hilos que se entrelazan formando un tejido. En este marco, el conocimiento no es concebido como una cosa aislada, extraída de su contexto, más bien aparece como lo emergente de un esfuerzo comunal. Así, no “se pretende inventar un espacio de saber reservado solamente para los indígenas, sino construir contenidos fundamentales [currículos] que permitan vivenciar la interculturalidad”. Esta noción permite “aceptar la diversidad y construir un mundo más justo, equitativo y tolerante” (Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004: 164-165). La universidad ofrece, desde esa concepción, tres programas: el *Munay Ruray* (programa de agroecología), el *Ushay Yachay* (programa de enseñanza intercultural multilingüe) y el *Ruray Rushay* (programa de arquitectura y planeamiento territorial). Los tres programas ofrecen cursos profesionales y especializados que duran de diez a seis semestres.

Para la universidad, la conceptualización de la interculturalidad como un principio ideológico del proyecto político del movimiento indígena es diferente del concepto de interculturalidad manejado por el multiculturalismo liberal. Para ésta, la interculturalidad implica un diálogo entre iguales, un acomodarse mutuo entre diferentes mundos, y no la subordinación implícita que se da cuando diversos mundos deben acomodarse dentro del marco impuesto por un mundo moderno dominante (véase Walsh en prensa, Rappaport 2005). En este sentido, la interculturalidad es clave para la construcción de una nueva democracia “anticolonialista, anti-

capitalista, antiimperialista y antisegregacionista" que garantice, de acuerdo con la Conaie, "la máxima y permanente participación de los pueblos y las nacionalidades [indígenas] en las tomas de decisión" y promueva "un Estado plurinacional inclusivo que integre a todos los sectores de la sociedad en sus aspectos social, económico, político, judicial" (Conaie, cit. en Walsh 2007: 49-40).

### *Universidad Campesina de la Resistencia*

La historia sobre la que se constituye la Universidad Campesina de la Resistencia es la disputa violenta por la extracción y el monopolio de recursos legales e ilegales, y la lucha por el control territorial por parte de distintos actores armados en la región noroccidental de Urabá, confrontación que se da a partir de la década de 1980 (Aparicio 2009). En la actualidad dicha región ha pasado a ser muy prometedora para la extracción industrial del banano, además de ser tradicionalmente una zona de frontera de economías extractivas legales e ilegales, incluso desde las primeras décadas de la conquista de América. La región se ha vuelto estratégica para un amplio espectro de actores, como los inversionistas de capital nacional y extranjero, los grupos guerrilleros de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército Popular de Liberación (EPL), los paramilitares y el mismo Estado.

En la década de 1990, los ciclos de la violencia llegaron a convertir esta zona ("la mejor esquina de América") en una de las más impactadas por las violaciones a los derechos humanos, los desplazamientos forzosos y las desapariciones. En ciertas áreas rurales, en 1997, combates entre distintos grupos armados provocaron que más de 4 000 personas llegaran al caserío de San José en busca de un refugio a las persecuciones y las amenazas. Para ese momento, los asesinatos de líderes comunitarios y la cruda violación a los derechos humanos eran comunes, así como la negligencia y la incapacidad del Estado para proteger a sus habitantes.

Es precisamente en este contexto que diversas comunidades, una vez reasentadas en San José de Apartadó, en compañía de organizaciones religiosas y ONG, se declararon a sí mismas como Comunidad de Paz.<sup>1</sup> En un documento firmado por los participantes, declararon su neutralidad frente al conflicto armado, así como su adscripción a formas organizativas horizontales y modelos participativos para la recuperación de la autonomía y la soberanía en sus acciones y decisiones (Memorias del Seminario Taller con Comunidades de Riesgo 2003).

En febrero de 2004, como respuesta a la escalada violenta de asesinatos y desplazamientos, y frente a la incapacidad del Estado colombiano

de defender sus derechos, veinte comunidades de paz de todo el país deciden crear la Red de Comunidades en Resistencia y Ruptura (Recorre). Una propuesta central que emergió de estas reuniones fue la de lanzar la Universidad Campesina de la Resistencia como un nodo de intercambio de conocimientos y experiencias alrededor de la violencia. Otros temas discutidos en las sesiones posteriores de la universidad fueron los de fomentar iniciativas y acciones para la defensa de la “soberanía alimentaria”, la recuperación de la medicina tradicional y la exploración de todo lo relacionado con el tema de la “autonomía jurídica”. En los encuentros en los que se han reunido representantes de distintas organizaciones, al discutir la recuperación de las economías comunales y alternativas que han sido fragmentadas por la llegada de megaproyectos de extracción, los participantes han podido afirmar su diferencia como principio básico para sobrevivir como colectivos.

La universidad no tiene ni espacio ni salones de clase fijos. Tampoco tiene profesores permanentes ni da diplomas a sus participantes. Sus reuniones se llevan a cabo precisamente en medio de los lugares que han sufrido un conflicto reciente. En ellas los participantes elaboran lo que han denominado una “cartografía de la esperanza”, con la que intentan identificar los recursos, los actores y los proyectos que han convertido estos territorios en zonas de conflicto o frontera. También tienen sesiones de discusión sobre la autonomía, en las que algunas veces se analizan teorías políticas contemporáneas.

Tal como sucede en el caso de la Universidad Intercultural, la Universidad Campesina no “sirve” a un grupo racial o étnico específico, sino a una comunidad más amplia, en este caso, las víctimas del conflicto generalizado en Colombia, ya sean las comunidades afrocolombianas, indígenas o campesinas desplazadas por la violencia. No hay una única subjetividad ahí. El ejercicio incesante de co-ajustar distintas experiencias y epistemologías es constante en las actividades de la universidad. Ésta se ha convertido en un punto articulador en el que distintas subjetividades, en parte producto de las experiencias de violencia, producen conocimiento para sobrevivir, interpretar y nombrar la violencia en Colombia. Por último, no sobra decir que también interrumpen el monopolio de crear conocimiento desde la violencia ejercida por el Estado y los académicos.

### *Colectivo Situaciones*

El Colectivo Situaciones de Argentina surge en los últimos años de la década de 1990 en un ambiente de creciente visibilidad de los patrones de movilización que aquí hemos considerado como “insurreccionales”. De

acuerdo con su relato, las prácticas del grupo se fueron formando, por un lado, a partir de la percepción de lo inadecuadas que eran las figuras del "investigador militante" y del universitario, y, por el otro, por la emergencia de nuevos elementos de sociabilidad inmanentes en los patrones insurreccionales de movilización. En las figuras mencionadas ellos ven un acercamiento desde fuera que no corresponde con las demandas de estos patrones de "una nueva disposición para sentir y pensar" (Colectivo Situaciones 2005b: 606). Tales "demandas" son, a la vez, caracterizadas como una "extendida elaboración, cuyo punto original fundamental fue el fracaso de la revolución en la década de 1970" (*ibid.*: 606).

La modalidad de acción del Colectivo Situaciones<sup>2</sup> –que se corresponde con la *investigación militante*– ha sido la de articular, con base en experiencias/experimentos, colectivos como H.I.J.O.S.-Argentina (que es una organización de hijos de desaparecidos políticos durante la dictadura argentina de 1976-1983), el Movimiento de Trabajadores Desempleados de Solano y el Movimiento Campesino de la provincia de Santiago del Estero (Mocase), entre otros. El concepto organizador de la investigación militante es el de la "composición (proceso de interacción, valorización colectiva, sistema de producción de compatibilidades)" relacionada con "la producción de encuentros que produzcan sujetos" (Colectivo Situaciones 2005: 604). Su preocupación es la de producir consistencia entre experiencias que ni emergen como ya unificadas ni aceptan una unión de tipo Estado, externa o impuesta:

La investigación militante toma forma [...] como una serie de operaciones cuando se enfrentan problemas concretos (o de una angustia que convierte la terquedad en interrogaciones productivas): ¿cómo establecer lazos capaces de alterar nuestras subjetividades y encontrar algún tipo de comunidad en medio de la actual dispersión radical? ¿Cómo provocar intervenciones que refuercen la horizontalidad y las resonancias, eludiendo el centralismo jerárquico o la pura fragmentación? Y, para continuar con la misma línea, ¿cómo co-elaboramos un pensar en común con experiencias/experimentos [por ejemplo, movimientos sociales insurreccionales] que han estado elaborando prácticas hyper-inteligentes? (Colectivo Situaciones 2005: 607).

Como podemos ver a partir de esta breve caracterización, estas experiencias y sitios son muy diferentes, abarcan desde lo rural a lo urbano, desde posiciones que expresan y decididamente rechazan al Estado, a posiciones asociadas con la idea de interculturalidad que implica una transformación del Estado moderno en un Estado pluricultural. A pesar de las diferencias hay, sin embargo, dos similitudes fundamentales entre estos espacios/experiencias. Primero, todos expresan un intento por promover una forma de producir conocimiento que imita, con un grado incierto de

éxito, las prácticas de conocimiento que caracterizan a los patrones insurreccionales de movilización. Esto es, un trabajo permanente de co-ajuste entre diferentes subjetividades, un esfuerzo por evitar la imposición de verdades y un énfasis en mantener la producción del conocimiento incorporada como parte de la vida común. En síntesis, además de encarar los problemas urgentes, el objetivo de estas experiencias y lugares es el de representar una comunidad en medio de todas las tensiones y conflictos existentes. Segundo, todos constituyen sitios complejos de encuentro entre las prácticas de conocimiento insurreccionales y las modernas, donde la colaboración, la contaminación y el desafío operan simultáneamente. Veamos esto con más detalle.

En muchos de estos sitios, los intelectuales formados en la “ciudad letrada” participan como miembros activos y colaboradores; sin embargo, existe la expectativa de que sus contribuciones deben adaptarse a las formas específicas de producir conocimiento que caracterizan a los patrones insurreccionales de movilización. Así, dentro de sus condiciones específicas, estos sitios tienden a producir intelectuales que se ven envueltos en luchas sociales por medio de la mutua equiparación y contaminación de diferentes prácticas de conocimiento. No decimos que esto ponga fin a la imposición violenta de una epistemología singular (la moderna), pero sí que al menos algunos intelectuales formados en la “ciudad letrada” están aprendiendo en estos sitios, parafraseando a Boaventura de Sousa Santos (2004), que la lucha por la justicia social no puede desconectarse de la lucha por la justicia epistémica. Esto significa que la cuestión central no es quién tiene conocimiento sino cómo se produce y con qué consecuencias.

No es sorprendente que la insurrección de los saberes subyugados haya encontrado entre los intelectuales modernos que adoptaron las críticas posestructuralistas con seriedad una audiencia lista para ser considerada como interlocutora. En este sentido, es importante resaltar que estos sitios no son descubiertos por la “ciudad letrada” como interlocutores que pueden ayudar a completar una imagen ajustada a la realidad –como la tradición de intelectuales comprometidos esperaba–; más bien estos conocimientos subyugados están retando activamente los privilegios de la “ciudad letrada”. Así, el rótulo de universidad es usado estratégicamente en algunas de estas experiencias para indicar la equiparación relativa de la que hablamos. Como planteamos en la discusión de los patrones insurreccionales de movilización, hay un desafío al monopolio del conocimiento verdadero por parte de las instituciones modernas, en este caso al proponer una universidad otra, una universidad que no se distingue por el contenido de los conocimientos que produce sino por las prácticas de conocimiento que sostiene.

Es significativo que el trabajo incesante de co-juste promovido en estos sitios implique la posibilidad de encuentros y articulaciones impredecibles entre formas como la universidad y nodos de producción de conocimiento que aparecen como radicalmente diferentes. A través de esos encuentros algunos intelectuales modernos se convierten en caballos de Troya que tratan de introducir dentro de la "ciudad letrada" sus ya "contaminadas" prácticas de conocimiento. Aunque esto señala nuevas posibilidades para la reconfiguración del saber/poder, el camino en verdad se presenta lleno de desafíos y las oportunidades para hacer marcha atrás sin quererlo abundan. Tal vez la mejor manera de ilustrar la cuestión es por medio de algunos ejemplos de introducción de otras prácticas de conocimiento en la "ciudad letrada".

En contraste con el marco tolerante/extractivo que domina en los círculos de especialistas del desarrollo y la conservación, en los últimos años han emergido algunos intentos desde la academia de generar un diálogo sólido entre conocimientos académicos y "otros saberes". Indicativo de esta tendencia es el hecho de que, durante 2006-2007, la Asociación de Estudios Latinoamericanos avalara una serie de investigaciones colaborativas entre académicos, indígenas y afrodescendientes a través del proyecto "Otros Saberes/Otras Américas". La iniciativa respondió de manera más directa a la proliferación actual de "metodologías colaborativas" que están siendo producidas en las varias interfaces entre productores de conocimiento en la academia del Norte y latinoamericana y movimientos sociales en América Latina (véase Leyva y Speed 2008, Mallon 2005, Rappaport 2005, Warren 1998, Hale 2006), pero también resonaban en ella varias de las preocupaciones del programa de investigación de la modernidad/colonialidad/descolonialidad del cual nos consideramos parte y presentamos al inicio de este capítulo.

Más allá del hecho de que la institucionalización de prácticas colaborativas y dialógicas refleje una moda, y hasta cierto punto el redescubrimiento en la academia de viejas ideas que circulaban fuera de ella, es importante encarar limitaciones más graves aún en estos enfoques más innovadores y críticos. En estos trabajos, un punto en común es la valoración de otros saberes (o saberes otros) en lo relativo a su potencial liberador, sin embargo, en muchos casos, nosotros "los intelectuales modernos" no llegamos a relacionarnos con esos conocimientos en sus propios términos y nos quedamos así atrincherados en nuestras posiciones de autoridad, reproduciendo la configuración del saber/poder actual.

Como académicos nos familiarizamos con los trabajos de los "intelectuales otros", pero no nos sentimos llevados a mezclar, fundir y conectar nuestras categorías y las suyas. En efecto, cuando nos familiarizamos

con ellos, la tendencia es a asumir que la colaboración y el diálogo se establecen para alinear nuestras agendas de investigación con los intereses de nuestros interlocutores y socios, y/o para hacer visibles sus prácticas de conocimiento. En contraste, cuando los intelectuales otros se familiarizan con nosotros y nuestras prácticas, ellos sí realizan un trabajo de mezcla, fundido y conexión entre categorías provenientes de diferentes tradiciones de conocimiento (la moderna y la suya propia), y así, por ejemplo, reconceptualizan una noción como la de universidad a través de cosmologías, principios y paradigmas indígenas, como en el caso de Amawtay Wasi.

En parte, el problema se complica por el hecho de que, desde la perspectiva de muchos intelectuales modernos, la visibilidad de los intelectuales otros depende de su capacidad de llevar a cabo esta mezcla, fundido y conexión. Un desconocimiento total del lenguaje de la “ciudad letrada” implica la completa invisibilidad. Una manifestación de esto es que esos Otros, reconocidos recientemente en círculos académicos como intelectuales, están familiarizados de un modo u otro con el lenguaje de la “ciudad letrada” a través del entrenamiento en instituciones de educación formal (véase, por ejemplo, los perfiles de intelectuales otros que aparecen en Warren 1998, Rappaport 2005, Mignolo 2000, Leyva y Speed 2008). De hecho, con raras excepciones, los intelectuales otros que no hablan el lenguaje de la “ciudad letrada” parecen no quedar registrados en los radares de los intelectuales modernos.

Por supuesto, esto habla de diferencias de poder y señala que el pensamiento descolonial es todavía sostenido principalmente por los intelectuales otros. Es importante resaltar, sin embargo, que estos problemas (relacionados con las diferencias de poder entre diferentes regímenes de saber/poder) emergen en distintos grados en los sitios de encuentro generados por los patrones insurreccionales de movilización. Así, la dinámica actual de relaciones en estos sitios y los desafíos y obstáculos que enfrentan los proyectos de diálogo y “contaminación” aún deben ser estudiados etnográficamente. Pero, investigar conocimientos insurreccionales presenta sus propios desafíos. Éstos son el foco de nuestra conclusión.

### **Notas finales sobre la investigación de conocimientos insurreccionales y la traición**

Investigar conocimientos insurreccionales sin cuestionar los supuestos modernos acerca de lo que es considerado como conocimiento puede muy bien constituirse en una traición. Para entender este punto necesitamos reafirmar la centralidad de las ideas de territorialización y autonomía en

estas insurrecciones. Como señalamos antes, estas ideas estaban conectadas con la capacidad de cada lugar específico para organizar las relaciones sociales de acuerdo con un vector y un modelo provistos por la experiencia comunitaria, lo que implica un co-ajuste incesante de experiencias múltiples que coexisten. El conocimiento, en ese contexto, es relacional y emergente, su valor de verdad va acompañado de su capacidad de promover ese co-ajuste de multiplicidades. Esta concepción es radicalmente diferente de aquella que asume que el conocimiento es una representación ajustada a la realidad producida en mejores condiciones por un observador independiente.

Manteniendo esta diferencia en mente nos preguntamos: ¿en qué sentido nuestras prácticas de conocimiento modernas conducen a un co-ajuste de multiplicidades cuando reproducen las diferencias de poder que, como indicamos anteriormente, fuerzan a los Otros a ajustarse a nosotros sin un gesto similar de nuestra parte? ¿Estamos contribuyendo a crear un mundo en el que quepan muchos mundos o estamos imponiendo nuestro mundo? Eso es lo que hacen las prácticas de conocimiento de los patrones de movilización insurreccionales y es el punto que nosotros perdemos de vista completamente cuando tratamos de capturar lo que son por medio de la descripción, sin dejarles que hagan con nosotros lo que ellos hacen: dar forma a lazos comunales. Tomar estas prácticas de conocimiento insurreccionales en serio implica una transformación de nuestras propias prácticas de conocimiento en forma tal que las haría relevantes para el tipo de proyecto inmanente que surge de los patrones insurreccionales de movilización. En otras palabras, nuestras prácticas de conocimiento también deben encaminarse hacia el co-ajuste de multiplicidades que da forma a las comunidades.

Queremos concluir abriendo una discusión acerca de la especificidad de nuestra situación como intelectuales dentro de la "ciudad letrada". Nos gustaría señalar que nuestro argumento de ser una especie de caballo de Troya no busca desconocer las diferencias de poder. Por el contrario, es muy claro para nosotros que si nuestra situación/sitio es de alguna relevancia para los patrones insurreccionales de movilización es por el papel que la "ciudad letrada" tiene como nodo central para la reproducción de las relaciones de poder en el régimen socioepistemológico presente. El desafío, entonces, es cómo utilizar esta centralidad y especificidad de forma tal que erosione las desigualdades asociadas con este régimen. Y aquí enfrentamos el nodo central de lo que aparece como un problema intratable para los intelectuales de la "ciudad letrada": el de cómo la autoridad de su conocimiento, su estatus como "conocimiento experto" parece estar in-

herentemente ligado a la desigualdad. Esto es evidente en la cuestión del “lenguaje experto”: a menudo se nos dice que para ser realmente democráticos y horizontales nuestra producción intelectual debería ser accesible al no experto, de otra manera estamos protegiendo nuestra autoridad exclusiva y, por tanto, manteniendo la desigualdad entre expertos y no expertos. Sin embargo, creemos que en esa afirmación varias cosas se confunden: conocimiento experto no siempre implica desigualdad y la autoridad no siempre conlleva imposición.

Una buena manera de reflexionar acerca de este asunto es a través del ejemplo del *konsaho* (chamán) del pueblo ishír de Paraguay, con el que uno de nosotros está familiarizado. El *konsaho* es un experto y, como tal, maneja un lenguaje que no es accesible a cualquiera, sólo a aquellos que son *konsaho* o están en proceso de devenirlo. Ningún ishír pretendería que todos deberían ser *konsaho*, serlo es algo determinado por trayectorias vitales particulares. Sin embargo, los *konsaho* están investidos de cierta autoridad en la medida en que prueben ser benéficos para la comunidad de humanos y no humanos que conforman el *yrmo* (cosmos). Es de notar que ser benéfico depende, en buena medida, de la capacidad del *konsaho* de co-ajustar diferentes “hilos” (lazos sociales) que se encuentran en su persona. Precisamente porque una persona es valorada como hábil para llevar a cabo este co-ajuste es que él o ella es reconocido por la comunidad como un *konsaho* experto. Pero ésta no es una persona que mira al mundo desde arriba y desde la distancia, más bien es a través de su disposición para enredar su ser en relaciones de final abierto y con consecuencias imprevisibles (en términos identitarios y corporales) que el *konsaho* gana su autoridad y respeto. En otras palabras, el *konsaho* es una institución en permanente estado de devenir.

Tal vez la “ciudad letrada” podría construirse de esa manera: nuestro estatus como expertos emergería en la medida que abríamos ese sitio (personal e institucional) para que se convierta en uno de los nodos donde las multiplicidades podrían encontrarse y co-ajustarse en coexistencia, siempre teniendo en cuenta que no podemos estar en todos y ningún lado, y que todos operamos en la especificidad de nuestros sitios. De esta manera, para nosotros no es tanto en la simplicidad y accesibilidad del lenguaje donde se encuentra la posibilidad de erosionar las desigualdades, sino en el tipo de articulaciones y traducciones que la “ciudad letrada” puede producir dentro de sí misma y en asociación con otros sitios de prácticas.

## Notas

- \* La versión original en inglés de este capítulo apareció publicada en 2008 como "The 'Lettered City' and the Insurrection of Subjugated Knowledges", en la revista *Latin America Anthropological Quarterly*, vol. 81, núm. 1, invierno, pp. 59-94. Se reproduce en este tomo con el permiso de la editorial.
- 1 Véase la página web de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, en línea: <<http://www.cdpsanjose.org>>.
  - 2 Véase el sitio web del Colectivo Situaciones, en línea: <<http://www.situaciones.org>>.

## Bibliografía

- Álvarez, Sonia E., Evelina Dagnino y Arturo Escobar (eds.). 1998. *Cultures of Politics, Politics of Cultures: Re-visioning Latin American Social Movements*. Westview Press, Boulder.
- Arquette, Mary, Maxine Cole y The Akwesasne Task Force on the Environment (ATFE). 2004. "Restoring Our Relationships for the Future". En Mario Blaser, Harvey A. Feit y Glenn McRae (eds.). *In The Way of Development: Indigenous Peoples, Life Projects, and Globalization*. Zed Books, IDRC, Londres y Ottawa.
- Assies, Willem, Gemma van der Haar y Andre Hoekema. 2000. *The Challenge of Diversity: Indigenous Peoples and Reform of the State in Latin America*. Thela Tesis, Amsterdam.
- Banerjee, Subhabrata Bobby y Stephen Linstead. 2004. "Masking Subversion: Neocolonial Embeddedness in Anthropological Accounts of Indigenous Management". *Human Relations*, vol. 57, núm. 2. The Tavistock Institute, Londres, pp. 221-247.
- Bernauer, James. 1990. *Michel Foucault's Force of Flight: Towards an Ethics for Thought*. Humanities Press, Atlantic Highlands.
- Briggs, John y Joanne Sharp. 2004. "Indigenous Knowledges and Development: A Postcolonial Caution". *Third World Quarterly*, vol. 25, núm. 4. Routledge, pp. 661-676.
- Casas, María Isabel, Michal Osterweil y Dana Powell. 2008. "Blurring Boundaries: Recognizing Knowledge-Practices in the Study of Social Movements". *Anthropological Quarterly*, vol. 81, núm. 1, invierno. IFER, George Washington University, Washington, pp. 17-58.
- Chatterton, Paul. 2005. "Making Autonomous Geographies: Argentina's Popular Uprising and the 'Movimiento de Trabajadores Desocupados' (Unemployed Workers Movement)". *Geoforum*, núm. 36. Elsevier, pp. 545-561.

- Colectivo Situaciones. 2005a. *Bienvenidos a la selva: diálogos a partir de la Sexta Declaración del EZLN*. Tinta Limón, UNIA, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. 2005b. "Something More on Research Militancy: Footnotes on Procedures and (In)Decisions". *Ephemera: Theory & Politics in Organization*, vol. 5, núm. 4. University of Leicester, University of Essex, pp. 602-614.
- Colombres, Adolfo. 1996. *La hora del "bárbaro". Bases para una antropología social de apoyo*. Ediciones del Sol, Buenos Aires.
- Dussel, Enrique. 2000. "Europe, Modernity, and Eurocentrism". *Nepantla: Views from South*, vol. 1, núm. 3. Duke University Press, Durham, pp. 465-478.
- Earle, Duncan y Jeanne Simonelli. 2005. *Uprising of Hope: Sharing the Zapatista Journey to Alternative Development*. AltaMira Press, Lanham.
- Ellen, Roy, Peter Parker y Alan Bicker. 2000. *Indigenous Environmental Knowledge and its Transformations: Critical Anthropological Perspectives*. Routledge, Nueva York.
- Escobar, Arturo. 2004. "'Worlds and Knowledges Otherwise': The Latin American Modernity/Coloniality Research Program". *Cuadernos del CEDLA*, núm. 16. CEDLA, Amsterdam, pp. 31-67.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Territories of Difference. Place, Movements, Life, Redes*. Duke University Press, Durham.
- Esteva, Gustavo. 2001. "The Meaning and Scope of the Struggle for Autonomy". *Latin American Perspectives*, vol. 28, núm. 2. Latin American Perspectives, SAGE, pp. 120-148.
- Fals Borda, Orlando. 1979. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo, Bogotá.
- \_\_\_\_\_. y Mohammad A. Rahman. 1991. *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Trad. de Raquel González. CINEP, Bogotá.
- Fernández, Ana María. 2006. *Política y subjetividad: asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Tinta Limón, Buenos Aires.
- Fernández Osco, Marcelo. 2010. "Ayllu: Decolonial Critical Thinking and (An)other Autonomy". En Mario Blaser, Ravi de Costa, Deborah McGregor y William D. Coleman (eds.). *Indigenous Peoples and Autonomy: Insights for a Global Change*. University of British Columbia Press, Vancouver, pp. 27-47.
- Foucault, Michel. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. Trad. de A. M. Sheridan Smith. Tavistock, Londres.
- \_\_\_\_\_. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Pantheon Books, Nueva York.

- \_\_\_\_\_. 1991. "Governmentality". En Graham Burchell, Colin Gordon y Peter Miller (eds.). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Harvester Wheatsheaf, Londres.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, Londres y Nueva York.
- Gaonkar, Dilip Parameshwar (ed.). 2001. *Alternative Modernities*. Duke University Press, Durham.
- García Linera, Álvaro. 2007. "Evo simboliza el quiebre de un imaginario restringido a la subalternidad de los indígenas". En Karin Monasterios, Pablo Stefanoni y Hervé Do Alto (eds.). *Reinventando la nación en Bolivia: movimientos sociales, Estado y poscolonialidad*. Clacso, Plural, La Paz, pp. 11-21.
- Ghosh, Kaushik. 2006. "Between Global Flows and Local Dams: Indigeneness, Locality, and the Transnational Sphere in Jharkhand, India". *Cultural Anthropology*, vol. 21, núm. 4. The Society for Cultural Anthropology, AAA, Arlington, pp. 501-534.
- Gill, Lesley. 2000. *Teetering on the Rim*. Columbia University Press, Nueva York.
- Gómez, Luis. 2004. *El Alto de pie. Una insurrección aymara en Bolivia*. Comuna, La Paz.
- Guerra, María y Ezequiel Maldonado (eds.). 1979. *El compromiso del intelectual. Nuestro Tiempo*, México.
- Hale, Charles R. 2002. "Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala". *Journal of Latin American Studies*, vol. 34, núm. 3. ISA-University of London, Londres, pp. 485-524.
- \_\_\_\_\_. 2006. "Activist Research vs. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology". *Cultural Anthropology*, vol. 21, núm. 1. The Society for Cultural Anthropology, AAA, Arlington, pp. 96-120.
- Hayek, F. A. 1973. "The Principles of a Liberal Social Order". En Jeffrey G. Murphy (ed.). *An Introduction to Moral and Social Philosophy: Basic Readings in Theory and Practice*. Wadsworth Publishing, Belmont, pp. 248-263.
- Higgins, Nicholas P. 2004. *Understanding the Chiapas Rebellion: Modernist Visions and the Invisible Indian*. University of Texas Press, Austin.
- Kahn, Joel. 2001. "Anthropology and Modernity (with CA Comment)". *Current Anthropology*, vol. 42, núm. 1. Wenner-Gren Foundation, Nueva York, pp. 651-680.

- Korovin, Tanya. 2002. "Reinventing the Communal Tradition: Civil Society and Local Government in Andean Ecuador". *Latin American Research Review*, vol. 36, núm. 3. LASA, Pittsburgh, pp. 36-68.
- Latour, Bruno. 2005. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press, Oxford.
- \_\_\_\_\_. 2007. *Nunca hemos sido modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Leyva Solano, Xochitl y Shannon Speed. 2008. "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 65-107.
- Mallon, Florencia. 2005. *Courage Tastes of Blood: The Mapuche Community of Nicolás Ailío and the Chilean State, 1906-2001*. Duke University Press, Durham.
- Mamani Ramírez, Pablo. 2005. *Geopolíticas indígenas*. CADES, El Alto.
- Mato, Daniel. 2000. "Not 'Studying the Subaltern', But Studying with 'Subaltern' Social Groups, or, at Least, Studying the Hegemonic Articulations of Power". *Nepantla: Views from the South*, vol. 1, núm. 3. Duke University Press, Durham, pp. 479-502.
- McGregor, Deborah. 2004. "Traditional Ecological Knowledge and Sustainable Development: Toward Co-Existence". En Mario Blaser, Harvey A. Feit y Glenn McRae (eds.). *In The Way of Development: Indigenous Peoples, Life Projects, and Globalization*. Zed Books, IDRC, Londres y Ottawa, pp. 72-91
- Memorias del Seminario Taller con Comunidades en Riesgo. 2003. *Vida, dignidad y territorio: comunidades de paz y zonas humanitarias en Urabá y Atrato*. Fundación Cultura Democrática, Ministerio del Interior, PNUD, Bogotá.
- Mignolo, Walter. 2000. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton University Press, Princeton.
- \_\_\_\_\_. 2007. "Delinking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of De-Coloniality". *Cultural Studies*, vol. 21, núm. 2-3. Routledge, Londres y Nueva York, pp. 449-514.
- Moreton-Robinson, Aileen. 2000. *Talkin' Up to the White Woman: Indigenous Women and Feminism*. University of Queensland Press, St. Lucia.
- Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD). 2002. *De la culpa a la autogestión*. MTD, Buenos Aires.

- Nadasdy, Paul. 2003. *Hunters and Bureaucrats: Power, Knowledge, and Aboriginal-State Relations in the Southwest Yukon*. University of British Columbia Press, Vancouver.
- Neuhaus, Susana y Hugo Calello (comps.). 2006. *Hegemonía y emancipación*. Herramienta, Buenos Aires.
- Noble, Brian. 2007. "Justice, Transaction, Translation: Blackfoot Tipi Transfers and WIPO's Search for the Facts of Traditional Knowledge Exchange". *American Anthropologist*, vol. 109, núm. 2. AAA, Arlington, pp. 338-349.
- Patzi, Félix. 2004. *Sistema comunal: una propuesta alternativa al sistema liberal. Una discusión teórica para salir de la colonialidad y del liberalismo*. CEA, La Paz.
- Postero, Nancy Grey y León Zamosc (eds.). 2004. *The Struggle for Indigenous Rights in Latin America*. Sussex Academic Press, Brighton.
- Rama, Ángel. 1996. *The Lettered City*. Ed. y trad. de John Charles Chasteen. Duke University Press, Durham.
- Rappaport, Joanne. 2005. *Intercultural Utopias: Public Intellectuals, Cultural Experimentation and Ethnic Pluralism in Colombia*. Duke University Press, Durham.
- Ribeiro, Darcy. 1969. *La universidad necesaria*. Ediciones del Rectorado, Mérida.
- Sousa Santos, Boaventura de. 2004. "Toward a Counter-Hegemonic Globalisation (Part I)". En Jai Sen, Anita Anand, Arturo Escobar y Peter Waterman (eds.). *The World Social Forum: Challenging Empires*. The Viveka Foundation, Nueva Delhi, pp. 235-245.
- Stahler-Sholk, Richard. 2007. "Resisting Neoliberal Homogenization: The Zapatista Autonomy Movement". *Latin American Perspectives*, vol. 34, núm. 3. SAGE, pp. 48-63.
- Universidad Intercultural Amawtay Wasi. 2004. *Sumak Yachaypi: Alli Kawsaypipash Yachakuna. Aprender en la sabiduría y el buen vivir. Learning Wisdom and the Good Way of Life*. Banco Central de Ecuador, Quito.
- Viveiros de Castro, Eduardo. 2004. "Exchanging Perspectives: The Transformation of Objects into Subjects in Amerindian Ontologies". *Common Knowledge*, vol. 10, núm. 3, pp. 463-484.
- Walsh, Catherine. 2007. "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 el capitalismo global*. Siglo del Hombre, IESCO-UC, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, pp. 47-62.

- \_\_\_\_\_. En prensa. "Interculturality and the Coloniality of Power: An 'Other' Thinking and Positioning from the Colonial Difference". En Ramón Grosfoguel, José David Saldívar y Nelson Maldonado Torres (eds.). *Coloniality of Power Transmodernity, and Border Thinking*.
- Warren, Kay B. 1998. *Indigenous Movements and their Critics: Pan-Maya Activism in Guatemala*. Princeton University Press, Princeton.
- \_\_\_\_\_. y Jean Jackson (eds.). 2002. *Indigenous Movements, Self-Representation, and the State in Latin America*. University of Texas Press, Austin.
- Wolf, Eric. 1997. *Europa y la gente sin historia*. FCE, México.
- Zibechi, Raúl. 2003. *Genealogía de la revuelta: Argentina, una sociedad en movimiento*. Letra Libre, La Plata.
- \_\_\_\_\_. 2005a. "Subterranean Echos: Resistance and Politics 'Desde el Sótano'". *Socialism and Democracy*, vol. 19, núm. 3. RGSD, Routledge, Somerville, pp. 13-39.
- \_\_\_\_\_. 2005b. "Two Opposing Views of Social Change in Bolivia". Ponencia. International Relations Center, 14 de diciembre, Silver City.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*. Tinta Limón, Buenos Aires.

## Capítulo 2

### **La presencia subalterna en la investigación social: reflexiones a partir de una experiencia de trabajo\***

Aura Cumes

#### **Presentación**

Este capítulo fue pensado y escrito para un momento concreto. En Guatemala, un equipo de investigadoras e investigadores habíamos llegado al final de un proceso de investigación que duró más de cuatro años y que nos dejó, aparte de la riqueza de los momentos de diálogo y de los productos generados en forma de libro, una gran experiencia.<sup>1</sup> Para cada quien, sin duda, la experiencia fue distinta. En lo particular, porque hablaré en primera persona, me movió una serie de inquietudes que tenían que ver con mi reciente llegada a la investigación como mujer-“joven”-maya. Esto podrá despertar suspicacias en quienes son escépticos de los posicionamientos “identitarios”. Me hubiera encantado que la categoría de “neutralidad” aplicara para mí mientras experimenté este proceso de investigación, pero no fue siempre así. En consecuencia, no fui yo quien buscaba posicionarse, sino, en gran medida, se me impuso una posición y un lugar, por lo tanto hablaré desde éste: la subalternidad.<sup>2</sup>

¿Para qué hablar de esta experiencia? ¿No es mejor limitarla a nuestras conversaciones con otros colegas indígenas? Como no estoy segura de su alcance, mi fin es más específico, busco problematizar ciertas situaciones que surgen a partir de nuestra participación cuando llegamos como subalternos al ámbito académico. No encuentro otra manera de sacarle provecho a las experiencias si no es procesándolas, compartiéndolas y tratando de hacerlas útiles. He leído mucho más sobre la descolonización del quehacer investigativo cuando la o el investigador no es indígena y tiene una posición de autoridad. Cuando se trata de investigadores indígenas, la experiencia no es la misma, por lo tanto me parece muy importante revisarla indagando cómo se da aquí la relación entre “conocimiento y poder”.

Exigir la llegada de indígenas al campo de la investigación ha sido uno de los retos de la descolonización en el campo de las ciencias socia-

les. A propósito de esto, iniciaré compartiendo algo que me quedó dando vueltas en la cabeza hace cinco años, cuando en el marco del proyecto *¿Por qué estamos como estamos?*, del Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica (CIRMA), se presentaron dos publicaciones sobre la temática de las relaciones étnicas. En ese entonces, algunos actores mayas señalaron la ausencia de gente maya como investigadores principales. Cuestionaron el hecho de que las y los mayas estuvieran como auxiliares, como investigadores de campo o vendiendo los libros, pero no como los autores más visibles.<sup>3</sup>

En un intento por profundizar por qué estos actores mayas hacían tal reclamo, entiendo que hay tres razones al menos. La primera sería que, puesto que se estaba analizando el tema de las relaciones étnicas, la voz de las y los mayas es importante. En la segunda está presente la demanda legítima de que las y los mayas deben pasar de ser sólo estudiados a ser actores de sus propios análisis. Y el tercer motivo, de contenido más ético, se sustenta en que si se demanda financiamiento en nombre de las y los mayas es imprescindible hacer esfuerzos por lograr que estén presentes en esos espacios de investigación.

Como respuesta a esta ausencia se pudieron haber aducido diversas razones que en ese momento no se debatieron. Siendo estudiante de la maestría en ciencias sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso)-Guatemala, aplaudí los cuestionamientos sin detenerme a pensar en nada más. No imaginé que más adelante me tocaría estar en el trabajo de investigación y asumir el papel de hablar desde dentro. Cuando los actores mayas, en la experiencia de CIRMA, subrayaron la ausencia de gente maya investigando y exigieron su inclusión en el futuro, sin duda estaban pidiendo que ésta no se limitara a adornar o simplemente diversificar estos espacios. En efecto, introducirse en ese ámbito significa un paso, fundamental e importante, pero que representa sólo el principio de algo más. Fue una vez dentro donde me pregunté: ¿llegar aquí para qué? Recordé siempre ese febrero de 2003 y la demanda de los mayas que hablaron ese día. Entonces sí me detuve a pensar en las implicaciones de llegar a un campo como éste, que para las y los subalternos no se trata simplemente de un espacio para crear libremente, sino que es, antes que nada, un campo de poder donde hay que empezar por luchar para que nuestras voces puedan ser escuchadas en medio de las voces legitimadas.

Sin ánimo de ser dramática, sino de vincular mi experiencia a un sencillo análisis, me quiero centrar, entonces, en tres aspectos: 1) lo que implica la llegada de las y los subalternizados a la investigación y la “producción de conocimiento” desde las ciencias sociales, 2) las condiciones en que llegan y crean, y 3) las perspectivas que generan o podrían generar al

obtener “ventaja” de la subalternidad.<sup>4</sup> Las preguntas y cuestionamientos que alrededor de esta experiencia me he venido haciendo me permitieron también acercarme a otras vivencias de mujeres y hombres que en condiciones de subalternidad han llegado al campo de las ciencias sociales y elaborado importantes e inspiradores aportes, acerca de algunos de los cuales haré referencia aquí.

### **Conocimiento hegemónico y voces subalternizadas<sup>5</sup>**

Es sabido que las ciencias sociales y la investigación en esta línea son un oficio que requiere de una formación, de inversión de recursos y de tiempo como cualquier otra profesión. Históricamente –y en otras sociedades– la práctica de las ciencias sociales ha sido un privilegio de pocos, inicialmente de hombres blancos y con alguna estabilidad económica que poseían las condiciones para acceder a ella. La tarea de producir conocimiento ha pasado por un sesgo y un privilegio de raza/etnia, sexo/género, clase social y edad, por lo menos. En consecuencia, hay un imaginario o una representación racializada y sexualizada de la autoridad y del conocimiento que se genera. Se tienen ideas socialmente establecidas sobre quién conoce, cuál es el conocimiento válido, quién debe ser conocido, quién es el símbolo del sujeto/autoridad y quién representa al objeto/subalterno.

¿Qué pasa cuando se rompen los esquemas acostumbrados?, ¿qué sucede cuando la o el subordinado cambia de lugar? Romper con esta normalización supone poner en evidencia relaciones de poder, aunque no siempre cuestionándolas. Podría suponerse que quienes, desde una posición de desventaja, acceden a un campo ya establecido usarán acriticamente la racionalidad, las metodologías y las lógicas ya instauradas, pero no siempre sucede así. Si bien no puede descartarse que las y los subordinados sigan los esquemas dominantes, hay quienes se han dado a la tarea de cuestionarlos, de transgredirlos, de develar sus límites y proponer nuevas formas de observar e interpretar la realidad. Así lo hicieron algunas mujeres blancas cuando la igualdad, la modernidad y la ciencia las dejaron al margen de sus beneficios. De igual manera, los hombres negros e indígenas han alzado sus voces para denunciar cómo el conocimiento hegemónico ha estado al servicio de los sistemas de esclavitud y colonización. Más adelante, mujeres negras, indígenas y “de color” han señalado cómo los complejos sistemas de colonización y esclavitud articulados con sistemas patriarcales-racistas no pueden ser observados desde la mirada reduccionista de la raza/etnia, la clase social o el sexo/género. Su contribución ha sido la de poner en evidencia que la construcción del conocimiento pasa por analizar la localización múltiple de las relaciones de poder.

De esta manera, inicialmente han sido las y los mismos subalternos quienes han demostrado que el sexo/género, la clase social, la raza/etnia y la edad, entre otras situaciones, no sólo determinan las condiciones para crear, sino que afectan el conocimiento mismo generado. Esto, por supuesto, quiebra la idea de neutralidad, parcialidad y objetividad que las ciencias se han atribuido.

*Mujeres blancas como subalternas: despatriarcalizar el conocimiento*

Las primeras feministas ilustradas escandalizaron a los hombres de ciencia y progresistas de su tiempo cuando, apelando al mismo principio de la igualdad que ellos, exigieron un lugar en la construcción del orden moderno inaugurado con la Revolución francesa (1789). Pero la normalización de su posición subordinada se imponía con tanta fuerza que los obstáculos para pensarlas de manera diferente eran terribles. Su lugar en la sociedad era distinto al de los hombres. Generalmente, las mujeres de clase alta tenían una vida social pero no política. Hacer “lo mismo” que ellos era una amenaza porque venía a trastocar el funcionamiento de la sociedad misma y el ambiente que establecía las condiciones para que los hombres pudieran crear. Rousseau y Kant, entre otros pensadores progresistas, opinaron que la ocupación de las mujeres debía seguir siendo la de conservarse bellas y sensibles, puesto que si se les saturaba de conocimientos perderían la gracia y la estética. De acuerdo con su criterio, cuando las mujeres adquieren habilidades para argumentar, cuando adoptan cualidades que no van con su sexo, se vuelven incómodas<sup>6</sup> (Wollstonecraft 1996, Cobo 1995, Palencia 1999).

La francesa Olympe de Gouges (1993) y la británica Mary Wollstonecraft, por ejemplo, fueron mujeres contemporáneas de los pensadores de la Ilustración que, al verse excluidas del ejercicio de la igualdad y de los beneficios del progreso, intentaron sostener un diálogo con ellos. Su pensamiento agudo era capaz de desnudar las inconsistencias de la pretensión igualitaria y universalista del nuevo orden. Olympe de Gouges planteaba que las mujeres no reclamaban privilegios, sino la consistencia de la igualdad de derechos que merecían en tanto que sujetas de derechos y obligaciones. Propuso: “la mujer tiene el derecho de subir al cadalso; debe tener también igualmente el de subir a la Tribuna con tal que sus manifestaciones no alteren el orden público establecido por la Ley” (1993: 158). Ninguno de sus alegatos fue atendido por el gobierno de la Revolución, excepto el que fuera aniquilada en el cadalso por sus ideas.

Por su lado, Mary Wollstonecraft, en sus diálogos imaginarios con Rousseau, plantea que no encuentra un argumento razonable que la convenga de por qué las mujeres han quedado fuera de los beneficios de la

igualdad en la modernidad. Siendo así, sospecha que el rechazo a la igualdad de las mujeres obedece a una actitud intencionada de parte de los hombres, incapaces de pensar más allá de sus propios beneficios. Dice:

Los hombres en general parecen emplear su razón para justificar los prejuicios que han asimilado de un modo que les resulta difícil descubrir, en lugar de deshacerse de ellos. La mente que forma sus propios principios con resolución debe ser fuerte, ya que predomina una especie de cobardía intelectual que hace que muchos hombres se disminuyan frente a la tarea o sólo la cumplan a medias (Wollstonecraft 1996: 116).

El argumento racional del pensamiento ilustrado masculino fue agudamente cuestionado por mujeres como Wollstonecraft (1996), quien planteaba que como principio ético las mujeres aplican la razón para cuestionar el carácter inconsecuente de la racionalidad. La misma autora enfatiza que si de algo se enorgullece la modernidad es de pretender que el carácter racional-social del "hombre" ha venido a superar su carácter animal-natural. En este caso, se esperaría que todo cuanto sea analizado pase por el lente de la razón. Sin embargo, hay un lamentable tope; cuando se llega a la situación de las mujeres, los pensadores cambian sus argumentos racionales y vuelven a los naturales. Lo que a ellas respecta no pasa por la lupa de la razón. Wollstonecraft se pregunta, entonces, por qué persiste el pensamiento naturalista-biológico en justificar la "inferioridad" de las mujeres al mismo tiempo que se abandera el triunfo de la razón. En esta contradicción, ¿no habrá un peligroso sesgo ético? Si detrás de la racionalidad hay una voluntad consciente de los sujetos pensantes, ¿cómo se explican sus terribles limitaciones? Si hay conciencia de ello, pero a la vez un encubrimiento, se podría concluir que los sujetos pensantes están actuando de mala fe. Por lo tanto, si nos encontramos ante una actuación basada en intereses, entonces la calidad racional y moral de quien sostiene los argumentos racionales queda sujeta a duda (Gutiérrez 2007).

Todo lo anterior representa un cuestionamiento desde las mujeres blancas a los límites, las contradicciones y las exclusiones de la racionalidad masculina que la modernidad consideró como la panacea del nuevo orden social y en cuya base se funda la ciencia. Fueron estas mujeres quienes se preguntaron de qué manera la racionalidad nos conduce al bien y a la justicia, de qué manera la racionalidad nos humaniza y qué tipo de civilización crea la razón que veda a las mujeres la posibilidad de humanizarse (Gutiérrez 2007).

Con el cuestionamiento del carácter inconsecuente de la racionalidad, el feminismo puso en evidencia la supuesta neutralidad del pensamiento y la institucionalidad creada a partir de entonces. El *hombre* es la medida de lo humano y lo humano (*hombre*) la base de la neutralidad. El

pensamiento humano se equipara al pensamiento masculino, que es a la vez la medida del conocimiento. Si las construcciones se hacen desde una posición parcial, prima la experiencia, la posición, los intereses y los sentimientos de quien habla. Siendo el hombre blanco la medida del conocimiento, la racionalidad, la neutralidad y la objetividad que reivindica no llegan nunca a cuestionar sus privilegios, pasiones y sentimientos. En resumen, la ciencia la hacen individuos que están en un entramado social.

La exclusión de las mujeres pone en evidencia que el nuevo orden moderno se sustentaba en la desigualdad de género puesto que ni siquiera las mujeres de clase alta y media tuvieron el mismo tratamiento que los hombres. De igual manera, también se fundamentó en la exclusión de raza/etnia y de clase social, ya que las y los esclavos no eran considerados como iguales dentro del nuevo orden social. Este orden moderno se basó en el paradigma de la razón, pero no de la razón de todos: mujeres, negros y pobres fueron “las otras y los otros de la razón” (Mignolo s.f.).

Puesto que la ciencia tiene un sustento y una estructura patriarcal, quien se capacita en ese campo se capacita con esa cualidad. Es decir, no se necesita ser hombre para reproducir un conocimiento androcéntrico, ni ser mujer es una garantía de hacer ciencia asertiva hacia las mujeres. El feminismo plantea que no basta con cuestionar el carácter androcéntrico de la ciencia, es necesario hacer otro tipo de ciencia (Castañeda 2007).

### *Indígenas y negros como subalternos: descolonizar el conocimiento*

El núcleo de la ciencia ha sido cuestionado por las mismas mujeres blancas. En principio, ellas no cuestionaron el contenido de la racionalidad sino su carácter inconsistente, no reclamaron derechos extraordinarios sino el cumplimiento de los derechos prometidos, como luego lo harían los negros e indígenas con el reclamo de los derechos civiles. Pero más adelante, el fondo, y ya no sólo la forma de la racionalidad moderna, también sería cuestionado porque el pensamiento hegemónico que la erige sustenta en ella formas de dominación humana. Si antes naturalismo y religión iban de la mano, ahora naturalismo y ciencia se unirán para justificar las desigualdades mediante las diferencias humanas.

Desde esta lógica, el filósofo Francis Bacon (1561-1626), también llamado “Padre de la Ciencia Moderna”, concebía como fin supremo de la ciencia poner la naturaleza al servicio “del hombre”, como centro y dueño del universo. Para Bacon, la naturaleza es irracional y todo el que no ha podido dominarla es igualmente irracional. La naturaleza es como las mujeres, en consecuencia, “el hombre” tiene que lanzarse a conquistarla, dominarla y domesticarla, forzándola e incluso torturándola hasta que revele sus secretos (Mires 1996). Y aquí pasamos a la discusión del vínculo de la ciencia y el colonialismo.

Al interior mismo de la ciencia tradicional hay voces que la han cuestionado. Para no dar lugar a absolutismos, tanto hombres como mujeres han pensado nuevas perspectivas. Tendría que nombrar aquí a escritoras y escritores de diversas épocas. Sin embargo, me interesa seguir las luchas y producciones que vienen desde las y los subordinados. Frantz Fanon (1973) y Albert Memmi (1966) –al igual que lo hicieron las feministas en la Ilustración temprana– hablaron desde sus propias y duras experiencias en el marco del colonialismo. Usando las herramientas de las ciencias sociales, pero quebrando sus esquemas, lejos de considerarse neutrales asumieron una posición que les permitió dar cuenta de una compleja realidad colonial y denunciarla con fuerza. Como diría Fanon (1973), ahora usaremos sus métodos y escucharán lo que les tenemos que decir. Frente a esto Jean-Paul Sartre expresa con ironía:

[...] las bocas se abrieron solas; las voces amarillas y negras seguían hablando de nuestro humanismo, pero fue para reprocharnos nuestra inhumanidad. Nosotros escuchábamos sin disgusto esas corteses expresiones de amargura. Primero con orgullosa admiración: ¿cómo?, ¿hablan solos? ¡Ved lo que hemos hecho de ellos! [...] Sus escritores, sus poetas, con increíble paciencia, trataron de explicarnos que nuestros valores no se ajustaban a la verdad de su vida, que no podían ni rechazarlo del todo ni asimilarlos. Eso quería decir, más o menos: ustedes nos han convertido en monstruos, su humanismo pretende que somos universales y sus prácticas racistas nos particularizan (cit. en Fanon 1973: 7-8).

Los horrores del colonialismo y del racismo desde la perspectiva indígena han sido importantes para entender que el colonialismo no se reduce al terreno de la economía o de la política, por separado, sino que abarcan el campo profundo de la epistemología. Por lo tanto, no se puede hablar sólo de la descolonización económica-política, sino también de una descolonización intelectual (Mignolo 2002). Así parece haberlo pensado un grupo de historiadores en la India poscolonial de la década de 1970, que intentó articular nuevas formas de entender la historia con base en el reconocimiento de la centralidad de los grupos subordinados. Estas ideas dieron lugar al Grupo de Estudios Subalternos. Ranajit Guha definía esta corriente como un esfuerzo para promover un examen sistemático e informado de temas subalternos y rectificar el sesgo elitista de gran parte de la investigación y el trabajo académico en la India de entonces (cit. en Dube 1999). Al mismo tiempo, era un desafío al marxismo reduccionista. El proyecto emprendió la elaboración de la categoría de lo subalterno, derivada de los escritos de Antonio Gramsci, como una metáfora de los atributos generales de la subordinación de las sociedades colonizadas, ya se expresara ésta en términos de clase, casta, raza/etnia, género/sexo o edad (*ibid.*).

Me parece importante observar la manera en que el Grupo de Estudios Subalternos pone bajo un lente crítico la historia colonial dominante. Importaba, entonces, reorientar la historia para descolonizar el conocimiento. Los intelectuales subalternistas tenían una fuerte herencia marxista, pero se distanciaron del marxismo eurocéntrico por sus limitaciones en la interpretación de una realidad colonial. El marxismo insiste en la reducción de múltiples experiencias de opresión y marginalización en un único eje de clase. Su utilidad es relevante, dice Ranajit Guha (cit. en Dube 1999), pero evidentemente resulta inadecuado para analizar el poder en las historias coloniales. Así, problematizar la relación entre el poder y el conocimiento los llevó a revisar los matices del colonialismo, de las resistencias indígenas y del nacionalismo indio. Este trabajo de reflexión conlleva una descolonización intelectual, pero sin echar por la borda la formación “académica-occidental”, que entra en diálogo con los saberes negados de las y los colonizados. Los estudios subalternos se mueven dentro de una diversidad de disciplinas y teorías para intentar comprender la realidad. Distanciándome de las críticas, las rupturas y sus limitaciones, puedo decir que uno de los valores de este grupo es su interdisciplinariedad y las múltiples perspectivas con que analizan y crean.

Siguiendo con la generación de nuevas líneas analíticas, es interesante ver la teorización que se está realizando a partir de los estudios subalternos, poscoloniales y latinoamericanistas en algunos lugares de América Latina, en particular en la región andina. Esta mirada ve a América Latina como un bloque subalternizado frente a “Occidente”, esto sería los Estados Unidos y los países hegemónicos de Europa. Sin embargo, estoy de acuerdo con el investigador maya Édgar Esquit en que esa visión pareciera ocultar el otro tipo de subordinación vivida por los indígenas al interior de los países de Latinoamérica, tema sobre el que Silvia Rivera Cusicanqui (2004) ha insistido en sus múltiples y complejos análisis. Las líneas, las vetas de análisis de estos estudios dan pautas que podemos aprovechar los indígenas interesados en estos cuestionamientos. Y efectivamente, tienen el mérito de emprender una crítica novedosa y necesaria.

Para Walter Mignolo (s.f.) América Latina es una consecuencia y un producto de la geopolítica del conocimiento,<sup>7</sup> esto es, del *conocimiento geopolítico* fabricado e impuesto por la “modernidad”, en su autodefinición como modernidad. En este sentido, América Latina se fue fabricando como algo desplazado de la modernidad, un desplazamiento que asumieron los intelectuales y estadistas latinoamericanos, que se esforzaron en llegar a ser “modernos” como si la “modernidad” fuera un punto de llegada y no la justificación de la colonialidad del poder.<sup>8</sup>

A pesar de que América Latina ha sido un producto de la colonización y que no hubo un proceso de descolonización, llama la atención que

las ciencias sociales –con algunas excepciones– no se hayan esforzado lo suficiente en desenmarañar la manera como la colonización se relaciona con las terribles desigualdades que se viven en el continente. “El gran olvido y el gran silencio aquí fue, y sigue siendo en cierto sentido, la *colonialidad*” (Mignolo 2002). Tendríamos que preguntarnos si para aquellos que han hecho y hacen ciencias sociales en Guatemala el colonialismo se piensa como una etapa superada. En todo caso, existe la necesidad de problematizar nuestras preguntas. No cabe duda de que esto forma parte de los grandes desafíos que tenemos hoy en día las y los investigadores indígenas.

*Mujeres negras e indígenas: descolonizar y despatriarcalizar el conocimiento*

La interdisciplinariedad de los estudios subalternos parece coincidir con algunas vertientes de los estudios feministas poscoloniales y con el posfeminismo, a los que se adscriben –principalmente– feministas “de color”, “del Tercer Mundo”, “de las fronteras”. Estas corrientes del feminismo y las feministas que las lideran no sólo cuestionan el sustento patriarcal del conocimiento, sino también el sustento colonial, eurocéntrico, etnocéntrico y racista de las ciencias, incluyendo los paradigmas que defiende el feminismo hegemónico tradicional. Desde el feminismo poscolonial se insiste en que las mujeres blancas no pueden hablar por todas las mujeres pues no se puede universalizar la experiencia de ser mujer. El conocimiento, la producción política y académica de las mujeres blancas no reflejan siempre la vida y el sentir de todas las mujeres. Al contrario, demasiadas veces las producciones dominantes invisibilizan a conveniencia a “las otras mujeres”, tal como los hombres de la Ilustración lo hicieron con sus contemporáneas. Lo mismo apunta bell hooks<sup>9</sup> (2004), para quien el patriarcado y el androcentrismo, rearticulados en contextos coloniales y de esclavitud, les otorgan privilegios, poder y una comodidad a los hombres de nuestros grupos, a los que les parece difícil renunciar. En sus producciones, continúa hooks, con frecuencia están ausentes nuestras voces y demandas más profundas.

Estas corrientes del feminismo llaman la atención respecto al reduccionismo tanto de las producciones académicas como de los movimientos políticos. Enfatizan cómo sigue siendo común que para los marxistas la clase sea una estructura de opresión autónoma, para las feministas lo sea el patriarcado y para los movimientos negros e indígenas lo sea la raza y la etnia. Pero hay *sujetos*, especialmente *sujetas*, cuya realidad es difícil de explicar si se separan estas categorías. Aunque esto no es nuevo, hay mujeres que han señalado que la organización parcializada de los movimientos obedece a que son construidos por sujetos posicionados desde un lado del poder (Brah 2004). Aquellas que lo han afirmado han sido calificadas de

traidoras, de indefinidas o de desleales (hooks 2004). Las mujeres negras, indígenas y pobres –sin ser las únicas– que exigen luchas más amplias han sido señaladas como culpables de dividir los movimientos –étnicos, de género o de izquierda–, cuando en realidad son los movimientos los que han nacido divididos y tienen limitaciones para dar cuenta de la realidad más compleja que ellas viven. Estas luchas unidimensionales tienen como efecto perverso que entran en competencia entre sí, generando discursos que más que desafiar los poderes de dominación, intentan legitimarse deslegitimando la lucha de los otros.

Las ciencias sociales y las investigaciones, al igual que los movimientos políticos, también pueden sustentar estas lecturas fragmentadas. Carentes de instrumentos que nos permitan ver la realidad con sus matices, vemos un lado de la realidad como si fuera un todo, privilegiamos nuestra voz o la voz de un sujeto(a) como si hablara por todos(as). Esta forma de particularizar, absolutizar y priorizar un solo aspecto de los sistemas de dominación invisibiliza lo que hooks (2004) llama el “sobrecruzamiento de opresiones”.

Para Beatriz Preciado (2004) y Avtar Brah (2004), hacer un trabajo que tenga en cuenta ese “sobrecruzamiento de opresiones” no es simplemente cuestión de tener presente la especificidad étnica en los análisis de género, la particularidad de género en los análisis étnicos o la especificidad étnica y de género en los análisis de clase, sino más bien de analizar la constitución mutua del género, la cuestión étnica y la clase en los sistemas de dominación y opresión. Esto implicaría evitar la creación de jerarquías analíticas entre las políticas de género, etnia y clase. Se apela, por el contrario, al establecimiento de una *intersectorialidad política* y una *interdependencia explicativa* de todos estos ejes de opresión. Se trata, como dice Avtar Brah (2004), de pensar una *política relacional*, de no compartimentalizar las opresiones, de no jerarquizar opresiones, sino de formular análisis y estrategias para desafiarlas conjuntamente, apoyándose en un análisis de la manera como se conectan y articulan. Para hooks (2004) es así como las mujeres “de color”, “del Tercer Mundo”, negras e indígenas pueden aprovechar la desventaja de su marginalidad para imaginar y crear formas con las cuales desafiar los poderes en sus múltiples dimensiones.

Esto último tiene relación con lo que autoras como Nancy Hartsock, Evelyn Fox y Sandra Harding han denominado el *privilegio epistémico*. Esta tendencia considera que las mujeres poseen ese privilegio debido a su posición de subordinación que les permite comportarse al mismo tiempo como “propias” y “extrañas” respecto a los grupos a los que pertenecen y a aquellos que las dominan. En ese sentido, son capaces de tener una “doble mirada”, una “mirada dual” o una “doble visión” de todo aquello que las

afecta (Hartsock, Fox y Harding, cit. en Castañeda 2008). Seguramente, como toda propuesta, esta perspectiva tiene sus limitantes, pero de momento parece importante tener en cuenta su discusión.

Ana María Alonso (2006 [1994]), señala la necesidad de la articulación y observa que, aunque escasos, algunos de los mejores textos que analizan la etnicidad y su conexión con la constitución de los Estados y los nacionalismos han sido producidos por académicos para quienes el género y la sexualidad son inquietudes analíticas centrales. Puesto que las construcciones de género y sexualidad han sido claves para la formación de las subjetividades y las colectividades étnicas y nacionales, las lógicas de poder esgrimidas desde el Estado han tenido consecuencias diferentes para los hombres y las mujeres.

Así, el conocimiento, como la realidad misma, no se agota en la comprensión que se hace desde perspectivas, parámetros y actores dominantes. Y esto es así debido a que quienes hablan lo hacen desde condiciones y posiciones específicas, que marcan la lectura que hacen de la realidad y de los otros sujetos. De allí que la voz de las y los subordinados sea crucial para hablar sobre aquello que “no se conoce”, aquello que no se nombra o que se conoce pero que no es nombrado por aquellos que sí tienen voz.

### **Entre lo político y lo académico**

Así, la llegada de los subalternos y subalternas a estos espacios nos coloca ante preocupaciones y perspectivas distintas. Nuestras condiciones sociales nos ubican en posiciones desventajosas, los modelos teóricos nos parecen insuficientes para entender nuestra realidad inmediata, nuestra vivencia genera compromisos políticos de los cuales no deseamos desvincularnos. Los estudios feministas, los poscoloniales, los estudios subalternos, los latinoamericanistas y otros más han surgido a partir de premisas en las que se problematiza el conocimiento, la investigación y su relación con las formas de poder, aunque no son ajenos a las contradicciones. Todo ello y más nos obliga a plantear cuestionamientos, a problematizar esos espacios y buscar nuevas perspectivas.

En Guatemala hemos hecho algunos intentos para que los investigadores mayas nos reunamos a pensar sobre ello, pero ha habido limitantes para que podamos coincidir.<sup>10</sup> De momento pareciera ser que quienes estamos en este campo seguimos trabajando con los modelos epistémicos, metodológicos y técnicos que hemos adquirido en nuestra formación en las universidades locales y extranjeras, pero con la particularidad –según observo– de que hay un uso y una apropiación crítica de estas herramientas, y también reflexiones que superan el conformismo con lo que tenemos a mano ahora mismo. Sin embargo, la crítica también nos ha alcanzado.

En cierta ocasión, un hombre maya me hizo reflexionar cuando me dijo de manera muy directa: “Usted es de las que está académicamente asimilada”. De acuerdo con su criterio, los códigos “occidentales” bajo los cuales había sido formada me enseñaron a no tener una postura política clara, a no asumir un compromiso explícito en favor del pueblo maya y a “perder el tiempo elucubrando”. Por supuesto, para ese hombre maya tiene mucho más valor el pragmatismo político que el trabajo analítico.

Sacándole provecho a esta crítica, diría que efectivamente fui formada de esa manera, como muchos otros seguramente. Los programas en nuestras escuelas, en contraste con la diversidad de los que en ellas se forman, carecen de una confluencia de saberes. Y ésta es una tendencia latinoamericana, me atrevo a decir. Mi formación en las ciencias sociales fue rica y valiosa respecto al pensamiento crítico, no hicieron falta los autores clásicos o las nuevas tendencias de la ciencia política y sociológica, pero con frecuencia me sentía un tanto fuera de lugar. Tenía dificultades para leer, para interpretar mis intereses y experiencia bajo los parámetros teóricos que recibía. Salvaba esta dificultad con la ayuda de algunos profesores que sí articulaban sus análisis con la realidad étnica de Guatemala. Con seguridad ésta no es la experiencia de todos los indígenas, otros quizás han mostrado una mayor habilidad para aprovechar una experiencia similar, sin embargo, para un país o región donde los problemas de dominación étnica son graves, es imperativo una discusión sobre los orígenes de las concepciones del mundo, de los modelos y de los conceptos con que nos formamos. Estas mismas carencias –en el caso de algunos de nosotros– nos estimulan a escarbar en otras vetas, nos empujan a preguntarnos sobre lo que hacemos en este campo, para qué estamos ahí, de qué manera aprovechamos lo que tenemos. Esto rompe con la idea de nuestra pasividad o de que irremediablemente seamos “asimilados” al ámbito académico.

Pero, por otro lado, este compromiso político como investigadores, que puede resultar invisible o ambiguo para algunos actores mayas, es la razón por la que otros académicos “no indígenas” desconfían de la calidad de nuestro trabajo. Para ellos, no nos queda otra opción que ser políticos pues no contamos con las capacidades para ser parciales, neutrales y rigurosos. Ésta pareciera ser, así, una encrucijada incómoda, pero se puede ir salvando si adoptamos una posición ética y clara respecto a qué queremos que sea nuestro aporte como investigadores. Edward Said (2007) plantea que con frecuencia el investigador indígena se encuentra con el problema de la lealtad. Si su lealtad no está alineada al grupo o la colectividad del cual es parte puede ser calificado de traidor y repudiado por eso. Por el otro lado, si sus análisis no son complacientes con las ciencias sociales hegemónicas de sus círculos, puede no ser considerado con seriedad.

Comparto con este autor la opinión de que al investigador le corresponde, antes que defender ciegamente una lealtad, leer críticamente una realidad. Esa es su posición política: estar comprometido con la justicia. Para Said, “si deseas defender una justicia humana básica, debes hacerlo con todos los hombres [seres humanos] y no selectivamente con el pueblo que tu grupo, tu cultura o tu nación señalan como aceptable” (2007: 113). Said ejemplifica las incoherencias de pensadores influyentes, como el francés Alexis de Tocqueville, quien condenó duramente el trato que los estadounidenses daban a los indios y a los negros, pero justificó la invasión de Francia a Argelia.

Dentro de esa línea señalada por Said, leo la experiencia y el posicionamiento político del Grupo de Estudios Subalternos –analizado anteriormente–. Por un lado, eran críticos implacables de la colonización británica, pero, por el otro, eran también férreos críticos del nacionalismo indio, que en muchos casos estaba utilizando las mismas estrategias que los británicos para construir su nación. Precisamente, porque se sentían comprometidos con la liberación de su pueblo cuestionaron –como principio– cualquier forma de poder que retardara ese proceso de liberación, viniera de donde viniera.

En este caso, estoy de acuerdo con quienes plantean que las ciencias sociales y la investigación comprometida pueden contribuir a la liberación de los pueblos indígenas. Así lo han dicho Irma Alicia Velásquez, Édgar Esquit y Santiago Bastos, en aquel espacio de investigación que compartimos en 2007. La manera de hacerlo seguramente marca diferencias. Comparto la postura de Said (2007) cuando dice estar a favor de la justicia humana básica: desde esa posición se ha de señalar el poder de dominación de dondequiera que provenga. Sería contradictorio si señalamos las injusticias del otro pero callamos las que existen dentro de nuestros propios pueblos. Si nuestras perspectivas metodológicas nos ayudan a develar las relaciones de dominación que existen en nuestros pueblos y no lo hacemos, estaríamos en contra de esa misma liberación que buscamos. Dice Said:

Es insuficiente limitarse a afirmar que un pueblo ha sido desposeído, oprimido o masacrado, que le han negado sus derechos y su existencia política, sin hacer simultáneamente lo que hizo Fanon durante la guerra de Argelia, asociando todos aquellos horrores con aflicciones de parecida naturaleza que sufrían otros pueblos. Esto de ninguna manera significa una pérdida de la especificidad histórica, sino más bien nos pone en guardia contra la posibilidad de que una lección aprendida sobre la opresión en un lugar puede ser olvidada o violada en otro lugar o tiempo. Y precisamente porque representa los sufrimientos que sobrellevó tu pueblo y que tú mismo puedes haber sobrellevado, no estás libre del deber de manifestar que tu propio pueblo puede estar ahora cometiendo crímenes parecidos con sus víctimas (2007: 73).

## ¿Descolonizarnos?

Dice Esquit<sup>11</sup> (2008) que hace apenas setenta años –o en algunos lugares hace sólo treinta– se ha ido eliminando el trabajo forzado de los indígenas en Guatemala. Esto marca las condiciones de nuestro quehacer pues venimos de familias campesinas, analfabetas, cuya prioridad ha sido siempre la sobrevivencia. La idea aquí no es victimizarnos pero sí que reconozcamos las condiciones sociales reales que nos marcan. En contraposición, por lo tanto, nuestros colegas “no indígenas”, principalmente si son originarios de países europeos o norteamericanos, han tenido condiciones de vida diferentes a las nuestras y con ello nos aventajan. Incluso nuestros colegas ladinos o mestizos han experimentado condiciones políticas, culturales, lingüísticas y psicológicas (aunque no siempre económicas) que les permiten una mayor posibilidad de formación y actuación en este campo. Debemos reconocer, sin embargo, que la apertura política de reconocimiento a los pueblos indígenas ha abierto posibilidades para que las voces de las y los indígenas sean escuchadas. Con todo, este contexto que va volviéndose más favorable no implica que su voz sea escuchada de inmediato, como lo señalo más adelante.

Como guatemaltecos hemos heredado un imaginario sobre quién representa la autoridad y quién la subalternidad. Las representaciones con que generalmente se asocian a los indígenas es, en el caso de los hombres, con campesinos, jornaleros, peones, cargadores de bultos, albañiles, soldados rasos o policías de bajo rango, por mencionar algunos oficios no siempre apreciados. Por su parte, las imágenes con las que se asocia a las mujeres son las de sirvientas, campesinas, jornaleras, vendedoras de mercado, comerciantas, vendedoras de artesanías, trabajadoras de maquilas, además de su representación como madres. La expresión “maría” con que se las llama denota que las mujeres son percibidas como “idénticas” y como “nadie”. Estas imágenes, por supuesto, tienen una base social, en el sentido de que se trata de la posición que las condiciones de dominación han establecido para la mayoría de los indígenas. Lamentablemente, cuando se rompen los esquemas, o van cambiando las condiciones sociales, no siempre cambia –en paralelo– el imaginario social con que se les percibe.

Tuve la oportunidad de acompañar el proceso de investigación aquí aludido como coordinadora adjunta del proyecto *Mayanización y vida cotidiana*. El coordinador principal fue Santiago Bastos, a quien respeto y le tengo un gran reconocimiento. Esta experiencia nos permitió posicionarnos desde las diferencias. Desde el inicio ambos estábamos conscientes de que representábamos los polos opuestos de la imagen de la autoridad y la subalternidad. Santiago es hombre, blanco, adulto, de origen español, con una trayectoria forjada en el campo de la investigación y con un re-

conocimiento establecido. En mi caso soy mujer, indígena, de apariencia joven<sup>12</sup> y novata en el campo de la investigación. La importancia de hablar de esto radica también en que, aunque el proyecto intentó ser un reflejo de la diversidad, no siempre se logró por distintas circunstancias. En todo caso, es obvio que la gestión de la diversidad en un país como Guatemala se complica por las condiciones de desigualdad en que vivimos.

Con el proyecto recorrimos el país, nos presentamos ante una gran diversidad de público para dar a conocer nuestro trabajo y dialogar a partir de ello. Sin embargo, no pude evitar percibir situaciones con las cuales me encontraba inconforme. Sin generalizar, pero sí destacar su recurrencia, me indignaba encontrarme en espacios en los cuales mi presencia era invisible o minorizada. Hubo ocasiones en que el interlocutor válido sólo era Santiago. Mi indignación llegaba a su límite cuando se hablaba o hacían reclamos en nombre de la perspectiva de género o de la descolonización, pero sólo se le otorgaba la calidad de sujeto a Santiago. En oportunidades me vi obligada a asumir el molesto papel de recordar mi presencia. Frente a esto, asumía inmediatamente una posición política usando el espacio de la investigación. Santiago también adoptaba la actitud de romper con la normalización de estas formas de subalternidad al reconocer constantemente mi participación dentro del proyecto.

Esta situación la he compartido con otras y otros colegas. Algunos de ellos me han señalado que quizás estoy confundiendo las situaciones. El problema no tiene que ver con racismo, con discriminación de género, con adultocentrismo, sino con el reconocimiento. En este caso, si yo tuviera una trayectoria y un reconocimiento similar a los de Santiago los demás nos verían en situaciones horizontales. Si, en vez de mi persona estuviera un líder maya reconocido –mujer u hombre–, con igual trayectoria, la posibilidad de ser escuchado sería la misma. Al compartir esto en público durante el último seminario del proyecto, escuché comentarios respecto a lo absurdo de que yo reclamara un lugar similar al de Santiago, siendo que los méritos no nacen con uno, sino que hay que forjarlos. Estoy completamente consciente de ello, como también reconozco que las condiciones en que me encuentro y mi reciente formación no me permiten equiparar mi experiencia y la de Santiago. No reconocerlo sería un desatino.

Me interesa, entonces, aclarar que mi reclamo, mi reflexión no van alrededor de una búsqueda de reconocimiento. No tendría sentido atreverme a hablar de esta experiencia para estancarme en un asunto tan vano. Asumo, por el contrario, que nuestras experiencias y acciones políticas podrían ayudar a construir un orden más liberador a partir del espacio en que estemos. En todo caso, entiendo que mi presencia –subalternizada– responde a múltiples situaciones que no están relacionadas exclusivamente con la cuestión étnica y por ello hay que tener cuidado, pues con

la misma facilidad con que todo puede ser explicado a través de lo étnico, también esta dimensión puede ser excluida con ligereza. Aquí la idea no es sólo llamar la atención respecto al peso de lo étnico, sino a la perversa confluencia de múltiples situaciones que se sintetizan en cuerpos vivos.

En efecto, hay cuerpos que sintetizan la imagen o las imágenes de la subordinación y otros que simbolizan la autoridad. Por la calle, las mujeres y los hombres indígenas, sin importar con qué autoridad estemos investidos en otro lado, somos regularmente adscritos al estereotipo de subordinados. Al contrario, un extranjero o un guatemalteco(a) blancos son asociados con imágenes de autoridad y son tratados como tal. Es la reproducción de este patrón lo que quiero señalar. Hago énfasis, para evitar cualquier malentendido, en que no estoy denunciando que en el proyecto hubiese una jerarquía impuesta por mi colega Santiago. No, lo que quiero señalar es que las jerarquías que vivimos desde nuestras diferencias están definidas por el contexto histórico o social que hemos heredado. Santiago y yo fuimos posicionados de manera jerárquica, aunque no lo quisiéramos. Esta situación hubiese pasado desapercibida si así lo hubiésemos querido. Sin embargo, ¿por qué fingir que estos espacios son neutros y apolíticos cuando son un reflejo de la realidad misma? En este caso, opté por des-normalizar mi experiencia y sacarle algún provecho.

Aprendimos junto con la antropóloga alemana Meike Heckt a convertir nuestras experiencias en recursos de reflexión cuando lo creíamos oportuno. Una ocasión propicia para ello fue la vez en que Meike me acompañó a facilitar un taller en una institución del Estado. Desde el momento en que entramos por la puerta del sótano ella fue recibida con mucha deferencia y la gente que la saludaba lo hacía en singular. Mi presencia no contaba. En el salón algunos participantes se acercaban a saludarla, sin poner en duda que ella era la conferencista experta. Cuando cada quien se presentó ella aprovechó la ocasión para explicar que iba en calidad de mi auxiliar y sin embargo estaba siendo tratada con preferencia respecto a mí. Al público le causó gracia eso de “auxiliar” porque les parecía inaudito. Ella se valió de su experiencia, justamente, para “invertir la imagen de la autoridad”, rescatando también la reflexión de que no era una circunstancia que ella pidiera, sino que las mismas condiciones se la otorgaban. Todo esto nos puede llevar al extremo opuesto de rechazar todo lo que venga de un extranjero. Meike también fue criticada en otras circunstancias por el hecho de hablar de Guatemala siendo extranjera. Por lo mismo, me atrevo a decir, han sido criticados Santiago y otras personas. Seguramente, la reconstrucción de un nuevo orden en nuestra sociedad tiene precisamente estos costos. Tales ejemplos permiten ponernos en guardia contra la simplificación de la realidad que nos puede llevar a repetir viejos errores.

Por otro lado, tenía la idea ingenua de que al estar frente a un público maya mi participación sería estimulada. Seguramente por pedir demasiado mi decepción fue grande. Me indignaba escuchar cómo entre actores políticos mayas, el interlocutor, el blanco de las críticas y de los agradecimientos –con claras excepciones– era Santiago. Mi reclamo –interno– no era que se le acordara a él la capacidad de sujeto, sino que me fuera negada a mí. Quizás para muchos mi papel sólo consistía en repetir elaboraciones analíticas ya hechas, por eso discutir conmigo no era importante. De hecho, a lo largo del proyecto, algunos mayas que estuvimos dentro de este proceso de investigación escuchamos comentarios recurrentes respecto a nuestra supuesta posición pasiva y en los cuales se repetía la idea de que “los indios” sólo pueden ser seguidores de órdenes y no sujetos con capacidad de crear.

Desde esa experiencia puedo decir que las y los indígenas –sin generalizar– desafortunadamente no llegamos a un espacio que nos permite de entrada la posibilidad de crear, sino que, como ya dije, llegamos a un espacio de poder que nos obliga en principio a “pelear” para que nuestras voces puedan ser escuchadas y criticadas, para que nuestras creaciones puedan llegar a ser un aporte más. Sin embargo, debo reconocer, con toda honestidad, que sí hubo espacios en los que se reconocía la conformación plural del equipo, donde sí tuve la posibilidad de hablar e intercambiar ampliamente con el público sin necesidad de estar de acuerdo. Hubo también gente que se reconocía en mi participación, lo cual fue muy estimulante aunque no sea esa mi pretensión.

¿A qué me lleva esto? Pues a plantear que hay una serie de condiciones que se convierten en limitaciones para los mayas y las mujeres en este campo. Pasar de analfabetos, de estar “acostumbrados” a que sólo podemos ser peones, jornales, o las mujeres sirvientas, a tener voz en una actividad generalmente marcada como elitista, implica luchar para romper con esa visión tutelar y subordinada de los indígenas. Esa minorización constante es un atentado contra la dignidad. Algunos intelectuales mayas, como el doctor Demetrio Cojti (1997), hablan de un colonialismo interno en que los mayas somos subalternos. Sin embargo, la lección que yo extraigo de todo esto es que es imprescindible reevaluar la localización de la dominación o de ese colonialismo, si lo queremos llamar así. Éste no se sitúa sólo de un lado sino que se hace presente en todos los ámbitos, y no actúa solo sino con otros sistemas.

Si bien al inicio me convocó y entusiasmó mi lucha como maya, más adelante asumí una posición política como mujer y como joven, porque la vivencia contradictoria de ambas categorías me llevó hacia ese posicionamiento. Y debo decir que ser “joven” no está relacionado con un asunto biológico solamente, sino con la asociación, tantas veces repetida, con un estado de inmadurez y de minoría de edad. Las mujeres y los indígenas

generalmente somos considerados como menores de edad en términos intelectuales. El *voseo*<sup>13</sup> hacia los indígenas en la vida diaria lo refleja de manera muy ilustrativa. No es ése el tema de este escrito, sólo quiero señalar que la inferiorización por razones de “juventud” hacia los indígenas y las mujeres es más que biológica y responde a una forma de minorización social.

Dije anteriormente que las jerarquías están definidas por el contexto histórico o social que nos toca vivir, pero no por ello nuestra acción política en pos de su transformación es menos importante. La vivencia de esta experiencia acabó por tener un costo emocional para mí, que el uso de mi racionalidad no lograba resolver del todo. Quizá mi formación como investigadora me obliga –y me tiene un tanto habituada– a analizar cada situación que me interesa o elijo. Por la misma razón, quise reflexionar sobre esta incomodidad y dejar de hablar en tercera persona como nos lo dicta la rigurosidad en el campo académico. Comparto las ideas de Renato Rosaldo (2007) cuando dice que los investigadores debíamos, en primera instancia, colocarnos en perspectiva analítica y humanizarnos. Los datos fríos en la investigación no nos llevan a entender lo profundo del sufrimiento humano, y querer entender el sufrimiento sólo con la cabeza oculta el hecho de que también se vive con el cuerpo, que éste es materia y subjetividad a la vez.

Ser subalterno, en esta actividad en que la palabra tiene autoridad, implica que los subalternos luchen, antes que nada, para construir la posibilidad de ser escuchados. Cuando Gayatri Spivak, refiriéndose a las mujeres, destaca la dificultad que la subalterna tiene para hablar, señala que aun cuando ésta hace un esfuerzo para expresarse no siempre crea la posibilidad de ser escuchada, y hablar y escuchar complementan el acto del habla (cit. en De Oto 2003).

### **Perspectivas: crear a partir de las desventajas**

Los espacios nos relegan pero también nos enseñan, dice Esquit (2008). Tenemos la posibilidad de crear a partir de nuestras desventajas, plantea la feminista afroestadounidense bell hooks (2004). Lo importante es comprender que las condiciones impuestas por una historia de subordinación son eso, una construcción social que podemos ir superando. Pero también es importante recordar que hay límites que nosotros mismos nos imponemos. En el caso aquí tratado, nuestra llegada al campo de las ciencias sociales, nuestro trabajo, exige preparación, responsabilidad y compromiso. No ganaríamos mucho con justificar nuestras deficiencias a partir de desdeñar todo “lo impuesto”, “lo occidental” o lo “eurocéntrico”, al igual como nuestros méritos no se ganan por el único hecho de ser indígenas y mujeres.

Muchos de nosotros hemos sido formados en universidades o espacios donde hay una carencia de otras perspectivas que se acerquen más a la comprensión de nuestras realidades, que son producto de procesos coloniales. Seguramente hemos estado en minoría en instituciones indiferentes a la realidad étnica de nuestro país, pero que convenientemente usan el discurso étnico y de género para captar apoyo financiero. Las ciencias sociales en Guatemala seguirán reproduciendo una visión etnocéntrica y androcéntrica en tanto los indígenas y las mujeres no le hagamos contrapeso con otras vetas teóricas y políticas.

Las experiencias de otros contextos nos aportan ideas interesantes e importantes, pero no cabe duda de que sigue siendo prioritario acercarnos a los saberes negados de los indígenas. Hay una recurrencia en decir que “debemos recuperar el pensamiento de nuestras abuelas y abuelos”, yo lo veo imprescindible, porque allí hay un pensamiento, un pasado y un presente que nos dice mucho sobre su vida, sus construcciones y su sabiduría. Pero, con todo respeto, estoy en desacuerdo cuando se lo coloca como un pensamiento único e inmaculado, pues ellos vivieron en un contexto particular de dominación y resistencia, como han vivido el suyo otras generaciones. Más bien estoy a favor de establecer un diálogo de pensamientos y conocimientos intergeneracionales que tenga en cuenta las diferencias de género, clase social y las diversidades internas. Las y los investigadores indígenas tenemos el reto de comprender nuestras realidades y ponerlas en diálogo entre sí y con otras.

De manera reiterada he escuchado decir que en la investigación el tema de los indígenas, las mujeres y otros colectivos subalternos es un tema viejo. Y lo mismo se dice respecto a la relación entre investigación y acción política. Con Esquit (investigador maya) nos hemos preguntado que si realmente es un tema viejo en Guatemala, ¿por qué entonces quienes queremos ahondar en esa discusión percibimos una carencia en el debate y en la construcción en torno suyo y a partir de él? Sería imprescindible dar este debate entre indígenas y en interlocución con quienes no lo son pero que están inmersos en el estudio de las relaciones étnicas en Guatemala.

Seguramente seguiremos profundizando en ese tema viejo, que para nosotros es nuevo, porque las ciencias sociales no solamente son, en nuestro caso, un campo de conocimiento, de construcción de ideas, de crítica, de indagación, sino también de lucha. Evidentemente, nuestros orígenes, nuestras condiciones sociales, las historias que tenemos y el contexto de dominación nos posicionan también de manera diferenciada frente a esta tarea. Por eso mismo tenemos tantas preguntas por hacernos y por responder, tantas críticas por recibir y por aportar. Es obvio que con nuestra presencia en las ciencias sociales no vamos a liberar al pueblo maya, pero podemos hacer algunos aportes y ese es nuestro objetivo. Las ciencias so-

ciales seguirán existiendo, participemos en ellas los indígenas o no, y en este caso es importante integrar nuestras perspectivas, contradictorias y heterogéneas, pero creadas por nosotros en diálogo con otros(as).

La subalternidad de los mayas en estos espacios es parecida a la que las mujeres y otros indígenas han vivido en otros contextos. Existe una producción escrita que puede ayudarnos a dirigir nuestras miradas hacia otros lados y dejar de ser demasiado localistas con la realidad guatemalteca. Los problemas en que nos vemos inmersos son locales, pero también latinoamericanos y mundiales. Como se ha hecho en otros lados del mundo, podemos seguir el trabajo que otros mayas han empezado, emprendiendo producciones que cuestionen las herencias teóricas y culturales del colonialismo, pero con otras miradas a éste y a su ubicación.

Hasta ahora hemos hablado de metodologías que se abran a la participación de los indígenas, pero es fundamental ir más allá. Tenemos el compromiso de crear lo que se ha llamado “epistemología”, es decir, nuevas formas de conocimiento, en contacto con nuestra realidad. El Grupo de Estudios Subalternos ha llamado a esto una liberación epistemológica, cuando lo que se busca es cuestionar las amarras profundas del colonialismo, evidenciadas en categorías, metodologías, epistemologías, conductas y valoración del conocimiento.

Los estudios subalternos también han sido criticados por ser complacientes. Entre otras cosas, se les ha reprochado que defienden posturas como la de “cuando los indígenas hablan, tiene toda la razón o tienen la verdad”, que se situaría en el extremo opuesto al discutido anteriormente. Al respecto, estoy de acuerdo en que no se trata de idealizar la voz indígena, ni de hacerla intocable. Todo lo contrario, es una voz que ojalá pueda ser aceptada en equivalencia, para ser criticada, cuestionada y reelaborada. No obstante, nos encontramos ante la limitante de que la investigación en las ciencias sociales es cada vez menos apoyada. Parece paradójico que justo cuando los indígenas estamos llegando no tengamos un campo para crear. Esto implica hacer esfuerzos para replantear los por qué y para qué de la investigación, y construir espacios que posibiliten nuestro trabajo.

He recordado con esta experiencia que la realidad de las y los indígenas no puede explicarse sólo mediante la mirada única de la dominación. Por eso mismo, los análisis unidimensionales de la lucha de clases nos quedan cortos, al igual que la sola mirada del género o los análisis culturales. Me impresiona cómo haciendo análisis de la realidad se puedan desdeñar planteamientos como los feministas, con lo cual nos perdemos importantes elaboraciones que se han hecho por más de tres siglos. Lo mismo pasa cuando prima el análisis desde la clase social o la cultura. Si desechamos como irrelevantes o anticuadas otras categorías a menudo pasamos por alto importantes indicios referidos al poder explicativo de las múltiples categorías (Brah 2004, Preciado 2004, Mignolo 2002).

Finalmente, si uno de los fines de la investigación social es la liberación de los pueblos indígenas, quizás el camino a elegir deba ser el cuestionamiento de la dominación donde quiera que ésta se encuentre. Esto podría ayudarnos a tener una visión más compleja –o no reduccionista y simple– de lo que implican las relaciones de poder, la colonización y la descolonización. Pienso que descolonizar el pensamiento no significa simplemente rechazar lo que se ha construido como “verdad absoluta” por otra verdad absoluta. No significa desplazar una ideología por otra. Esto nos llevaría rápidamente a desgastarnos entre dogmas mientras la realidad sigue su curso. La descolonización del pensamiento tiene que ver con un pensamiento crítico y autocrítico que nos permita observar la realidad, renovar la visión que sobre ella tenemos para estar a la altura de las circunstancias y los desafíos que se presentan. Está vinculada también con un cuestionamiento constante de la sociedad y de sus poderes, de la democracia, de las ideologías y los marcos analíticos que defendemos. Y sobre todo se relaciona con un compromiso profundo con la justicia.

Si la construcción de conocimiento ha sido una tarea elitista, la llegada de una pluralidad de voces permitirá su democratización, no sólo en el sentido de crear teoría por sí mismas, sino que ésta se genere con la idea de enfrentar de forma más sólida los problemas que se presentan en nuestras sociedades. El proyecto que les he mencionado y en el que me tocó ser co-coordinadora, ha sido una experiencia única y valiosa, una fuente de inspiración. Nos ha permitido justamente llegar a hacer este tipo de críticas, simples quizás, pero necesarias. Esto no sería posible si el espacio no se hubiera establecido. Agradezco y valoro esta experiencia y lo aprendido junto al equipo y tanta gente como Santiago Bastos.

## Notas

- \* Este escrito fue presentado como ponencia en el Seminario “El Futuro de Guatemala como Sociedad Multiétnica”, el 27 de febrero de 2008, y fue publicado como capítulo en Santiago Bastos (comp.), *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*, Flacso, Oxfam-Gran Bretaña, Guatemala, 2008, pp. 247-273. Agradezco el permiso para reproducirlo en esta obra colegiada.
- 1 La investigación fue coordinada por Santiago Bastos y Aura Cumes. Alrededor de la investigación se conformó un equipo de veintiocho personas y se realizaron más de sesenta y cinco actividades públicas de discusión, de retroalimentación y de presentación de los resultados con actores diversos durante los más de cuatro años que duró.
  - 2 En el seminario por videoconferencia realizado el 12 de noviembre de 2009, en que se discutieron varios textos incluidos en esta obra colegiada, participé con este capítulo. El único comentario verbal que recibí fue el de la señora Rocío Salcedo, quien, paradójicamente, dados los fines de este seminario, lejos de dialogar conmigo me dictó lecciones de por qué yo no era una subalterna, sin detenerse a comprender los matices de la experiencia que analizo y hacia donde ese análisis me dirige, situación que me obligó a defenderme más que a hablar sobre lo escrito. Percibí que indígenas como yo no representamos ser pares o colegas para ella, sino gente a la que hay que “enseñar”, comportamiento muy común en los campos de poder de la academia

- tradicional donde no se problematizan las comodidades y los privilegios culturales, raciales, de clase y de género, por mencionar algunos. Insisto en que para mí la subalternidad no es un dato ni una teoría solamente, sino una experiencia de vida desde la que hablo, un lugar que al mismo tiempo busco cuestionar.
- 3 Esta colección de varios autores (Taracena *et al.* 2003, Adams y Bastos 2003) fue presentada en febrero de 2003.
  - 4 Insisto en que es una mirada que parte de una experiencia concreta que no tiene –para nada– la intención de ser generalizable, aunque puede ser que esta experiencia coincida con otras.
  - 5 Agradezco los finos comentarios que por escrito me hicieron Juan Ricardo Aparicio y Mario Blaser durante la revisión de este capítulo para incluirlo en esta obra colegiada.
  - 6 Rousseau y Kant son un ejemplo de cómo pensadores progresistas dejan ver los límites de su razonamiento cuando sus privilegios son cuestionados, pero no son los únicos. Napoleón Bonaparte, cuyas doctrinas inspiraron el ordenamiento jurídico de las sociedades latinoamericanas, era aún más enfático al considerar que la naturaleza destinó a las mujeres a ser esclavas de los hombres (Palencia 1999). Esta postura no era nueva, ya filósofos y pensadores de gran influencia, como Aristóteles, Platón, Santo Tomás y San Agustín, argumentaron sobre el carácter irracional de las mujeres (*ibid.*).
  - 7 Para Mignolo (s.f.), la “historia” del conocimiento está marcada geohistóricamente y además tiene un valor y un lugar de “origen”. El conocimiento no es abstracto y deslocalizado, sino una manifestación de la diferencia colonial.
  - 8 Para Castro-Gómez (s.f.), la *colonialidad* no debe confundirse con el *colonialismo*. Mientras que éste hace referencia a una época histórica, la colonialidad lo hace a una tecnología de poder que persiste hasta la actualidad, fundada en el “conocimiento del otro”.
  - 9 Se usará en este nombre la grafía que la propia autora reivindica, que es “bell hooks” con minúsculas.
  - 10 Entre los años 2005 y 2006, un grupo de investigadoras e investigadores mayas nos reunimos en ciertas ocasiones para hablar alrededor de estas preocupaciones. En ese momento llamamos a nuestro espacio Comunidad de Académicos Mayas.
  - 11 Comunicación personal para comentar este texto.
  - 12 Más adelante hablaré sobre cómo el estado de “juventud” en las y los subalternos no siempre es biológico, sino el resultado de una minorización social.
  - 13 En Guatemala el uso de los pronombres “usted”, “tú” y “vos” denotan una marcada jerarquía. Aunque ahora ha ido transformándose y complejizándose un tanto, sigue siendo muy común que la población ladina (que no se considera indígena) use el “vos” como una forma de mostrarse superiores frente a las y los indígenas. El mercado, los buses, las calles son lugares en que se observa ese trato despectivo e inferiorizante, en frases como “*hacete para atrás vos*”, “*vos, mija, ¿a cómo das tu tomate?*” Hace unos días, en el centro de la ciudad de Guatemala, como otras veces, una “limosnera” ladina me dijo al pasar “*vos maría, regálame un quetzal*”. En el “vos” y el “maría” se conjugan dos formas de inferiorizar. “María” es un genérico colonial que se usa en la calle, principalmente de la ciudad capital, para denigrar a las mujeres indígenas.

## Bibliografía

- Adams, Richard y Santiago Bastos. 2003. *Relaciones étnicas en Guatemala, 1944-2000*. CIRMA, Guatemala (Col. ¿Por qué estamos como estamos?).
- Alonso, Ana María. 2006 [1994]. “Políticas de espacio, tiempo y sustancia: formación del estado, nacionalismo y etnicidad”. En Manuela Camus (comp.). *Las ideas detrás de la etnicidad. Una selección de textos para el debate*. CIRMA, Antigua, pp. 159-195.
- Brah, Avtar. 2004. “Diferencia, diversidad y diferenciación”. En bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins Morales, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Coulson, Chandra T. Mohanty y

- Jacqui Alexander. *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de Sueño, Madrid, pp. 107-136.
- Castañeda, Patricia. 2007. "Androcentrismo en las ciencias sociales". Conferencia. Diplomado Superior en Estudios de Género, Fundación Guatemala, CEIICH-UNAM, febrero, Guatemala.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Metodología de la investigación feminista*. Fundación Guatemala, CEIICH-UNAM, México.
- Castro-Gómez, Santiago. s.f. *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*. En línea: <[www.clacso.org/wwwclacso/epanol/html/libros/lander/7.pdf](http://www.clacso.org/wwwclacso/epanol/html/libros/lander/7.pdf)> (consulta: 15 enero de 2008).
- Chakrabarty, Dipesh. s.f. *Una pequeña historia de los Estudios Subalternos*. Trad. de Raúl Rodríguez. En línea: <[www.desclasificacion.org/pdf/Estudios\\_Subalternos\\_%20Trad\\_raul\\_rodriguez.pdf](http://www.desclasificacion.org/pdf/Estudios_Subalternos_%20Trad_raul_rodriguez.pdf)> (consulta: 10 de enero de 2008).
- Cobo, Rosa. 1995. *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Cojti Cuxil, Demetrio. 1997. *Ri Maya' Moloj pa Iximuleu. El Movimiento Maya (en Guatemala)*. Cholsamaj, Guatemala.
- Dube, Saurabh (coord.). 1999. *Pasados poscoloniales*. El Colegio de México, México.
- Esquit, Édgar. 2008. "Comunicación personal para comentar el texto 'La presencia subalterna en la investigación social: reflexiones a partir de una experiencia de trabajo'". Guatemala.
- Fanon, Frantz. 1973. *Los condenados de la tierra*. FCE, México.
- Gouges, Olympe de. 1993. "Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana". En Alicia Puleo (ed.). *La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*. Anthropos, Madrid, pp. 153-163.
- Gutiérrez, Griselda. 2007. "Historia del feminismo". Conferencia. Diplomado Superior en Estudios de Género, Fundación Guatemala, CEIICH-UNAM, junio, Guatemala.
- hooks, bell. 2004. "Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista". En bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins Morales, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Coulson, Chandra T. Mohanty y Jacqui Alexander. *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de Sueño, Madrid, pp. 33-50.
- Memmi, Albert. 1996. *Retrato del colonizado*. Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Mignolo, Walter. 2002. "El potencial epistémico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui". En Daniel Mato (coord.). *Estudios y Otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cul-*

- tura y poder*. Clacso, CEAP, FACES, UCV, Caracas. En línea: <<http://globalcult.org.ve/pdf/Mignolo.pdf>> (consulta: 25 de octubre de 2009).
- \_\_\_\_\_. s.f. *Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Entrevista realizada por Catherine Walsh. En línea: <[www.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/EntrevistaWalsh.pdf](http://www.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/EntrevistaWalsh.pdf)> (consulta: 7 de febrero de 2008).
- Mires, Fernando. 1996. *La revolución que nadie soñó, o la otra posmodernidad*. Nueva Sociedad, Caracas.
- Oto, Alejandro José de. 2003. *Frantz Fanon: política y poética del sujeto colonial*. En línea: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/oto/07-CAP.pdf>> (consulta: 7 de febrero de 2008).
- Palencia, Tania. 1999. *Género y cosmovisión maya*. Prodesa, Guatemala.
- Preciado, Beatriz. 2004. Entrevista para *Desacuerdos*. En línea: <[www.ddoos.org/articulos/entrevistas/beatriz\\_preciado.htm](http://www.ddoos.org/articulos/entrevistas/beatriz_preciado.htm)> (consulta: 7 de diciembre de 2007).
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 2004. "La noción de 'derecho' o las paradojas de la modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia". *Aportes Andinos*, núm. 11, "Aportes sobre diversidad, diferencia e identidad". UASB, Quito. En línea: <<http://www.uasb.edu.ec/padh>> (consulta: 12 de diciembre de 2008).
- Rosaldo, Renato. 2007. "Ciudades multiculturales de América". Conferencia inaugural, octubre, Monterrey.
- Said, Edward. 2007. *Representaciones del intelectual*. Debate, Madrid.
- Taracena, Arturo, Gisella Gellert, Enrique Gordillo, Tania Sagastume y Knut Walter. 2003. *Etnicidad, estado y nación en Guatemala 1808-1944*, vol. I. CIRMA, Guatemala (Col. ¿Por qué estamos como estamos?).
- Wollstonecraft, Mary. 1996. *Vindicación de los derechos de la mujer*. Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer, Madrid.

## Capítulo 3

### **Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: pueblo mapuche, conocimientos y universidad**

Héctor Nahuelpan

Este capítulo tiene su origen en la necesidad de avanzar más allá del reconocimiento y el respeto a la diversidad, o más allá de la eliminación de las discriminaciones, como lo declaran el multiculturalismo neoliberal y los programas de acción afirmativa que en el ámbito de la educación se están desarrollando en Abya Yala. Lo que se propone aquí es reflexionar sobre y enfatizar la necesidad de construir caminos de intercambio y comunicación entre los conocimientos de origen occidental que se producen y reproducen en las universidades, y los conocimientos y saberes de las naciones originarias y de la nación-pueblo mapuche en particular. Caminos de diálogo y comunicación que superen el etnocentrismo hegemónico y el prejuicio de que la verdad es patrimonio de tal o cual sociedad, que como dueña de ésta tiene la misión y la legitimidad de imponerla a las otras.

Para lograr los propósitos de este capítulo lo he estructurado en torno a tres ejes. El primero ofrece al lector una contextualización histórica mapuche, centrada fundamentalmente en Ngulumapu (Chile), con base en dos ciclos históricos: el de la autonomía y el del colonialismo. El segundo eje temático presenta y analiza las tendencias que entre los propios mapuche fueron configurándose en torno a la educación oficial formal en el contexto del colonialismo. También ahí me ocupé de la centralidad que la educación ha tenido en la demanda política del movimiento mapuche en el siglo XX, así como de los significados de lo que hemos conceptualizado como “bloqueo institucional, intercultural y epistémico” de la educación superior. Ello en relación con los conocimientos indígenas y mapuche en particular. Por último, el tercer eje desarrolla la idea y la necesidad de construir puentes y diálogos epistémicos e interculturales, así como las posibles alternativas desde las cuales materializar esta propuesta.

El planteamiento que atraviesa las páginas que siguen sostiene que todo intento por trazar caminos de diálogo epistémico intercultural debe

necesariamente considerar las condiciones históricas que contextualizan ese debate. Requiere también tomar en cuenta las condiciones políticas y las relaciones de poder a partir de las cuales debieran construirse alternativas de soberanía epistemológica mapuche.

### **Contexto histórico: el pueblo mapuche entre la autonomía y el colonialismo**

Los(as) mapuche constituimos un pueblo que durante el proceso de conquista, colonia y posterior formación de las repúblicas mantuvo, acrecentó y controló un extenso territorio que iba desde el océano Atlántico al Pacífico, en el cono sur de Abya Yala (Mariman 2006). En esa extensa superficie territorial que abarcó el *mundo mapuche*<sup>1</sup> se desarrolló un complejo e integrado horizonte sociocultural, económico, político-ideológico y filosófico que aún recuerdan y recrean en nuestros días los *pu kimche* (sabios[as]) y *kuifikeche* (ancianos[as] mapuche). Este sistema sociocultural, o mundo mapuche, fue tejiendo su historicidad a partir de las distintas interacciones entre las agrupaciones a uno y otro lado de la *fütra mawiza* (cordillera de los Andes), y entre éstas y el *Wallmapu* o territorio ancestral mapuche, el/la *Mapu* o universo y la alteridad social o mundo *winka*.<sup>2</sup>

En este contexto, la educación de los *pichikeche* (niños[as]) y *wechekeche* (jóvenes) no constituía una problemática significativa para los miembros de la sociedad mapuche (Ancalaf y Llanquino 2005), pues en los espacios de interacción cotidiana con la familia y en aquellos de interrelación sociopolítica y religiosa, los más jóvenes iban adquiriendo los conocimientos necesarios para relacionarse con el medio natural y social, con lo cual quedaba garantizada la continuidad y la reproducción de las prácticas sociopolíticas y culturales mapuche. Desde esta perspectiva puede comprenderse el significado y el contenido implícito y explícito del concepto *pichikeche* (personas pequeñas),<sup>3</sup> es decir, el de un ser o persona en formación a través de su socialización e internalización de un mundo social, político y cultural en el que participa. Esta perspectiva, desde un punto de vista valorativo, implica un trato hacia los niños(as) en tanto que personas que se van formando a partir del *allkütun* (escuchar), *azkintun* (observar), *pepilkantun* (hacer, poner en práctica), *ngünezumün* (introspección), *rakizumün* (reflexión) y *ngülamtun* (consejo de los mayores).

Fue precisamente en este contexto de autonomía donde se fueron configurando los significados y los sentidos del ser persona mapuche en su dimensión valorativa y de donde surgieron nociones como las de: *kimche*, relacionada con la formación de una persona con sabiduría y buenos pensamientos; *norche* o persona recta/correcta y razonable en su relación

con los otros(as); *newenche*, entendida como una persona con fortaleza psicológica, física y espiritual, y *kümeche* o persona bondadosa y respetuosa. Pero este contexto, que garantizó la conformación y la reproducción del conocimiento, las formas de socialización, las prácticas sociopolíticas y religiosas mapuche de forma autorregulada, cambió drásticamente con la conformación de los Estados nacionales en Chile y Argentina, y los procesos de conquista desplegados durante la segunda mitad del siglo XIX, procesos violentos que, paradójicamente, han sido denominados como “Pacificación de la Araucanía” y “Conquista del Desierto” por las academias historiográficas nacionalistas chilena y argentina, respectivamente.

Uno de los costos más visibles de este proceso de conquista constituyó la pérdida y el despojo de la extensa superficie territorial y de los recursos que hasta entonces habían controlado de manera soberana los(as) mapuche. Respecto a la masa ganadera, que constituía la base económica principal del pueblo mapuche hasta mediados del siglo XIX, la pérdida fue significativa. De acuerdo con las cifras entregadas por uno de los militares que lideraron la invasión en Ngulumapu (actual territorio chileno), entre los años 1860 y 1882, alrededor de 72% del ganado fue arrebatado a los mapuche y apropiado por militares y particulares chilenos (Memoria del Ministerio de Guerra 1882). En relación con el despojo territorial, las tierras fueron rematadas, concedidas o asignadas a empresas y particulares con el propósito de establecer la propiedad privada y agraria en la zona. Todo esto a la par que se condenaba a la población mapuche a vivir en pequeñas porciones de tierra o reducciones.

El cuadro 1 ilustra cómo, mientras los colonos extranjeros, chilenos, comerciantes y militares se apropiaron de alrededor de 93% del territorio que hasta mediados del siglo XIX había ocupado de forma independiente la sociedad mapuche en Ngulumapu, ésta fue condenada a vivir en aproximadamente 6.39% de su territorio original.

**Cuadro 1. Proceso de despojo territorial y radicación en Ngulumapu (Chile)**

Provincia	Número de reservas	%	Superficie ha.	%	Personas	%	Ha./pers.	% del territorio total
Arauco	77	2.6	9 700.59	1.9	2 477	3	3.92	1.79
Bío-Bío	6	0.2	16 667.90	3.3	804	1	20.73	1.11
Malleco	280	9.6	80 900.75	15.8	9 455	11.4	8.56	6.03
Cautín	2 038	69.8	326 795.31	64	61 798	74.8	5.29	17.72
Valdivia	477	16.4	70 852.32	13.9	7 091	8.6	9.99	3.85
Osorno	40	1.4	5 470.70	1.1	1 004	1.2	5.45	0.59
Total	2 918	100	510 386.67	100	82 629	100	6.18	6.39

Fuente: González (1986: 7).

En el caso de Puelmapu (el territorio mapuche situado al oriente de la cordillera de los Andes), el costo de la denominada Campaña del Desierto fue dramático. Las mujeres fueron tomadas prisioneras y obligadas a trabajar con sus hijos en los servicios domésticos de los pueblos que se construían y los hombres fueron enviados a trabajar más al norte o debieron prestar servicios obligatorios en los ejércitos nacionales. Los principales líderes fueron expuestos, tanto vivos como muertos, en los museos de Buenos Aires y Mar del Plata, y la población restante fue condenada a vivir en reservas de tierra de mala calidad (Mariman 2006: 113).

Emilio Daireaux, un viajero francés que pasó por Buenos Aires hacia fines de la década de 1880, describió cómo cientos de mujeres y niños eran transportados a la capital y repartidos entre las familias más acaudaladas. Mediante avisos en los principales periódicos se anunciaba que en un determinado día y hora se haría, a todos aquellos que lo solicitaran, entrega de los “indios” traídos del “Desierto”. Una vez llegado el día y la hora indicados, se colocaba una mesa, generalmente en el atrio de una iglesia o en cualquier otro lugar análogo, y junto a ella eran ordenados en fila las mujeres y los niños para repartir (Daireaux 1888: 85-86).

Recientemente, un historiador argentino, Enrique Mases, basándose en información proporcionada por periódicos, fuentes oficiales y testimonios dejados por testigos de la época, ha calculado que alrededor de 5 000 puelche arribaron a Buenos Aires entre 1878 y 1885 para ser repartidos entre las principales familias porteñas.<sup>4</sup> En el cuadro 2 se presenta la distribución anual de los puelche arribados a la fuerza a la capital argentina. No obstante, conviene precisar que, al margen de la relativa exactitud de las frías cifras, interesa sobre todo visualizar lo dramático del fenómeno, pues tanto fue así que éste aún es conservado en la memoria de muchas familias mapuche.

**Cuadro 2. Puelche arribados a Buenos Aires, 1878-1885**

<i>Año de llegada</i>	<i>Número de puelche</i>
1878	1 805
1879	2 403
1880	131
1881	44*
1882	54*
1883	60*
1884	68*
1885	445
Total	5 010

Fuente: Mases (2002: 88).

\* La disminución del número de puelche arribados a Buenos Aires durante los años 1881, 1882, 1883 y 1884 obedece exclusivamente a la falta de información disponible para esos años.

La invasión militar, la práctica del saqueo y el despojo, el destierro y el cautiverio mapuche, así como la incorporación forzada a los Estados nacionales chileno y argentino, y a la economía política capitalista, fueron configurando una relación de colonialismo que se ha expresado en diversos procesos que con distinta intensidad se mantienen con plena vigencia hasta el día de hoy. Entre los más importantes podemos destacar la usurpación de prácticamente la totalidad del territorio histórico, la apropiación y el despojo de los recursos naturales, la contaminación de los ecosistemas y la pérdida de la biodiversidad, las interferencias en y la supresión de las estructuras políticas y culturales mapuche como consecuencia de la imposición del aparato político-jurídico del Estado-nación, la negación al derecho a la libre determinación y a la autonomía en cuanto pueblo, y el despliegue de distintos dispositivos colonialistas y asimilacionistas (educación, salud, evangelización, entre otros).

En este nuevo contexto de colonialismo, las reducciones o comunidades mapuche donde fueron acantonados los sobrevivientes de las campañas de “Pacificación” del ejército chileno se transformaron en verdaderos “corrales de hierro”, que en la medida en que iban pasando los años limitaron la reproducción social y cultural al interior de esos espacios. Al respecto, resultan ilustrativas las palabras de Lorenzo Kolüman relativas a los costos de la acción civilizadora de los Estados nacionales:

*Dewma afli to kofiernu ñi weychan afi kay femngechi dungu: femngechi dungu may tripay, pey che ñi winka kimün nielu dewma ta ñi “trariñ ketran reke ñi rimel feleyael”*  
[Después que se acabó nuestra independencia, se concluyó también con este beneficio; lo que hemos conseguido con la civilización que dicen que nos han dado es vivir apretados “como trigo en un costal”] (2002 [1911]: 44).

Como consecuencia del acorralamiento de la población mapuche en reducciones y como mecanismo de descompresión social y demográfica, hacia 1930 comenzó a generarse una emigración progresiva de la población hacia las ciudades del sur y centro de Chile. Al respecto, las palabras de don Martín Painemal son ilustrativas de esa experiencia histórica:

Me fui joven a trabajar a Santiago, tenía sólo 17 años. Salí de la casa en marzo de 1927. Mi padre había muerto y se aprovecharon de nosotros los prestamistas y los comerciantes. Todo fue amargura. Sería el destino que me hizo decidir ir a Santiago. Me dieron mucho qué pensar los atropellos que se estaban cometiendo, no sólo a nosotros, sino a varias comunidades. Llegaban los señores receptores y un par de carabineros y ¡vamos arreando los animales por unas porquerías de pesos nomás! No había para qué hacer eso. Los comerciantes mandaban a su gusto, autoridad no había. Había un carabinero y un juez, pero no tenían derechos para autorizar los embargos. Por eso me marché, por la indignación que me daba (1983: 37).

Por otra parte, las reducciones mapuche y la población que continuó viviendo en ellas fueron configurándose como reservas que continuaron desarrollando, aunque de manera reducida, sus prácticas sociopolíticas, económicas y culturales. También se fueron desplegando en ellas formas variadas de adaptación y resistencia que explican la continuidad de la sociedad mapuche, su cultura, cosmovisión, cosmovivencia y demanda política por autonomía y libre determinación en la actualidad. Sin embargo, junto con la reducción del pueblo mapuche a pequeñas extensiones de tierra, a pocos años de haberse concluido la campaña militar chilena comenzaron también a aparecer las primeras organizaciones políticas en las que se origina el movimiento mapuche contemporáneo, y cuyas demandas han estado fuertemente asociadas a los ciclos políticos y económicos por los cuales ha transitado el Estado chileno, a su consiguiente política indígena y sus impactos en las dimensiones territoriales, sociales, políticas, económicas y culturales mapuche. Entre estas organizaciones podemos destacar la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía (1910), la Federación Araucana (1916), la Unión Araucana (1926) y la Corporación Araucana (1938), entre otras.

Cabe mencionar que, como en otros Estados coloniales de Abya Yala, en Chile, entre 1930 y 1973, se produjo un giro económico de la histórica vocación exportadora hacia un “modelo de desarrollo hacia adentro”, cuyo proyecto consistía tanto en el fortalecimiento de las competencias del Estado como en la modernización e industrialización interna. Fue precisamente durante este periodo que la propiedad comunitaria mapuche, materializada en reducciones, pasó a ser vista como un obstáculo para los intereses de las clases políticas y económicas chilenas. Durante el periodo que abarca de 1930 a 1990 –fuera del breve paréntesis (entre 1964 y 1973) de la aplicación de la reforma agraria en los gobiernos de Jorge Alessandri y Salvador Allende– se dictó y emprendió la división de las tierras comunitarias, lo que indujo la pérdida de aproximadamente un tercio de las entonces ya reducidas tierras mapuche.

Durante todo este periodo, el movimiento mapuche tuvo como centro de sus reivindicaciones el problema de la tierra y articuló, además, diversas alianzas con los sectores políticos más progresistas chilenos. Entre 1930 y 1973, el movimiento mapuche ganó un peso político significativo, pero la dictadura militar reprimió después duramente sus organizaciones, como lo hizo con otras expresiones sociales de izquierda, desintegró el movimiento y sumó a sus dirigentes y militantes a los listados de ejecutados políticos de la dictadura.

No obstante lo anterior, es importante señalar que durante el régimen de facto, y específicamente hacia 1978, comenzaron a emerger los denominados Centros Culturales Mapuche, que posteriormente dieron

origen a la organización Ad Mapu, uno de los referentes políticos más importantes en la historia del movimiento mapuche contemporáneo. Posteriormente surgieron diversas organizaciones, lo cual permitió que el movimiento adquiriera, en plena dictadura militar, un peso político importante.

Fue precisamente la relevancia que comenzó a adquirir el movimiento y sus organizaciones en la década de 1980 la que abrió la posibilidad del Acuerdo de Nueva Imperial en 1989, establecido entre dirigentes y organizaciones mapuche, y su integración al bloque político que poco después recibió el nombre de Concertación de Partidos por la Democracia y que desde la década de 1990 asumió el poder político en Chile. El Acuerdo de Nueva Imperial constituyó un pacto político que establecía el apoyo mapuche a la Concertación para derrocar a la dictadura de Pinochet a cambio del reconocimiento de los derechos territoriales, políticos y culturales mapuche cuando la Concertación asumiera el poder político.

No obstante, el ascenso de la Concertación no trajo consigo el reconocimiento de los derechos estipulados en el Acuerdo de Nueva Imperial. Por el contrario, dio origen a una política indigenista que descartó el contenido político de la demanda mapuche, línea que, además, ha sido acompañada por la acentuación del neoliberalismo instalado durante la dictadura militar, la criminalización y la judicialización de la demanda política mapuche.

Los gobiernos consecutivos que siguieron a la dictadura militar han administrado a ultranza el neoliberalismo en Chile y han prolongado una política represiva en respuesta a las demandas mapuche, violentando y vulnerando los derechos humanos de niños, niñas, mujeres, ancianas y ancianos. Esta represión, efecto de una creciente militarización, ha ocasionado el asesinato de activistas (fundamentalmente jóvenes mapuche), asesinatos que permanecen impunes y que han sido acompañados por la aplicación de una “política antiterrorista”, creada durante la dictadura militar y aplicada durante el mentado “retorno a la democracia”. En la actualidad –inicios del siglo XXI– existen decenas de mapuche procesados y encarcelados, gran parte de ellos en el marco de la Ley de Seguridad Interior del Estado y la Ley Antiterrorista. Todo indica que, para el caso mapuche, el terrorismo de Estado de la dictadura militar sigue vigente en los gobiernos de la Concertación.

Estos procesos se han desenvuelto entrelazados a la aplicación a ultranza del neoliberalismo, instalado en la dictadura militar y administrado “exitosamente” por los gobiernos de la Concertación, con el respaldo del bloque político derechista de la Alianza por Chile. Todos los gobiernos desde 1990 a la actualidad se han desempeñado como el mejor baluarte que hubiesen podido encontrar los grupos económicos nacionales y extranjeros. Tal vez una de las mayores consecuencias que ha tenido este

fenómeno que describimos ha sido la expansión de actividades económicas como la forestal y la instalación de diversas industrias extractivas y energéticas que están impactando y/o amenazan con impactar gravemente los derechos territoriales mapuche y el conjunto de su tejido sociopolítico y cultural.<sup>5</sup>

Esta nueva geopolítica del despojo ha ido acompañada de una política neoindigenista, inscrita en el actual modelo de gobernabilidad del multiculturalismo neoliberal promovido por actores internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM) y organizaciones no gubernamentales (ONG) que operan bajo el enfoque de la *affirmative action* o acción afirmativa, pero que tras la fachada de promover el reconocimiento cultural y simbólico buscan en verdad engullir, cooptar, desideologizar y vaciar de contenido político la demanda mapuche, en particular la reivindicación por la autonomía y la libre determinación. Para ello se han implementado instituciones y programas indigenistas, como la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi) y el programa Orígenes, cuyas prácticas asistencialistas y clientelares hacia las comunidades corren en paralelo con la política de represión, criminalización y militarización del territorio mapuche.

En este contexto, distintas comunidades y organizaciones han batallado tanto para recuperar las tierras que fueron usurpadas por el Estado y por particulares durante el siglo XX como para resistir los impactos que producen y producirían megaproyectos de infraestructura y transporte, e industrias extractivas y energéticas. Estos procesos no constituyen meras resistencias, por el contrario, en ellos se juegan experiencias de autonomías locales “de hecho”, como también la posibilidad de construir colectivamente nuevas formas de autorregulación social que pueden constituir alternativas al propio neoliberalismo.

Contra estas luchas y procesos organizativos se despliega, en concreto, la actual “guerra de baja intensidad” orquestada por el Estado chileno y que opera mediante la criminalización, la judicialización y la militarización de los territorios mapuche en reivindicación. Ello explica también los consecutivos intentos por generar candados constitucionales y cancelar derechos colectivos y territoriales reconocidos en instrumentos jurídicos como el Convenio 169 y la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre Derechos de los Pueblos Indígenas. En efecto, el ejercicio de los derechos territoriales, la recuperación, el control y la propiedad sobre las tierras, el subsuelo, las aguas, los conocimientos, no sólo significa para los pueblos indígenas desmontar la estructura colonialista externa e interna en la que fueron incorporados de forma forzada por los Estados nacionales, sino también disputar los “recursos” y “bienes” que han sido transformados en mercancías por el colonialismo transnacional.

Este último opera a través de grupos económicos, empresas nacionales y transnacionales que utilizan al Estado como bisagra para sus prácticas de saqueo y despojo.

En síntesis, los procesos de los pueblos y movimientos indígenas que venimos describiendo acontecen en un contexto contemporáneo de colonialismo transnacional. La actual geopolítica del despojo, que opera mediante la des-territorialización y re-territorialización asociada al saqueo de territorios, recursos naturales, biodiversidad y conocimientos indígenas constituye la expresión económica y territorial de este fenómeno. Su correlato político y social es la configuración de una política neoindigenista inscrita en la actual corriente del multiculturalismo neoliberal, orientada a despolitizar y desdeologizar la reivindicación política. Su expresión política, judicial y militar es precisamente la construcción de “enemigos internos” (terroristas) y la “guerra de baja intensidad”, asociada a la criminalización, la judicialización y la militarización de las comunidades organizadas en torno a sus reivindicaciones.

### **Pueblo mapuche y educación oficial: entre la resistencia y la demanda**

En el campo del conocimiento y la educación, la institucionalidad impuesta desde la matriz Estado-nación concibió desde temprano a la escuela como un excelente medio para transformar a la sociedad mapuche. Se consideraba que ésta los “civilizaría” e incorporaría así a la “chilenidad” y a la estructura social y económica dominante, aunque siempre formando parte de los estratos más excluidos y marginados de la “sociedad chilena o argentina” que comenzaba a conformarse. Este arbitrio colonial, monocultural y monolingüe ha tenido importantes consecuencias al caricaturizar, folclorizar e intentar suprimir las prácticas, los conocimientos y los saberes construidos a lo largo del tiempo por la sociedad mapuche. Ha provocado el debilitamiento del conocimiento educativo propio o *kimeltuwün*,<sup>6</sup> la desvalorización de los actores y las autoridades encargadas de la reproducción del *kimün* o conocimiento,<sup>7</sup> y su reemplazo por saberes de origen occidental, así como la imposición de un sistema moral judeo-cristiano.

No obstante lo anterior, a partir de las primeras décadas del siglo XX y hasta la actualidad, se puede observar que se han ido configurando tres importantes tendencias entre los mapuche en relación con la educación y el conocimiento no mapuche. En primer lugar, puede identificarse una posición de rechazo e indiferencia hacia la educación oficial y formal, en razón de su carga racista, violenta y descontextualizadora. La escuela ha actuado como un agente de desestructuración sociocultural y política. Al respecto, las historias de nuestros abuelos y padres coinciden en que la escuela fue,

y sigue siendo, una experiencia de desarraigo cultural por la violencia y el racismo que vivieron. El castigo como método de enseñanza constituyó una experiencia traumática para nuestros abuelos y padres. A modo de ejemplo, la consigna “la letra con sangre entra” era aplicada literalmente, con la introducción de lápices en sus bocas, hasta hacerlas sangrar, para castigar la pronunciación equivocada del “castilla” o español, puesto que muchos de ellos habían sido criados en y hablaban el mapudungun (la lengua mapuche). De estas experiencias resulta obviamente una posición de rechazo y oposición a la escuela. En este relato se corrobora lo dicho:

Nosotros para ir a la escuela antes teníamos que cruzar el río. Nosotros no sabíamos hablar el español, puro mapudungun nomás, por eso nos castigaban en la escuela, porque no sabíamos hablar el español, incluso nos hacían sacar sangre de la boca tratando de que moduláramos el español. La escuela fue muy dura con nosotros (Sabino Nahuelpan, conversación con Héctor Nahuelpan, agosto de 2009).

En segundo lugar podemos observar una tendencia que ha concebido a la educación formal oficial como un vehículo de incorporación al sistema social hegemónico. En contraposición, la reproducción de los conocimientos y los saberes mapuche, así como la práctica de la lengua propia, el mapudungun, son objeto de violencia física y simbólica, racismo y construcción de estereotipos de inferioridad. La violencia con la cual operó y ha operado el colonialismo en el plano subjetivo/intersubjetivo, personal/interpersonal, desembocó en que muchos de nuestros abuelos/abuelas y padres/madres autorreprimieran la reproducción de la lengua, y por ende la socialización de sus hijos(as) en ésta, y que percibieran la educación formal como una alternativa de integración para proteger a las nuevas generaciones de la violencia y el racismo de los que ellos(as) habían sido objeto.

En tercer lugar se fue presentando y primando una tendencia que concibe a la educación y el conocimiento no mapuche como un medio que posibilitaba el acceso a los códigos y referentes de la cultura dominante, necesarios para organizar la defensa de la sociedad y la continuidad de la cultura (Mariman 1997). En esta línea, cabe argumentar que aun cuando el conocimiento del castilla o español, así como la práctica de su escritura, estaban presentes entre los mapuche con anterioridad al colonialismo chileno-argentino, su difusión a partir de las primeras décadas del siglo XX estuvo fuertemente asociada a la búsqueda de estrategias que permitieran detener el despojo territorial.

En efecto, la revisión de la documentación de archivo presente en los fondos de las intendencias de Cautín, la correspondencia que los mapuche enviaban a las escuelas misionales, así como los testimonios de etnógrafos y educadores, como Tomás Guevara (1904), permiten ver con claridad

cómo las familias enviaban a sus hijos(as) a las escuelas para que aprendieran el castellano y así pudieran informarse y colaborar en la defensa de las escasas tierras a las que habían sido reducidos y hacerle frente a los cada vez más comunes despojos legales que conseguían realizar los colonos chilenos y extranjeros en complicidad con las autoridades locales. El siguiente testimonio, que data de los inicios del proceso aquí aludido, permite comprender esta práctica y tendencia:

Los indígenas no resistían la permanencia de sus hijos en los colegios misionales; tenían particular interés en que aprendieran a leer y escribir para que revisaran los documentos originados de sus transacciones. Hasta el día de hoy persiste entre los jefes de familia la costumbre de enviar al colegio al hijo mayor para que sea más tarde un develador de las argucias y avidez del leguleyo, pero de ningún modo por el deseo de que se civilice (Guevara 1904: 69).

Cabe destacar que, aunque la vigencia de esas tendencias se mantiene en el presente, las dos últimas han ido adquiriendo mayor peso y centralidad. Así, desde la formación de las primeras organizaciones que dan origen al movimiento mapuche contemporáneo en Ngulumapu (Chile) en las primeras décadas del siglo XX, la educación (junto con la demanda por territorio) ha constituido uno de los principales ejes reivindicados. De esta manera, como lo ha sostenido Pablo Mariman (2008), el aspecto más importante que ha caracterizado a las distintas visiones sobre la educación y el conocimiento no mapuche ha sido su intersección con otras necesidades y exigencias de reparación, recuperación y restitución del territorio, los recursos, la institucionalidad y la gobernabilidad. En este sentido, los principales ejes articuladores de la demanda educativa mapuche durante el siglo XX han sido: la necesidad de contar con hogares estudiantiles y garantizar un sistema de becas de estudio para los niños y jóvenes mapuche; la pertinencia sociocultural de un currículum y contenidos relacionados con el contexto del cual provienen los estudiantes, y la necesidad de generar y construir espacios autónomos de enseñanza y aprendizaje: escuelas, liceos, institutos y, desde 1989, una universidad mapuche.

No obstante lo anterior, la demanda y la centralidad de la educación en la agenda del movimiento mapuche, así como el acceso de estudiantes a las universidades, no necesariamente han tenido resultados y aportes significativos en términos colectivos. Ello porque los espacios autónomos a los cuales optar como fuente de trabajo y subsistencia son escasos, y porque una vez egresados los profesionales no regresan a sus comunidades o espacios de origen. O tal vez porque al incorporarse a otras fuentes laborales, los resultados de su trabajo son “capitalizados” por empresas, organismos e instituciones externas. De esta forma, el acceso a la educación superior se ha transformado en un peligroso medio de “engullimien-

to” por parte de los esquemas de pensamiento, las prácticas sociales y las formas de vida hegemónicas, lo que, generalmente, imposibilita que los estudiantes universitarios puedan participar en procesos de aprendizaje que les permitan “aprender volviendo a sí mismos”. Al respecto, resultan ilustrativas las palabras del *lonko*<sup>8</sup> Miguel Treumun:

Muchos piensan que la educación es tener un título profesional y ejercerlo. El mapuche que no tiene *kimün* y *rakizuam* termina siendo funcionario público sirviendo al sistema y no a su gente. Incluso este tipo de profesionales son los más peligrosos. Nos dicen que la educación sirve para sacar de la pobreza, eso es relativo, porque lo que se necesita es una educación para ser mapuche (Encuentro *Nütramkawün Epu Rume Kimün Ka Rakizuam*, 2007).

La importancia que adquiere el problema de las dificultades de “aprender volviendo a sí mismo” o del “integracionismo colonialista” expresa el carácter estructural de la relación entre el pueblo mapuche y la educación superior, y coloca al descubierto el funcionamiento de las estructuras simbólicas dominantes, y más importante aún, la intersección de esta relación con otras dinámicas de poder, exclusión y subordinación. En este sentido, la relación entre el pueblo mapuche y la educación superior, por tanto, debe ser abordada considerando los derechos colectivos y los procesos de reconstrucción sociopolítica, cultural y territorial por los cuales atraviesa en la actualidad nuestro pueblo. Aludimos a los derechos colectivos y los procesos de reconstrucción que reflejan la aspiración de alcanzar un bienestar integral, asociado a la continuidad del *mapuche tañi az mongen* o forma de ser, sentir, actuar y pensar como sociedad y cultura mapuche.

Aunque las demandas por educación en el marco de los derechos colectivos y los procesos de reconstrucción parecieran adquirir cada vez mayor importancia para el conjunto de la sociedad mapuche, y en particular para las nuevas generaciones de niños y jóvenes, las respuestas desde el Estado y las instituciones de educación superior están muy alejadas de las demandas y propuestas que se han elaborado entre los mapuche. A modo de ejemplo, conviene recordar los procesos de consulta que se desarrollaron a inicios del periodo presidencial de Eduardo Frei y más recientemente las propuestas que en materia educativa se realizaron durante el año 2007, en el marco del proceso de consulta impulsado por el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (véase Coordinación de Organizaciones Mapuche 2006). Estas propuestas han sido y siguen siendo ignoradas, o parcialmente consideradas o vaciadas de su contenido político e ideológico, como suele ocurrir con frecuencia con los acuerdos establecidos con los gobiernos y las demandas que realizan los pueblos indígenas a los Estados.

Ciertamente, en la actualidad, ya sea mediante el apoyo gubernamental o a través de financiamientos internacionales, se están desarrollan-

do interesantes e importantes iniciativas en el ámbito de la educación superior con estudiantes mapuche, como la implementación de una carrera de pedagogía en educación básica intercultural en contexto mapuche, desarrollada en la Universidad Católica de Temuco, o la implementación de un Programa de Acción Afirmativa para Estudiantes Mapuche en la Universidad de La Frontera. No obstante, aunque estos programas han conseguido importantes logros en el cumplimiento de las metas y los objetivos propuestos, al estar dirigidos fundamentalmente a estudiantes mapuche comportan el gran desafío de abordar las desigualdades, la colonialidad, el etnocentrismo, el monoculturalismo y el monolingüismo como problemas relacionales, institucionalizados y reproducidos en las universidades e instituciones educativas en general.

En este plano, puede constatar que las instituciones de educación superior “padecen” un fenómeno que hemos denominado como “bloqueo institucional, intercultural y epistémico” de la educación superior en relación con la sociedad y cultura mapuche (Nahuelpán y Mariman 2009). Dicho bloqueo se expresa en al menos tres dimensiones del quehacer universitario: la investigación y la producción de conocimiento, los procesos de enseñanza/aprendizaje, y la vinculación o interacción con la sociedad mapuche. Estas dimensiones, por lo demás, constituyen los pilares sobre los cuales se estructura la dinámica institucional universitaria.

En lo referente a las prácticas de investigación y a la producción de conocimiento, aunque durante las últimas décadas es significativo el número de investigaciones que se han desarrollado sobre la sociedad y el pueblo mapuche, en escasas ocasiones ha existido o existe un cuestionamiento desde los(as) investigadores(as) sobre los fundamentos epistémicos que subyacen en sus investigaciones, o la pertinencia y validez sociocultural de las metodologías y técnicas de investigación que utilizan y las categorías conceptuales que construyen.

En cuanto a los procesos de enseñanza/aprendizaje, el “bloqueo” se expresa en las prácticas pedagógicas y la pertinencia sociocultural de los contenidos, conocimientos y saberes que se transmiten en las aulas. Esta dimensión generalmente es obviada por los docentes, a pesar del hecho de que tenga particular importancia en las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes mapuche. Éstos, como cualquier persona, son portadores de racionalidades y lógicas culturales que influyen en la comprensión e interacción con la “realidad” y, por ende, que definen sus procesos y ritmos de aprendizaje.

Por último, en un sentido amplio, el “bloqueo” en la vinculación con la sociedad mapuche se expresa en que, para las universidades, ésta es generalmente concebida como objeto de investigación y sólo en escasas ocasiones como una realidad histórica y sociocultural portadora de sus

propios conocimientos, con los cuales es posible establecer una interacción permanente y sinérgica. En esta línea, resulta preocupante el protagonismo que las universidades y sus centros de investigación tienen en las actuales prácticas de bioprospección y biopiratería, en alianza con empresarios y grupos transnacionales, cuyas prácticas nos remiten a nuevas formas de despojo y saqueo en las que el conocimiento de las naciones originarias ocupa un lugar central.

Este bloqueo institucional, intercultural y epistémico, que no es neutro e imparcial, plantea importantes desafíos a los propios mapuche, como también a la educación superior. Sobre todo porque la incorporación del conocimiento indígena en el currículum de las universidades coloca en el debate las diferentes representaciones y versiones de la verdad y de la realidad, la validez y complementariedad entre éstas, así como también las intersecciones con asuntos de poder en las que se ven involucradas las instituciones de educación superior (Walsh 2001). La visualización de esta dinámica desde las universidades, sus agentes educativos y la sociedad mapuche abre un espacio de discusión necesario para superar las contradicciones y las ausencias de diálogo intercultural y epistémico, así como para revertir el papel que desempeñan las universidades e instituciones educativas en la reproducción de la colonialidad y el colonialismo. En este diálogo están en juego, entre otras cosas, la responsabilidad de la universidad en la formación de las nuevas generaciones de mapuche, y no mapuche, que, se quiera o no, ingresan y se gradúan, cada vez en mayor número, en las instituciones de educación superior.

## A propósito del diálogo epistémico e intercultural

La interculturalidad significa que el *winka* comprenda nuestro pensamiento y a partir de eso comenzar a dialogar y comunicarnos. Aceptar que existe otro conocimiento que es distinto al mío, pero que es igualmente válido y necesario.  
*Machi Víctor Caniullán (2007)*

*Kiñe* (1). En un sentido amplio, el bloqueo institucional y epistémico de la educación superior en relación con los conocimientos de las naciones originarias y mapuche en particular, así como también la ausencia de diálogo intercultural, tiene consecuencias no sólo para los estudiantes indígenas o el pueblo mapuche, sino también para la proyección y el porvenir de todas las sociedades. Actualmente pareciera ganar cada vez más terreno la idea de que nos encontramos en una fase importante de la historia, donde problemas asociados a las transformaciones medioambientales, la depredación de los recursos naturales no renovables, el cambio climático o el

calentamiento global están provocando el colapso ambiental más grande en la historia. Este colapso socioambiental ha corrido paralelo a las transformaciones tecnológicas y económicas desarrolladas a partir de la revolución industrial y el posterior desarrollo del capitalismo.

*Epu* (2). Este escenario, bastante preocupante si consideramos que lo que está en juego es la continuidad y la sustentabilidad de la vida en el planeta, se encuentra estrechamente vinculado a los costos de las nociones paradigmáticas en que se fundan las sociedades modernas y/o posmodernas occidentales. En efecto, éstas se han erigido sobre la creencia y la firme convicción de que el ser humano, y en particular el “hombre”, posee el derecho (racional o divino) legítimo de someter a la vida entera a su dominio. Esto ha implicado la producción de un sistema de conocimiento científico y tecnológico, así como el despliegue de prácticas de transformación, saqueo, depredación y explotación territorial y social.

Sirviéndose de esta concepción antropocéntrica, que sitúa al “hombre” en el centro de la vida, y amparadas por un tipo de racionalidad científico-técnica y economicista, las sociedades occidentales han estado y están convencidas de que pueden acceder al conocimiento de las “leyes de la naturaleza”, pero también que poseen el legítimo derecho de dominar a ésta, de transformarla y explotarla, a ella y a otras personas, sociedades o pueblos. Así lo han demostrado los procesos de invasión y colonialismo desplegados en los territorios ancestralmente ocupados por naciones originarias, la depredación de sus recursos naturales y los consiguientes procesos de explotación de mano de obra que hasta nuestros días continúan vigentes.

*Kiüla* (3). Enfrentar este tipo de pensamiento mutilante, que ha desembocado, como dice Edgard Morin (1996), en “acciones mutilantes”, cuyos costos ponen en jaque el bienestar y el porvenir humano en el planeta, constituye un desafío importante para el conjunto de las sociedades. En este desafío adquieren un significativo protagonismo las naciones originarias en general, y la nación mapuche en particular (por tratarse del caso que nos ocupa), así como sus saberes y conocimientos, pues no existe sólo un modo de vida, un modelo único de conocimiento y saber, o una manera exclusiva de relacionarse con la naturaleza. Las visiones eurocéntricas y etnocéntricas quisieron que su conocimiento (particularmente el científico) fuera el conocimiento de la humanidad toda, pero la realidad es rica, fecunda y heterogénea, pues cada sociedad o pueblo construye sus propios conocimientos y saberes. Esto obedece a la necesidad básica y fundamental de cada pueblo de comprenderse a sí mismo, autorregularse, mantenerse y proyectarse en la vida.

*Meli* (4). En el marco de lo que se viene planteando, interesa compartir el concepto de *itro fill mongen*, que el *mapuche kimün* o conocimiento mapuche ha originado para referirse a la necesaria interdependencia entre los distintos elementos materiales e inmateriales, seres, personas, espacios y procesos que se desarrollan en el territorio y en la vida en general. *Itro* expresa la totalidad sin exclusión, *fill* la integridad sin fracción y *mongen* la vida y el mundo viviente. En el marco de esta concepción holística, ecosistémica e interdependiente, el(la) *che* (persona) no se sitúa en el centro de la vida, sino como uno de los tantos seres y elementos que la dinamizan. Por esta razón es que el mundo mapuche ha tenido especial cuidado en respetar al ser humano como persona, no alterar el equilibrio de los ecosistemas y garantizar la diversidad y sustentabilidad de los recursos (Nahuelpan 2007). Estos significados y prácticas se alejan de forma significativa de las nociones paradigmáticas y las prácticas de saqueo, explotación y despojo capitalistas hasta ahora hegemónicas.<sup>9</sup>

Al indagar, por ejemplo, en el significado y el sentido que tienen para las distintas comunidades mapuche las luchas de resistencia desplegadas frente a los megaproyectos económicos y las industrias extractivas y energéticas que se emplazan en sus territorios, hemos podido confirmar que éstas van más allá de la disputa por una superficie de tierra, agua o recursos concebidos como elementos materiales y productivos. Por el contrario, en estas luchas de resistencia y disputas con la nueva geopolítica capitalista subyacen significados profundos asociados a la importancia que los territorios (como órganos vivos y energéticos) tienen en la configuración y autorregulación de los sistemas sociales, religiosos, culturales y económicos. Para ilustrar estos significados, compartimos el siguiente fragmento de una declaración del movimiento llamado Identidad Territorial Lafkenche, realizada en el marco del actual proceso de defensa y reconstrucción del Lafkenmapu, el territorio y la territorialidad mapuche que se extiende por la costa del océano Pacífico:

Continuamos vinculados a todos los elementos que nos rodean: cerros, lagos, *menoko* (espacio sagrado donde se concentran las plantas tradicionales), *Treng-Treng* (cerro sagrado), pero principalmente al *Lafken* (mar), fuente principal de donde extraemos nuestros alimentos del diario vivir, y ello nos permite seguir vinculados y relacionados con los seres espirituales que allí habitan: Shumpall, Mankean, Taita Wenteyao [...] nos definimos como gente de la costa, perteneciente al mar, como gente que en su esencia entiende que el mar es parte de su ser, de su cosmovisión y que sin esta vinculación y pertenencia al mar dejamos de ser *mapuche Lafkenche*, es decir, perdemos todo el sentido histórico-espiritual de nuestra identidad, de lo que en realidad nos define (documento elaborado en 2004).

*Kechu* (5). Considerando lo anterior, una de las lecciones más importantes que plantean las naciones originarias, y entre ellas la mapuche, es la de la

inserción equilibrada en el territorio, los ecosistemas y la vida en general. Esta manera de estar busca una calidad de vida y un bienestar desde una actitud de gran respeto por el entorno natural y social, expresados en principios como el *küme mongen* (buen vivir) o el *küme felen* (vivir en equilibrio y autorregulación), cuestión que en la actualidad representa uno de los principales retos para la humanidad.

En este sentido, construir caminos de comunicación entre los saberes y los conocimientos, en particular con las naciones originarias, y la nación mapuche en especial, así como propiciar instancias de diálogo intercultural, se transforman en un desafío epistémico y político para las sociedades y las universidades. Más aún si entendemos que en un sentido amplio estas últimas tienen o deberían tener una responsabilidad social significativa respecto al entorno, que las justifica y las dota de sentido y significado. Esta responsabilidad no debe limitarse al ámbito discursivo y las declaraciones de buenos principios que con frecuencia emiten las instituciones de educación superior.

*Kayu* (6). Por último, los acontecimientos y las problemáticas sociales, políticas, educacionales y medioambientales que transversalizan a las sociedades, los pueblos y los Estados en la actualidad parecieran demostrar, cada vez más, la importancia que poseen los conocimientos y los saberes contruidos ancestralmente por los pueblos indígenas. El legado cultural, basado en la relación de respeto y equilibrio entre las personas y los distintos elementos y seres que integran la vida, se ha transformado en un factor clave para superar las contradicciones y el estado de incertidumbre acerca de la proyección de la vida en el planeta, causado por los tipos de pensamiento, conocimiento y prácticas sustentados en nociones y emprendimientos antropocéntricos y colonialistas.

Sin embargo, este desafío de construir sociedades más sustentables a partir del encuentro y el diálogo entre los conocimientos y saberes indígenas y occidentales deberá tomarse con cautela tanto por los actores e instituciones (neo)indigenistas, como por los actores indígenas que perciben esta alternativa como una posibilidad de sobrevivencia del conocimiento y la cosmovisión indígena, o mapuche en particular. En efecto, como bien lo demuestra el conocimiento indígena, la realidad y la vida no pueden ser divididas o parceladas, ni concebirse cada una de las dimensiones que las integran como un subsistema independiente de los otros. De ahí que el conocimiento y el saber también se inscriban en las relaciones de poder, explotación y dominación que padecen la mayoría de los pueblos indígenas en la actualidad.

Lo anterior nos obliga a tener en consideración las condiciones históricas que contextualizan este debate, así como las circunstancias políticas y las relaciones de poder a partir de las cuales debieran construirse las alternativas de soberanía epistemológica mapuche. De lo contrario podemos

caer en la ilusión de que todo pareciera estar cambiando cuando todo sigue igual, y desvirtuar así el sentido más profundo de nuestros propósitos. Es decir, no debemos luchar por la sobrevivencia, cosa que ya hemos hecho por largos periodos de colonialismo, dominación y explotación, sino más bien por la vida.

*Regle (7)*. En este contexto, la relación pueblo mapuche/universidad, así como la construcción de caminos de diálogo epistémico y cultural, podrían ser visualizadas desde dos perspectivas. La primera de ellas consistiría en la *interculturalización* de las actuales instituciones educativas o en el establecimiento institucional de espacios de *convivencia intercultural*. Esto último debe entenderse no sólo como el reconocimiento, el respeto y la eliminación de las discriminaciones hacia una determinada realidad sociocultural, en este caso aquella representada por los estudiantes mapuche insertos en las instituciones de educación superior. Este aspecto plantea desde ya un desafío importante para aquellos actores, contextos e instituciones que reconocen y/o albergan la coexistencia desigual de diferentes “mundos culturales”.

La interculturalización de las universidades y el establecimiento institucional de espacios de convivencia intercultural implica la creación de instancias y prácticas de intercambio y comunicación entre los actores representantes de esta diferencia, así como también entre sus intereses, demandas, conocimientos y saberes. Es decir, se trata de construir progresivamente espacios de convivencia y caminos de diálogo y comunicación que superen el etnocentrismo hegemónico y el prejuicio de que el conocimiento es patrimonio de tal o cual sociedad y que, como dueña de éste, esa sociedad tiene la responsabilidad y la legitimidad para imponerlo a las otras.

Frente a este desafío, los actuales programas de formación especial o de acción afirmativa dirigidos a estudiantes mapuche, si se conciben como instrumentos y no como objetivos en sí mismos, pueden resultar un dispositivo importante. Fundamentalmente porque pueden constituirse en instancias y medios a partir de los cuales transformar las relaciones de exclusión, etnocentrismo, monoculturalidad y monolingüismo que transversalizan el quehacer universitario (Tubino 2006). Es decir, pueden contribuir a romper “el bloqueo institucional, intercultural y epistémico” de la educación superior en su relación con el pueblo mapuche, en la medida en que las instituciones puedan ser capaces de concebir esta relación con una mayor complejidad que la que posee el abordaje que prevalece actualmente.

De acuerdo con lo anterior, debieran replantearse al menos tres áreas del quehacer universitario. La primera de ellas se refiere al ámbito de la extensión, vinculación e interacción permanente con el pueblo mapuche, sus intereses, necesidades y demandas colectivas. En segundo lugar, el es-

tablecimiento de diálogos epistémicos entre aquellos conocimientos que se elaboran y reproducen en las universidades con los elaborados con base en el *mapuche rakizuam* (lógica y/o pensamiento mapuche). Ello exige, como tercera condición, un *descentramiento epistémico*, que conlleva una apertura y/o construcción de espacios en los cuales pueda desarrollarse la investigación socioculturalmente pertinente sobre la realidad pasada y presente del pueblo mapuche, pero a partir de la convergencia de y el diálogo entre categorías epistemológicas que puedan resultar complementarias.

Esto requiere, además, tanto la incorporación de académicos mapuche y *pu kimche* (sabios[as] mapuche), como la sistematización de las prácticas y los conocimientos mapuche, y su reposicionamiento como conocimiento legítimo, válido y de referencia no sólo para los propios mapuche, sino también para las sociedades en su conjunto, en el marco de las problemáticas y los desafíos globales y locales. Asimismo, este proceso de interculturalización de las universidades y de establecimiento de espacios de convivencia intercultural requiere, además, que ese descentramiento expresado en nuevas prácticas de investigación pueda nutrir, reformular y/o transformar los currículos, las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza/aprendizaje tradicionales desarrollados tanto con los estudiantes mapuche universitarios como con los no mapuche.

*Püra* (8). Una segunda perspectiva y/o propuesta acerca de la relación entre el pueblo mapuche y la universidad, vinculada con el diálogo epistémico e intercultural, es aquella que consiste en la reconstrucción y/o producción colectiva de espacios de conocimiento autónomos y autorregulados mapuche. Esta alternativa incomoda o podría llegar a incomodar a muchos y muchas, particularmente a quienes visualizan esta posibilidad como una forma de construir guetos que nos encapsularían en espacios académicos poco relevantes. Sin duda, la concretización de esta alternativa dependerá de la centralidad que puedan ir adquiriendo los conocimientos y saberes propios dentro del movimiento político mapuche y del reposicionamiento estratégico de éstos. También, de la capacidad que el mismo movimiento tenga para impulsar avances significativos en el corto, mediano y largo plazo en las distintas dimensiones (sociales, políticas, jurídicas, educacionales y culturales) por las cuales transita o debiera transitar una propuesta de reconstrucción y construcción colectiva mapuche.

La posibilidad de esta reconstrucción está asociada a la ruptura del actual cerco político-jurídico, socioeconómico, comunicacional, epistémico y cultural que imponen el colonialismo, el racismo, las relaciones de dominación, las desconfianzas y la imposibilidad de establecer caminos de convivencia fecundos. En este sentido, la reconstrucción y/o producción colectiva de espacios de conocimiento autónomos y autorregulados ma-

puche debiera concebirse más allá de posibles guetos, que nos aislarían en núcleos de conocimiento y saber poco relevantes. Por el contrario, deben pensarse como espacios desde los cuales, a partir del propio conocimiento y saber, puedan reconstruirse y construirse nuevos marcos epistémicos, en interacción y complementariedad con los conocimientos de origen occidental, a partir de los cuales educar y formar a las nuevas generaciones de mapuche y no mapuche. Después de todo, en la actualidad transitamos entre mundos distintos.

Se trataría de una propuesta y una alternativa epistémica y política orientada a sistematizar y a dialogar en torno a cómo el pueblo mapuche, a través del tiempo, ha configurado y acumulado un conjunto de saberes, conocimientos, prácticas, experiencias, principios y valores con base en los que interactúa con el territorio, las personas, los ecosistemas y la vida en general. Es una opción a partir de la cual podamos reposicionar el *mapuche kimüin* y el *mapuche rakizuum* o pensamiento mapuche. Y desde este posicionamiento epistémico y político, investigar, enseñar y expresar cómo nuestro pueblo ha entendido y entiende su propio mundo, el mundo mapuche, y “otros mundos”.

## Notas

- 1 Usaremos la noción de *mundo mapuche* propuesta por el *ngenpin* (autoridad religiosa e intelectual) Armando Marileo para referirnos a la conjunción de distintos elementos materiales, espirituales, sociales, que organizados, relacionados y expresados en sus propios códigos definen lo mapuche de forma particular y única.
- 2 Llamamos alteridad social o mundo *winka* a aquellas sociedades que establecieron relaciones con los mapuche. Entre ellas la inca, la española, la hispanocriolla, la chilena y la argentina. *Winka* puede ser traducido como extranjero, no mapuche.
- 3 *Pichikeche* formado por *pichi*: chico(a), *ke*: pluralizador y *che*: persona.
- 4 *Puelche* son las personas mapuche que habitan en el Puelmapu o territorio ubicado al oriente de la cordillera de los Andes. Se forma de *pu*: los(as), *eln*: creador(a) y *mapu*: territorio, espacio. Su significado es: territorio de los(as) creadores(as). De acuerdo con la filosofía mapuche, el significado del concepto Puelmapu está asociado con el lugar donde nace el sol u oriente, *tripawe antü*.
- 5 Entre las actividades, megaproyectos e industrias extractivas y energéticas que están afectando y/o amenazan con afectar seriamente los derechos humanos y territoriales mapuche, podemos mencionar la actividad forestal concentrada en la región del Bío Bío y la Araucanía y que progresivamente se expande hacia el sur, hacia las regiones de Los Ríos y de Los Lagos; la construcción de la carretera de la costa en territorio *lafkenche*; la industria salmonera en las regiones de Los Lagos y de Aysen; la planta de celulosa Valdivia, perteneciente a Celulosa Arauco y Constitución, que ha “contaminado socialmente” y amenaza con construir un sistema de descarga de desechos tóxicos en la Bahía de Maikillawe (comuna de Mariquina, región de Los Ríos); la amenaza de construcción del aeropuerto de Temuco en la zona de Kepe, en la región de la Araucanía; el racismo ambiental patente en la ubicación de vertederos en o cercanos a comunidades mapuche en la región de la Araucanía; la construcción de centrales hidroeléctricas en el Alto Bío Bío y la amenaza de construcción de nuevas centrales en Angostura y en la precordillera de la región de Los Ríos, entre otros megaproyectos e industrias extractivas y energéticas.

- 6 El término *kimeltuwün* se entiende como el proceso educativo de transmisión de la estructura y los significados de la filosofía y la práctica mapuche como un aspecto fundamental en la formación del *che* o persona (Quilaqueo 2005: 23).
- 7 En el plano sociocultural, el *kimün* constituye el legado cultural que se transmite de generación en generación.
- 8 La traducción literal de *lonko* es cabeza. En términos de organización sociopolítica se refiere a la autoridad política mapuche dentro de un determinado *lofmapu* o territorio.
- 9 Contrastar nociones y formas de relación con el territorio no implica concebir a las sociedades indígenas como armónicas. Por el contrario, como toda sociedad, éstas poseen sus propios conflictos, tensiones y contradicciones. Lo que interesa destacar aquí, sobre todo, es que en la perspectiva filosófica y la relación que los pueblos indígenas establecen con los territorios pueden encontrarse nuevas formas de vida y convivencia sustentables que los pueblos indígenas podrían aplicar de manera soberana.

## Bibliografía

- Ancalaf, Gladys y Gabriel Llanquino. 2005. "Enseñanza del mapunzugun en la formación inicial docente en educación intercultural". En Daniel Quilaqueo, Segundo Quintriqueo y Prosperino Cárdenas. *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Universidad Católica-Temuco, Temuco, pp. 165-190.
- Caniullán, Víctor. 2007. Palabras en el Encuentro *Nütramkawün Epu Rume Kimün Ka Rakizuam*, 22 de diciembre, Kiñelmapu Koyawe.
- Coordinación de Organizaciones Mapuche. 2006. *Propuestas de organizaciones territoriales mapuche al Estado de Chile*. Wajmapu.
- Daireaux, Emilio. 1888. *Vida y costumbre en el Plata*, libro I. Félix Lajouane, Librería de Ch. Bouret, Buenos Aires y París.
- González Cortez, Héctor. 1986. "Propiedad comunitaria o individual. Las leyes indígenas y el Pueblo Mapuche". *Nütram*, año II, núm. 3. Centro Ecueménico Diego de Medellín, Santiago, pp. 7-13.
- Guevara, Tomás. 1904. *Costumbres judiciales i enseñanza de los araucanos*. Imprenta Cervantes, Santiago.
- Identidad Territorial Lafkenche. 2004. *Kiñeupe taiñ takizuam nietuam kume az moñgen taiñ fuxa lafken mapu-mew*. Documento oficial de propuesta política de trabajo de la Identidad Territorial Lafkenche. Territorio Lafkenche (inédito).
- Kolümañ, Lorenzo. 2002 [1911]. "Kolümañ ñi che". En Manuel Mankelef y Tomás Guevara. *Kiñe mufü trokinche ñi piel. Historias de familias, siglo XIX*. 2ª ed. CEDM Liwen, CoLibris, Temuco y Santiago, pp. 43-47.
- Mariman, Pablo. 1997. "Demanda por educación en el movimiento mapuche en Chile, 1910-1995". En Álvaro Bello, Pablo Mariman y Angélica Wilson. *Pueblos indígenas: educación y desarrollo*. Cedem, IEI-UFRO, Santiago y Temuco, pp. 129-201.

- \_\_\_\_\_. 2006. "Los mapuche antes de la conquista militar chileno-argentina". En Pablo Mariman, Sergio Caniuqueo, José Millalen y Rodrigo Levil. *¡...Escucha winka...! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*. LOM, Santiago, pp. 53-127.
- \_\_\_\_\_. 2008. "La educación desde el programa del movimiento mapuche". *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 2. Fundación Equitas, Santiago, pp. 135-176.
- Mases, Enrique. 2002. *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910)*. Prometeo Libros, Entre-pasados, Buenos Aires.
- Memoria del Ministerio de Guerra. 1882. *Memoria que el Ministro de Guerra presenta al Congreso Nacional de 1882*. Establecimiento Tipográfico de La Época, Santiago.
- Morin, Edgard. 1996. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Madrid.
- Nahuelpan, Héctor. 2007. *Economía mapuche en Ngulumapu, 1884-1930*. Tesis de maestría en ciencias sociales aplicadas. Facultad de Educación y Humanidades-UFRO, Temuco.
- \_\_\_\_\_. y Pablo Mariman. 2009. "Pueblo Mapuche y educación superior: ¿inclusión, interculturalidad y/o autonomía?" *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 4. Fundación Equitas, Santiago, pp. 83-102.
- Nahuelpan, Sabino. 2009. Conversación con Héctor Nahuelpan. 6 de agosto, Yeko.
- Painemal, Martín. 1983. *Vida de un dirigente mapuche*. GIA, Santiago.
- Quilaqueo, Daniel. 2005. "Asumir la formación en educación intercultural considerando saberes y conocimientos mapunche o mapuche". En Daniel Quilaqueo, Segundo Quintriqueo y Prosperino Cárdenas. *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Universidad Católica-Temuco, Temuco, pp. 17-30.
- Treumun, Miguel. 2007. Palabras en el Encuentro *Nütramkawün Epu Rume Kimün Ka Rakizum*, 22 de diciembre, Kiñelmapu Koyawe.
- Tubino, Fidel. 2006. "Las ambivalencias de las acciones afirmativas". En Juan Ansión y Fidel Tubino (eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. PUCP, UFRO, Lima y Temuco, pp. 91-110.
- Walsh, Catherine. 2001. "¿Qué conocimiento(s): Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano". *Boletín ICCI "RIMAY"*, núm. 25. ICCI, Quito. En línea: <<http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html>> (consulta: 22 de octubre de 2009).

## Capítulo 4

*Ich'el-ta-muk':*  
la trama en la construcción del *Lekil-kuxlejal*.  
Hacia una hermeneusis intercultural o  
visibilización de saberes desde la matricialidad  
del sentipensar-sentisaber\* tseltal\*\*

Juan López Intzín

El sujeto no se desdomestica si el conocimiento no se descoloniza y viceversa. Mientras el sujeto está domesticado seguirá reproduciendo la colonialidad del ser y del saber, su propio yugo que lo oprime. Para ello hay que conocer la historia para mantener la memoria, aunque para algunos hermanos y hermanas esta postura es regresar al pasado, melancolía de lo que fue. La memoria y el pasado en donde muchos de nuestros hermanos ya no quieren volver la vista, porque sus aspiraciones es mirar hacia arriba, ser el otro que nunca han sido, y por introyección de su dominador-colonizador quieren ser como él para dejar de ser dominados. A esto le llamo indolencia, desmemoria y olvido, suicidio cultural y negación de nuestras constelaciones antihegemónicas y arcoíris de saberes.

*Xuno López*

### *Yochibal-k'op*

A modo de introducción quiero comentar que en el presente texto corazonaré<sup>1</sup> y hablaré a grandes rasgos de algunos conceptos concatenados en el *Stalel Jkuxlejaltik*, porvenir de la vida, como maya tseltal de Chiapas. Para reflexionar sobre algunas palabras-conceptos que se encuentran presentes en el habla cotidiana tseltal, se ha cosechado y nutrido veredeando en la trama que ha hilvanado la urdimbre de nuestra vida, el *stalel*, como resultado del largo caminar y de las experiencias de vida y la relación con el

mundo del *sp'ijil jol-o'tanil*, sabiduría de (la) mente-corazón, de los *jp'ijil o'tanetik*, sabios(as) de corazón.

Comencé hace casi un katún a “veredear”<sup>2</sup> conceptos, *sbentayel snopel p'ijil k'opetik*, desde nuestra lengua y cultura, es decir, desde el *Stalel Jkuxlejaltik*, después de tener el “*ch'ulel* fuera de foco” y rebelarme ante ciertos patrones culturales de mi propio pueblo (López 2010). En ese momento comenzamos a corazonarnos. Es así como empezamos a veredear y serpentear por los pensamientos y las palabras mayas tseltales. Sin saber estábamos caminando eso que llaman descolonización, aunque “no lo llamábamos así, pero justamente lo estábamos haciendo, estábamos reflexionando nuestro lugar en el mundo y pensando qué papel queríamos jugar; qué estábamos haciendo para cambiar nuestras realidades, [este acto] algunos le llamaban conciencia, compromiso político”, como dice Georgina Méndez (2011: 1). Sin duda seguiremos veredeando y corazonando no sólo palabras-conceptos, sino nuevos sentidos de la vida, de nuestro mundo, de actuar, pensar, sentir y saber dentro de una “ecología de saberes” (Sousa Santos 2009) y

[...] [luchando] por una doctrina y una práctica de la objetividad que favorezca la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y que trate de transformar los sistemas de conocimiento y las maneras de mirar [...] [Y luchando] a favor de políticas y de epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación (Haraway 1995 [1991]: 329, 335).

Así, en 1996 decidí salir del lugar donde me estaba formando, cuando tuve finalmente la revelación de que no tenía la vocación para “convertir a los impíos” y fungir el “doble papel” de liberar-colonizar espiritualmente a mi pueblo (López 2010: 316). Una vez que hicimos el acto de *xcha' sujtesel o'tan*, o sea, hacer volver el corazón otra vez al mundo-cosmos que estábamos olvidando, entonces iniciamos el *yo'taninel sbentayel snopel sp'ijil jol-o'tanil*, corazonar el caminar reflexionando hacia la sabiduría de (la) mente-corazón, que implicaba e implica volver a escuchar y escudriñar el *Bats'il K'op*, palabra-lengua verdadera, nuestra lengua de la infancia, que guarda muchos secretos y con la que nos esperan momentos y tiempos de revelación desde adentro. Entonces, hay que desaprender y re-aprender al mismo tiempo. Des-aprender ciertos conocimientos que, desde la escuela o la religión impuesta (bajo cualquier ideología), nos han hecho creer que se basan en verdades absolutas y conocimientos universales. Pero también aprender a quitarnos nuestras escamas culturales, que no nos permiten ver más allá a causa de nuestro etnocentrismo, o re-pensar por qué y para qué nos consideramos el ombligo del mundo-cosmos.

A partir de los dos referentes cosmovisionales, mundo occidental-académico y mundo tseltal, desde el *Stalel Kuxlejal* y nuestra lengua maya tseltal, intento corazonar, *yo'taninel*, hilvanar y veredear hacia una "bidireccionalidad intercultural" que nos permita reconocer y aprender nuevos saberes, pero también dar cuenta de saberes muy otros "sin necesariamente tener que omitir los anteriores y los propios" (Sousa Santos 2009: 114). Por lo que este ensayo es también un ejercicio de interpretación o una hermenéusis intercultural que nos permite *yo'taninel snopel-corazonar* su pensada, es decir, ponerle corazón y pensarlo desde el corazón (ese centro del pensamiento saber-ser-actuar-sentir-ver maya tseltal), como solemos decir "yosotros".<sup>3</sup>

Este ejercicio de reflexión, interpretación y traducción de algunos conceptos que muestran nuestras aspiraciones de vida, se sitúa y emana desde el *ya'yel snopel*, su sentir-pensar, y el *ya'yel sna'el*, su sentir-saber, del *Yip Sch'ulel yo'tan sk'op lum*, fuerza-espíritu del corazón de la palabra del mundo-pueblo tseltal, portador y generador de los conocimientos y la matricialidad de muchos trabajos científico-sociales hasta ahora. Es decir, desde la "localidad", la "parcialidad" y el "conocimiento situado", como lo llama Donna Haraway (1995). Por lo tanto, el marco general del presente es el *Stalel Jtaleltik* y el *Stalel Jkuxlejaltik*, entendidos como ese modo de ser, pensar, actuar, estar, sentir y decir de nuestro pueblo tseltal y su manera de concebir el mundo y la vida. El *stalel* del *jtaleltik* comprende esos sentidos y esas razones de vida que han permitido estarnos *li'i sok ya'tik*, en el presente, soñando y construyendo el *pajel*, mañana, y que nos permiten emitir nuestro punto de vista y no el del "viajero o explorador", como dice Rodrigo Díaz (2002). No la versión del Otro que siempre busca estudiarlos para entender su mundo o descubrir un mundo exótico producto del engaño de su propia imaginación. A esta versión desde adentro es a lo que le estamos llamando un proceso de in-versión, in-surgido e in-pensado desde lo local, y que quizá nos ofrezca, como dice Haraway: "una versión del mundo más adecuada, rica y mejor, con vistas a vivir bien en él y en relación crítica y reflexiva con nuestras prácticas de dominación y con las de otros y con las partes desiguales de privilegio y de opresión que configuran todas las posiciones" (1995 [1991]: 321).

Aunque nuestro veredear y el corazonamiento del *Stalel Jkuxlejaltik*, así como el de mi propio *talel* están por cumplir casi un katún, en esta parte quiero mencionar que hemos tenido diferentes momentos y espacios que nos han permitido in-pensarnos para poder in-surgir con una in-versión de nuestro mundo. A partir del contacto, el trabajo y el caminar con el Otro, *yan*, y con "yosotros", *Jo'onjo'tik*, siempre con la esperanza de llegar a formar el "*Jo'otik*", nosotros real y con sentido de pertenencia y hermandad colectiva, han sido enriquecedores, sin duda, espacios como la fami-

lia, la escuela, la comunidad, la fiesta, los encuentros con los compañeros zapatistas, las reflexiones en el Centro Indígena de Capacitación Integral Las Casas, Universidad de la Tierra-Chiapas (CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas), el trabajo con niños en Melel Xojobal, el trabajo cultural burocrático en el Centro Estatal de Lengua, Arte y Literatura Indígena (Celali), las jornadas de corazonamientos y *komon snopelspasel a'tel sok komon beomal ta pol-be* en el colectivo Yip y en la Red de Artistas, Comunicadores Comunitarios y Antropólogos de Chiapas (RACCACH).

### **Corazonar saberes y sentires sobre el *Ich'el-ta-muk'*, el *Lekil-kuxlejal*<sup>4</sup> y el *Ch'ulel***

En la *ts'umbal*, cultura, maya tseltal no sólo surgen y pasan por la mente las reflexiones, los pensamientos y los saberes. También emanan y se desarrollan en el corazón, que es un centro importante en la cosmovisión y el pensamiento nuestros, por lo que todo se corazona su pensada, *yo'taninel snopel*, y su hacer también se corazona, *yo'taninel spasel-smeltsanel*. Y así como se corazona el pensar y el conocer, también se dice que el saber y el conocer se sienten, por lo que se piensa-siente o se siente-piensa con el corazón y la mente. Por eso también se dice *yo'taninel ya'yel snopel-ya'yel sna'el*. Si se corazona el sentir-pensar y el sentir-saber, eso nos hace culturalmente otros, pertenecemos a otro *ts'umbalil*; somos quizá muy diferentes en la construcción, nominación y relación con el cosmos-mundo. Es por el *stalel* de nuestros *kuxlejal* y *ts'umbal* que empleamos tanto el corazón como la mente, el amor y la razón, y eso nos conduce a la sabiduría. Sentipensamos para sentisaber, por lo tanto somos sentipensantes.

La presencia del corazón-*o'tan(il)* como centro y matriz del pensamiento maya tseltal se puede encontrar no sólo en el habla cotidiana, también se dice que todo lo que existe tiene corazón. Otro aspecto fundamental es la presencia del *ch'ulel*-alma-espíritu-conciencia. Al igual que todo tiene corazón-*o'tan*, las cosas, los objetos, los animales y las personas también tienen un *ch'ulel* que los mueve. Ésta es una primera acepción del *ch'ulel*; la segunda tiene que ver más con lo social o lo comunitario y está relacionada con los procesos de aprendizaje: es el que nos permite despertar a una determinada realidad.

Esta concepción no sería posible en la cosmovisión occidental, basada en la racionalidad científica y donde el humano es el único ser poseedor de esta facultad. Y aunque exista la misma noción en algunos sectores, en cosmovisiones que pudieran ser compartidas con nosotros los tseltales, esa posibilidad es anulada por la racionalidad en que se encuentran inmersos, pues la ciencia se ha dedicado a desmentir esas creencias fomentando otras nuevas basadas en argumentos científicos. De tal modo, nuestras prácticas

son vistas como “magia” o “esoterismo”, o consideradas como “usos y costumbres”, “tradiciones”, “artesanía”, “creencias”, “brujería”, “medicina tradicional”, “chamanes”, “exotismo”, etc. Al afirmar esto no estamos desacreditando el conocimiento científico sino intentando acreditar lo no científico –como dice Boaventura de Sousa Santos (2009: 115). Coincidimos con él en que hay que hacer uso de las herramientas de esta racionalidad para contrarrestar la hegemonía imperante y para que se visibilicen los saberes ocultados o negados por esa racionalidad y darle así un lugar y reconocimiento a otras corazonalidades.

Partiendo de esta idea de que todo tiene corazón y *ch'ulel* se reconoce cada elemento con su propia grandeza. Hay que ver al ser humano, los animales y las cosas en su “justa” dimensión, en un acto de reconocimiento en que se ejerce el *Ich'el-ta-muk'*. Por ejemplo, en temporada de siembra o cosecha en algunas comunidades tseltales de Tenejapa, las semillas que se van a sembrar o cosechar no deben quedarse tiradas, hay que recogerlas. El acto de recoger las semillas tiradas tiene que ver con que la semilla tiene *ch'ulel* y *o'tan*, por lo tanto son *ts'akal-kuxul sok ay sch'ulel*, es decir, son granos completos, plenos, tienen vida y espíritu. También son *jme'tik-jchu'tik*, madre y pecho o leche nuestros que nos alimentan. La noción de la presencia del *ch'ulel* en todo lo que existe podría ser el principio del *Ich'el-ta-muk'* para transitar hacia el *Lekil-kuxlejal*.

El *Lekil-kuxlejal*, como lo mero bueno de la vida, puede experimentarse en diferentes momentos y con distintas intensidades. Por ejemplo, una tejedora nos comentó: “Se ha concluido mi bordadito hermanito mayor, se ve galante su ropa nuestra Madrecita. Ésta es una sagrada tela, sagrado bordado. Ha pasado el sufrimiento, ríe nuestro corazón porque se ha terminado, siento cómo se exagera y se me da la bondad del medio ambiente-universo” (Lucía Ts'ujkin, entrevista, Majosik', Tenejapa, Chiapas, agosto de 2008). De este modo nos compartió la *Jme'tik* Lucía Ts'ujkin, de la comunidad de Majosik', municipio de Tenejapa, cuando concluyó el huipil que se le ofrendó a una deidad de una laguna en 2008.

El tejido, como un trabajo concluido, es la realización máxima de la tejedora que será portada y presumida por los miembros de la comunidad, y en este caso por la Gran Madre de la laguna. Haberlo hecho embriaga de risa el corazón de la tejedora, *ya stse'en yo'tan, ak'ol k'inal ya ya'i*; ella siente que el medio ambiente, que el universo se está dando para ella. La *jMe'tik* Lucía se expresa así al ver su trabajo concluido porque ha alcanzado un estado de vida en ese momento: su corazón siente armonía. En este caso la tejedora se expresa según cómo siente su corazón y la felicidad que experimenta le permite percibir cómo el medio ambiente, el universo se entregan para ella. Éste es un aspecto del *Lekil-kuxlejal*.

Un caso contrario es el que nos compartió la *jMe'tik* Petrona López, de aproximadamente 77 años, que en el proceso de elaboración de su tejido avanzaba poco. Ella nos dijo que su corazón se ponía triste: “No sé qué pasa conmigo o no sé qué hago, mi telar no quiere caminar, tal vez escucha que mi corazón no siente ni un poquito de la bondad abundante del universo-tierra, no está bien mi vivir, no está bien mi vida, no hay plenitud o bondad que yo sienta” (entrevista, Tenejapa, Chiapas, 12 de junio de 2010).

Con lo que ella dice, entendemos que su corazón y su vida no están en armonía, que no está bien, que no se siente bien y el tejido no quiere avanzar porque percibe que existe una anomalía, un descontento en la otra parte, en la *jMe'tik* Petrona. ¿Pero por qué su corazón está en desarmonía, por qué no está bien su vivir, por qué no hay plenitud ni bondad que sienta, cuáles son las circunstancias por las que se siente de ese modo y quién o quiénes no le permiten sentir bondad y estar con una vida plena? Dejamos abiertas estas preguntas para su posterior abordaje.

## El campo-espacio y el telar

Compararemos el campo con el telar y viceversa, la comunidad, el pueblo y la sociedad donde se entretajan las relaciones socioculturales, políticas, económicas, ideológicas, religiosas y saberes, y en donde muchas veces nos entretajan con la fuerza del poder, desde la asimetría, la hegemonía del ser-actuarsaber-decir-tener del dominador mediante la constitución artificial de los ciudadanos, anulando las individualidades (Samaniego 2005: 13).

El campo, como el telar, es un lugar donde se hilvanan la memoria y la historia con los conocimientos ancestrales y actuales, con otros saberes y conocimientos muy otros, algunos vigentes, aunque trastocados, y otros olvidados por “la imposición normativa, jurídica e ideológica” (Samaniego 2005: 13). Pero en el lenguaje cotidiano, en el campo semántico donde veredean las palabras originarias con su “humanismo olvidado”, se encuentran presentes valores y sabidurías. En nuestro lenguaje serpentea la trama de los significados primordiales del *Ich'el-ta-muk'*, el gran respeto o tomar la grandeza de la otra y el otro; el *Bats'il K'op*, la palabra verdadera que transforma y la palabra de los de abajo que interpela; el *sk'op jol-o'tanil*, la palabra de la mente y del corazón o corazonamiento de la palabra, el sentipensar; el *sjultesel sch'ulel-ch'ulelal*, hacer llegar la conciencia, volver la memoria, revivir el espíritu; el *Yip Sch'ulel o'tanil*, la fuerza transformadora desde el espíritu del corazón fortalecido; el *Utsilal-Lekilal*, la bondad en abundancia; el *Lekil-kuxlejaj*, la buena vida, lo mero bueno, la vida digna, plena y justa; o el *lekil skuxintayel kuxinel*, vivir la vida bienamente, adecuadamente y en armonía.

## **Entre el *Lekil-kuxlejäl* y el *monel-k'ajtesel*, *jelonel sok kolelal*, acostumbramiento, domesticación, entrenamiento, cambio y liberación**

*Monel-k'ajtesel* tiene varias acepciones, como muchas otras palabras. Su significado va desde entretener para distraer la atención de alguien, hacer olvidar el corazón, *ch'ay o'tan*, y hacer perder la conciencia, *baen sch'ulel*. Por ejemplo, cuando decimos: *Chayem yo'tan sok baen sch'ulel ta monel-k'ajtesel alal ta nop jun*, está perdido su corazón y está ida su conciencia en el entretenimiento para ser acostumbrado o entrenado el niño para aprender a leer. Esto se relaciona con una acción concreta del niño al que están “instruyendo” y que está concentrado en la enseñanza. Como sabemos, la acción de entrenar o educar implica un proceso paulatino de transformación o cambio en el sujeto.

Así escuchamos el decir, por ejemplo, del *jTatik* Antonio Intzín, *jTs'unojel*-sembrador de vida y guía ritual de Tenejapa, respecto a los jóvenes escolares:

Estamos en agonía, estamos viendo que cambia el corazón de las hijas-hijos que crecen, que mutuamente no toman así mismo su grandeza, ya no saben recibir con grandeza a los demás porque dicen que ya sólo tienen derechos. Pareciera como si ya no tuvieran espíritu, se ha vuelto piedra su corazón. Está bien que salgan, les abriría la mente. Así nos estamos transformando, no vayas a pensar que está haciendo buena nuestra vida, no, porque es muy otro lo que están estérilmente aprendiendo (entrevista, Tenejapa, Chiapas, 6 de marzo de 2009).

El *jTatik* Antonio Intzín comenta lo anterior a partir de los cambios que observa en el corazón y el espíritu de los jóvenes. Él no se opone a que los jóvenes salgan de su pueblo y estudien en otros lados, pues supone que salir les abre la mente al permitirles conocer otros mundos. Pero para él, lo que aprenden y les enseñan es estéril porque no produce ni reproduce el *Stalel Jkuxlejaltik* de nuestro *ts'umbal*, es decir, los hábitos o las costumbres, los pensamientos, las filosofías de vida y del corazón de nosotros los *tseltales* de Tenejapa. En ese sentido remata diciendo: “Hablan de sus derechos y hacen casi de todo, menos eso, el *Ich'el-ta-muk'*”.

Lo que plantea el *jTatik* Antonio Intzín es una muestra de que lo que se aprende en otros espacios: se transmite desde un solo punto de vista, es decir, desde la “monodireccionalidad característica de las sociedades asimétricas”, donde los dominados reproducen los referentes o los códigos socioculturales de su dominador, mientras que éstos no necesitan reproducir los de los dominados (Samaniego 2005: 5).

*Tonoben yo'tanik* o se ha vuelto piedra su corazón. Detengámonos un poquito en esta metáfora. Cuando escuchamos al *jTatik jTs'unojel*-Padre sembrador de vida, le preguntamos por qué consideraba que el corazón de

los jóvenes se había vuelto piedra. Nos respondió diciendo: “Pareciera que nada les importa y nada les duele. Caminan sin rumbo como autómatas”.<sup>5</sup>

En este mismo sentido nos comentó la *jMe'tik* Rosa López cuando le preguntamos sobre qué pensaba su corazón respecto a que su hijo había dejado de estudiar y ella respondió:

No sabemos qué le pasa a mi hijo, cuando salió de su otra enseñanza dijo que quería ir allá arriba, pero sólo quince días duró. Se salió, no le dio importancia de aprender a pensar y que le hagan llegar su conciencia. Y ya le dije: “¿Por qué no quieres que te hagan llegar tu conciencia, que no ves que vivimos momentos dolorosos?” “¿Y cómo es que no siento ese dolor?”, me respondió (entrevista, Tenejapa, Chiapas, 24 de julio de 2010).

Tanto de lo que dicen el *jTatik* Antonio y la *jMe'tik* Rosa podríamos inferir que los jóvenes no sólo están reproduciendo patrones o referentes culturales de su dominador, sino que tienen interiorizada una dominación que quizá hasta ya la tienen racionalizada arrogantemente y que “se imagina[n] incondicionalmente libre[s]” (Sousa Santos 2009: 101), mientras que la *jMe'tik* Rosa resiste frente a una coexistencia forzada aferrándose a su identidad.

Ante esta aseveración sobre su hijo, nos comentó que en realidad se están viviendo momentos de dolor y agonía que pocos jóvenes ven. Son pocos los que no están cegados por las cosas malas que llegan desde fuera y el reto sería combatir esas cosas de fuera y transformar las que haya que realizar desde dentro. Nos comentó:

Por eso en nuestra lucha, en nuestra organización, tenemos que transformar cosas. Si nuestro modo de vida o costumbre es malo hay que hacerlo bueno, es necesario el cambio porque todas y todos tenemos alma-espíritu, la mujer, el hombre, las hijas-hijos y todo lo que existe. Sabiendo eso podemos vivir parejo y encontraremos la vida plena y digna-*Lekil-kuxlejal* (Rosa López, entrevista, Tenejapa, Chiapas, 24 de julio de 2010).

Ante la “indolencia de la razón” imperante que ha permeado al *ch'ulel*-conciencia, también dice la *jMe'tik* Rosa que hay que desacostumbrarse a lo que estamos de por sí acostumbrados a hacer, vivir y decir (*ya sk'an ya jel jk'aemaltik*). “La tarea es transformarnos; ése es nuestro destino”, dijo.

### **El *Ichel-ta-muk'* desde la perspectiva de la *jMe'tik* Rosa**

La *jMe'tik* Rosa lo mismo nos habló de historia de la religión como de la conquista. Para el primer caso nos comentó que un hombre enseñó a amar al prójimo, a no ver la paja en el ojo ajeno sino la viga que está en el propio.

Que recomendó hacer la vida en común, formar comunidad y hermanarnos entre mujeres y hombres. Formar la red y el tejido de la comunidad. Que cambió las cosas, es decir, estableció un nuevo orden contradiciendo a su propio padre al instituir la equidad, a partir del reconocimiento de la grandeza de cada ser humano, hombre-mujer: *el Ich'el-ta-muk'* cimienta de lo mero bueno o bondad máxima de la vida en vida, de la dignidad para estar en armonía, en el *lekilal* del *Lekil-kuxlejal*.

Y que por eso también dijo: “Si alguien está libre de su culpa que tire la piedra a esa mujer”. Con este pensamiento dice que antes que la ley y las costumbres que oprimen, primero está el *Ich'el-ta-muk'* y el *lekilal*, la dignidad humana, la vida. Este hombre cambió las leyes a partir de una transgresión generacional al contradecir los mandatos supuestamente instituidos por su madre-padre.

Entonces, el nuevo orden establecido por el *alnich'an*, hija-hijo, que opta por lo humano del ser humano reinstituye las aspiraciones de la mujer primordial, *sba ants*, que despertó al hombre de un profundo sueño, incluso de su ignorancia. La *sjambe sit sok la sjultesbe sch'ulel te winike* le abrió los ojos, le hizo llegar su espíritu-conciencia, le dio la libertad. Es decir, le dio la vida y la continuidad. Ella transgredió un orden primordial para construir su *Lekil-kuxlejal* a partir de que se da cuenta de su propia grandeza, que debió haberse instituido como la *jMuk'ul Me'tik*, Gran Madre.

Después de la cátedra que nos dio sobre su punto de vista sobre el *Ich'el-ta-muk'*, la *jMe'tik* Rosa López también nos habló de la invasión y el exterminio que sufrieron las primeras nacionalidades, es decir, nuestros pueblos. De esto sabemos que con el nuevo orden y la expansión que vivía Europa (especialmente España, Portugal, Francia, Gran Bretaña y Holanda), ésta conquistó e invadió territorios de las primeras nacionalidades. La expansión territorial, económica, política y religiosa fue la característica de las invasiones militares que sufrieron los pueblos. ¿Por qué acentuar en este ensayo la invasión de los europeos, es decir, del mundo viejo, y no las guerras que se estaban librando entre los pueblos en el nuevo mundo?

Las guerras que se daban en este supuesto “nuevo mundo”, ancestral para nosotros, no cambiaban en esencia la visión del mundo de los pueblos –y lo decimos no para justificar ni aceptar la dominación y el sistema tributario al que estaban sometidos varios pueblos. Los sistemas de gobierno y religioso que existían y los intercambios de productos que se hacían partían de otras lógicas, que hoy continuamos sin negar los injertos culturales que ahora tenemos en nuestra matriz cultural. Pero el sometimiento al que estuvieron reducidos nuestros pueblos como resultado de la expansión-invasión emprendida por los españoles trastocó una parte de nuestro sistema de pensamiento y de nuestra visión del mundo. Trajo consigo la domesticación-colonización de las mentes, los corazones y el

*ch'ulel* de los pueblos en diferentes esferas, como la política, los sistemas de organización, la educación y la religión, entre otras, aunque pese a ello subsisten valores y conocimientos que están contenidos en nuestro lenguaje cotidiano y que esperan ser redescubiertos.

El sojuzgamiento que hemos vivido, las políticas incorporacionistas y asimilacionistas que se han implementado hacia nuestros pueblos, sin duda han modificado nuestro esquema de pensamiento, hemos asimilado modos de vida nacionales de corte europeo. Pero a pesar de todo, el *ch'ulel* colonizado y domesticado suele ser la montaña donde yace el corazón del fuego y que en ciertos momentos de la historia se deja saber y sentir con la lava de su fuerza, esa resistencia activa y acumulada a lo largo de 518 años.

Seguimos corazonando y sentipensando con la *jMe'tik* Rosa, catequista en algún momento y en otro tiempo promotora de salud comunitaria. Ella nos habló del *k'ajtesel-jelonel*, es decir, del acostumbramiento y el cambio. Sobre esto comentó:

El acostumbramiento a que nos han tenido desde hace muchos años y ese cambio que hemos sufrido como mujeres y hombres, ya por igual hemos sufrido, ha traspasado nuestros huesos, está muy metido hasta en nuestras médulas. Incluso nuestro *ch'ulel* está agachado. Así nos parieron también nuestros madres-padres, pero todo esto mucho tiene que ver desde que llegaron los españoles. Nos transformaron. Por eso creemos que los cambios son necesarios y eso se hace luchando. La lucha está en todas partes, la tenemos que hacer fuera y dentro de la casa, empezar con los hijos. Si dice el muchacho: “Mamá, quiero pozol”, y nosotras como madres les decimos: “Hijito, allí está la masa, tienes tus manos y tus ojos, prepáralo”. Así vamos cambiando poco a poco el mundo. La lucha por fuera es que tenemos que decirle al mal gobierno y los ricos que tienen que cambiar, que tiene que haber justicia-respeto-*Ich'el-ta-muk'*. Que no escucha o no quiere cambiar, el pueblo sabe cómo. Cuesta trabajo pero se puede (entrevista, Tenejapa, Chiapas, 24 de julio de 2010).

### ***Sujtesel o'tanil sok sjultesel Ch'ulel-ch'ulelal*,<sup>6</sup> hacer volver-regresar el corazón y despertar la conciencia**

Uno de los elementos y fuente de nuestro pensamiento como mayas tseltales es el corazón. Es un centro dinamizador de nuestros sentisaber, sentipensar y *ch'ulel*. Todo emana de allí y todo tiene corazón y *ch'ulel*. Así, para el mundo maya tseltal todo tiene corazón y *ch'ulelal*-alma-*ch'ulel*-espíritu-conciencia o *pixan*. El ser humano, las plantas, los animales, los minerales, los cerros, los ríos y todo lo que existe en el universo tiene *Ch'ulel-ch'ulelal*. Por lo tanto, todo tiene su propio lenguaje y habla, siente, llora, su corazón piensa. Todo es parte de lo sagrado y todo es consciente. Los micro-macro cosmos.

### *Las acepciones del Ch'ulel*

Una primera acepción del *ch'ulel* está relacionada con la parte anímica, en el entendido de que todo tiene algo que lo mueve, la energía, el alma o el espíritu que nos permite gobernarnos a nosotros mismos, algo que podría ser la voluntad y la razón. Somos autónomos. *Pasa te binti ya sk'an sok ya yal awo'tane*: “Haz lo que quiera y diga tu corazón, en eso no puedo intervenir, para eso está llegando tu *ch'ulel*”, nos dicen. Pero este *ch'ulel* se refiere a los procesos de saber-conocer, aprendizaje, a la conciencia y no tanto a la parte anímica.

Sobre la existencia del *ch'ulel* en todo, el *jTatik* Alonso López nos comentó: “Ah, todo tiene *ch'ulel*, no vayas a pensar que no sienten tu corazón, si tienes dos o dividido el corazón o tienes mucha histeria, coraje o envidia, también lo sienten. Se requiere estar en armonía con uno para estar en paz con todo y así buscar y lograr la buena vida-*Lekil-kuxlejal*” (entrevista, Tenejapa, Chiapas, 22 de mayo de 2010).

El *ch'ulel*, como primer elemento en el pensamiento y la creencia de nuestros pueblos, es fundamental para entender y comprender la existencia de todo lo demás. El *ch'ulel* es lo que hace posible que podamos percibirnos y comunicarnos entre los humanos y los otros seres, pero hay que estar en armonía con uno mismo. Sólo así se puede estar en paz con los demás y conseguir la buena vida. A partir de esta concepción, existía un pacto de no agresión entre los *ch'ulel* para estar en armonía y paz, ¿pero en qué momento se rompió? Mucho tiene que ver con la agresión y el *monel jolenel* que sufrieron nuestros pueblos hace 518 años, ya que poco a poco se enraizaron en nuestro corazón otras racionalidades que se piensa hoy que son nuestras. Nos hemos apropiado mucho del *stalel* de otro *ts'umbalil*, el modo de ser de una cultura, y eso nos ha llevado ciegamente a formar parte del ejército del Estado: “la modernidad capitalista que ha declarado la guerra a cada ecosistema del planeta [por lo tanto] hay una colonialidad de la naturaleza en la modernidad que necesita ser desvelada” (Escobar 2010 [2008]: 26).

La tarea no comienza en desvelar la otra mitad de la imagen, sino más bien en hacer volver nuestro corazón al cosmos que hemos olvidado, valorar nuestros saberes y reconocer “las prácticas ecológicas de la diferencia basadas-en-lugar”, es decir, las prácticas de vida particulares de los pueblos indígenas. Pero, cómo dice Georgina Méndez, salvar el planeta, lograr el *Ich'el-ta-muk'* y el *Lekil-kuxlejal* no sólo es responsabilidad de los pueblos, aunque con ellos se puedan encontrar respuestas a muchas preguntas. Es tarea de todos, pues. Pensar que sólo los pueblos con sus prácticas pueden salvar el planeta es mucha responsabilidad para nuestros

pueblos en una muerte que no hemos causado. ¿Y la tarea de los mestizo-ladinos es salvarnos? Nosotros salvamos el planeta, ellos nos salvan, ¿y a ellos quién?

Siguiendo en este tono, la *jMe'tik* Rosa dice:

Es necesario respetarnos, tomar en cuenta la grandeza de cada quien, que se acabe la opresión, la discriminación, el desprecio, y que no nos estén probando el corazón para ver cuánta paciencia y resistencia hay. Pero todo esto debe comenzar a vivirse en casa, con los vecinos que están adelante, los que están atrás y con los de al lado. Y a la medida que entre a su oído, a su corazón y entienda el mal gobierno y comience verdaderamente a respetarnos, tomarnos en cuenta y apreciar nuestras grandezas estaríamos caminando hacia la construcción de una vida digna y plena, la buena vida-*Lekil-kuxlejal* (entrevista, Tenejapa, Chiapas, 24 de julio de 2010).

El no respeto, el no reconocimiento a la grandeza del Otro-Otra en la sociedad y en el entorno familiar y comunitario, la buena voluntad y el actuar de quienes gobiernan obstaculizan el caminar hacia el *Lekil-kuxlejal*. Como dice el *jTatik* Alonso López, despertar el otro *ch'ulel* de las mujeres y los hombres para que se emancipen es una necesidad: “Es muy importante despertar nuestro *ch'ulel*-conciencia, porque en verdad la vida es dura, si no nos damos cuenta de que hay engaño y acostumbriamo entonces no se va volver bueno el vivir-*Lekil-kuxinel*” (entrevista, Tenejapa, Chiapas, 22 de mayo de 2010).

Por otro lado, la *jMe'tik* María Intzín nos habla de la necesidad de trabajar de manera conjunta en el proceso de despertar la conciencia-*ch'ulel* entre las mujeres y los hombres para construir el *Lekil-kuxlejal*:

Es necesario que nos respetemos –*ayuk ich'el ta muk'*–, que nos dolamos y nos traspasemos en el corazón.<sup>7</sup> Si la mujer aún no le ha llegado su *ch'ulel*-conciencia, se requiere que el hombre le despierte a su esposa conciencia. Si al hombre aún no le ha llegado, se requiere que la esposa lo haga, porque el trabajo que se necesita para hacer buena nuestra vida-*slekubtesel jkuxlejaltik* con nuestro pueblo no es un trabajo individual, se hace de dos en dos, de tal modo que así está completo nuestro-vivir-*jkuxlejaltik*, así hay fortaleza al caminar, porque si sólo una persona trabaja para buscar el *Lekil-kuxlejal*, es como si estuviera cojo y manco (entrevista, Vicente Guerrero, Chiapas, 30 de mayo de 2010).

Con lo que dice la *jMe'tik* María se entiende que es responsabilidad tanto de la mujer y el hombre despertarse mutuamente la conciencia-*ch'ulel*. No basta entonces con que el *Ch'ulel-ch'ulelal*, la parte anímica que dinamiza e incluso gobierna la vida de todo lo que existe y que es parte de lo sagrado, esté allí presente. Es necesaria una memoria-*ch'ulel*-conciencia, ese constructo social con el cual cada individuo, mediante su interacción

con el mundo que le rodea, puede despertarse y emanciparse día a día a través de todos los sentidos. Ésta es la otra dimensión del *ch'u'lel* como conciencia: un proceso de despertar y actuar de los sujetos colectivos que pueden hacer que la historia sea de otro modo.

Por otro lado, el *Lekil-kuxlejal*, cuya base es el *Ich'el-ta-muk'*, como experiencia de lo sagrado y aspiración al grado excelso de la bondad en abundancia, *Utsilal-Lekilal*, tiene una base material, ideológica y espiritual. El reconocimiento y el respeto a la grandeza entre los seres vivos y hacia los entes sobrenaturales nos traerá paz y armonía en el corazón y vida en plenitud, *Lekil-kuxlejal*, pues en la medida en que seamos corresponsables y recíprocos nuestro corazón se reirá de alegría como manifestación de lo pleno y lo digno. La parte material en la que también se ancla el *Lekil-kuxlejal* tiene que ver con la no exclusión, la erradicación de la pobreza, el reconocimiento real a las otras y los otros, el diálogo sincero, el ejercicio pleno de todos los derechos, la justicia y la equidad para todas y todos, o sea, cuando hay *Ich'el-ta-muk'*. Por eso en el caso de la *jMe'tik* Petrona, la tejedora cuyo tejido no quería avanzar, era porque no podía concentrar su corazón en ese trabajo, porque no estaba bien su vivir, porque no podía sentir plenitud o bondad a causa del estado de pobreza en que se encontraba.

## **A modo de conclusión**

El *Lekil-kuxlejal* no sólo es producto de las relaciones armónicas con la naturaleza, no es un hecho dado, hay que colaborar de manera conjunta para su consecución. El *Lekilal-Utsilal*, el grado sumo de la bondad humana-divina, su transitar, la trama que hilvana el tejido de la buena vida y del vivir bueno, pleno y digno será posible mediante el ejercicio real del *Ich'el-ta-muk'*. El reconocimiento a la grandeza de cada ser humano nos permitirá construir relaciones más justas y equitativas entre las mujeres y los hombres, entre la sociedad y el Estado, y entre la humanidad y la naturaleza. Esto sin caer en la trampa de las idealizaciones en torno a un *Lekil-kuxlejal* basado en supuestas sociedades construidas simétricamente sin tomar en cuenta que éstas se construyen en la contradicción, pero que se tiene la posibilidad de ser “interpelados y afectados por la otredad” (Samaniego 2005: 23)

El desafío a “la razón indolente” es nuestro propio desafío, nuestra propia confrontación porque ella nos ha envuelto. La crisis que estamos sufriendo actualmente nos invita a buscar nuevos sentidos de la vida y de nuestra propia humanidad a partir de una racionalidad corazonada o, mejor dicho, una corazonalidad razonada y sentipensada. El pensamiento y la palabra re-in-surgidos desde los pueblos son sólo algunas posibilidades, pero nos pueden invitar a realizar una inmersión en las diversas constela-

ciones para in-surgir con la palabra verdadera, el *Bats'il K'op* de todas las racionalidades que transformarán este mundo. Sin duda, algunos saberes occidentales sirven y otros habrá que cuestionarlos en el nuevo campo-telar y entramado de saberes que de por sí han estado allí pero que in-surgen ahora, desde la voz de los y las sin voz, con su filosofía y ética de vida, su memoria y su historia. Es decir, desde las otras lógicas, desde el *sentipensarsaber* o *pensarsentisaber* y el ser-sentir-actuarsaber-decir-tener-poder y fortaleza de los de abajo del abajo, quienes engendrarán así su propia emancipación.

Debemos *sujtesel-kotantik*, hacer volver nuestro corazón al mundo-cosmos olvidado, es decir, a nuestra cosmovisión, a los saberes del corazón. Hacer volver el corazón como el acto de mirarse a sí mismo, realizar una inmersión al centro de nuestro corazón como un hecho necesario y consciente en tanto que sujetos-pueblos, sujetos-colectivos. Re-conocer y re-tomar los valores éticos y emancipatorios de nuestras culturas y hacer llegar o despertar nuestro *ch'ulel* también es nuestro desafío. Es necesario re-in-pensarnos, sentipensarnos, sentisabernos sujetos históricos para poder re-insurgir como seres humanos. Para ello tenemos que desaprehender lo aprehendido y “des-pensar” el sistema, es decir, situarnos fuera de él o de otro modo para pensarlo y deconstruirlo mediante la imaginación epistemológica (Sousa Santos 2009).

Sólo en la medida en que se reconozcan otras racionalidades igualmente válidas y en que la “racionalidad indolente” quiera dialogar con ellas desde la doble vía de la interculturalidad, como sostiene Mario Samaniego (2005), y del “intersaber” se podrá caminar desde el *Ich'el-ta-muk'* como un modo de hacer “justicia cognitiva”, social, cultural, lingüística, ecológica y planetaria. Es a través del ejercicio real del *Ich'el-ta-muk'*, como una forma de acceso, ejercicio, respeto y goce de todos los derechos, que estaríamos caminando hacia el *slekilal* del *Lekil-kuxlejal*, el grado máximo de la existencia de los seres vivos, en el entendido de que todo tiene *ch'ulel*-alma-espíritu-conciencia y corazón.

Entonces, quizá desde esta cosmovisión y racionalidad otra, que puede corazonar junto con otras cosmovisiones y racionalidades, y “superando la monocultura”, se concreten esas esperanzas tercas y parcas que la “ecología de saberes” y el “conocimiento situado” pueden hacer inteligibles y visibles a partir de un diálogo de saberes en igualdad de condiciones que nos permita corazonar nuevos y otros sentidos de la vida. Y también luchar “a favor de políticas y de epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación [...] Los conocimientos situados requieren que el objeto del conocimiento sea representado como un actor y

como un agente, no como una pantalla o terreno o un recurso, nunca como esclavo del amo que encierra la dialéctica en su autoría del conocimiento 'objetivo'" (Haraway 1995 [1991]: 335, 341).

Toca seguir *corazonando, sentipensando y veredeando en el Stalel Jkuxlejaltik de nuestro ts'umbal tselal* desde la in-versión de nuestro mundo in-pensado. Nuestra apuesta es *sbentayel yo'taninel snopel sna'el sp'ijol jol-o'taniletike*, caminar y corazonar la sabiduría de las mentes y los corazones, desde el *komon spasel-smeltsanel sok komon sbelaltesel sna'elsnopel*, hacer y construir común y encaminar el saber-pensar colectivo, para poder construir el *sp'ijil o'tan*.

Para poder ir más allá y que nuestra búsqueda sirva como una propuesta teórico-metodológica que permita reconocer y dialogar los saberes otros y diferentes acerca de la posibilidad de restaurar el paraíso terrenal perdido, para recuperar y compartir el bien-estar-vivir de los pueblos del Abya Yala,<sup>8</sup> el *Ich'el-ta-muk'* y el *Lekil-kuxlejal* suponen una verdadera y real descolonización de nuestros corazones, de nuestro sentipensar y sentisaber. Con ellos debemos corazonar la refundación de las bases de la humanidad, que está en crisis por el capitalismo y la racionalidad "gringo-eurocéntrica".

## Notas

\* Como veremos en una parte del texto, nosotros, los mayas tseltales, consideramos que no sólo pensamos con la mente, sino que también se piensa con el corazón, por lo que se sientepiensa cuando decimos *ya'yel sna'el snopel sok jol o'tan*, sentir-pensar-saber con la mente-corazón. En los momentos decisivos de la vida de una persona, ésta debería conjugar la mente y el corazón para ver mejor qué camino tomar cuando tenga que decidir y poder entrar en un profundo diálogo y discernimiento con ella misma. Ésta sería una actitud y un comportamiento de los *jp'ijil o'tanetik*, sabios(as) de corazón. De aquí derivó el sentipensarsaber, que así consideré en algún momento decirlo en español; sin embargo, pepeno el sentipensar y el sentipensante que ha acuñado Orlando Fals Borda, recuperado por él en el diálogo y las charlas que sostuvo con los pescadores con quienes trabajó, como él mismo lo reconoce (en línea: <<http://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>>). El concepto no es de él ni fue él quien lo inventó, la palabra-concepto ya estaba allí, en el campo y el telar de la vida, y él lo pescó. La aseveración de Fals Borda me hace pensar que no sólo los mayas tseltales de Chiapas emplean el *ya'yel sna'el snopel sok jol-o'tanil*, sino que es algo común a los pueblos originarios del Abya Yala.

\*\* La primera versión de este ensayo fue presentada en el Otro Bicentenario, encuentro organizado por la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, Asociación Civil (Red IINPIM, A. C.), en octubre de 2010 en el Centro Cultural Tlatelolco de la ciudad de México, y en el seminario Repensando el Género desde Adentro. Diálogos y Reflexiones desde y con los Pensamientos de Hombres y Mujeres de los Pueblos Originarios, CRIM-UNAM-Red IINPIM, Cuernavaca, Morelos, México, 14 de abril de 2011. El criterio que se utilizó en la escritura del *tselal* está basado en la norma de escritura de esta lengua editada y publicada por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, el Gobierno del estado de Chiapas, la Secretaría de Educación y la Universidad Intercultural de Chiapas en 2011.

- 1 *O'tan*, corazón, en tseltal, no es únicamente un sustantivo; con diferentes flexiones adquiere carácter de verbo, especialmente cuando se posee, como podemos ver en: *o'tanina awa'tel*, "corazona" o poner corazón a tu trabajo, es decir, no te distraigas o pon empeño en tu trabajo; *ya yo'tantay sjalab te antse*, "corazona" o la mujer le pone corazón-dedicación a su tejido; *ya yo'tantay snopel te ya xnujpun te kereme*, el joven se dedica con el corazón a pensar si se va a casar; *ay ta yo'tantayel yo'taninel snopel binti ut'il ya skolta slumal te jme'tik-jtatike*, la señora y el señor se dedican con el corazón a corazonar-pensar cómo van a ayudar a su pueblo. *Yo'taninel* o *yo'tantayel* ya no es sustantivo, ha adquirido carácter de verbo, por lo que su equivalencia en castilla es *corazonar*. Mientras veredemos corazonando el concepto en nuestra búsqueda de comprender y entender el *yo'taninel snopel*, nuestro *talel*, nos hemos percatado de que existe un trabajo que se llama *Corazonar una antropología comprometida con la vida. Nuevas miradas de descolonización desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*, de Patricio Guerrero Arias, publicado por el Fondec en 2007, que nos falta revisar.
- 2 Mientras estuve trabajando en el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (2001-2010) pude conocer varios municipios, diferentes ceremonias e incluso modos de hablar distintos. De esta experiencia pepeno-recupero-cosecho la palabra *veredear*, que varias veces escuché decir en los pueblos originarios de las zonas Sierra y Soconusco, los *tokiol* o mames de Chiapas, al referirse a cortar camino para llegar pronto a algún lugar o simplemente al acto de caminar y hacer caminos o veredas.
- 3 En las lenguas mayas como el tseltal y el tsotsil, que son las que conozco, existen o se emplean dos modos de decir 'nosotros'. Cuando en tseltal se habla de *Jo'otik*, es decir, un 'nosotros incluyente', nos referimos a toda la colectividad, todos los seres humanos o todos los habitantes de un lugar o entre los habitantes de un lugar. Si hablan sólo algunos habitantes de ese lugar o zona geográfica, y dicen: "Nosotros los mayas tseltales, nosotros los mestizos-ladinos o nosotros los indígenas de Chiapas", y existen otros mayas, otros mestizos-ladinos y otros indígenas de México que no están incluyendo, en ese caso, cuando se habla de un solo sector o cuando una persona de una cultura quiere diferenciarse de la otra, o realizar una diferenciación intergeneracional, por sexo, grupal o interlingüística, etcétera, decimos *Jo'onjo'tik* o *Jo'otikon*, que es un 'nosotros excluyente'. Hay, además, un nosotros excluyente tajante que se dice *Jo'otiknax*. A partir del *Jo'on* como 'yo' y el *Jo'tik* como 'nosotros excluyente' he acuñado el "yosotros", pero también podríamos entender que es el yo y los otros nosotros. El *Jo'otik-Jo'onjo'tik*, nosotros-yosotros, tiene su propia complejidad y contradicción, pues puedo hablar de nuestro *Stalel Kuxlejal* de manera general, empleando el *Jo'otik* como pueblo tseltal de Tenejapa, pero no puedo hacerlo desde un *Jo'otik* si comienzo a hablar de ciertas particularidades de los pueblos, pues hay diferentes modos de ser, pensar, actuar, nominar las cosas, etc. Si empleo un *Jo'otik* cuando hablo de los cargadores-servidores, *jtuunel* o *j-a'tepatan*, no tendría la autoridad moral, aunque sí lingüística, para sentirme parte de ellos, como suele suceder con los "borrachos". Si lo hago, inmediatamente me cuestionarían o se burlarían de mí. Tanto en el empleo del *Jo'otik* como el *Jo'onjo'tik*, yosotros, necesitamos situarnos para entender las parcialidades. Por otro lado, el yosotros nos permite un ir y venir entre el nosotros incluyente y el excluyente, entre un desligarme o apegarme, para dar un punto de vista desde adentro o un poco distante, pero ubicado y posicionado.
- 4 *Lekil-kuxlejal* se ha traducido, hasta ahora, como el 'buen vivir', igual que *sumak kawsay* o *ayllin kausay* de los pueblos kichwas, con la intención de aproximar o traducir un concepto de la cosmovisión indígena a la cosmovisión mestiza-ladina. ¿Pero cuáles son las bases materiales, espirituales y filosóficas del buen vivir en la cosmovisión mestiza-ladina? ¿Qué es el buen vivir? ¿Qué quiere decir bien, bueno y buen? Para el caso de *lekil*, es una palabra derivada de *lek* y su traducción aproximada al español es 'bien' y 'bueno'. La terminación *il*, en muchas palabras en tseltal, implica la maximización de lo que se está nominando. Por lo tanto, *lekil* sería 'buenísimo' y '¿bienísimo?', '¿muy bien?', o sea, un paso más allá de lo bueno. Lo opuesto a *lek* o *lekil* es *chopol*, 'mal' o 'malo'. Pero el *Lekil-kuxlejal* no puede existir ni darse sin su par, el *Ich'el-ta-muk'*, igual como la otra pierna, el otro brazo o el otro ojo. La aproximación al español de este con-

cepto lo podemos traducir “vulgarmente” como respeto, pero de manera más profunda quiere decir ‘recibir a lo grande’ o ‘reconocer la grandeza de alguien o algo’ o ‘recibir con grandeza a alguien o algo’. ¿Pero qué es eso y cómo se hace?

- 5 El *jTatik* Antonio se refiere quizá a que hoy en día se puede ver en el pueblo de Tenejapa cómo muchos adolescentes caminan con audífonos en el oído escuchando música. Este fenómeno no sólo se da en este lugar, se puede observar en casi todos los sitios. A mi juicio este acto, independientemente de lo que se escuche, le permite a la persona meterse en su propio mundo, olvidarse del ruido exterior y aislarse en medio de la muchedumbre. Aunque quizá no sea siempre así.
- 6 El corazón o madre, raíz, de la palabra *ch'ulel-al* es *ch'ul*. *Ch'ul* es lo sagrado, lo divino, aquello inexplicable que escapa a lo racional, es la no materia, el no *corpus*, lo intangible. También lo podemos entender como la esencia primaria de la existencia, lo que de por sí existe. Es aquello que está allí y no se ve, es el poder invisible, es el aire o viento que acaricia el cabello, se siente y sólo se ve el movimiento del cabello, el aliento del espíritu. Es el espíritu mismo, el pensamiento infinito y el brillo de una inteligencia primordial y el grado más alto al que aspiramos como seres humanos. El *ch'ul*, entonces, es el primer aliento que los dioses o espíritus depositaron en las mujeres y los hombres de maíz, y que nos hizo semejantes a ellos, pues obtuvimos el grado máximo de inteligencia y visión de las cosas. Ese primer aliento del que somos depositarios se convirtió en *ch'ulel*, es decir, el espíritu divino que poseemos, que nos da movilidad. Cuando el *ch'ulel* sale de su casa divina se convierte en *ch'ulelal* y hay personas que han desarrollado otros sentidos que alcanzan a verlo pero no lo tocan. El *ch'ulel* no sólo es atributo del ser humano, sino también de todo lo que existe, por lo que todo tiene vida y es parte de lo sagrado. Las otras dimensiones del *ch'ulel* que nos encontramos explorando son dos: una, relacionada con la conciencia y la emancipación del sujeto, que despierta y se da cuenta de una realidad y actúa en consecuencia, y la otra, que tiene que ver con la memoria, el recuerdo.
- 7 “Doler o traspasar en el corazón”: se entiende así el amar a una persona.
- 8 En lengua kuna significa ‘tierra en plena madurez’. Es el nombre que las organizaciones indígenas dan a lo que comúnmente se conoce como América. Retomo este nombre porque es la materialización del deseo de nuestros pueblos de nombrarse a sí mismos a partir de los referentes e imaginarios territoriales propios, que rompen los puntos de vista del Otro.

## Bibliografía

- Díaz Cruz, Rodrigo. 2002. “De los rituales extirpables a los rituales como actos de resistencia. Rituales indígenas a fines del milenio”. En Guillermo de la Peña y Luis Vázquez León (comps.). *La antropología sociocultural en el México del milenio: búsquedas, encuentros y transiciones*. FCE, México.
- Escobar, Arturo. 2010 [2008]. *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida y redes*. Enviñón, Bogotá.
- Haraway, Donna. 1995 [1991]. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra, Madrid.
- López Intzín, Xuno. 2010. “*Elek' nojk'etal*: ladrón de reflejos”. En Axel Köhler, Xochitl Leyva Solano, Xuno López Intzín, Damián Guadalupe Martínez Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, José Alfredo Jiménez Pérez, Floriano Enrique Hernández Cruz, Mariano Estrada Aguilar y Pedro Agripino Icó Bautista. *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja*

*kechtiki'*. *Tejiendo nuestras raíces*. Cesmeca-Unicach, CIESAS, PUMC-UNAM, IWGIA, Orê, Xenix Filmdistribution, PVIFS, RACCACH, CDLI-Xi'nich, Sociedad Civil Las Abejas, Sak Tzevul, OMIECH, Oxlajunti', MirArte, México, pp. 316-324. En línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>.

Méndez, Georgina. 2011. "Apostando por la descolonización del pensamiento y de los corazones. Estrategias políticas-organizativas de las mujeres mayas-Kiwchas en el Abya Yala". Ponencia. Seminario Repensando el Género desde Adentro. Diálogos y Reflexiones desde y con los Pensamientos de Hombres y Mujeres de los Pueblos Originarios. CRIM-UNAM-Red IINPIM, 12 de mayo, Cuernavaca.

Samaniego, Mario S. 2005. *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: un proceso incierto*. CIDOB, Barcelona.

Sousa Santos, Boaventura de. 2009. *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Clacso, Siglo XXI, México.

## Capítulo 5

### **Del encantamiento a la colisión. Interculturalidad y espiritualidad en una investigación democrática y participativa**

Jaqolb'e Lucrecia Ximena García y Sergio Mendizábal

No hay identidad sin memoria colectiva. No hay cultura sin memoria integral. No hay memoria-cultura sin territorio. La mediación intercultural no es más que ser una exploradora consciente para aprender, desaprender y accionar en la vida.

*Jaqolb'e Lucrecia Ximena García*

#### **Contexto de producción de la historia que aquí se presenta**

El relato que se muestra a continuación expresa una visión intercultural sobre un episodio vivido entre 2006 y 2008, situado en la etapa intermedia de un proceso continuo y sistemático de investigación que arrancó en el año 2003 y que se encuentra en pleno desarrollo en 2009 en el seno de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala (URL).<sup>1</sup> El texto trata sobre la fase de investigación de campo que desembocó en la redacción del reporte etnográfico publicado en 2007 bajo el título de: *El encantamiento de la realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana* (2007).<sup>2</sup> Este capítulo contiene también reflexiones de la experiencia de la socialización de los resultados de dicho reporte y algunos aspectos que atañen a la fase de teorización subsiguiente, que dio lugar a la generación de la tesis *Nima' tjaq' tx'otx'*. *Colisión en lo profundo* (Mendizábal 2009). Se muestra aquí un episodio intermedio de un proceso cuyas etapas señalamos a continuación:

- 1) Entre 2003 y 2004 se emprendió una etapa de investigación sobre el estado del arte de la interculturalidad en Guatemala. Se produjo en ese periodo el Programa II de Investigación Transdisciplinaria Democracia Intercultural y Nación, programa de investigación-acción inserto en la agenda de trabajo de la Dirección de Investigación de la URL.

- 2) Entre 2005 y 2006 se continuó con el desarrollo de esta línea de investigación. Estudiantes de la URL, y también de la Universidad de San Carlos, realizaron indagaciones en la microrregión de los Bajos de Santo Domingo Suchitepéquez, departamento de Suchitepéquez en Guatemala. Un resumen de los resultados de esta investigación apareció en el compendio *Voces del silencio* de Domingo Carrillo y Lucrecia Penedo (2006), con el título de "Volver, el retorno a La Lupita. Proceso político y constitución de actores sociales en la dinámica de reintegración a Guatemala". Como parte de esta segunda etapa se desarrolló también, en el segundo semestre de 2005, el análisis de los resultados de la investigación anterior realizada en Suchitepéquez y se sintetizó el enfoque de *interculturalidad crítico-transformativa* (ICT).
- 3) Entre 2006 y 2008 se desarrolló la experiencia que Jaqolb'e relata y que ella vivió en su carácter de asistente de investigación y mediadora intercultural en nuestro equipo, formado en ese momento por once investigadores(as).<sup>3</sup> El enfoque ICT se constituyó como el marco conceptual para desarrollar el trabajo etnográfico reportado en *El encantamiento...* y así aparece en ese texto, lo cual sirvió para pensar la investigación en su conjunto y diseñar después el proceso general y los distintos protocolos de investigación, así como la estructura clasificatoria del reporte etnográfico. Continuando con la línea de investigación y las propuestas de trabajo que se indican en las conclusiones de *El encantamiento...*,<sup>4</sup> entre 2007 y 2008 desarrollamos una agotadora agenda de socialización de los resultados en el nivel nacional e internacional.
- 4) En 2008 se inició la cuarta etapa de desarrollo y profundización de nuestra línea de investigación, la cual contiene, por una parte, una intensa labor de teorización etnológica que dio lugar a la tesis *Nima' tjaq' tx'otx'*. *Colisión en lo profundo* (Mendizábal 2009). Esta teorización se emprendió entrelazando la teoría del *control cultural* (Bonfil Batalla 1991) y el enfoque ICT (2005), junto con el análisis del material etnográfico sistematizado en *El encantamiento...* y los resultados de las discusiones que tuvimos con los participantes que asistieron a las actividades de socialización en 2007 y parte de 2008.
- 5) Finalmente, en 2009 nos encontramos en una fase que se caracteriza por la construcción de las condiciones institucionales, teóricas y metodológicas que nos permitan, desde la Universidad Rafael Landívar, generar una nueva etapa de investigación que produzca aportes sustantivos a la actualización de la etnografía y la etnología contemporáneas de los pueblos mayas mesoamericanos. Este esfuerzo

lo realizamos con un enfoque que apunta a discernir el potencial de transformación y emancipación que la práctica sociocultural de nuestros pueblos está ofreciendo y que paradójicamente seguimos sin atender.

### Viajando hacia las raíces y eslabonando soles: *B'etomal kyj qlok', a'b'q'ij*<sup>5</sup>

Ésta es, pues, la historia maya de cómo se escribió el libro *El encantamiento de la realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana*, de quiénes lo hicieron y cómo lo hicieron, y también del camino que tomaron las palabras y los sentidos que lo constituyeron.

Era el año *wuq misat-Kej*,<sup>6</sup> símbolo y sentido de cuatro sostenes-bases-pilares-patas, un año que muestra y permite estabilidad, y a la vez un año que nos tendía siete hilos para tejer y hacer los trabajos que *qajwil*<sup>7</sup> nos permite y hereda siempre. En ese año gobernaba uno de los nietos de los extranjeros que llegaron y se impusieron en el territorio maya, retoño de acaudalados cafetaleros-azucareros: B'eljuj Ajmaq.<sup>8</sup> Cuentan que es nieto-retoño de inmigrantes belgas que hoy están asentados en tierras mayas, en lo que hoy conocemos como Guatemala.

Nuestro proyecto de investigación se desarrolló en un contexto en el cual habitaban otros seres con sus respectivas energías-poderes, como el de *junlajuj Tx'i-Tz'i* y *kab'lajuj Toj*,<sup>9</sup> ambos muy importantes en la investigación por su poder e incidencia en nuestro trabajo. Situados en ese contexto hecho de energías-tiempo-espacio, fuimos a buscar la fuerza Venado, a buscar su *k'alab'il*<sup>10</sup> de la fuerza y la autoridad. Nuestro trabajo de indagación en los conocimientos y las prácticas mayas lo hicimos, pues, desde los cuatro puntos, desde los cuatro abuelos y abuelas autoridades del tiempo y el espacio donde hacemos nuestra vida cotidiana y desde donde encantamos nuestra realidad.

Para ese entonces en las energías-tiempo-espacio de Jaqolb'e<sup>11</sup> y de los *sik'ol naleb'*,<sup>12</sup> Qnel Xinq, Qnel Xuu'j,<sup>13</sup> ya venía haciéndose el *oyab'in*.<sup>14</sup> Lo hacíamos compartiendo y ofrendando a su palabra, su pensamiento y el *k'alab'il* de su *winaq*.<sup>15</sup> Así, había que ir, retornar, volver a las raíces de las raíces. Nuestra investigación implicaba querer recordar, querer caminar hacia atrás y hacia adentro de lo que fue, pero que también sigue siendo, el pasado del futuro y también el futuro del pasado. Presentes así en su tiempo y cargando sus soles y sus lunas, el equipo de investigación se fue generando en ese acompañamiento y en esa relación que denominamos intra e intercultural.

En ese devolverse a las raíces de nuestros cimientos surgió la convocatoria para hacer ese viaje de nietos y nietas acompañados de sus abuelos y abuelas, que aún recuerdan y sueñan cuando están dormidos, pero también cuando están despiertos. Esto es la *qyol qib'*, la palabra que somos, y el *qb'in qib'*,<sup>16</sup> el escucha que somos. Compartamos, pues, visiones, sensaciones y señales de *sik'ol naleb'* vividas en esta investigación que fue del encantamiento de la realidad a la colisión en lo profundo.

## Cuando el sagrado fuego se apagó

Ixmukane<sup>17</sup> la abuela luna aparece y llega desde la tierra *q'eqchi'eb'*, lugar de bosques nubosos, de nances dulces, un lugar donde cuentan que los negros que infringieron la ley, que no tuvieron purificación porque no quisieron bautizarse en la religión católica y que no eran mayas, se refugiaron allí en las montañas de esas tierras que hoy se llama Cobán, en Alta Verapaz. *Q'eq* es negro y *chi'* es lugar, eso dijo Ixmukane, quien al hacer caminar su palabra, con el vaivén de su corte, hacía compás con su largo cabello rizado y decía: "Cuando uno no tiene dirección no sabe a dónde parar". Así dijo, con autoridad, y continuó: "Por eso, al iniciar este camino tenemos que hacer *mayejaj* o *pomb'il*,<sup>18</sup> allá ante el *Ajaw* trece *No'j*, en la cueva Chitul, lugar de alta energía en donde se presenta el *Ajaw I'x*, que significa jaguar".

"Yo les voy a ir diciendo lo que el fuego nos diga", explicó el abuelo Caal, el *k'atol mayej*,<sup>19</sup> mientras Ixmukane danzaba alrededor del fuego. Pero cuando a su compañera le tocó danzar, el sagrado fuego se apagó y esa fue una señal que le indicó a Ixmukane que su compañera no iba a concluir este trabajo y por eso ella misma decidió no participar en la investigación.

Entonces fuimos en busca de otro *sik'ol naleb'*, y así es como aparece y llega *K'aq*,<sup>20</sup> la pulga. Este salto hacia *K'aq* se dio cuando la investigación en la búsqueda de los conocimientos mayas ya estaba avanzada, pero él se integra y nos cuenta que desde que está yendo a *K'ajb'on*, lugar de la pintura en polvo, lugar de la abstinencia sexual-ritual, le están pasando señales raras. Contó que cuando iba por el lugar donde a todos les da miedo pasar, antes de llegar al pueblo: "Volteé mi vista para abajo y cuando me di cuenta ya había llegado a donde iba". *K'aq* decía que antes él era Cáncer, cuando leía su horóscopo en el periódico, pero ahora, dice, "soy *Tijax*",<sup>21</sup> y se emociona recordando cómo su abuelo Tz'alam<sup>22</sup> lo invitaba de niño a llevar los huacalitos cuando hacían el *mayejak*.

## Lo vivimos pero no lo vemos

“Todavía hay información sobre las costumbres”, se escuchó decir desde la voz de Ixky’echoj Pi’x K’amj:<sup>23</sup> “Esto es como el *winaq*”.<sup>24</sup> Esta buscadora de conocimiento se encontró sorprendida al ver que a los veinte días de nacimiento de una niña o niño hay *pomb’il*,<sup>25</sup> encontró también a una señora que teje sombreros de petate, vio que todavía hacen jarros de barro y que aún hay poderosas *yoq*<sup>26</sup> comadronas. Encontró que todavía hay *tqanil*<sup>27</sup> con los ancianos y en los altares que están en Twi’qman.<sup>28</sup> Entendió que antes hacían su *pomb’il* en cuatro puntos y empezaban en Twi’ Wix, luego en Twi’ Ky’mex, Twi’ Qman, Tz’aqalab’ y que el círculo se cerraba en Twi’ Komananas,<sup>29</sup> donde ahora está la iglesia católica y donde vive la Santa Bárbara, la patroncita de la pólvora.

Allá en Twi’ Qman está el árbol abuelo Matx’<sup>30</sup> y junto a sus pies hay plantas medicinales, porque todo sirve, la misma cáscara del *matx’* sirve para limpiar los riñones y el saúco que está alrededor sirve para la tos. El *chichicaste*<sup>31</sup> también sirve para los calambres, dolor de cabeza y reumatismo. El agua de *chunix*<sup>32</sup> tiene mucha vitamina y el *su’x*<sup>33</sup> sirve para insecticida, también hay *xlaqtx’ian’*.<sup>34</sup> La joven buscadora de conocimientos entendió que hay que conocer las medicinas por si alguien cae en “manos de la enfermedad” porque todo eso lo vivimos pero no lo vemos. Así, esta mujer flor de maíz, mujer fuego, desde su idioma mam-abuelo, con sus gestos y los sonidos de su palabra evocaba otra vez el espíritu ancestral de sus raíces.

## Hasta ya olía a humo

Chna’b’jul<sup>35</sup> o Xinab’jul<sup>36</sup> es un territorio muy amplio y profundo en Huehuetenango. La sensación que se experimenta al subir por sus cumbres es como si estuvieras encaminándote hacia el cielo por caminos blancos entre piedras y zarzales, pinos y robles. La’s Ob’al Ch’wix,<sup>37</sup> el investigador que procede del linaje de las anonas, nos llevó a imaginar con su relato la vida antigua del pueblo de Txe’ Qotx’.<sup>38</sup> En su indagación encontró que allá donde Ka’yb’il B’alam<sup>39</sup> se refugió cuando los invasores tomaron Chna’b’jul en 1527, hoy llamado Saqulew, queda Tuj Txun,<sup>40</sup> cerca de Maqa’,<sup>41</sup> y allí todo quedó soterrado cuando Q’anyoq<sup>42</sup> mató a Wakxkan,<sup>43</sup> derramando el agua de su laguna, que era su casa.

En ese territorio del pueblo mam las mujeres tejen su ropa sobre una base de madera, que está conectada con las constelaciones de estrellas que vemos en el cielo. En lo profundo del territorio mam los abuelos tat Chep y nan Chik Lu mantienen las brasas encendidas en su brasero, lo hacen para pedir por sus vecinos que necesitan saber por dónde y cómo encaminarse en la vida cotidiana. Cumplen con su cargo visitando los cerros sagrados como el Twi’ Xlach’e, el Twi’ Q’uq’, el Twitz Matx’ y el Twi’ B’aq,<sup>44</sup> los cuatro

cerros guardianes de San Juan Atitán. “Aunque de tanto estar allí ya me sentía con olor a humo, aprendí mucho”, dice el nieto del linaje de las anonas.

## Hijo de hombre con una vaca

Hay territorio y está bien marcado, las personas tienen un claro sentido de pertenencia. También hay profundos conocimientos geográficos y mucha identidad. Por ejemplo, existen linajes como los Simón y los sitios tienen dueño; también se vive en la toponimia la historia de los lugares. Todo esto lo explica Tz'irin<sup>45</sup> cuando recuerda que en su trabajo de campo entendió que los cerros tienen dueño, allí donde está el Jolom Tz'i.<sup>46</sup> “En esta vida hay que dejar huella”, le dijeron los Simón Cumes, una familia que fue muy perseguida por ser progresista y por formar parte de estructuras de poder en el nivel comunitario y nacional. Ellos le explicaron que los dueños de los cerros son parte del imaginario de la comunidad Caserío el Centro, de San José Poaquil.

En esa región la realidad se muestra diferente y cada comunidad tiene su propia diferencia, hay valor local y éste se muestra en los lugares sagrados. Allí las *oyonel*<sup>47</sup> son quienes curan a las personas. Ellas cuentan que el “tronchador” es un personaje mitológico en la zona kaqchikel. Dicen que vivía en la zona del gran río Motagua y que nace del extranjero, que es parte animal y parte humano porque es hijo de un hombre con una vaca. Siguiendo a este personaje puede hilarse la geografía con el poder, la historia y la cultura de la región. A Tz'irin, esta investigación le hizo nacer un gran interés por los lugares sagrados, los ríos, el territorio y las costumbres de su pueblo.

## Le llaman *nimajay*

Pamumus es un topónimo que se entiende como lugar donde prima la llovizna, dice Aju Upun.<sup>48</sup> Ella es la nieta maya kaqchikel que nos cuenta que la aldea donde hizo su parte de la investigación está a siete kilómetros y medio de San Juan Comalapa y que los fleteros<sup>49</sup> no llegan hasta allá porque tienen miedo. Trabajó con una familia extensa y le costó lo suyo. A lo largo del trabajo se mantuvo enferma y en ese lugar se sintió muy cansada, con sueño y con mucho frío. Le costaba traer toda su ropa sucia y enlodada, y muchas veces se quería regresar a su propia casa a trabajar.

La vida de la familia que la acogió era de mucho trabajo, se dormían a las once de la noche y al principio ella se levantaba a las cinco de la mañana, pero después decidió hacerlo a las siete. Al final piensa que su experiencia fue buena porque la gente respondió a lo que ella iba a buscar. Recuerda que dormía en un cuarto grandote que llaman *nimajay*,<sup>50</sup> donde hay un altar y que la casa es un poco grande y de noche salen alacranes, ciempiés y todo tipo de animales. Eso la asustaba mucho porque ella dormía en un petate.<sup>51</sup>

En su trabajo acompañó un poco a la nuera de la familia, un poco a las hijas también cuando iban al monte a cortar leña, manzanas o zacates para los cerdos. Recuerda que los días domingos todos corrían para ir al mercado y que ella se sentía aburrida. Una vez puso el celular sobre una lámina por cinco días para ver si entraba la señal y decía: “¡que alguien me llame por favor!” A Ajú Upun le resultó complicado escribir porque las mujeres con quienes indagaba sobre los conocimientos mayas le preguntaban: “¿Para qué te va a servir?” Para ellas la espiritualidad maya sólo se ve cuando siembran. Allí tienen mucho respeto por la tierra y buena parte de sus costumbres está en los tejidos que hacen con sus propias manos, un oficio en que aún se manejan por las fases de la luna.

### La ceremonia acordada

Pos Sacalxot,<sup>52</sup> otro miembro del equipo *sik'ol naleb'* y *k'iche'*, un día soñó que estaba macheteando todo lo que había en un lugar sagrado y entonces despertó muy preocupado. Recuerda que ya tenía su ceremonia acordada para iniciar la investigación y que la realizó en el altar Uxlamb'al<sup>53</sup> en Iximche'.<sup>54</sup> Allí él mismo dirigió y ofreció el *toj*.<sup>55</sup> Lo hizo con el sentido de pedir permiso y pedir fuerza para el inicio del trabajo de investigación. Esta importante ceremonia la celebraron juntos los investigadores e investigadoras *k'iche'* y *kaqchikel*. Durante su realización participaron todos y todas, y al final comentaron los aspectos que sobresalieron en su encuentro con el sagrado fuego.

Así cada quien se fue a su lugar de investigación. El fuego nos ayudó a ver en la distancia nuestros lugares, ver a Xejyub', Chujujub', Chuataq'aj,<sup>56</sup> y permitió ver también las casas comunales que fueron construidas hace mucho tiempo. En ellas fraguaron sus eventos familiares linajes como los Vicente, los Xatinab', los Ajpopib', los Cuyuch' y los Ula's Sib', linajes que aún permanecen en el territorio de Ilotenango y en el recuerdo-memoria de las abuelas y los abuelos. La *ajcostumbre* María Lucas dice que en Xejyub' las mujeres mayas *k'iche'* tienen un lugar para ofrecer el *pom*. En ese lugar ellas entienden su misión mediante las adversidades que viven en la cotidianidad. Allí aprenden a hablar e interpretar el lenguaje de los cerros, que pronostican con su trueno y temblor la cantidad de lluvia que caerá y que afectará la vida de los hombres y mujeres que viven en esas tierras.

Otro lugar de gran poder está señalado por el altar San Pascual y los *k'iche'* cuentan que alrededor de Iloqab', hoy San Antonio Ilotenango, están los lugares sagrados que representan los cuatro cargadores del tiempo: están allí el Alcalde Kej,<sup>57</sup> el Alcalde E,<sup>58</sup> el Alcalde No'<sup>59</sup> en Canamisto<sup>60</sup> y el Alcalde Iq'<sup>61</sup> en Patzala.<sup>62</sup> Para Pos Sacalxot las palabras que sus hermanos abuelos le contaron al investigar fueron como palabras de piedra rayo.

## La pastora soñadora

Con ternura y paciencia Zapon Tipaz, una más de las buscadoras de conocimiento participantes en nuestro equipo de investigación, dice que la mejor herramienta que ella llevó en su indagación fue el idioma k'iche'. Su idioma materno le abrió puertas en lugares donde seguramente no hubiera podido entrar de no ser k'iche'. Para ella, Ixsastal, su colaboradora más cercana en la investigación, fue un regalo del *Ajaw* porque cuando Ixsastal nació sus abuelos le impusieron sus manos en la cabeza, le hicieron una cruz en la frente y pasaron una piedra de moler por sus pequeñas y delicadas manos. Luego consensuaron llamarla Ixsastal, que en idioma tektiteko<sup>63</sup> significa amanecer o rocío, ya que para su familia el nacimiento de la pequeña significó que ella era una luz sonrosada que llevaría alegría, amor, dulzura, ternura y servicio.

Con el tiempo, creció y cierto día Ixsastal fue al río Sepela<sup>64</sup> a pastorear las ovejas. Se sentó debajo de un frondoso encino y se quedó dormida durante cinco minutos. Esos minutos fueron suficientes para soñar que una señora de cabello largo y blanco le besaba la mano y le entregaba unos mantos blancos. Ella, sorprendida por su sueño, se lo contó a su abuelo Xb'alamkej.<sup>65</sup> Cuando Ixsastal tenía 15 años iba muy seguido al río Sepela' a lavar ropa y a pastorear, y en varias ocasiones se le aparecieron pequeñas piedras en forma de nahuales o pequeñas deidades. Esto llamó su atención y siempre le consultó a su abuelo Xb'alamkej. El anciano, cada vez que pudo, reunió a la familia y entre todos consultaron al *Ajaw*. Una vez Ixsastal cayó enferma y entonces el *Ajaw*, a través de la voz de la sangre, reveló al abuelo Xb'alamkej que ella había nacido para entregar su vida al trabajo de servicio a la comunidad y que al nacer le había regalado el don de ser comadrona y guía espiritual, por eso ahora ella atiende y cura a muchas personas en muchas comunidades.

## La era *cho'lkib'*

“¿Qué significa la palabra etnofagia?” preguntó U'k'lel Tqan Aq'unl.<sup>66</sup> Entonces Tz'ikin B'alam<sup>67</sup> le explicó que teníamos un libro donde se explicaba eso. Pero ella estaba muy afectada por lo que leía en los diarios de campo de los investigadores y ya no quería seguir haciéndolo. Todo ello ocurría mientras a U'k'lel Tqan Aq'unl le rodaban las lágrimas sobre las mejillas y decía consternada que no era posible que aún les sigan saqueando sus minas a los pueblos mayas y que los estaban dejando en la miseria permanente. “Mmmmh, gracias por el agua de tus ojos y por leer con el corazón”, le dice Jaqolb'e mientras la abraza diciéndole: “Éste es el momento de una clase de las 'otras ciencias políticas'. No llores porque cuando se compar-

ten sentimientos, conocimientos y saberes, es cuando nacen las mujeres y los hombres sabios, así es como nace la semilla y se siembra el *qonon qib'*.<sup>68</sup>

### ***Mo'yel ix ipomal*: Hegemonía, energía-poder**

Ya casi entraba el tiempo en que *wajxaq E*<sup>69</sup> le pasara el *malb'el*<sup>70</sup> del tiempo-espacio a *b'eljuj No'j*,<sup>71</sup> pero B'eljuj Ajmaq continuaba administrando su poder y autoridad porque él operaba en la lógica de cuatro años en que otros poderes, otras energías también estaban en movimiento, como el de *junlajuj Kyq'iq'* y *kab'lajuj Toj*. Fue también cuando el tiempo acercó la conformación del *patq'um q'anjob'alano*<sup>72</sup> allá en Jolom Tz'onob',<sup>73</sup> y a la vez muchos otros acontecimientos se estaban desarrollando.

Cuando ya las hojas en otoño habían cubierto todas las semillas en el corazón de la Madre Tierra, Ave Jaguar hace llegar el mensaje, por medio de su canto, de que el encantamiento está a punto de disolverse en el tiempo. Con su visión de Jaguar logra ver las fronteras del conocimiento y los horizontes de los tiempos para no continuar con la siembra *b'eljuj No'j* y la cosecha de los retoños *k'iche'ab'*, *kaqchikela'*, *q'eqchi'eb'* y *qemam*. En tanto, Jaqolb'e recordaba la enseñanza-aprendizaje del abuelo Yaxon, quien le dijo, mientras miraba en la distancia la casa de la abuela Mariyá *Tecun*:<sup>74</sup> "Ésa es la piedra grande que se abrió para guardarla en su memoria-corazón cuando estaba siendo perseguida junto con su compañero, Tecun Umán".<sup>75</sup> Esto ocurrió en el aciago 1524 del calendario occidental, cuando atacaron los conquistadores que luego usurparon todo el territorio mesoamericano. "Hay viento-aire grande-pequeño que nace y cae como el sol, y hay viento-aire que está en todas partes. Ése es el huracán, el que se lleva los techos de las casas, es el que bota la milpa, ese el que causa mucho daño", dijo el abuelo. Así fue que apareció en el corazón del equipo *sik'ol naleb'* el mensaje de la disolución del encantamiento de la realidad, y le corroboraron una vez más que las enseñanzas de Maqa' del mito, metáfora y realidad del *cho'lkib'*<sup>76</sup> se mantienen en el tiempo-espacio.

### ***Qwinaq*<sup>77</sup> como sistematizador-mediador de enseñanzas-aprendizajes**

La *mediación intercultural* es uno de los aspectos importantes en la vida cotidiana y especialmente en un trabajo de investigación como el que realizamos. La importancia y la preocupación por la mediación intercultural no surge recién ahora, esto lo hicieron los abuelos y abuelas siempre, de acuerdo con sus complejidades y momentos históricos, y es parte de la herencia del diálogo y el valor de la palabra. Pensar la investigación sobre los conocimientos mayas con un equipo intercultural es en sí mismo ya un

elemento de mediación clave y un aspecto importante para aportar en la construcción de identidades interculturales integradoras y emancipadoras. La conjunción de mayas y no mayas, de especialistas con alto nivel académico y de *sik'ol naleb'* mayas con alto nivel de conocimiento en su cultura, todo ello puesto en relación a través de un proceso de trabajo con objetivos comunes, ofreció un intenso e interesante entrenamiento en una práctica intercultural de nuevo tipo.

En esta investigación sobre conocimientos mayas “los quiénes y los cómo” fueron un tema central. Pero, ¿dónde estuvo “lo maya” en las instituciones convocantes? En este caso, algunos de los sujetos(as) tomadores de decisiones no siguieron en su totalidad el proceso de investigación y tampoco el equipo de investigación pudo mantener su articulación interna hasta el final del proceso. No fue posible realizar una sistematización final de forma conjunta. Creemos importante que todos y todas debieron haber estado en la sistematización en todas sus fases, ya que esto hubiera permitido realmente una misma visión desde el principio de la investigación (en su diseño) y hasta el final de los procesos de sistematización y producción de conocimientos. Hubiera sido, además, una buena práctica para conocer cómo es que se vive y trabaja el ser intercultural-mediador. Otra de las preguntas clave estriba en saber qué elementos son los que no permiten que se lleve a cabo este tipo de procesos a cabalidad. Por ejemplo, lo económico es clave: ¿quién dispone del dinero para financiar las investigaciones? ¿De cuánto tiempo disponemos los mayas para investigar? ¿Qué ideologías se entremezclan en nuestras prácticas? ¿De cuánto poder disponemos para decir lo que queremos decir?

En este trabajo aportamos para la historia de la investigación socio-cultural guatemalteca el fortalecimiento de la formación y la elaboración de marcos teóricos-conceptuales y metodológicos desde la perspectiva maya, cuestión que seguirá en debate y en lucha cotidiana. Sin embargo, desde nuestra experiencia esta siembra fue la que no se pudo cosechar, ya que la plaga ideológica, la ideología transgénica de alguna parte de la otredad de los mayas, pero que también está dentro de los mayas y entre los mayas, se extendió, atacando las raíces y las semillas del proyecto, enfermando la siembra y comiéndose lo bueno que se cosechó en el tiempo que duró. Los mayas seguiremos preparándonos para conocer y aplicar lo mejor de los métodos y las teorías de la otredad de los mayas, cuestión que sigue siendo un reto académico para nosotros. En este caso, y siguiendo a Guillermo Bonfil Batalla, vale la idea de generar procesos serios de apropiación, para luego innovar y crear otras formas de producción de conocimientos. Sin embargo, ha pasado que mucho de lo que hacemos ha servido para la refuncionalización del sistema de sometimiento y discriminación en que vivimos los mayas.

*Nim naab'il tiij ix nim tq'ma tuj t-k'alab'il, ikytzan taj ela' qb'aj tiij tun tka-net tumilalil qanq'ib'il qxol qkyaqil* (idioma mam). Grande es la complejidad y la profundidad de nuestros conocimientos, por eso es necesario abordarlos entre varias personas de conocimiento y sabiduría trascendental para así encontrar el punto de partida y de llegada en nuestras vivencias cotidianas interculturales.

*Kyaje k'loj xjal ix kyaje nim tnam b'aj qb'etan* (idioma mam). Cuatro grupos, cuatro abuelos-abuelas, cuatro grandes pueblos caminaron en esta investigación para buscar el conocimiento y la sabiduría mayas. La "cuatriedat" fue uno de los puntos de partida y de llegada como resultado de nuestras consultas, consensos y consentimientos.

Otro punto importante de nuestro trabajo tuvo que ver con el tiempo. ¿Cómo y en qué tiempo pensamos y ordenamos los conocimientos mayas? *Wajxaq Lajuj xjau te t-nuk'b'ab'il Itzqilab'il*;<sup>78</sup> para la investigación 18 meses gregorianos se contabilizaron, pero en maya fueron más, ya que la vida cotidiana en el tiempo maya es distinta, pensamos en lunas y soles. Por eso creemos que hay que retomar la forma y el conteo del tiempo-espacio y profundizar en ello en nuestras investigaciones. Hubo que revisar lo escrito por mayas y no mayas acerca de lo maya. Eso fue necesario e importante ya que desde allí se empezaron a valorar los conocimientos mayas.

¿Por qué empezamos nuestro trabajo con el número cuatro como un aspecto central? Tratamos de ir retomando no sólo la importancia que tienen los cuatro grupos más grandes lingüísticamente, sino también cómo empezar a usar esa base del cuatro que se establece en toda acción de *pomb'il*.<sup>79</sup> Debemos empezar nuestros aprendizajes sobre la base que sostiene nuestro universo, que llamamos Madre Tierra Qtxu' Tx'otx'.<sup>80</sup> Así fuimos sumando, junto con el número dos, es decir que la vida y la práctica cotidiana está hecha por mujeres y hombres, por eso se buscaron *sik'ol naleb'* mujeres y hombres para trabajar con *complementariedad y dualidad*, que son elementos que interaccionan en la práctica de la cosmovisión maya.

Así, también, el inicio de los talleres para la formación de las y los investigadores que participaron en este trabajo se acompañó de *pomb'il*, ya que entrar al *k'alab'il*<sup>81</sup> de lo maya es muy espiritual y requiere de profundo respeto. De esta manera entramos y caminamos, conectando nuestras raíces en nuestros territorios, caminando entre y con las personas para conocer sus vivencias cotidianas. Nos confrontamos directamente con su realidad, lo que implicó que las y los investigadores hicieran un esfuerzo por ser aceptados en las poblaciones a partir de sus contactos iniciales. Para ellos, y como mayas, fue volver a las raíces, volver al interior de lo que se es y se dice que se es. En la fase de exploración el equipo *sik'ol naleb'* debió esforzarse por romper con el temor de hacer contactos personales y directos con la población, sin embargo es aquí donde se puede observar la

tensión entre lo que se es, se era y lo que se imagina que uno sigue siendo. No todo fueron buenas experiencias, ya que algunas familias en algunos lugares no les ofrecieron hospitalidad, con la justificación de que tenían otras actividades que atender.

En relación con lo académico y lo que requiere la academia para valorar la "verdad" y lo "científico" o no científico de lo maya, se logró avanzar un poquito más. Sin embargo, no se rompió con ese miedo y costumbre a lo que llamamos pensamiento "occidental", y es ahí donde hay que seguir trabajando con esos seres mediadores interculturales e intraculturales. Es importante lo relacionado con el tiempo-espacio en cada paso que se daba en la investigación. Eso hay que profundizarlo, no sólo para futuras investigaciones, sino en relación con cómo se concibe el tiempo en la vida maya.

Otro punto a reflexionar es que a los *sik'ol naleb'* mayas que no han tenido una formación universitaria se les exigió en esta investigación un rendimiento, unos resultados y unos productos de trabajo iguales a los de quienes sí han tenido esa formación. No vamos a llegar a ninguna conclusión aquí, pero constatamos varias cosas en nuestra experiencia como equipo: a) a mayor tiempo de formación académica menor capacidad de percibir y analizar "lo maya"; b) la formación en conocimientos "occidentales", conceptos, teorías, métodos, es terriblemente deficiente; c) lo que es prioritario o importante en un sentido académico occidental, en general no lo es en una perspectiva epistemológica maya, y d) es clave generar procesos serios de formación de investigadores(as) interculturales mayas y no mayas, con verdadera conciencia social crítica y vocación transformadora, no refuncionalizadora del *status quo*.

El trabajo de campo que ofreció el dato empírico para las reflexiones etnológicas se realizó, por parte del equipo *sik'ol naleb'*, como una fase de inmersión en la vida cotidiana de los grupos bajo observación. Allí, este equipo confrontó no sólo lo escrito y lo aprendido por ellos mismos en las escuelas, sino también lo que realmente son como mayas. En ese periodo de inmersión fue donde, en breve zambullida en los cenotes sagrados de sus complejidades, los investigadores(as) reconectaron con el olor a humo de los hogares y con el lodo de los caminos campesinos. Vivieron el sabor de las papas en agua con sal y de las tortillas de las madrugadas, pulgas y ratones rondaron sus cuerpos por las noches y corroboraron que sus cuerpos ya habían aprendido otras maneras de ser-sentir y de hacer las cosas. Entendieron, pues, que ellos(as) mismos eran otro tipo de mayas, distintos e iguales a quienes indagaban. Vivieron así una experiencia intensa de alteridad intra-maya. En ese volverse a tejer entre las raíces, enredaron y desenredaron su *b'otz'*<sup>82</sup> de hilos desde los tejidos históricos.

Nuestra labor como investigadores e investigadoras es la de construir y armar todos los fragmentos que todas las personas tienen, como lo dijo uno de los *sik'ol naleb'*: "Ahora puedo decir que mi abuelo me permitió acompañarlo porque no cualquiera podía hacerlo, pero antes yo decía que me había obligado a hacerlo, ahora lo veo de otra manera", dijo Guillermo K'aq. No fue posible establecer una división entre lo racional y lo emocional, pues el mismo proceso de investigación nos conducía a pensar en nuestras propias vidas, en nuestras familias, en nuestros propios abuelos y abuelas. Las epistemologías mayas, en el momento que los *sik'ol naleb'* regresaron a ellas a través de su memoria y sus cuerpos, impactaron en la emocionalidad y ese quizá sea el aprendizaje significativo más interesante de todo este proceso.

### La conciencia *Sik'ol naleb'*

Ante la energía del *Ajaw jun Kej*<sup>83</sup> y desde el poder curativo de Chuwila,<sup>84</sup> el aviso de la pérdida de la memoria del cerro Pi Che',<sup>85</sup> desde la visión del *ko't*<sup>86</sup> y el *b'alon*,<sup>87</sup> del pensamiento-sentimiento y visión trilogica de los cerros abuelos del caserío el Centro, desde la sensualidad de Qana Itzam<sup>88</sup> y su novio Qawa Seuq'<sup>89</sup> la energía precautiva del cerro la Ventana, la fortaleza del abuelo Matx',<sup>90</sup> y la observación profunda de Ka'yb'il B'alam,<sup>91</sup> nos hicimos preguntas para seguir pensando en esa siembra-cosecha y cómo hacer un aporte para una educación intercultural contemporánea. Pero en lugar de encontrar respuestas encontramos más preguntas: ¿cómo crear colectivamente la educación de y desde los mayas contemporáneos? ¿Cómo las deidades dialogan sus alianzas para el bienestar de su otro yo humanizado? ¿Cuál será la siembra semilla que hay que desgranar, seleccionar y sembrar para el futuro presente? El equipo *sik'ol naleb'* aportó ideas centrales nacidas del proceso de su experiencia, y después de haber ido a las raíces y sentimientos, respondimos.

¿Cómo crear colectivamente la educación de los mayas contemporáneos desde una relación intercultural crítica transformativa? Desde su ser-estar, los investigadores(as) Tz'irin,<sup>92</sup> Aju Upun,<sup>93</sup> Zapon Tipaz,<sup>94</sup> Pos Sacalxot,<sup>95</sup> Jaqolb'e,<sup>96</sup> Ixky'echoj Pi'x K'amj,<sup>97</sup> La's Ob'al Ch'wix,<sup>98</sup> B'alam Tz'ikin<sup>99</sup> y U'k'lel Tqan Aq'unl<sup>100</sup> tejieron lo que a continuación se describe.

Tz'irin propone que la educación la debemos hacer desde una visión completamente integrada, desde lo que hemos hecho y podemos aplicar. Desde estar conscientes y sentir la necesidad de ser y hacer revolución. Desde donde podamos dirigir los destinos de nuestros pueblos, creando los espacios para que los indígenas escriban su propia historia. ¿Por qué no lo hacemos nosotros? Él piensa que deben surgir historiadores mayas, que hay que ser protagonistas de la propia historia para descubrir lo oculto y no esperar que otros vengan y organicen todo. Hay que tomar la iniciativa.

Aju Upun piensa que la organización con objetivos claros es clave. Hay que organizar charlas sobre los conocimientos mayas y compartir las experiencias del equipo por medio de procesos con procedimientos especiales. La educación debe orientarse con objetivos humanos y con una reorganización nacional, regional y comunitaria para construir un sistema educativo real. Ella piensa que debemos educarnos en la autorresponsabilidad y aplicar con oportunidad los conocimientos adquiridos en este proceso de investigación y en otros que se realicen. Quiere que la semilla germine y trasladar la semilla de nuestro pensamiento a las escuelas para fortalecerlas y transformarlas. En este proceso no debemos dejarlo todo a cargo del sistema que nos ha excluido, aunque por ahora ellos son quienes tienen todos los recursos económicos. Tampoco hay que dejar sólo como moda lo antiguo de nuestros conocimientos, sino que hay que usar esos conocimientos para reestructurar los valores en los tejidos sociales.

Zapon Tipaz cree que desde la educación en los hogares se pueden hacer muchos cambios y que no hay que ser conformistas. Ella sueña con que nuestro equipo de investigación crezca, pero se hace una pregunta: ¿por qué no empiezo yo? Piensa que no hay que esperar que todo sea en macro o resultado de grandes iniciativas y proyectos, pero entiende que la educación debe ser un esfuerzo estratégico desde el Estado. Ella quiere que los abuelos sean transmisores hacia los padres y madres, haciendo cadenas de transmisión e incorporación que nos lleven a los hechos, ejemplos y actitudes.

“Ayudarnos es importante, dice Pos Sacalxot, para que haya nuevas etapas de investigación con seguimiento y no cortar las acciones ya hechas”. Hay que consolidar, dice él, este proyecto de re-conocimiento de los mayas con aportes significativos porque eso será útil para reconfortar a nuestra colectividad, a nuestra mayanidad. Debemos proponer otro sistema que nos haga visibles. Él se preguntó: “Una vez que termine el tiempo de trabajo, ¿qué va a ser de nosotros y nuestros aportes?”

### **Este proceso abrió mucho nuestros ojos y educó el tejido de nuestras conciencias**

Para los investigadores mayas la educación es posible desde la admiración y comprensión de lo que son como parte del pueblo maya. Es necesario celebrar el arte de la elaboración de nuestra ropa, el aprendizaje y la recuperación de nuestra palabra-idioma, el hacer de nuestras ceremonias. La investigación despertó el sentimiento de estar felices haciendo el bien común, de ser ejemplares. Descubrió la potencialidad de la juventud y su madurez política. Permitted algo sumamente interesante para los mayas: la percepción de una otredad intra-maya y la visualización de una otredad de los mayas en una versión no opresora sino emancipadora.

*Xhch'ib'il jun tqanil siik'*,<sup>101</sup> *chemb'il*,<sup>102</sup> *nima' tjaq' tx'otx'*<sup>103</sup>

Al terminar la investigación y producir el texto *El encantamiento de la realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana* nos abocamos a socializar nuestros saberes. Eso nos llevó al *k'alab'il* de nuestro ser y estar, que se había juntado con el tiempo. Así es como aparecen *chemb'il* y *nima' tjaq' tx'otx'* (colisión en lo profundo).<sup>104</sup> La etapa de socialización la implementamos porque sólo exponiendo nuestro quehacer ante otros se puede saber y sentir si éste es entendible y descodificable o no. El concepto de *socialización*, junto al de *mediación intercultural*, es otro concepto articulado con nuestra idea de lo que debe ser la investigación, entendida ésta como parte de un proceso de formación de recursos humanos en todos los niveles. La socialización fue, así, una etapa de compartir y discutir los datos etnográficos que arrojó *El encantamiento de la realidad...* con diferentes actores socioculturales y en distintos espacios territoriales, nacionales y latinoamericanos. Abarcó un tiempo aproximado de 13 meses de trabajo, entre los años 2007 y 2008. Este trabajo fue sistematizado y formó parte del material etnológico de *Nima' tjaq' tx'otx'. Colisión en lo profundo* (Mendizábal 2009), lo cual se hizo como parte del *tb'anel qanq'ib'il*.<sup>105</sup>

*El vuelo del tz'uchin*,<sup>106</sup> *tz'ikin*,<sup>107</sup> *cuando la voz sik'ol naleb' se convirtió en tz'uchin-tz'ikin y en kyq'iq'*,<sup>108</sup> *iq'*<sup>109</sup>

Fueron diversos los espacios de socialización-reflexión para la profundización-acción en los conocimientos mayas. Empezamos con la presentación de los avances de la investigación en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala y lo hicimos ante la energía *Ajaw*<sup>110</sup> *kyaje B'atz'*,<sup>111</sup> que es el nahual del día. En esa actividad un abuelo cargador del tiempo dijo: “Así es la realidad de los k'eqchi'”. Otro, un extranjero preguntó: “¿Cuánto tiempo te llevaste para ensayar lo que dijiste?” Juan de Dios, un intelectual kaqchikel, externó: “Qué bueno lo que están haciendo, esto nos puede servir para nuestros diálogos interculturales”. “Todo lo que dijiste hay que editarlo para niños, así como lo dijiste queda bien para libros para niños con fotos o dibujos”, dijo Luz Elena. “Qué interesante lo que están haciendo, no bajen su autoestima porque lo que están haciendo aquí no se está haciendo en ninguna otra parte”, dijo otra señora extranjera.

La presentación oficial del texto se realizó en el campus central de la Universidad Rafael Landívar en la ciudad de Guatemala y la hicimos ante *Ajaw waqaq*<sup>112</sup> *Imx*,<sup>113</sup> *Imox*,<sup>114</sup> cuando la energía de la madre agua nos acompañó e hizo que varios sentimientos fluyeran, tal como éste, que externó un asistente:

Me duele entender que nuestros valores culturales y educativos fueran cambiados por otros de otras latitudes, lo que ha creado un desconocimiento total a nivel de nuestra niñez y juventud tanto en las zonas urbanas y rurales de nuestros orígenes, evitando que nuestros jóvenes se sientan orgullosos del país donde han nacido. Comprender cómo la Iglesia católica en la época de la conquista hizo tanto daño al ser infinidad de veces cómplice de la destrucción de sus creencias y aún más cómo las sectas cristianas fundamentalistas en nuestra época están acabando con los últimos vestigios de la cultura de nuestros ancestros.

Luego, en la sede regional de la Universidad Rafael Landívar en la ciudad de Quetzaltenango, ante el día-sol allá en *T-xoljub'*<sup>115</sup> *xe'lajuj No'j*<sup>116</sup> *waqaq I'x*,<sup>117</sup> cuando en el conteo del tiempo estábamos en tres días del mes *Wayeb'*,<sup>118</sup> tiempo en que el pueblo se preparaba para poder recibir al nuevo cargador *b'eleje' No'j*.<sup>119</sup> Allí recibimos un comentario: "A pesar de la organización que llevan los pueblos mayas, siempre son rechazados o discriminados por las personas que no son mayas"; esto lo envió Ajpub' Pablo García.

En el campus regional de la Universidad Rafael Landívar en la ciudad de Cobán, Alta Verapaz, ante *Ajaw lajuj B'atz'*,<sup>120</sup> nos dijo el doctor Juan José Guerrero Pérez: "Hasta los mestizos de hoy en día tenemos prácticas de esas cosmovisiones, estas cosmovisiones nos proveen de identidad y unidad en la diversidad". Allí también comentó el licenciado Juan Tzoc:

Tzultaqa' es territorio, la porción de naturaleza y de espacio que la sociedad maya reivindica como lugar donde sus miembros han encontrado permanentemente las condiciones y los medios de su existencia. Pero también el reconocimiento de la identidad geográfica, técnica y espiritual. Para el maya k'eqch'i el Tzultaqa' es un lugar sagrado y cuando se habla aquí de lugar sagrado no se está hablando simplemente de un sitio ceremonial.

Otro más propuso "que toda interculturalidad es un movimiento de espejos frente a espejos. Éste es un cuestionamiento que tengo, no tengo respuestas todavía, necesito reflexionar más a la luz de esta investigación". Así reflexionó Freddy Ochaeta.

Alba Cecilia Mérida, en el Centro de Estudios y Documentación de la Frontera Occidental de Guatemala (CEDFOG), en la ciudad de Huehuetenango, resaltó la propuesta de investigación desde los mayas, y al respecto dijo:

[...] los y las autoras proponen y nos lanzan el reto a los que hacemos investigación de ser creativos en nuestras formas de acercarnos a la realidad, de crear y recrear nuestras metodologías. Nos dan una lección de ética académica, pero quizá más de humildad profesional cuando nos comparten como resultado su trabajo, discusiones, reflexiones y de cómo todo esto los había tocado y cambiado, decidiendo nombrarse indagadores del conocimiento.

El día *wajxaq Aj*,<sup>121</sup> o sea, el día de la energía que retomamos de nuestras abuelas y abuelos,<sup>122</sup> estando en el Centro Cultural Italiano ubicado en la ciudad de Guatemala, el profesor italiano Marco Diblassio dijo:

[...] todo lo que los autores hacen orienta al lector hacia la recuperación de la memoria colectiva a través de procesos identitarios y valoración de las culturas que, a pesar de ser intrínsecas todavía hoy en día, se mantienen en un nivel latente si lo comparamos con otras formas hegemónicas de cultura. Todo esto implica la administración de una interculturalidad realmente al servicio de la nación y de la sociedad civil, lo que quiere decir realmente emancipada. La sociedad guatemalteca debe tomar conciencia, según el mensaje de la obra, de la multilógica cultural profunda de la nación, donde los pueblos mayas la conectan con procesos formativos de largo tiempo y el cual muestra la realidad de la existencia de una matriz civilizatoria como pueblos mesoamericanos. Esta matriz subyace en lo profundo, en el conjunto de los procesos socioculturales contemporáneos que se viven en el país.

En la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia, los académicos hicieron énfasis en: “¿Cómo inculturar la academia? ¿Y cómo y en qué se basan los conocimientos de los pueblos indígenas, y cómo éstos nos puede ayudar al *buen vivir*?” En la Universidad de la Tierra-Chiapas, México, *oxe Kyq’iq’*,<sup>123</sup> donde el sagrado viento-aire, los mayas chiapanecos nos conectan a nuestras raíces mesoamericanas cuando nos dicen en su idioma: “*K’alal mu xch’ay ta joltik, mu xch’ay ta joltik ta ko’ontontik ti bu likemotik tale*”, o sea, “Reconocer las raíces de cada quien como individuo, como ser humano desde el corazón nos hace llevar a ceder razón y respetar al otro quien soy yo, pero eres tú. Trabajar en conjunto es difícil pero no imposible”. Así se externó el joven pintor tsotsil Ronyk (Hernández 2008: 1).

Ya en el día-sol, en la Universidad Intercultural de Chiapas, ante *kyaje Aq’ab’al-Ob’al*<sup>124</sup> y situados en un momento entre la luz y la sombra, los académicos presentes nos llevaron a pensar en interrogantes como las que llamaron la atención del profesor e investigador tsotsil Jaime Torres Burguete:

¿Cómo pensar los diferentes *corpus* de conocimientos mayas desde nuevos paradigmas científicos que apenas comienzan a instalarse seriamente en las reflexiones socioantropológicas actuales? Y en sentido contrario, ¿cómo pensar la socioantropología y a las propias sociedades desde los paradigmas y epistemologías del conocimiento maya? Es decir, ¿cómo hacer una nueva antropología?

La investigadora Xochitl Leyva, por su parte, argumentó:

En el libro *El encantamiento...* se trabaja desde los propios mayas convertidos en “buscadores del conocimiento-sabiduría” (*sik’ol naleb’*) más que en investigadores. Son ellos quienes pretenden que con esas prácticas de conocimiento maya sistematizadas se pueda ofrecer “un potencial de transformación de la sociedad guatemalteca en el siglo XXI”, objetivo que yo creo que nunca pasó por las mentes de aquellos investigadores de otros tiempos y latitudes (2008: 5).

En la Escuela de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala, ante la energía de *waqaaq Imx/Imox*,<sup>125</sup> las maestras y los maestros que allí se forman expresaron su sentir diciendo: "Ahora sí llegó a nuestro corazón". Ellos dijeron eso desde su ser mujeres y hombres mayas.

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el día-sol, ante la energía del *Ajaw wajxaaq Choj-Toj*,<sup>126</sup> en una actividad donde participaron 62 estudiantes de ciencias políticas, ofrendamos nuestros hallazgos y palabras, ante las cuales la reacción de una de ellas fue llorar y decir: "Exponer de esta manera la épica maya es ser guerreros de su tiempo. Yo soy estudiante de ciencias económicas y me duele mucho ver cómo mueren los niños indígenas de desnutrición, eso me da mucha tristeza, yo soy nieta de mixe con maya yucateco, los felicito".

Allí mismo en Tenochtitlan y en la sede de la UNAM, ahora ante la energía del *Ajaw kamiky-Kame*<sup>127</sup> y con la participación de 92 estudiantes de distintas facultades, ellos(as) dijeron que sería interesante compartir la propuesta en otros lugares. Uno dijo: "Qué interesante propuesta, yo soy del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y trabajo con comunidades en todos los estados mexicanos. Nos interesa que puedan compartir su experiencia con estudiantes de los estados, por ejemplo, en Oxchuc, Chiapas".

En otro escenario, y con familias mexicano-guatemaltecas, también en la ciudad de México, bajo la energía *Ajaw lajuj B'atz'*,<sup>128</sup> ellos hablaron del desarraigo y nos dijeron:

A nosotros realmente nos parece interesante, por lo mismo de que es una investigación profunda, se metieron a la profundidad para poder hablar con bases. Eso está buenísimo, ahora lo que no sabemos es qué sigue después porque no es una cabeza la que debe pensar, el punto es que pensemos todos. Así como esta investigación estuvo acertada, ojalá que así fuera en cada país, ya que hagan investigaciones buenas.

*Sureando* pudimos compartir con nuestros hermanos del Sur en el VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, celebrado en Buenos Aires, Argentina, ante el *Ajaw wajxaaq Kyq'iq'*,<sup>129</sup> donde la energía del viento-aire nos hizo escuchar la voz de la argentina Laura de la Fuente, quien afirmó estar ante:

[...] la presencia del ser humano... Lo que instaura lo que es, lo que no puede apagarse, es la mirada de quien habla, es la palabra oral, aquí y ahora. Hay otras maneras de hacer las cosas. No menos eficaces y tal vez más poéticas, más artesanalmente estéticas y originales. Así como cada pueblo tiene su idioma, también tiene su manera de transmitir, de decir, de compartir sus saberes con los otros. La uniformidad no es identidad, es globalización.

"Ya me habían regalado el libro *El encantamiento de la realidad*", dijo Myrna Cunningham, "pero no me lo presentaron de esta manera". Eso

ocurrió ante el *Ajaw junlajuj Tx'i'-Tz'i'*,<sup>130</sup> en el Programa México Nación Multicultural (PUMC) de la UNAM. Parafraseando a otra mujer indígena, comentó que lo que le había gustado es

[...] cómo se retoman los referentes identitarios tan básicos y comunes y los ubican en conceptos teóricos que son aprehensibles tanto para estudiosos como para la gente de quien se toma esos conocimientos. Parece magnífico el esfuerzo y las ganas de que el conocimiento que generan a partir de un grupo intercultural lo lleven y difundan en varios ámbitos, que no sólo se quede en ámbitos académicos cerrados, sino que de alguna y otra forma la sabiduría de los abuelos y abuelas mayas se dignifique y se difunda.

Otra persona en ese mismo evento dijo:

Creo que es un recordatorio para que todos, indígenas, ciudadanos, cibernéticos, etc., volteemos a ver las raíces ancestrales y de nuestra cultura, del territorio donde vivimos y es una invitación a no dejar perder los conocimientos y sabiduría ancestral que dejan entrever en las prácticas actuales el sentido común, las formas de curarnos o las mismas enfermedades que nos aquejan.

Después de caminar por quince espacios nacionales e internacionales, compartiendo nuestras experiencias de investigación, ofrendando nuestra palabra, nuestro tiempo, llegamos a ver y sentir que era necesario profundizar el reporte etnográfico, que estábamos en lo correcto. Nos encontramos entonces con la siguiente pregunta: ¿en qué forma se muestra el proyecto civilizatorio maya mesoamericano en las prácticas sociales?

Esa fue otra etapa en la que ya sólo trabajaron dos *sik'ol naleb'*, ya que nuestro equipo *sik'ol naleb'* había sido disuelto, siendo que así llegamos al *chemb'il*, lugar-tiempo-espacio, estructura-estructurante, donde todos estamos implicados, entrettejidos, donde sucede la trama de la vida y donde también encontramos, en esa mutua implicación y relación sociocultural, las bases o los hilos que nos dieron elementos para sustentar la tesis sobre lo que llamamos *Nima' tjaq' tx'otx'*. *Colisión en lo profundo* (Mendizábal 2009).

## **Balance preliminar del proceso que contextualiza el relato ofrecido**

*El encantamiento...* como reporte etnográfico muestra a los mayas contemporáneos produciendo conocimientos en clave mesoamericana, sobreviviendo y resistiendo a dinámicas y agentes que pugnan por la disolución de los basamentos estructurales de su ser socioculturalmente maya. Eso expresa una épica y muestra también que los mayas cuentan con una experiencia histórica codificada en prácticas y lenguas, que pueden y deben ser parte del modelo sociopolítico y cultural, alternativo al capitalismo depredador que tiene anclada a Guatemala en la pobreza y la injusticia. Por ello, ha sido una obra etnográfica muy bien recibida en Guatemala, en Mé-

xico y en distintos países de América del Sur. Esto tiene especial relevancia porque la obra ha sido acogida de forma calurosa y sentida por muchas mujeres y hombres mayas. Entendiendo esto, claro está, en el contexto de lo que se puede difundir y discutir a partir de un par de pequeñas ediciones y con un espectro de públicos receptores no masivos, pero sí selectos y representativos de la diversidad sociocultural en sus ámbitos nacionales, regionales y locales.

Por su parte, *Nima' tjaq' tx'otx'*. *Colisión en lo profundo* sostiene la existencia de un *chemb'il* o tejido estructural profundo de la matriz cultural maya mesoamericana. Este *chemb'il* se plasma en prácticas sociales y se objetiva en términos lingüísticos codificados en las lenguas mayas; lenguas en las que se humanizan todos los seres y las entidades de la naturaleza, y en las que aparecen dotados de espíritu, inteligencia, poder, sentimientos, historia, corporeidad, necesidades y deseos. Estos seres y entidades existen en mundos ordenados, que son a la vez paralelos, implicados e interactuantes con el mundo que habitan los seres humanos.

Esta humanización de todo lo real genera la paradoja del descentramiento de la persona humana porque ésta se convierte en una más de las entidades inteligentes que viven en lo que así resulta ser la *Madre Tierra*. Inmerso en la matriz cultural maya mesoamericana, el *sujeto* no entiende ni vive la realidad como un conjunto de fragmentos y estancos separados e incomunicados entre sí, y la construcción y el sentido de esa realidad no responden unívocamente a las categorías estratégicas del pensamiento occidental. Estas categorías escinden la realidad, por ejemplo, en sociedad y naturaleza, emoción y razón, mente y cuerpo, cuerpo y espíritu, etc. Si bien el conjunto de los elementos culturales considerados mesoamericanos son muchos más, hemos puesto atención a cuatro pautas culturales que consideramos relevantes para los mayas contemporáneos, a saber:

1. *La inseparabilidad de lo sociocultural y lo natural*. Que se observa en la esfera de la praxis como una relación triádica siempre establecida entre: a) los seres humanos, b) su entorno vital (tierra, agua, atmósfera, ecosistemas, etc.), y c) los productos creados o extraídos de ese entorno vital. Esta forma de abordar los procesos de transformación de la realidad expresa, a la vez, una concepción sobre ésta y se proyecta a todos los ámbitos de la vida.
2. *La humanización de la realidad*. Pauta que genera un efecto de: a) vitalización de lo inanimado y permite, b) la comunicación con diferentes entidades, cosas y seres no humanos; genera también c) el descentramiento del ser humano.
3. *La sacralización del mundo*. Pauta que resulta de la interacción entre: a) universos simbólicos asociados a una cosmovisión, y b) una epistemología maya con c) las prácticas sociales que transforman la reali-

dad objetiva. Esta interacción es permanente, sistemática y generalizada. Estas tres pautas son parte de los elementos culturales propios, heredados por los cuatro grupos étnicos de adscripción maya observados.

4. *La voluntad de prevalecer*. Pauta que aparece como un complejo estructural que articula entre sí a: a) patrones de adecuación estratégica para sobrevivir, b) prácticas de resistencia cultural, y c) procesos que conectan recurrentemente con la matriz cultural maya mesoamericana. En la voluntad de prevalecer, la conexión con la matriz cultural mesoamericana se produce por la d) implicación de las tres primeras pautas (inseparabilidad, humanización y sacralización) en procesos y acciones de resistencia a la imposición, la supresión y la enajenación cultural.

Nos referimos aquí a la imposición, supresión y enajenación cultural, dinámicas que se originan con la guerra de conquista europea, lo que significa, en el esquema de periodización propuesto por Christian Duverger (2007), que las pautas de inseparabilidad, humanización y sacralización hunden sus raíces en la primera época de Mesoamérica, en tanto que la voluntad de prevalecer aparece al final de la *quinta época*.<sup>131</sup> Sostenemos, pues, que estas cuatro pautas, en su interacción compleja, forman el *chemb'il* o tejido estructural profundo de la matriz cultural maya mesoamericana y que éste forma parte intrínseca de la sociedad y se expresa con plena vigencia en el contexto de la *sexta época*<sup>132</sup> de Mesoamérica y de la *tercera colonización*<sup>133</sup> que se abate sobre Guatemala (Mendizábal 2010).

En siete años de trabajo continuo y sistemático avanzamos hasta llegar a las reflexiones anteriores, pero para ello hemos debido invertir una gran cantidad de energía en generar las condiciones infraestructurales necesarias. Hoy estamos de nuevo al borde de iniciar una nueva etapa en este caracol-espiral de *investigación-acción transformadora*, pero decir esto no es de ninguna manera el resultado de un proceso fácil y cómodo. Por el contrario, hemos atravesado momentos extremadamente difíciles. Uno de ellos fue la disolución del equipo de investigación intercultural en 2006 y la interrupción a principios de 2008 del proyecto de investigación que nació en 2003. Pero entendimos que todo ello forma parte de la colisión en lo profundo que vivimos en Guatemala y que continuar avanzando en dirección a una producción de conocimientos emancipadores y en la formación de recursos humanos con talante transformador no podrá ser posible sin la implementación en la práctica académica de la voluntad de prevalecer, pauta que los mayas han desarrollado magistralmente en su historia épica. Hoy pensamos que en Mesoamérica y en América Latina se han abierto puertas y ventanas a un nuevo conocimiento del mundo y a otras prácticas transformadoras de la realidad, y que si éstas se cierran en un ámbito, sin duda se abrirán en otros muchos.

## Notas

- 1 La Universidad Rafael Landívar de Guatemala es una universidad confiada a la Compañía de Jesús, que indica en su plan del sector de universidades: "Las Universidades de la Compañía de Jesús por sus características son un instrumento idóneo para la promoción de la justicia. Desde ellas es muy pertinente trabajar en pro de la transformación de las estructuras de injusticia y así responder como Compañía de Jesús a uno de los desafíos fundamentales que nos plantea la región centroamericana" (Provincia Centroamericana de la Compañía de Jesús 2001: 113).
- 2 Nuestra línea de investigación fue apoyada sustantivamente en esa etapa por el Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica (Proeimca) y el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia, y fue muy relevante el acompañamiento integral que en este proceso nos brindaron Juan Carlos Llorente, Luz Helena Hernández y Luis Xavier Crisóstomo, así como Lucía Verdugo y Sandra González, en su orden, directora y oficial de programas del Instituto de Lingüística y Educación de la URL. Ambas fueron colaboradoras imprescindibles en este proceso.
- 3 Como equipo estuvo integrado de la manera mencionada sólo hasta fines del año 2006, en que fue disuelto. La línea de investigación impulsada desde el enfoque de interculturalidad crítico-transformativa se trasladó y comenzó a implementarse a partir de 2008 desde el Centro de Estudios Humanísticos (Winaq) de la URL.
- 4 Véase *El encantamiento...* (2007: 14).
- 5 Para la grafía maya seguimos las formas en que hemos registrado las palabras en las prácticas de habla cotidiana en los lugares que hemos investigado.
- 6 Cargador del año 7 Venado (año 2006). Venado, en mam y en kaqchikel: "Es una fuerza completa, por su firmeza no tambalea. Es el vientre de la naturaleza del que no puede salirse, porque no hay otro espacio igual, es único". Etimológicamente *Kej* significa 'venado' (Yool y Sanahí 1999: 19). Es como decir "dueñidad" en mam.
- 8 El año 7 *Kej* es el año 2006, y a la cabeza del país estaba la administración del presidente Oscar Berger (9 Ajmaq).
- 9 11 Perro-autoridad y *kab'lajuj Toj*: 12 Paga-ofrenda-sacrificio.
- 10 Profundidad de la profundidad, en mam.
- 11 Palabra en mam cuyo significado es 'apertura de caminos'. Nombre maya mam de la investigadora Lucrecia García.
- 12 Buscadores del conocimiento-sabiduría.
- 13 *Qnel Xinq*: Principal, nuestro primer hombre. *Qnel Xuuj'*: Principal, nuestra primera mujer.
- 14 Regalo-bendición, regalo-ofrenda, regalo recíproco.
- 15 Ser, tiempo, cuerpo, profundidad de su integralidad humana, en idioma mam.
- 16 *Qyol qib', qb'in qib'*: 'palabras y conceptos' en idioma mam.
- 17 Nombre maya k'eqchí de la investigadora Lucía Sub Xol.
- 18 *Mayejaq*: palabra en k'eqchí para referirse a la ceremonia maya. *Pomb'il*: palabra en mam. *Pom* es 'el copal' e *il* se refiere al 'lugar donde se hacen las ceremonias mayas'.
- 19 Palabras en k'eqchí: el abuelo que hizo la ceremonia maya-*pomb'il*.
- 20 Pulga, en k'eqchí.
- 21 Piedra obsidiana. *Ajaw Tijax* en el calendario maya.
- 22 Nombre maya k'eqchí.
- 23 En mam: mujer flor de maíz, mujer fuego, mujer cerro abuela. Nombre en mam de la *sik'ol naleb'* Feliciano Ortiz.
- 24 20 días.
- 25 Ceremonia de los veinte días de nacimiento de un bebé. Lugar de ceremonias mayas.
- 26 Mujer de conocimiento y atención a los partos.
- 27 Información-raíz de la palabra y conocimiento.
- 28 Cabeza-cima del cerro abuelo.
- 29 *Twí' Wix*: cima, protuberancia. *Twí' Ky'mex*: cabeza-cima del cerro llamado *Ky'mex*; *Ajaw Ky'mex* del calendario maya. *Twí' Qman*: cabeza-cima del cerro abuelo. *Tz'aqalab'*: no tiene traducción al español. *Twí' Komananas*: no tiene traducción.
- 30 Encino, abuelo árbol sagrado.

- 31 Hoja con espina que cura los reumas.  
 32 Flor silvestre de color morado que nace en todas partes en la época cercana al Día de Muertos.  
 33 Flor amarilla. En México se llama cempasúchil.  
 34 Planta que sirve para jabón.  
 35 Marimba hoyo. Sonido de marimba en el hoyo.  
 36 Atado de cerros o en manojos (ésta es una aproximación al sentido de la palabra).  
 37 Nombre del *sik'ol naleb' o nab'il* en mam.  
 38 Raíz-asiento del derrumbe. Hoy es San Juan Atitán.  
 39 Mirada Jaguar-tigre. Líder mam.  
 40 Dentro de la cal. Lugar llamado la Cal, donde había ese mineral.  
 41 Donde el agua enterró todo. Nombre del lugar.  
 42 Rayo-relámpago amarillo, en mam.  
 43 Buey serpiente, en mam.  
 44 Nombres en mam de los cuatro cerros sagrados de San Juan Atitán, Huehuetenango. Twi' Xlach'e: sin traducción al español. Twi' Q'uq': cabeza-cima Asentamiento o Quetzal. Twitz Matx': cabeza-cima Árbol Abuelo. Twi' B'aq: cabeza-cima Hueso.  
 45 Apellido del investigador kaqchikel José Luis Tz'irin Zapeta.  
 46 Cabeza de perro; lugar sagrado.  
 47 Curadores mayas, pueden ser hombres o mujeres, en kaqchikel.  
 48 Apellidos de la investigadora kaqchikel Magdalena Aju Úpun.  
 49 Los transportistas que hacen los viajes a las comunidades más alejadas del centro municipal.  
 50 Casa grande-principal, en kaqchikel.  
 51 Una especie de alfombra tejida con hojas de palma o de pajón.  
 52 Apellidos del investigador k'iche' José Francisco Pos Sacalxot. *Pos* en el idioma mam significa 'Piedra Rayo'.  
 53 Nombre del altar ubicado en Iximche'.  
 54 Ciudad maya kaqchikel.  
 55 Ofrenda-regalo al *Ajav*.  
 56 Nombres de tres aldeas de San Antonio Ilotenango en k'iche'.  
 57 Venado, en k'iche' kaqchikel.  
 58 Diente-Camino, en mam y kaqchikel.  
 59 Sabiduría-Plenitud-completitud-llenura, en kaqchikel y mam.  
 60 Nombre del lugar-aldea en k'iche'.  
 61 Viento-aire, en kaqchikel y k'iche'.  
 62 Nombre del lugar-aldea en k'iche'.  
 63 Comunidad lingüística maya tektiteko, ubicada en el área norte del departamento de Huehuetenango.  
 64 Nombre del río ubicado en el área de Chichicastenango.  
 65 Nombre del abuelo. Tierra-Jaguar-Venado, en kaqchikel y mam k'iche'.  
 66 Acompañadora de los pies del trabajo, asistente de la investigación y licenciada en ciencias políticas, María José de León.  
 67 Nombre del investigador principal, Sergio Mendizábal. Significa 'Ave Jaguar' en kaqchikel y mam.  
 68 Ayuda mutua y recíproca. Palabra y sentido en mam.  
 69 Ocho Camino-Diente. Año 2007.  
 70 Palabra en mam. Medidor del tiempo-espacio. Se le ha llamado 'vara' en español.  
 71 Nueve Sabiduría-plenitud-completitud. Cargador del año 2008.  
 72 "*Patqu'um* era la forma de organización política de nuestros pueblos antes de la invasión" (Castillo 2008: 314).  
 73 Nombre en q'anjob'al del municipio de Santa Eulalia, departamento de Huehuetenango.  
 74 Lugar sagrado en territorio kaqchikel. La abuela que se recuerda en toda ceremonia-*pomb'il*.  
 75 Abuelo líder que combatió a Pedro de Alvarado.  
 76 Palabra en mam, cuyo sentido y significado es 'comerse entre sí mismos'.  
 77 Nuestro cuerpo, nuestra humanidad, nuestro tiempo, palabra y sentido en mam.  
 78 En mam, 18 lunas-meses se contabilizaron en el calendario gregoriano para ordenar nuestros conocimientos mayas.  
 79 *Pomb'il* es 'el lugar sagrado donde se ofrece y se pide por la existencia, por la vida de lo humano-natural'.

- 80 Madre Tierra: Esencia creadora y criadora de la vida, palabra y sentido en mam.
- 81 Profundidad, palabra y sentido en mam.
- 82 Manojito de hilos, en mam.
- 83 1 Venado.
- 84 Lugar de Chichicaste, hoy Chichicaste.
- 85 Lugar llamado Pi Che', en San Antonio Ilotenango.
- 86 Águila, en kaqchikel.
- 87 Jaguar-tigre, en kaqchikel.
- 88 Cerro abuela, en las Verapaces.
- 89 Cerro abuelo, en las Verapaces.
- 90 Encino árbol abuelo, en mam.
- 91 Mirada de Jaguar, en mam.
- 92 Apellido del investigador kaqchikel José Luis Tz'irin Zapeta.
- 93 Apellidos de la investigadora kaqchikel Madalena Aju Upun.
- 94 Apellidos de la investigadora k'iche' Magdalena Zapon Tipaz.
- 95 Apellidos del investigador k'iche' José Francisco Pos Sacalxot.
- 96 Nombre maya mam de la investigadora mam Lucrecia García.
- 97 Nombres en maya mam de la investigadora mam Feliciano Ortiz Ordóñez.
- 98 Nombres y linaje del investigador mam Rafael López Ordóñez.
- 99 Nombres en maya mam y kaqchikel del investigador Sergio Mendizábal.
- 100 Acompañadora-asistente de la investigación, María José de León.
- 101 Palabras en mam que significan 'contar-socializar' lo que encontramos en la investigación-hallazgos.
- 102 Juntamiento, estructura de tiempo-espacio, lugar donde se junta o llega todo, palabras y concepto en mam.
- 103 Río subterráneo, colisión en lo profundo, palabras y conceptos en mam.
- 104 Manuscrito presentado por Sergio Mendizábal ante la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de México y aprobado como tesis doctoral en ciencias antropológicas, en abril de 2009.
- 105 Lo mejor, lo bueno para nuestras vivencias.
- 106 Ave, pájaro, en mam.
- 107 *Tz'ikin* equivale a 'pájaro', suele interpretarse también como 'águila' (Yool y Sanahí 1999: 7).
- 108 *Kyq'iq'* es 'viento-aire, esencia de la vida de todos los seres vivos', en mam.
- 109 *Iq'* es "viento, esencia de la existencia de los seres vivos. Es la fuerza y presencia de nahuales, es la presencia de Tojil, Ab'ílix, Q'aq'awitz, y Mejkataj. Fuerza entregada a los primeros cuatro hombres creados" (Yool y Sanahí 1999: 14).
- 110 Dueño-dueña, creador-creadora, formador-formadora de todo lo que existe.
- 111 El 12 de julio de 2007 es la fecha en el calendario gregoriano. *Kyaje* en mam significa 'cuatro *B'atz'*. En k'iche' y kaqchikel significa: "el tiempo, como un hilo que se enrolla conforme pasa el tiempo y se transforma en las venas de la tierra. Es el hilo de la sabiduría, la habilidad y la sociabilidad" (Yool y Sanahí 1999: 3).
- 112 6, en mam.
- 113 *Imx*, en mam, significa "el pezón donde emerge, fluye la leche materna, agua sagrada que da vida" (explicación propia de Lucrecia García).
- 114 "Es la otra parte de la fuerza no desarrollada. El segundo cerebro. Etimológicamente, *Imox* significa izquierdo. Movimiento brusco o constante. *Imox* equivale a lagarto, o sea, el nahual de las aguas" (Yool y Sanahí 1999: 13).
- 115 Palabra en mam que significa 'en el lugar donde se dio la gran batalla'.
- 116 *No'j* significa "la sabiduría o el conocimiento, razonamiento y lógica. Desarrollo y relación con la fuerza de *tz'aqol B'itol*. *No'j* = resina, o incienso que simboliza la relación humana con la energía positiva" (Yool y Sanahí 1999: 9).
- 117 El 28 de marzo de 2008 es la fecha en el calendario gregoriano y *waqaaq I'x* en el calendario maya. En mam *I'x* significa 'maíz tierno o elote'. Pero en *kaqchikel*, "*I'x* o *B'alam*, es tigre o Jaguar y es el día de la fuerza y poder. *I'x*, es la madre tierra proveedora de semillas. *I'x* o *B'alam*, es la fuerza total de la naturaleza" (Yool y Sanahí 1999: 6).

- 118 El *Wayeb'* es un período sagrado de cinco días, que complementa los 365 días del año. En el *Wayeb'* se reflexiona y reorienta el comportamiento de las personas, las familias y la comunidad.
- 119 9 Sabiduría-plenitud.
- 120 *Lajuj B'atz'*, diez *B'atz'*, en *k'iche'*, *kaqchikel* y *mam B'atz'* significa: "El tiempo, como un hilo que se enrolla conforme pasa el tiempo y se transforma en las venas de la tierra. Es el hilo de la sabiduría, la habilidad y la sociabilidad" (Yool y Sanahí 1999: 3).
- 121 Día *wajxaq Aj*, 8 Caña. *Aj* es la caña. "Es el retoño constante de la vida y su desarrollo" (Yool y Sanahí 1999: 5).
- 122 Así es cómo retoñan los conocimientos en el corazón de las personas y se logran emancipar.
- 123 El 18 de mayo de 2008, fecha en el calendario gregoriano, y 3 Viento *oxe Iq'kyq'iq'* en el calendario maya. Sobre el significado de *Iq'* véase nota 125.
- 124 19 de mayo de 2008, fecha en el calendario gregoriano y 4 Amanecer *kyaje Aq'ab'al* en el calendario maya. *Aq'ab'al* "[e]s la existencia de la vida sobre la faz de la tierra, el amanecer y seguimiento, es la renovación de las etapas de la vida" (Yool y Sanahí 1999: 15).
- 125 6 *Imx* (para el significado de *Imx* véase nota 129). *Imox*: "Es la otra parte de la fuerza no desarrollada. El segundo cerebro". Etimológicamente *Imox* significa: "Izquierdo. Movimiento brusco o constante". *Imox* equivale a "lagarto o sea el nahual de las aguas" (Yool y Sanahí 1999: 13).
- 126 El 21 de noviembre de 2008, fecha en el calendario gregoriano, y 8 Ofrenda *wajxaq Choj/Toj* en el calendario maya. "Sentido del oído. Es el oír y ver la existencia humana. La enmienda de los errores y paga por las deudas por nuestro paso en este mundo. Comunicación con la energía positiva" (Yool y Sanahí 1999: 21).
- 127 El 18 de noviembre de 2008 en el calendario gregoriano y *jwe' Kamiky* en el calendario maya. "También es *Kem* o tejido de la vida, es el principio de la semilla" (Yool y Sanahí 1999: 18).
- 128 El 23 de noviembre de 2008, fecha en el calendario gregoriano, y día 10 *lajuj B'atz'* en el calendario maya. Para el significado de *lajuj B'atz'* véase nota 120.
- 129 El 4 de diciembre de 2008, fecha en el calendario gregoriano, y día 6 Viento, *waaqaj Iq'Kyq'iq'*, en el calendario maya. Para el significado de *Iq'* véase nota 125.
- 130 El 10 de febrero de 2009, fecha en el calendario gregoriano, y día 11 *junlajuj Tz'i'Tx'i'* en el calendario maya. "Es la relación con lo oculto, por el olfato también se puede conocer la justicia y la seguridad, la inteligencia y la interpretación de lo conocido y lo desconocido. Es la exactitud del conocimiento y el discernimiento, siempre que existe la comunicación con el nahual *Tz'i'-Tx'i'*, de lo contrario se sufren desequilibrios o desgracias" (Yool y Sanahí 1999: 22).
- 131 Por *quinta época* nos referimos al último período de la era prehispánica, mismo que "sólo dura un poco más de dos siglos... La repentina irrupción de españoles llegados de otra parte interrumpió de golpe una trayectoria que en sí misma no daba ninguna señal de agotamiento". Esta época es, por lo tanto, "un episodio trunco, un pedazo de historia quebrada, pero total e íntegramente prehispánica. La Conquista, que pone fin al destino autárquico de América, permanece en efecto como un acontecimiento perfectamente *externo* a la historia indígena" (Duverger 2007: 545).
- 132 Por *sexta época* nos referimos a la dinámica civilizatoria que se inició en Mesoamérica cuando ésta fue impactada por la conquista y la colonización europeas, procesos de honda repercusión que, no obstante, no rompieron con aspectos estructurales claves de la dinámica social mesoamericana prehispánica. Eso lo indican, por ejemplo, las pautas culturales practicadas hasta la fecha por los pueblos mayas, entre ellas: la voluntad de prevalecer, la humanización de la realidad, la sacralización del mundo y el *continuum* naturaleza cultura (Mendizábal 2010).
- 133 Por *tercera colonización* nos referimos a los procesos que iniciaron en Guatemala "entre 1984 y 1985, luego de la guerra y el genocidio de los años 70 y 80 del siglo veinte. Su génesis puede verse en la densa y meticulosa planificación que realizó el Ejército de Guatemala en esos años y que contiene diseños militares para el combate contrainsurgente, modernización institucional del Estado en los planos locales y regionales, estrategias profundas y complejas de control social y de contención política a nivel nacional, procesos de elaboración de soporte constitucional y acciones de transición a una democracia tutelada. En todo este esfuerzo se involucraron integralmente los tres poderes del Estado" (Mendizábal 2010: 67).

## Bibliografía

- Bonfil Batalla, Guillermo. 1991. "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, año IV, núm. 12. Universidad de Colima, México, pp. 165-204.
- Castillo, Iván. 2008. *Descolonización territorial del sujeto y la gobernabilidad*. INGEP-URL, Guatemala.
- Carrillo, Domingo y Lucrecia Penedo. 2006. *Voces del silencio*. UAA, México.
- Duverger, Christian. 2007. *El primer mestizaje. La clave para entender el pasado mesoamericano*. Conaculta, INAH, UNAM, Taurus, México.
- El encantamiento de la realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana*. 2007. Proeimca, Ministry for Foreign Affairs of Finland, PNUD Guatemala, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Hernández Cruz, Floriano Enrique. 2008. Seminario Impensar las Ciencias Sociales de Cara a la Ecología de Saberes. CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas, 17 y 18 de mayo, San Cristóbal de Las Casas.
- Leyva Solano, Xochitl. 2008. Comentario escrito leído en la presentación del libro *El encantamiento de la realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana*, 19 de mayo, San Cristóbal de Las Casas.
- Markovic, Mihailo. 1968. *Dialéctica de la praxis*. Trad. de Margarita Jung. Amorrortu, Buenos Aires.
- Mendizábal, Sergio. 2009. *Nima' tjaq' tx'otx'*. *Colisión en lo profundo. Primera parte*. Cátedra UNESCO "Comunicación para el fortalecimiento de la diversidad cultural en Guatemala", URL, Guatemala.
- \_\_\_\_\_. 2010. *El kaba'wil en nuestra historia*. Instituto de Estudios Humanísticos-URL, Guatemala (Cuadernos Winaq, 3).
- Provincia Centroamericana de la Compañía de Jesús. 2001. *Proyecto apostólico provincial 2001-2010*. Provincia Centroamericana de la Compañía de Jesús, San Salvador.
- Yool, Juan y Leonardo Sanahí. 1999. *Acercamiento a la interpretación del cholq'ij*. Kematzij, Centro de Desarrollo y Ciencia Maya, Chimaltenango.
- Zedong, Mao. 1937. "Sobre la práctica". En Mao Tse Tung. *Selección de escritos (1893-1976)*. En línea: <<http://www.elortiba.org/mao.html>> (última actualización: 31 de agosto de 2009).

## Capítulo 6

### **De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alterno desde Chiapas, México**

María Bertely Busquets

#### **Los fines políticos de la antropología**

Cuando se pretenden analizar los fines políticos de la antropología resulta necesario aludir a la historia reciente de esta disciplina. En México, la estrecha relación entre los paradigmas socioantropológicos y las políticas educativas impulsadas durante el siglo XX se expresa, en parte, en las distintas maneras de definir al “indígena” (Bertely 1998a). Aquí me referiré a los paradigmas institucionalizados que contribuyeron a la invención del Estado-nación (Hobsbawm 1983) y, en consecuencia, del indígena.

En el México posrevolucionario éste fue definido como “sujeto de la fusión cultural” en las vertientes representadas por Manuel Gamio y José Vasconcelos; también como el “campesino” de la reforma agraria, cuya formación estaría a cargo de las Escuelas Rurales impulsadas por Moisés Sáenz y, por último, como “proletario agrícola”, adscrito a las Centrales Obreras y Campesinas, que en el periodo de la educación socialista fortalecería al Estado corporativo, en concordancia con el modelo nacionalista impulsado por el general Lázaro Cárdenas. Más tarde, el indígena fue caracterizado, desde la antropología crítica e indianista de Guillermo Bonfil Batalla (1990), como el portador del “México profundo” hasta llegar a convertirse, hoy en día, en el “sujeto del rezago y la compensación educativa” en el marco del *multiculturalismo neoliberal* (Bertely 2008b).

Al ser el indígena una parte constitutiva de la invención nacional, la antropología se institucionalizó no sólo por su participación en la creación de las Casas del Pueblo, las Escuelas Rurales y las Casas del Estudiante Indígena –entre otros dispositivos destinados a las poblaciones indígenas y campesinas–, sino por su incidencia en todo el sistema educativo nacio-

nal. En el periodo posrevolucionario las investigaciones de muchos antropólogos se enfocaron en la definición de las políticas, los proyectos y las acciones que debían desarrollar las Misiones Culturales, el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y, más tarde, el Instituto Nacional Indigenista y la Dirección General de Educación Indígena.

Estas instituciones –y la propia antropología– enfrentaron con distintos énfasis diversas disyuntivas. Por una parte, buscaron promover *desde arriba*, a partir de los resultados de sus estudios, la incorporación e integración intencional, sistemática e inducida de los indígenas a la nación mexicana (Aguirre Beltrán 1982, 1992, De la Fuente 1964, 1965). Pero por la otra, con base en sus recorridos y pesquisas en el campo, estos antropólogos también reivindicaron la historia, las tradiciones y la riqueza cultural y lingüística de los pueblos indígenas y, en algunos casos, reconocieron su capacidad de control sobre sus propias expresiones culturales y la incorporación de nuevas informaciones, conocimientos y prácticas (Bonfil Batalla 1987). Todo ello en medio de una tensión constante entre dos modelos de desarrollo nacional: el obrero-industrial y el agrario-campesino.<sup>1</sup>

En la actualidad, el Consejo Nacional de Fomento Educativo y la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe, entre otras instancias, suman a sus retos nuevas disyuntivas planteadas por los antropólogos de vanguardia influidos por la tendencia multiculturalista predominante. Dicha tendencia convierte el conflicto intercultural en convivencia global armónica, transforma el ejercicio del poder y la dominación histórica en tolerancia, diálogo y respeto entre las culturas y, además, fomenta una integración de corte neoliberal a través de la alabanza a las sociedades abiertas y a las identidades múltiples, híbridas, flexibles y fragmentadas.

De este modo, en el siglo XX y aún en el XXI, los sentidos políticos de la práctica antropológica se definieron y se siguen definiendo al interior de un Estado interventor, cuya influencia, no obstante, se debilitó por el impacto del neoliberalismo. Lo anterior marcó el ejercicio de la disciplina. A los rigores científicos que exigían al antropólogo convencional describir y estudiar las culturas de la manera más objetiva posible, se agregó la huella del indigenismo oficial que, a pesar de concebir al indígena de distintas maneras, lo asumió sin discusión como “sujeto de interés público”.

## **Los métodos de investigación en co-labor y la nueva praxis antropológica**

En oposición a la antropología convencional, a últimas fechas se han fortalecido y renovado los sentidos políticos de una nueva praxis social y antropológica. Esta praxis, definida como “el conjunto de actividades humanas susceptibles de transformar un espacio social y de modificar las relaciones

sociales" (Baronnet 2009), es motivada no sólo por razones académicas o de Estado, sino por los movimientos de descolonización que surgen desde mediados del siglo XX (Leyva y Speed 2008). Estos movimientos irrumpen como reacción a los procesos de homogenización nacional, caracterizados por el ejercicio de la dominación objetiva y subjetiva sobre las poblaciones indígenas (Gasché 2008a, 2008b) y, en las últimas décadas, como respuesta a un proceso de globalización paradójico.

Como expresión de estas paradojas y en términos económicos, el proceso de globalización incentiva la explotación indiscriminada de los recursos naturales en las regiones habitadas por los pueblos indígenas, incide en el deterioro del medio ambiente natural en beneficio de los monopolios agroindustriales, implica la apertura y flexibilización del mercado en detrimento de los derechos laborales y de la seguridad social de los trabajadores y, por medio de la enseñanza escolar, estimula valores y expectativas de movilidad social que desarraigan y fragmentan a las comunidades rurales. Pero, en materia de derechos indígenas, la globalización también fortalece los movimientos autonómicos y los canales jurídicos para su ejercicio, expresados en diversos convenios, tratados e instrumentos legales de carácter nacional e internacional a favor de estos derechos. Nos referimos a lo que Boaventura de Sousa Santos define como *globalización contrahegemónica*:

En mi opinión, es en esta globalización alternativa y en su embate contra la globalización neoliberal que se están tejiendo los nuevos caminos de la emancipación social. Este embate, que metafóricamente puede caracterizarse como un embate entre el Norte y el Sur, tiende a ser particularmente intenso en los países de desarrollo intermedio o países semiperiféricos y, por lo tanto, es también en ellos donde el potencial y los límites de la reivindicación de la emancipación social se revelan más claramente (2004: 27).

De algún modo, la globalización contrahegemónica, el embate entre modelos culturales alternos y la lucha por la emancipación social contra todas las formas de poder son algunos de los signos del *mundo alterno*. Y para la construcción de este mundo, las antropologías que podríamos definir como alternas retoman perspectivas previas, como la pedagogía libertaria (Freire 1970), la investigación-acción participativa (Fals Borda 1979), la crítica a la relación entre las antropologías centrales y periféricas (Cardoso de Oliveira 1990) y los planteamientos anticoloniales (Fanon 1963). Algunas de estas perspectivas postulan también la crisis de la ciencia social hegemónica y la irrupción de nuevos géneros narrativos, como es el caso de la *antropología posmoderna* (Clifford y Marcus 1986), así como otros enfoques que buscan superar el subjetivismo interpretativo, la relatividad y los excesos individualistas a que conducen estas innovaciones.

Sin pretender dar cuenta de estas perspectivas alternas, que son documentadas con todo rigor y detalle por Xochitl Leyva y Shannon Speed, aludo en este capítulo a su noción de *co-labor* como uno de los principales rasgos de los nuevos enfoques epistémicos. Retomando los aportes de dichas autoras, la *co-labor* se define como el trabajo conjunto realizado entre indígenas y no indígenas para producir una obra en la que “la supervivencia del fardo colonial y de la naturaleza neocolonial de la investigación científica”, “la arrogancia académica”, así como la política convencional aplicada a la producción del conocimiento, se transforman para, en su lugar, enfocarse en la descolonización de las “condiciones de opresión, marginación y exclusión de los estudiados” y producir de esta manera análisis académicos más ricos y profundos (Leyva y Speed 2008: 67).

Además de contribuir a la emancipación social, la *co-labor* sedimenta la vida social. Este aporte encarna en el trabajo de *co-teorización* y *co-autoría* entre indígenas y no indígenas, reportado en proyectos realizados en Colombia, Brasil y México (Rappaport 2007, Rappaport y Ramos 2005, Lindenberg 1996, Podestá 2002, 2007, Bertely, 2004, 2008c y 2009, Köhler en este tomo).<sup>2</sup> Ello hace que la activa participación política y ciudadana derivada de esta praxis se relacione de modo directo con la transformación de los principios y los códigos éticos y disciplinarios que rigen el trabajo antropológico convencional.

Por una parte, estas perspectivas denuncian al antropólogo convencional que se sitúa en una posición de poder (Dussel 1977). La descripción que de él hace el sioux y ex director ejecutivo del National Congress of American Indians, Vine Deloria Jr., a mediados del siglo XX, sigue siendo válida:

Un antropólogo viene a las reservas indias para hacer observaciones. Durante el invierno, estas observaciones se convertirán en libros que servirán para entrenar a futuros antropólogos, para que éstos, a su vez, puedan venir a las reservas dentro de varios años a verificar las observaciones que han estudiado.

[...] Los resúmenes son condensados con dos propósitos. Algunas condensaciones se envían a agencias gubernamentales como reportes para justificar la investigación del verano pasado. Otras son enviadas a fundaciones como un esfuerzo para conseguir financiamiento [...] El único problema es que nadie tiene tiempo para leerlos. Así que las secretarías con salario mínimo son las encargadas de decodificarlos. Y ya que estas secretarías no pueden leer teorías complejas, reducen los reportes al mejor lema que encuentran y se olvidan de los reportes (1969: 79-80).

El mismo Vine Deloria Jr. denuncia que “detrás de cada política y programa con los que son plagados (*sic*) los indígenas, si se rastrean sus orígenes, está el antropólogo”. En otras palabras, la crítica es dirigida contra la prepotencia intelectual y cultural que lleva al antropólogo a narrar experiencias verosímiles y convincentes que niegan la subjetividad subyacente en sus interpretaciones (Clifford y Marcus 1986), agregándose a ello

el modo en que, a partir de sus reportes y un conocimiento hegemonizado, interviene como autoridad en el diseño de políticas públicas *ad hoc*.

En contraste con este modelo convencional, ahora los mismos pueblos indígenas exigen del antropólogo un acercamiento más directo, comprometido e involucrado en términos emotivos (Heller 1993), en el que se ponga no sólo atención a la elaboración de reportes académicos rigurosos, sino también a los fines políticos de sus movimientos y organizaciones. Es decir, que sean resultado de lo que Leyva y Speed (2008) definen como co-labor. Al respecto, Araceli Burguete tiene razón al sostener que por medio del proceso de colaboración las “identidades pueden ser reinventadas, reconstituidas, y con ello volver a nacer” (2008: 26). De algún modo, esta afirmación alude al proceso de etnogénesis que implica la configuración, reconfiguración y emergencia histórica de una gran diversidad de expresiones étnicas documentadas en diversas partes del mundo (Urban y Sherzer 1991, Cohen 1969, Lewandowsky 1989, Mitchell 1956, Rivera 1986), así como al ejercicio activo de autonomías no sólo *de facto* –en la actualidad y bajo el cobijo de instrumentos legales internacionales y la firma de convenios nacionales en materia de derechos indígenas–, sino por derecho.

La *etnogénesis*, como un proceso histórico expresado en la manera en que los grupos étnicos son capaces de configurar y reconfigurar de manera activa su referente de distinción en coyunturas específicas (De la Peña 1998, 1999, Bertely 1998b, Bertely y González 2003), explica en parte el ejercicio tanto de autonomías *de facto* como de aquellas que –como en Chiapas, a partir del incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés por parte del gobierno– se ejercen por derecho. Este ejercicio supone que los pueblos indígenas, al igual que otras comunidades distintivas sometidas a relaciones de dominación, suelen apropiarse –por sentido de pertenencia a una jurisdicción que consideran propia y/o porque la legislación así lo permite– de sus derechos de autogestión y participación en el diseño, entre otras acciones, de sus propios modelos de educación. En este proceso, los pueblos modifican los objetivos y los sentidos de la escolarización, con base en una legitimidad *desde abajo*, alterna, previa y, en algunos casos, opuesta a la que pretenden imponer el Estado y otras agencias externas.

Por lo expresado hasta acá, los sentidos políticos de una praxis alterna conllevan la atención a lo que resulta políticamente significativo para los pueblos indígenas, de modo tal que el antropólogo pueda co-laborar para que las identidades sean reinventadas y los conocimientos co-teorizados de manera pertinente, en atención a determinados fines. No se trata únicamente, sin embargo, de distinguir entre antropología aplicada y antropología básica, sino de optar por enfoques epistémicos convencionales y alternos contrastantes que, sin renunciar a una tarea de conceptualización rigurosa, se articulen al proceso etnogénético antes mencionado.

En este caso, la explicitación del mundo alterno derivada de esta praxis no depende sólo de las decisiones personales del antropólogo, a partir de las cuales éste puede actuar por voluntarismo y recrear nuevas formas de colonización, sino de las relaciones de poder y dominación de carácter estructural frente a las cuales pretende construir una globalización contrahegemónica en colaboración con los pueblos indígenas organizados y en atención a sus modos particulares de distinguirse étnicamente (Sousa Santos 2004).

En estas perspectivas metodológicas, el estatus de validez se define de manera particular y distinta. En el caso de la antropología convencional aplicada al campo educativo, se trata de una validez que no obstante da lugar a la interpretación; es de corte positivista. A partir de mi experiencia, la validez para la antropología descolonizadora, en contraste, se demuestra a partir de los efectos prácticos que para la emancipación social se derivan tanto de la co-labor como del interaprendizaje intercultural (Gasché 2008a, 2008b). De este modo, aunque en ambos casos la validez depende del contexto en que se produce el conocimiento, para la antropología convencional se expresa vía la verificación empírica de los datos, patrones y resultados por escrito, mientras que la antropología descolonizadora valida estos y otros resultados a partir de los procesos de co-teorización implicados (Rappaport 2007) y sus expresiones prácticas.

### **Experiencias de autoría y co-autoría: algunos contrastes**

En mis experiencias como antropóloga social encuentro que el conocimiento válido para una realidad sociocultural puede no serlo para otra, aunque estas diferencias pueden imputarse a la existencia de realidades empíricas distintas o al grado en que el conocimiento producido se articula con las demandas políticas de los pueblos involucrados. En este sentido, la interculturalidad, la diversidad y los procesos étnicos pueden ser “estudiados en caso” sin por ello considerar lo que los protagonistas directos definen como significativo en su relación con el Estado nacional y la sociedad envolvente.

Un antropólogo convencional puede llegar a desnaturalizar lo naturalizado en sus indagaciones empíricas e interpretaciones, como es el caso de los estudios que se realizan en torno a las poblaciones indígenas que migran a las grandes metrópolis (Bertely 1998b). En contraste, el que trabaja en colaboración con los migrantes tiende a descolonizar lo naturalizado, porque establece con ellos compromisos morales y juicios críticos acerca de sus derechos y condiciones reales de vida y trabajo. El antropólogo descolonizador devela, en colaboración con los migrantes, el espejismo y la dominación subjetiva y objetiva que se esconde detrás de estos procesos de movilidad poblacional que, lejos de ser naturales, desarraigan a las personas, libran sus territorios y recursos a la explotación en favor

de intereses ajenos y parecen resultar funcionales a la flexibilización del mercado de trabajo. Así, no sólo estudia los efectos de la migración en las poblaciones indígenas transnacionalizadas, también la pone en cuestión (Bertely 2008b). Además, más allá de los contextos políticos de producción que intervienen en estas opciones, el antropólogo expuesto a uno u otro modelo valora en distinto grado su involucramiento personal con los pueblos y organizaciones indígenas.

En mi caso, actué como antropóloga convencional y autora en un estudio que, con motivo de mi tesis doctoral (Bertely 1998b), realicé en Villa Hidalgo Yalalag, Oaxaca. En este caso, aunque desnaturalicé diversos procesos observables –como la relación paradójica que existe entre vitalidad étnica y escolarización en esta villa–, experimenté mi experiencia en campo como problemática, porque mis intereses académicos resultaron ajenos a las familias zapotecas estudiadas. Mi sensación era la de haber actuado como “una espía” que se esforzó por resolver problemas teóricos. Y aunque finalmente logré que mis preguntas y respuestas resultaran relevantes para mis interlocutores, la certeza de haber resultado muchas veces intrusiva y molesta para mis “informantes” me llevó a decidir no hacer nunca más un trabajo antropológico sin la activa colaboración de los pueblos.

Atendí a esta consideración en Chiapas cuando, inspirada en la frase zapatista “nunca más un México sin nosotros” e invitada por colegas del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Sureste –en particular por el doctor Ronald Nigh y la doctora Lourdes de León– y por Jorge Gasché, comencé a colaborar con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) a solicitud, también, de los propios indígenas organizados. Con la UNEM, conformada por educadores tsotsiles, tseltales y ch’oles electos por sus propias comunidades, inicié una *praxis antropológica alterna* fundada en la co-autoría, con el apoyo del mismo Gasché y otros colaboradores no indígenas, que me dejó valiosas lecciones respecto a la función “orgánica” que, en alusión a Antonio Gramsci, pueden llegar a desempeñar los intelectuales no indígenas.

### **La Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM)**

Como se describe en un artículo que publiqué con Raúl Gutiérrez (2008), la trayectoria de la UNEM inició en 1995 cuando un grupo de educadores mayas reunidos en un curso del Programa del Educador Comunitario Indígena (PECI) –la mayoría de ellos, en aquel entonces, eran bases de apoyo zapatistas– se planteó la necesidad de formular una propuesta alternativa de educación para las comunidades indígenas del estado de Chiapas. Los educadores, comisionados por sus respectivas comunidades a través de actas de asamblea, conformaron la UNEM con el objetivo de “implementar una profunda reforma del proceso educativo básico que combina la teoría y la práctica bajo el control de las comunidades indígenas de Chia-

pas" (UNEM 1999: 4). Desde entonces contaron con el apoyo de diversas instituciones y organizaciones como el CIESAS, Dana A.C., las Regiones Autónomas Pluriétnicas (RAP), entre otras.

Entre 1995 y 1996, la UNEM participó en cursos iniciales sobre agricultura orgánica y huertas escolares en las zonas Altos, Norte y Selva de Chiapas, bajo la conducción del doctor Ronald Nigh del CIESAS, y con acciones como esa se adelantó a los proyectos educativos autonómicos que comenzó a implementar el neozapatismo más tarde, tras el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés por parte del gobierno.

Las iniciativas de la UNEM se desarrollan, desde entonces, en el marco de una constante tensión política generada por la forma que ha adoptado su lucha en el campo educativo. Los educadores indígenas, impulsados por un importante movimiento social y comunitario sustentado en el movimiento zapatista, dirigieron sus esfuerzos iniciales hacia la educación autónoma, aunque luego del incumplimiento de los Acuerdos y no obstante la ruptura del diálogo, sus integrantes mantuvieron su lucha por el reconocimiento oficial de su modelo pedagógico. No obstante esta tensión, que ha generado severas críticas con respecto al acercamiento de esta organización al oficialismo, así como a distintas agencias de financiamiento internacional, como la Fundación Ford, el posicionamiento ambiguo de la UNEM entre el Estado, las organizaciones no gubernamentales, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y las mismas agencias financieras frente a las cuales nunca ha declinado, le ha permitido mantener un alto margen de autonomía y lograr posicionarse como una organización vanguardista en el terreno educativo. Estos logros se deben a que de 1995 a la fecha (2009), la UNEM ha movilizado diferentes tipos de apoyo financiero, político, simbólico y académico a favor de un proyecto que se mueve en los márgenes del Estado, con el objetivo de transformarlo *desde dentro* por medio de diferentes estrategias de lucha y constantes negociaciones tanto en espacios oficiales como al interior del mismo neozapatismo.

Los integrantes de la UNEM participan en la vida productiva y social de sus comunidades no sólo porque no forman parte de las estructuras sindicales y laborales oficiales, ni cuentan en su mayoría con ingresos permanentes, sino por su interés en mantener su calidad de *educadores-campesinos*, acorde al cargo docente y comunitario que desde antes del levantamiento zapatista –entre 1973 y 1993– fue implantándose en las cañadas tseltales de Ocosingo y otras regiones de Chiapas.

Con ésas y otras iniciativas se comenzaron a gestar en México modelos educativos alternos a los oficiales, bajo el control de las comunidades y con la mediación de los catequistas y los delegados de los ejidos indígenas, que han abogado, entre otros derechos, por el control comunitario y la restitución de los territorios originales, así como por la solución a demandas agrarias (Baronnet 2009). En relación con precedentes de culturas escolares otras y de la figura de los maestros-campesinos, algunos reportados más

allá de nuestras fronteras (Paz 2009), debe reconocerse el papel que desempeñó en Chiapas el Congreso Indígena llevado a cabo en San Cristóbal de Las Casas en 1974.

Además de las repercusiones políticas de este movimiento pedagógico alterno al oficial, los educadores-campesinos de la UNEM han transformado los marcos epistémicos que rigen la escuela oficial y han enriquecido el trabajo docente. En esta transformación y amplia trayectoria formativa han participado Jorge Gasché (del Instituto de Investigaciones de la Amazonía peruana), las peruanas Jessica Martínez y Carmen Gallejos, así como muchos otros académicos.

La UNEM, además, ha compartido experiencias con otros proyectos educativos, como el programa Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), el de la Organización Sociedad Civil Las Abejas y los de diversas redes y organizaciones. A la fecha, la importancia de la UNEM no radica en su número de integrantes, que no excede de veinticinco, sino en su capacidad de involucrar en esta experiencia de co-labor a otros educadores y promotores indígenas zapatistas, independientes y aun oficiales de Chiapas, a maestros indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional y a la Dirección General de Educación Indígena de Oaxaca, Puebla, Michoacán, del mismo Chiapas y de otros estados de la República, así como a un número creciente de académicos no indígenas.

Entre algunos proyectos exitosos de la UNEM se pueden mencionar las *Tarjetas de Autoaprendizaje* (Bertely 2004), con un tiraje de 6 000 ejemplares; el diseño del cuaderno de trabajo *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo* (Bertely 2008c), con un tiraje de 32 500 ejemplares, así como la producción de la colección *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho* (Bertely 2009) con 1 000 ejemplares. Esta colección incluye, entre otros productos, la formalización del modelo curricular de la UNEM para el nivel primario, así como el diálogo que los educadores tuvieron con Jorge Gasché en torno al Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), con el objetivo de asignarle un contenido situacional al derecho indígena globalizado.

En este capítulo he decidido obviar, por cuestiones de espacio, los aprendizajes logrados en los proyectos de co-labor mencionados y en particular los que se generaron a partir de mi colaboración directa en el diseño del cuaderno de trabajo *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*, cuyas propuestas metodológica y pedagógica se analizan en otras publicaciones (Bertely 2007a, 2007b, 2008a). En su lugar, incluiré más adelante un fragmento de la experiencia de co-labor, co-teorización y co-autoría vivida en el último proyecto dedicado al diseño del modelo curricular de la UNEM y de los educadores independientes para el nivel primario, cuya formalización y sistematización estuvo a cargo de ellos mismos, de dos responsables no indígenas y otros asesores y colaboradores también no indígenas (UNEM *et al.* 2009).

## Co-labor, co-teorización y co-autoría en un taller de sistematización curricular

Hablar de *interculturalidad* es mucho más sencillo que vivirla en la vida práctica. Como resultado de la experiencia en la que participé en una etapa inicial, cuya responsabilidad y continuidad estuvo a cargo de dos colegas no indígenas,<sup>3</sup> corroboré la importancia de la co-labor para un aprendizaje intercultural dirigido a la emancipación social y la descolonización de los saberes y supuestos occidentales. Co-laborar, en ese sentido, significó para los no indígenas involucrados co-participar con los educadores indígenas en la co-teorización y co-autoría de un diseño curricular alternativo, sustentado éste a su vez en la participación activa de los primeros y de otros educadores-campesinos en las actividades que realizan los comuneros, incluidas aquellas relacionadas con el trabajo en la milpa, la autorreproducción familiar y los actos festivos y ceremoniales.

Una lección que ya habíamos aprendido es que la colaboración no se opone a la co-teorización. La investigación-acción –entre otros enfoques libertarios– supone a veces que la consulta a y la participación de las comunidades en el diseño y la operación de proyectos de beneficio comunitario conllevan en sí mismas, y de manera más o menos inmediata, una acción libertaria. En contraste, para este y otros proyectos desarrollados con la UNEM, las acciones libertarias suponen descolonizar las relaciones interculturales de dominación-sumisión naturalizadas y, para ello, el rigor epistémico y los procesos de investigación, co-teorización y descubrimiento se hacen necesarios.

Es un hecho, como lo sostienen las teorías arraigadas, que es posible generar conceptos de manera inductiva (Glasser y Strauss 1967), pero en términos interculturales esta opción plantea también la posibilidad de generar teorías emergentes desde abajo y *desde dentro*, en colaboración con los mismos pueblos a partir de la explicitación de los discursos, los significados y las prácticas indígenas y no indígenas (Gasché 2008a, 2008b). Para ello no basta con establecer consultas o acuerdos; lo que se requiere, más bien, es un proceso de construcción colectiva paulatino y cuidadoso que lleve a co-descubrir, co-nombrar y resignificar –en co-autoría indígena y no indígena– los conceptos y las nociones dominantes (Rappaport 2007).

En ese sentido, el equilibrio entre la co-labor, la co-teorización y la co-autoría resulta aleccionador en términos epistémicos porque, a final de cuentas, se trata de lograr construir formas alternas de coproducir conocimientos, vía la fusión de los horizontes vitales y significativos de quienes participan en estas experiencias (Hekman 1984). Establecer este equilibrio no resulta sencillo porque, por una parte, las demandas académicas a las que está sometido el antropólogo implican no sólo el control y la regularidad de los procesos metodológicos, sino la monopolización de los descubrimientos

derivados como patentes individuales, la producción de reportes abstractos y especializados, así como la estricta atención a las etapas y los tiempos lineales que exige la generación del conocimiento científico hegemónico.

Por otra parte, los requerimientos académicos contrastan con el carácter a veces coyuntural de las demandas políticas y sociales de los pueblos indígenas; el control colectivo y comunitario de los conocimientos multivocales producidos; la generación inductiva y emergente de técnicas, instrumentos y recursos metodológicos; el descubrimiento compartido, así como modos alternos de enfrentar de manera progresiva, con base en resultados prácticos y consensos inestables y cambiantes, las dinámicas y tiempos cíclicos que pueden parecerle al antropólogo convencional simples contingencias.

Como mencioné más arriba, a continuación incluyo un fragmento tomado de un artículo previo a este libro (Bertely 2009) y del *corpus* derivado del trabajo de co-labor realizado en conjunto por los indígenas de la UNEM, los educadores independientes y sus colaboradores no indígenas, en un proceso que llevó al diseño del currículum escolar antes mencionado.

### *Un fragmento del taller*

Este taller se impartió del lunes 25 al viernes 28 de junio de 2007. El primer día, seis diseñadores curriculares indígenas y tres colaboradores no indígenas definimos el plan de trabajo. Éste se acordó a partir del índice general del currículum elaborado con anterioridad en un taller impartido por Jorge Gasché en Ocosingo, gracias al cual se ubicaron las secciones que reportaban “buenos avances” y “un avance medio”, así como las que se debían “trabajar más”. A partir del grado de avance distribuimos los trabajos.

El primer día por la tarde, los educadores indígenas y los no indígenas trabajamos de manera separada en nuestros “pendientes”. Los educadores tsotsiles, ch’oles y tseltales trabajaron en “grupos por región” y sistematizaron por escrito las investigaciones realizadas en sus comunidades y escuelas, en los campos de etnomatemáticas y expresión artística y corporal (estética). El grupo de los no indígenas, mientras tanto, revisó la redacción de algunos capítulos cuya sustancia y contenido se derivaban de los escritos, ejemplos y aportes que habían presentado los educadores en talleres previos. El martes por la mañana, indígenas y no indígenas nos integramos en un solo grupo y revisamos juntos los avances en la redacción de los capítulos pendientes, así como las sistematizaciones mencionadas. Para ello proyectamos nuestros documentos en pantalla y con los aportes de todos fuimos agregando y corrigiendo contenidos, significados, términos y referencias teóricas pertinentes, además de incluir ejemplos y experiencias tomados de la vida práctica, a partir de los cuales los educadores indígenas iban nutriendo el diseño curricular.

En el transcurso de los talleres, la construcción del currículum de la UNEM se fue concretizando mediante una *vivencia intercultural compartida*, en la que indígenas y no indígenas co-participaron en la producción de un currículum multivocal, fundado en *interaprendizajes* y acuerdos. El currículum coproducido en castellano entre los educadores bilingües con distintos grados de competencia lingüística en tres lenguas mayas, además de ser hispanohablantes, y nosotros, como sus colaboradores monolingües en español y conocedores de otras lenguas, retomó en parte la experiencia metodológica desarrollada con la misma UNEM en un proyecto anterior (Bertely 2007a), inspirado también en un estudio similar llevado a cabo por Antonio Paoli en Chiapas (2003). De este modo, aunque ambas investigaciones consideraban el uso de las lenguas mayas y del español como vías para la explicitación de los ámbitos de sentido propiamente indígenas, Paoli había partido del análisis sociolingüístico de los actos de habla y de las composiciones sintácticas en sus “respectivos contextos de legitimidad” (Paoli 2003: 17) mientras que nosotros, debido a nuestro analfabetismo en las lenguas mayas no podíamos proceder del mismo modo. Gracias a este reto comunicativo generamos, desde entonces, una estrategia metodológica que garantiza la intercomprensión entre hablantes bilingües competentes y sus contrapartes hispanohablantes.

Con el respaldo de nuestro bagaje teórico y metodológico, pero sobre todo a partir de mutuas intuiciones apoyadas en el método inductivo intercultural propuesto por Jorge Gasché, construimos una estrategia de intercomprensión intercultural que supone una ida y vuelta entre la oralidad y la escritura en lenguas indígenas y en español<sup>4</sup> al interior de equipos integrados por maya-hablantes, y entre la oralidad en lenguas indígenas y la oralidad y la escritura en español en los grupos de co-labor conformados por indígenas y no indígenas (Bertely 2007a). La organización social del taller que se expone a continuación, como en otros casos, se caracterizó además por el hacer y el aprender haciendo, la participación de todos en la co-labor, así como la aplicación del método inductivo intercultural antes mencionado (Gaché 2008a, 2008b).

A lo largo de la semana, este método permitió profundizar en distintos campos, niveles y dimensiones curriculares de manera alternada, con lo cual se logró el tratamiento integral y paulatino de temas relacionados con la matriz de contenidos, los ejes temáticos, los contenidos específicos, las estrategias de enseñanza y la planeación didáctica. Esto, en contraste con los enfoques epistémicos lineales, secuenciales y fragmentados que se aplican en el diseño de los currículos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En este contexto, la mañana del segundo día se dedicó a la presentación de los avances de los educadores en el campo de las etnomatemá-

ticas. Esta presentación se llevó a cabo al interior del equipo de co-labor conformado por indígenas y no indígenas. Recurriendo al uso eventual de alguna de las lenguas indígenas en la comunicación entre ellos,<sup>5</sup> y del español en el diálogo también entre ellos y con sus colaboradores hispanohablantes, un educador tsotsil expuso en la pantalla el siguiente texto:

El área de matemáticas deriva de actividades muy prácticas que permiten a los niños entender las funciones y aplicaciones de las operaciones matemáticas en la vida cotidiana. El funcionamiento numérico desde la cultura propia les permite resolver problemas en los pequeños trabajos, la importancia, en la medida de que son parte de la herencia cultural y siguen siendo funcionales en la actividad de la sociedad indígena. Se retoma como un elemento fundamental para desarrollar en los niños la aplicación de dos universos matemáticos que les permite entender de manera más amplia el mundo de las matemáticas, ya que en cada cultura tienen sus propias funciones, como números naturales, vigesimal que determinan sus propias formas de discriminar y operar en la vida práctica del hombre.

El hombre, basado en sus propias necesidades, ha logrado dominar el mundo axiomático entendido desde la propia cultura a la que pertenece: la etnomatemática, el sistema numérico maya, la geometría y mediciones, la lógica y el conjunto operacional basado en la metodología del razonamiento lógico demostrativo. La matemática debe crear otra metodología en los trabajos pedagógicos en la educación intercultural; y ser capaces de apropiarse de los conocimientos matemáticos indígenas para entender los procesos del razonamiento lógico y con los instrumentos que proporciona la lógica matemático convencional, ya que ha construido su propia metodología como una ciencia exacta en su aplicación.

A continuación se puede mostrar el ejemplo de los trabajos con el sistema numérico y operaciones mayas en la lengua tseltal y en español, mostrando las diferencias y las funciones racionales de las operaciones. Se dio una explicación sobre la numeración indígena tseltal y las funciones que contiene por las agrupaciones. 20 equivalente al primer hombre con continuación del conteo al segundo hombre que es 40 y, consecutivamente, hasta 400:

20: *tajb* es el primer hombre

40: *cha winik* es el segundo hombre

60: *ox winik* es el tercer hombre

400: *bajk'* después de 400 se continúa el uso de 20 en 20 del primer hombre, segundo hombre consecutiva con relación a 400.

Este educador concluyó diciendo que cada persona debe usar su propia medida de acuerdo con su cuerpo. Dijo que la medida no es universal, sino que está relacionada con lo que la persona mide, es decir, depende del propio tamaño, altura y largo de los pasos. No es lo mismo para todos. Por ejemplo, cuando se trata de construir una casa, su altura y dimensiones dependen de la dimensión de quien la habita.

A partir de esta intervención se generaron los siguientes aportes:

*No indígena 1:* Se parte de actividades prácticas, sociales, vivas, de la cultura propia, de otra metodología para una educación intercultural.

*No indígena 2:* Parece una matemática pensada desde el hombre, la palabra misma habla del hombre: *winik*. El cuerpo parece un instrumento. Pero también estamos tratando de diseñar un currículum que pueda articular dos universos, como lo que hemos aprendido de los ejemplos de Jorge Gasché sobre las trampas.

*Ch'ol:* Sí. Aunque se ven de otra manera y parten de supuestos diferentes podemos llegar a los mismos resultados. Los usos de las numeraciones son universales.

*Tseltal:* Pero hay dos formas, dos universos, porque la nuestra es empezar desde nuestro sistema numérico, desde nuestra forma de decir. Tenemos un lenguaje distinto, es otra forma de operar.

*No indígena 1:* Hay que explicitarla entonces.

*Tseltal:* Para explicarlo a los niños tuvimos que llegar con un anciano que nos explicó muy bien.

*No indígena 1:* ¿Qué les explicó, lo recuerdan? Hay que escribirlo, que quede plasmado en papel.

*Tseltal:* Que si son 5 cabezas de ajo en *tzeltal* se dice de una manera [...] es equivalente a uno, un conjunto. En español no se dice que es un conjunto de cinco [...] Depende de otra forma. El señor decía que un dedo equivale a 5 y puede hacer sus operaciones con los dedos, 5 cada dedo, para llegar a números mayores.

*Ch'ol:* Tenemos que investigar más, hay muchas cosas que podemos descubrir. La numeración lo va diciendo de acuerdo a su forma, su uso, su característica. En la numeración maya, una raya, que vale 5, se representa con una raya horizontal.

*No indígena 1:* Hay que investigar en las fuentes arqueológicas, en los trabajos que ya están.

*Tsotsil:* Depende mucho de la forma, los clasificadores mayas dependen de la forma.

*Tseltal:* Recordemos que antes no se tenía la necesidad de medir el tiempo con reloj, había otros indicadores, el sol, el canto de los pájaros.

*No indígena 2:* Quizás cada campo de nuestro currículum supone el conflicto entre dos tipos de conocimientos.

*No indígena 3:* En un apartado del currículum abrimos un espacio de reflexión acerca de los conflictos que se dan al articular los dos universos. ¿Vemos lo que sistematizó Francisco?

Después de estas intervenciones, Francisco describió una actividad que realizó en una comunidad *ch'ol*. Este educador mencionó que aunque

no todo lo aprendido tenía que ver con las matemáticas, una parte de la actividad podía trabajarse de manera integrada:

La presencia de las matemáticas en las diversas actividades sociales de los pueblos indígenas es una realidad que en las conversaciones diarias se está debilitando, sustituyendo con las numeraciones en español. La nueva propuesta de las comunidades es tratar de rescatar los elementos vitales de la cultura y heredarle a la futura generación una conciencia de lucha y de ser ciudadanos indígenas.

En unas de las actividades escolares realizadas en nuestras escuelas, partiendo de las actividades sociales de los padres de familia, encontramos lo siguiente.

Decidimos realizar una actividad de pesca en el río con los niños, donde la participación de los padres de familia era muy importante porque: a) con la ayuda de los padres reunimos los materiales que necesitábamos: bolsas, anzuelo, cordel, carrizo y gusanos, y b) los padres nos enseñaron las siguientes normas:

- ¡No orinar el agua! ¡Si lo hacemos una serpiente nos va a espantar!
- Hay que ir a pescar cuando se tiene hambre, para que el *Ajaw* envíe sus peces para que lo agarremos.
- No pescar en exceso. Si lo hacemos se secará el río.
- No hablar mucho ni acercarse mucho a la orilla del río, porque los peces escucharán y verán nuestro reflejo dentro del agua y no se acercarán.

Después de esto partimos al río.

Llegando los padres nos enseñaron cómo colocarle la comida en el anzuelo y cómo lanzarlo al agua. Y cómo agarrarlo para que no se mueva mucho la barra y estar muy atentos para sentir si el pez jala el anzuelo.

Después de largo rato al ver que después de tantos intentos no logramos agarrar ni uno, los niños decidieron cambiar el tema y fuimos a pepenar caracol. Cada quien con su bolsa. Como de por sí los niños ya saben equilibrarse en la corriente del agua no tuvieron mucha dificultad en hacerlo. Los niños muy animados se divertían pepenando caracol.

La promotora dijo: “¡A ver, párenle!” Cada quien que cuente cuántos caracoles tienen en la bolsa. Como ya estamos tan acostumbrados de contar en el castellano lo hicieron en español.

Y la promotora dijo: “Si estamos hablando en nuestra lengua contemos en ella”.

Ya dijeron: “*Waxaque'b, lajune'b, lajune'b soc che'b*”, que en nuestra lengua no se dice “*lajune'b soc che'b*” –esto está castellanizado–, sino se dice “*lajchaye'b*”, aclara la promotora. Después continuaron pepenando.

Pasando otro tiempo repitieron la misma actividad dos veces más, vimos que ya tenían suficientes en las bolsas. Decidimos dejar de pepenar. La promotora les dijo a los niños que cada quien buscara hojas anchas para tenderlas a la orilla del río. Y cada uno se puso a contar la cantidad de caracoles que lograron juntar. Como era algo lo agruparon de 5 en 5 –“*lasyomik tajo'jo'e'b*”– y de 20 en 20 –“*soc ta tajb ta tajb*”.

Le costó un poco a la promotora ya que también no ha practicado mucho de contar en sistema vigesimal y en lengua ch'ol. Y ahí aprendimos a contar hasta los 400, aunque los niños no llegaron hasta ahí. Pero después de diversas actividades como ésta lograrán aprender. Les dijimos también que la concha de caracol que juntamos tiene una forma cónica y espiral –*bech'bil*.

Después lo lavamos bien y lo colocamos en la olla con agua limpia, le agregamos sal, hierba santa. Y lo colocamos en el fuego. Mientras estaba hirviendo el agua, los niños dibujaron todo lo que vieron: las plantas y los animalitos que están adentro del agua. Dibujaron un caracol nombrando las partes de su cuerpo y relacionaron lo que vieron, clasificando los vivos y los no vivos –abióticos y bióticos. Todos los que son acuáticos.

**Cuadro 1**

Bióticos	Abióticos
<i>Chay</i>	<i>Ton</i>
<i>Puy</i>	<i>Ik'</i>
<i>Nep'</i>	<i>Ja'</i>
<i>Xex</i>	<i>Lum</i>
<i>Paluja'</i>	<i>Xojo'bal</i>
<i>Xch'uch'</i>	

En esta actividad dos niños de 4 años estaban tan animados que en vez de escribir, porque no sabían, pasaron a dibujar mientras los mencionaban. Y los más grandes le escribieron su nombre al lado del dibujo. Dibujaron también el río desde donde nace y hasta donde se desemboca; sería como la hidrografía regional. Le escribieron los nombres de los arroyos que se juntan con el río Lumija'. Y también escribieron los nombres de las comunidades que atraviesa, pero esto ya no lo terminamos y lo dejamos de tarea, porque nos avisaron que ya se había cocido el caracol. Y fuimos a comer. Para terminar, nos despedimos escribiendo en el pizarrón las sustancias nutritivas que nos da el caracol: proteínas, hierro, calcio, magnesio, vitamina C, zinc y yodo, además de ser bajo en calorías. Y si le ponemos sal contiene fluoruro de potasio. Así terminamos nuestro taller con los niños.

En el taller surgieron algunos comentarios:

*Ch'ol*: En nuestra filosofía indígena todo tiene vida, las piedras también, y eso se contradice con la ciencia occidental, donde hay seres vivos y seres no vivos.

*No indígena 2*: Ahí está el conflicto que se mencionó antes.

*No indígena 1*: En nuestra propuesta todo parece integrado, los campos se trabajan a la vez a partir del área integradora Sociedad-Naturaleza.

*No indígena 3*: Jorge Gasché señalaba que aunque es un currículum integral, hay metodologías diferentes dependiendo del campo. Esto es necesario para aprender competencias específicas. También hay que pensar en la dosificación.

*No indígena 2*: Es un currículo integral pero cada campo tiene una didáctica específica. ¿Cómo debemos de dosificar? ¿Qué debemos de enseñar a los niños? ¿Qué

ampliaciones ofrece la escuela asumiendo que el niño ya sabe hacer? Que lo hagan mejor, que tenga conocimientos más amplios, que un niño de seis años se apoye en lo que hace uno de ocho. Ésta es una forma de dosificar los contenidos. Hay que hacer tareas cada vez más complejas.

*Ch'ol*: Hay que trabajar más en la profundización.

*Tsotsil*: Como maestros estamos acostumbrados a tener una guía en los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública.

*No indígena 1*: Lo que hace falta es aplicar el proceso de explicitación de conocimientos, la ampliación y después el proceso de articulación.

*Ch'ol*: Eso es lo que hay que cuidar, para que las Tarjetas de Autoaprendizaje y el currículum escolar no se transformen en un material como el del Conafe.

*No indígena 3*: Debemos prepararnos en el método inductivo intercultural.

*No indígena 1*: Es que hay que cambiar el hábito de enseñanza. Hay que transformar a los educadores.

*No indígena 2*: [...] pero queremos demostrar que nuestros niños tienen los mismos conocimientos que cualquier otro niño de la República. Si estamos hablando de equidad, debemos asumir que se están formando como cualquier otro niño.

*No indígena 1*: ¿Estamos cumpliendo con los estándares nacionales? Eso debemos de demostrarlo, necesitamos evidencias. Y recordar lo que me decía Juan, de preguntar a los padres cómo ven la nueva educación. Hay que pensar cómo vamos a evaluar, cuáles son nuestros indicadores de evaluación. ¿Los de la SEP? ¿Se trata de dos tipos de indicadores? ¿Articulados?

*No indígena 3*: Yo no lo pensaría tanto a partir de la certificación, sino porque es una demanda de las comunidades de acceder al conocimiento científico occidental, para mejorar su vida. Pero: ¿cuáles conocimientos vamos a trabajar? Los que nos sirven para la comunidad. Habría que hacer una lista de los conocimientos occidentales que se podrían trabajar.

*Ch'ol*: Pero sí se ve, por ejemplo lo del civismo, matemáticas y los demás campos, sí estamos cumpliendo con eso.

*No indígena 1*: Lo estamos cumpliendo desde lo propio.

*Tsotsil*: Pero en algunos campos hay conflicto. Se dice que el cangrejo que no vive en el agua no se puede comer, porque se ha ido de su medio, porque se ha salido de su hábitat. Se dice que la mujer que come este cangrejo puede irse al Norte, ir con otro hombre, salir de su comunidad. Ese es el significado indígena.

### *Algunos resultados*

A partir de talleres como éste se fue construyendo el currículum multivo- cal de la UNEM (UNEM *et al.* 2009). La co-labor, el esfuerzo de co-teoriza- ción y la co-autoría entre indígenas y no indígenas, así como el interapren- dizaje, la inducción intercultural y la producción desde abajo estuvieron siempre presentes. Este proceso se plasma por completo en el currículum publicado, pero reproduzco textualmente en particular el apartado 5.7 dedicado al pensamiento lógico matemático para que los lectores de este artículo valoren el potencial de la co-autoría en la construcción de expe- riencias descolonizadoras.

En nuestra propuesta educativa asumimos que las matemáticas son “un producto cultural, históricamente surgido del desarrollo del conocimiento humano para satisfacer distintas necesidades sociales” (Gorgorió, Prat y Santesteban, cit. en Goñi 2006: 7). Para nosotros las matemáticas son una creación cultural propia de cual- quier sociedad humana. En cada cultura las matemáticas han sido creadas para dar respuestas a necesidades prácticas y para resolver problemas de la vida cotidiana en sus entornos de vida (Gorgorió, Deulofeu y Bishop 2000). Sus normas, reglas y lógicas específicas se establecen en relación con las formas sociales y culturales de entender, practicar y valorar el conocimiento matemático. Como sostienen varios estudiosos de etnomatemáticas (véase al respecto los trabajos desarrollados por el Internacional Study Group on Ethnomathematics-ISGEM), no existen mate- máticas universales en sí, sino que existen matemáticas culturalmente situadas, contextualizadas, localmente significativas.

Las matemáticas tienen una profunda relación con la cultura y si ésta no se toma en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la escuela, “pueden convertirse en un mecanismo de pérdida de identidad cultural en la medida que, junto con las matemáticas, se enseñan y se aprenden patrones culturales que son extraños a las propias culturas” (Goñi 2006: 5).

En nuestros pueblos tseltales, tsotsiles y ch’oles, las matemáticas se entienden, se valoran y se practican desde una concepción cultural propia y por medio de ins- trumentos y técnicas endógenos que utilizamos para encontrar soluciones a los problemas de la vida real. Las matemáticas se utilizan cotidianamente, aplicándose en actividades prácticas, vivas, sean éstas actividades sociales, productivas, rituales o recreativas. De hecho, en la vida cotidiana, la mayoría de nuestras comunidades tseltales, tsotsiles y ch’oles siguen utilizando formas propias de contar, medir, pesar, intercambiar, localizar, etc.; por ejemplo cuando siembran la milpa, hacen trampas, pepenan caracoles en el río, cosechan café, construyen casas, venden sus productos en los mercados locales, entre otras actividades que se realizan cotidianamente.

Durante estas actividades, los habitantes de nuestras comunidades suelen uti- lizar números, medidas, unidades de volumen, clasificadores numéricos, etc., en sus lenguas maternas. Por medio de estos usos y de estas prácticas, nuestras ma- temáticas siguen estando vivas, no han caído en desuso. Sin embargo, es un hecho que paulatina pero progresivamente el español está siendo cada día más usado en muchas actividades cotidianas que se realizan en nuestras comunidades, despla-

zando poco a poco nuestras formas propias de expresar y utilizar las matemáticas, sobre todo cuando nos relacionamos con el mundo *kaxlan* para vender nuestros productos, delimitar oficialmente las tierras de nuestras comunidades, comprar herramientas para el trabajo agrícola, etc.

[...] De hecho, las grandes dificultades que nuestros hijos encuentran en las clases de matemáticas que les imparten en las escuelas oficiales, así como su mal aprovechamiento académico en una materia que aplicada a la vida cotidiana practican y manejan de manera exitosa en las actividades sociales<sup>6</sup> que realizan cotidianamente, no se puede imputar únicamente a factores cognitivos, como suelen hacer los maestros oficiales cuando tachan a nuestros hijos de burros por no lograr entender las matemáticas abstractas y descontextualizadas que ellos les quieren inculcar. Nos queda claro que, de esa manera, estos supuestos mentores sólo proyectan sus representaciones negativas acerca de los niños indígenas, sus pueblos y culturas, ignorando los grandes aportes al conocimiento matemático universal realizado por nuestras civilizaciones antes de la Conquista y del sucesivo aniquilamiento de algunos de los principales hallazgos de nuestras culturas.

Es por eso que en esta propuesta educativa queremos revalorar nuestras formas propias de pensar y de hacer matemáticas, recuperar las bases filosóficas y las técnicas de cálculo (aplicadas a la suma, resta, multiplicación, división, extracción de la raíz cuadrada, entre otras) propias del pensamiento lógico matemático vigesimal desarrollando y formalizando en la escuela las matemáticas mayas que se siguen utilizando en la vida cotidiana de nuestras comunidades, contribuyendo así a contrarrestar la progresiva pérdida de uso a la que se ha enfrentado nuestro pensamiento lógico-matemático, así como nuestra propia numeración y formas de realizar las operaciones matemáticas básicas.

[...] Un punto de partida importante para comprender las matemáticas que se practican en nuestros pueblos es que éstas están pensadas desde el propio hombre, se relacionan con su cuerpo, y se organizan a partir de la posibilidad de contar, medir, calcular, pesar, etc., que el propio cuerpo ofrece a los hombres y mujeres. Un claro ejemplo de esa profunda relación entre matemáticas mayas y cuerpo humano es el propio sistema vigesimal, que se origina a partir del uso de los veinte dedos de las dos manos y de los pies para realizar operaciones matemáticas básicas en la vida cotidiana. Esta característica cultural de las matemáticas mayas se refleja también en los nombres que los números tienen en nuestras lenguas, que se relacionan con el hombre y su cuerpo (por ejemplo en tsetal 20 se dice *tajb* que significa el primer hombre, 40 se dice *cha winik*, que significa el segundo hombre; 60 se dice *ox winik*, tercer hombre).

No sólo los números, sino que también varias medidas se expresan utilizando el cuerpo humano, que en las actividades sociales que practicamos en nuestras comunidades suele representar el principal instrumento de medición que las personas utilizan. En nuestras sociedades, el cuerpo humano es un instrumento de medición y, de hecho, en la vida cotidiana nuestra gente mide de acuerdo a su propio cuerpo, no utiliza medidas exactas, precisas, sino medidas relacionadas con su propio cuerpo, como son las palmas, las brazadas, los pasos, entre otras.

Otros ejemplos salen en la siguiente tabla, elaborada por nuestros compañeros tsotsiles, en la que se presentan diferentes tipos de medidas matemáticas que se utilizan en las comunidades de Los Altos de Chiapas, gran parte de las cuales se relacionan directamente con el cuerpo humano:

**Cuadro 2**

Medidas de longitud	Instrumentos de medición
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ch'utub</i> (aproximado 15 cm)</li> <li>• <i>Kejle</i> (aproximado 10 cm)</li> <li>• <i>Ch'ix</i> (aproximado 20 cm)</li> <li>• <i>Xuk'ubil</i></li> <li>• <i>Jun ts'akav</i> (para cálculo de dosis)</li> <li>• <i>Chanp'e k'ob</i> (aproximado 5 cm)</li> <li>• <i>Jun pach'omal okil</i></li> <li>• <i>O'il job</i> (aproximado 80 cm)</li> <li>• <i>Jo'ch'ix</i> (aproximado 100 cm)</li> <li>• <i>Jov</i> (una brazada)</li> <li>• <i>Nuk' k'abal</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Boch</i> (la libra que pesa a 1 y 2 kilos)</li> <li>• <i>Kilo</i> (que pesa <math>\frac{1}{4}</math>, <math>\frac{1}{2}</math> y 1 Kilo)</li> <li>• <i>La cuartilla</i> (que tiene 3 kilos)</li> <li>• <i>Sets'</i> (para la venta de jitomate, chile y pepita de calabaza)</li> <li>• <i>Moch</i> (para medir la pizca de café)</li> <li>• <i>Te' la vara</i> (palo para medir)</li> </ul>
Medidas de altura	Medidas de capacidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jol akanil</i> (rodilla)</li> <li>• <i>Chuk vexal</i> (cintura)</li> <li>• <i>Jva'le o xmuklajet</i> (altura de una persona)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jyom</i> (manojo)</li> <li>• <i>Jop</i> (un puño)</li> <li>• <i>Jun pixalal</i></li> <li>• <i>Jun sets'</i></li> </ul>
Medidas de peso	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jun arova</i> (equivale a 12 kilos)</li> <li>• <i>Jun kintal</i> (equivale a 48 kilos)</li> </ul>	

[...] Queremos que nuestros alumnos puedan manejar y utilizar todas las matemáticas del mundo para solucionar los problemas que tienen que enfrentar en su vida cotidiana, dentro y afuera de sus propias comunidades. Para ello, articularemos las nociones matemáticas propias con los contenidos matemáticos escolares y universales.

[...] Por ejemplo, los conocimientos matemáticos propios son utilizados en actividades de carácter más tradicional como las actividades agrícolas y productivas en general, las fiestas, las actividades domésticas, mientras que los conocimientos matemáticos escolares/universales son utilizados en las interacciones con el mundo mestizo: intercambios comerciales, trámites oficiales, etc.

Tras su uso y aplicación en la actividad social, se procederá a la explicitación, ampliación y articulación de los contenidos matemáticos a partir de actividades pedagógicas específicamente diseñadas para el área del pensamiento lógico-matemático, buscando generar procesos de reflexión, experimentación y puesta en práctica en diferentes condiciones de las nociones trabajadas, con la finalidad de lograr un conocimiento comprensivo y aplicado más que memorístico, como se suele hacer en esta área en las escuelas oficiales ubicadas en nuestras comunidades.

Uno de los retos que estamos enfrentando en la actualidad tiene que ver con la construcción de una metodología que nos permita enseñar las cuatro operaciones matemáticas básicas (sumar, restar, multiplicar y dividir) utilizando la base vigesimal y los tres símbolos desarrollados por los antiguos mayas: el punto (·); la barra (-); y el cero (ω).<sup>7</sup> Algunos estudios como, por ejemplo, el texto de H. Calderón titulado *La ciencia matemática de los mayas* (Editorial Orión, 1966), en el que se recuperan las técnicas para realizar operaciones matemáticas de los antiguos mayas, nos están abriendo interesantes perspectivas al respecto. Al mismo tiempo, los talleres de formación que hemos estado tomando entre julio y septiembre del 2008 con el acompañamiento del Dr. James Smith nos están convenciendo de la posibilidad de trabajar de manera paralela las operaciones matemáticas con números mayas e indo-arábigos, aprovechando las propiedades comunes (por ejemplo la propiedad distributiva y la conmutativa) que ambas numeraciones comparten.<sup>8</sup>

[...] Basándonos en estas ideas centrales, en el taller reflexionamos sobre problemas de la vida cotidiana que enfrentaron nuestros antepasados (muchos de los cuales nosotros mismos enfrentamos hoy en día en nuestras vidas cotidianas), y tratamos de reconstruir una historia hipotética de cómo los antiguos mayas desarrollaron su sistema de numeración y realizaron algunas operaciones matemáticas básicas. Para tal fin nos valemos del tablero maya (Calderón 1966) y, utilizando el sistema vigesimal y el valor posicional de los números mayas, desarrollamos de manera inductiva nuestros propios algoritmos que definimos con el nombre de suma, resta, multiplicación y división [...].

De hecho, entre las ventajas de introducir a los alumnos en el conteo a partir del sistema de numeración maya está su íntima relación con los números utilizados a nivel oral en las actividades cotidianas y con los cuales los niños están ampliamente familiarizados, de la misma forma que con la lógica vigesimal a la que responden. Además, dado que se cuenta únicamente con tres símbolos numéricos, es mucho más sencillo para los niños su aprendizaje, así como su manipulación práctica, concreta y visual utilizando recursos presentes en el medio como semillas y palitos (incluso podríamos utilizar pequeñas conchas de caracol). Hemos comprobado cómo, con estos materiales, es muy sencillo realizar operaciones de suma, resta y multiplicación de manera mecánica, incluso sin realizar operaciones mentales y cómo los niños más pequeños utilizan estos mecanismos casi de manera natural. En cuanto a la división, aunque las personas mayores la siguen realizando mediante formas de cálculo propias, aún no hemos desarrollado una metodología para enseñarla que sea didáctica; sin embargo seguimos en ese proceso de construcción y experimentación.

Consideramos que la prehensión de la numeración indo-arábiga se facilitará si los niños han aprendido a contar primero con los números mayas e incluso la lógica de un sistema de numeración posicional será asimilada de manera más fácil y rápida a partir del sistema maya, que responde a las formas cotidianas de contar aún presentes en las comunidades tsotsiles, tseltales y ch'oles.

[...] Los resultados de la experimentación de esta técnica de enseñanza de las matemáticas que estamos realizando como parte del proceso de validación curricular en algunas escuelas de la nueva educación nos dirán si nuestra búsqueda está orientada hacia el logro de este relevante objetivo.

Lo mismo sucede con las operaciones de medir, en las cuales partir de las formas propias nos da la ventaja de su comprensión a través de su funcionalidad práctica y concreta, ya que utiliza partes del cuerpo humano como unidades de medida, lo que facilita la aprehensión posterior de las formas de medir escolares/universales. En cuanto a las prácticas de localización, partir de las formas propias nos da la ventaja de aprovechar el contexto socio-natural como material didáctico, ya que en las culturas indígenas se utilizan marcadores naturales para los procesos de localización y ubicación geográfica, como quedó expresado en el cuadernillo *Los hombres y las mujeres del maíz: derechos y democracia indígena para el mundo* (UNEM y educadores independientes 2009).

De este modo, por medio del interaprendizaje entre indígenas y no indígenas se definió, en co-autoría, la fundamentación pedagógica y jurídica que anima este modelo curricular alterno, sus propósitos generales, el perfil de egreso de sus alumnos y el perfil docente, que en este caso se define como acompañante. La UNEM y sus colaboradores no indígenas definieron también en co-labor las estrategias y los formatos particulares para la planeación didáctica, así como modelos de evaluación alternos a los convencionales, en los que el dominio de los conocimientos escolares y universales se apuntala en los significados y los conocimientos de los pueblos indígenas implicados y, sobre todo, en una relevancia educativa validada en la vida práctica.

## **Algunas lecciones y conclusiones**

### *Coordinar obedeciendo*

Fue así, en proyectos como éste,<sup>9</sup> que me articulé con el movimiento social organizado en torno a una acción reivindicatoria, en el terreno fértil que posibilita el neozapatismo. Ésta es la plataforma donde, en alguna medida, me he puesto al servicio de los intereses políticos de la UNEM. De este modo, aprendí a “coordinar obedeciendo” (en alusión a la filosofía política zapatista de “mandar obedeciendo”) desde una postura activista y descolonizadora que me exigió maneras alternas de relacionarme con mis colaboradores indígenas. Sea como sea, considero que en todos los ámbitos sociales mandamos obedeciendo porque también las instituciones públicas y de gobierno se rigen por los mandatos de las agencias globales. Pero lo que me parece importante distinguir es a quién se debe obedecer: ¿a los dictados del Banco Mundial y las agencias globales?, ¿a las políticas públicas diseñadas sin la colaboración de los pueblos indígenas? o ¿a los pueblos indígenas con el objeto de reformar al Estado y a las políticas públicas desde abajo? No existe neutralidad valorativa posible.

### *Comprometerse ética y políticamente además de fomentar el eros pedagógico*

Con la UNEM aprendí a controlar lo más posible mi posición como sujeto dominante, no sólo como científica social sino como sujeto cultural que suele imponer sus propios valores éticos y aspiraciones respecto a los Otros. También aprendí a implicarme. Descubrí que no era equivalente el compromiso de un estudioso interesado en hacer una investigación o tesis de grado, destinada a la comunidad científica, al que requiere también – sin menosprecio del rigor que exige un enfoque epistémico alterno– quien pretende establecer una mínima congruencia entre sus intereses de investigación, las demandas políticas de las organizaciones indígenas con las que trabaja y sus comportamientos interculturales cotidianos.

Respecto a la implicación subjetiva, junto con la certeza de que las emociones y los sentimientos (Heller 1977) son propios del *buen vivir* y del mundo alterno, en esta experiencia de co-labor estuvieron presentes el respeto, la confianza, la empatía emotiva, la sinceridad y el cuidado mutuo como rasgos de lo que Gasché denominó *eros pedagógico* (Gasché 2008a). Mujeres y hombres reivindicamos la implicación emotiva y el eros como una condición no sólo política, sino amorosa y placentera (Heller 1977) que asegura el cuidado de este proyecto. En un colectivo mayoritariamente masculino, descubrimos juntos que los primeros derechos vulnerados son los de la Madre Tierra –la Pacha Mama en los países andinos– en Estados nacionales donde la *historia patria* siempre ha silenciado a la *historia patria*. Todo ello y más es necesario para construir una globalización contrahegemónica.

## Notas

- 1 En las últimas etapas del Estado interventor se dio un debate entre aquellos estudiosos que auguraban la proletarianización del campesinado –como Roger Bartra (1978)– y quienes, en contraste, sostenían que la población rural empleada por un capitalismo imperfecto reproduciría las pequeñas unidades campesinas –como Armando Bartra (1979a, 1979b).
- 2 En el campo de la ciencia política el cambio de siglo exige lo que Sergio Zermeno (2005) define como *sedimentación de lo social* –entendida ésta como la capacidad que tienen las comunidades de participar activamente en la vida democrática, ciudadana y en el ejercicio pleno de sus derechos–, así como una *democracia activa*, en la que los derechos no sólo se exigen, sino que se ejercen en la vida práctica (Gasché 2008a, 2008b).
- 3 Me refiero a mis colaboradores no indígenas, los maestros en antropología Raúl Gutiérrez Narváez, del CIESAS, y Stefano Sartorello, doctorando de la Universidad Iberoamericana, que colaboraron con la UNEM y otros educadores independientes en el diseño del currículum de educación intercultural y bilingüe para el nivel primario. Este currículum está basado en los conocimientos y los significados indígenas, evidenciados por medio de actividades prácticas que realizan los comuneros en los ambientes naturales donde obtienen recursos específicos para ser transformados con técnicas y herramientas propias, y con determinados fines laborales, productivos y ceremoniales. Todo ello en atención al método inductivo intercultural, la perspectiva

- sintáctica de la cultura y el interaprendizaje entre indígenas y no indígenas planteados por Jorge Gasché (UNEM *et al.* 2009).
- 4 No se explica con más detalle este proceso de ida y vuelta por límites de espacio.
  - 5 Al igual que se hizo en el artículo, se omiten los diálogos en lengua indígena entre los educadores, los cuales resultan necesarios para el análisis puntual y más profundo de esta experiencia de co-labor.
  - 6 Incluye actividades sociales, productivas, rituales y recreativas.
  - 7 El cero maya suele representarse con la forma de un caracol, sin embargo, y como ulterior demostración del silenciamiento de nuestras matemáticas, para representarlo en este documento tenemos que recurrir al símbolo que se presenta entre paréntesis.
  - 8 Véase al respecto Smith (2005).
  - 9 Como resultado de otro proyecto con la UNEM se logró explicitar, por medio de una metodología similar, pero con el apoyo de múltiples lenguajes, el discurso ético-político indígena con el objeto de generar un modelo de educación ética y ciudadana intercultural bilingüe en el que la vida democrática fuese construida desde abajo, a partir de las formas concretas en que los comuneros controlan su territorio, sus formas de organización y de gobierno, en función de la integridad Sociedad-Naturaleza. Esta experiencia muestra cómo construir una democracia activa y solidaria, acorde al derecho local, nacional y global en materia indígena. Véase: Resultados del proyecto focal México *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y La Selva Lacandona de Chiapas* (Bertely 2007a, 2007b, 2007c, 2008a, 2008b, 2008c, 2009). Esta iniciativa formó parte del proyecto general *Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza* desarrollado también en el Perú, Nicaragua, Bolivia, Ecuador y Brasil, coordinado por Fidel Tubino y Juan Ansión, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y financiado por la Fundación Ford.

## Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1982. *El proceso de aculturación*. CIESAS, México (Papeles de la Casa Chata, 15).
- \_\_\_\_\_. 1992. *El indigenismo y la antropología comprometida*. Obra Antropológica, t. XI. Universidad Veracruzana, INI, FCE, México.
- Baronnet, Bruno. 2009. *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Tesis de doctorado. El Colegio de México, Université Sorbone Nouvelle-Paris III, México y París.
- Bartra, Armando. 1979a. "Panorama agrario de los setentas". *Revista de Investigación Económica*, vol. 38, núm. 150. Facultad de Economía-UNAM, México, pp. 67-124.
- \_\_\_\_\_. 1979b. *La explotación del trabajo campesino por el capital*. Macehual, México.
- Bartra, Roger. 1978. "Campesinado y poder político en México". En Roger Bartra, Eckart Boege, Pilar Calvo, Jorge Gutiérrez, Víctor Raúl Martínez Vázquez y Luisa Paré. *Caciquismo y poder político en el México rural*. Siglo XXI, México, pp. 5-30.

- Bertely Busquets, María. 1998a. "Educación indígena del siglo XX en México". En Pablo Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México*, t. II. Biblioteca Mexicana, FCE, México, pp. 74-110.
- \_\_\_\_\_. 1998b. *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. Tesis de doctorado. UAA, México.
- \_\_\_\_\_. 2000a. *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós, México.
- \_\_\_\_\_. 2000b. *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. ISCEEM, México.
- \_\_\_\_\_. (coord.). 2003. *Educación, derechos sociales y equidad*, t. I, II y III. COMIE, México.
- \_\_\_\_\_. (coord.). 2004. *Tarjetas de Autoaprendizaje*. CEIB-SEP, UNEM, OEI-Fondo León Portilla, Santillana, México.
- \_\_\_\_\_. 2007a. *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. Sistematización de la experiencia*. CIESAS, PUCP, Fundación Ford, Lima y México.
- \_\_\_\_\_. 2007b. "Modelo pedagógico para una ciudadanía intercultural activa y solidaria". En *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. PUCP, RIDEI, Lima, pp. 281-308.
- \_\_\_\_\_. 2007c. "Lecciones éticas y ciudadanas de los pueblos mayas para el Mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador". *Revista de Antropología Social*, vol. 16. UCM, pp. 213-244.
- \_\_\_\_\_. 2008a. "Derechos indígenas y ciudadanía intercultural. Resultados de un proyecto con educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles de Chiapas, México". En *Actas del Coloquio Internacional Égalité/Inégalité(s) dans les Amériques*. Instituto de las Américas, Université Sorbone Nouvelle-Paris III, pp. 179-188.
- \_\_\_\_\_. 2008b. "Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo liberal y comunitarista". En Gunther Dietz, Guadalupe Mendoza y Sergio Téllez (coords.). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Ediciones Abya-Yala, Quito, pp. 267-302.
- \_\_\_\_\_. 2008c. *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. SEP, México (Espejo de Urania, Libros del Rincón).
- \_\_\_\_\_. (coord.). 2009. *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho*. CIESAS, México (Papeles de la Casa Chata).
- \_\_\_\_\_. 2009. "Innovación curricular en dos organizaciones indígenas de Chiapas". En José Antonio Serrano Castañeda (coord.). *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. COMIE, SEP, México, pp. 19-63.

- \_\_\_\_\_ y Erika González Apodaca. 2003. "Etnicidad en la escuela". En María Bertely Busquets (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*, t. I. COMIE, México, pp. 57-83.
- \_\_\_\_\_ y Raúl Gutiérrez. 2008. "Perspectivas teóricas en torno a la construcción de ciudadanías alternas. Ciudadanías interculturales, activas y solidarias frente a la crisis del modelo democrático-liberal en México". En *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. PUCP, RIDEI, Lima, pp. 125-162.
- \_\_\_\_\_, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.). 2008. *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ediciones Abya-Yala, Quito, pp. 367-397.
- Burguete, Araceli. 2008. "Gobernar en la diversidad en tiempos de multiculturalismo en América Latina". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 15-64.
- Bonfil Batalla, Guillermo. 1987. "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos". *Papeles de la Casa Chata*, núm. 3. CIESAS, México, pp. 23-43.
- \_\_\_\_\_. 1990. *México profundo. Una civilización negada*. CNCA, México.
- Calderón, Héctor. 1966. *La ciencia matemática de los mayas*. Orión, México.
- Cardoso de Oliveira, Roberto. 1990. "La politización de la identidad y el movimiento indígena". En José Alcina Franch (comp.). *Indianismo e indigenismo en América*. Alianza, Madrid, pp. 145-161.
- Clifford, James y George E. Marcus (eds.). 1986. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press, Berkeley.
- Cohen, Abner. 1969. *Customs and Politics in Urban Africa: A Study of Hausa Migrants in Yoruba Towns*. University of California Press, Berkeley.
- Deloria, Vine Jr. 1969. *Custer Died for Your Sins. An Indian Manifesto*. Collier, Macmillan Limited, Londres.
- Dussel, Enrique. 1977. *Filosofía de la liberación*. Asociación de Filosofía de la Liberación, México.
- Fals Borda, Orlando. 1979. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo, Bogotá.
- Fanon, Frantz. 1963. *Los condenados de la tierra*. FCE, México.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.
- Fuente, Julio de la. 1964. *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. INI, México.
- \_\_\_\_\_. 1965. *Relaciones interétnicas*. INI, México.
- Gasché, Jorge. 2008a. "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la in-

- terculturalidad?" En María Bertely Busquets, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ediciones Abya-Yala, Quito, pp. 367-397.
- \_\_\_\_\_. 2008b. "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura". En María Bertely Busquets, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ediciones Abya-Yala, Quito, pp. 279-365.
- Glasser, Barney y Anselm Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine, Chicago.
- Gledhill, John. 2004. "La ciudadanía y la geografía social de la neoliberalización profunda". *Relaciones*, vol. XXV, núm. 100. El Colegio de Michoacán, México, pp. 74-106.
- Goñi, Jesús M. 2006. *Matemáticas e interculturalidad*. Graó, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Gorgorió, Nuria, Jordi Deulofeu y Alan Bishop (coords.). 2000. *Matemáticas y educación. Retos y cambios desde una perspectiva internacional*. Graó, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Hekman, Susan. 1984. "Action as a Text: Gadamer's Hermeneutics and the Social Scientific Analysis of Action". *Journal for Theory of Social Behaviour*, vol. 14, núm. 3. Wesleyan University, Blackwell Publishing, Middletown, pp. 333-354.
- Heller, Agnes. 1993. *Teoría de los sentimientos*. Fontana, México.
- Hobsbawm, Eric. 1983. "Introduction: Inventing Traditions". En Eric Hobsbawm y Terence Ranger (eds.). *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press, Nueva York, pp. 1-14.
- Köhler, Axel. En este tomo. "Acerca de nuestras experiencias de co-teorización". En Xochitl Leyva Solano et al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- Lewandowsky, Susan. 1980. *Migration and Ethnicity in Urban India. Karela Migrants in the City of Madras 1870-1970*. Manohar Books, Nueva Delhi.
- Leyva Solano, Xochitl y Shannon Speed. 2008. "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 65-107.
- Lindenberg, Nietta. 1996. *Escolas da floresta. Entre o passado oral e o presente letrado*. Multiletra, Río de Janeiro.

- Mitchell, Clyde. 1956. *The Kalela Dance: Aspects of Social Relationships among Urban Africans in Northern Rhodesia*. Manchester University Press, Manchester.
- Paoli, Antonio. 2003. *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. UNAM, México.
- Paz, Sarela. 2009. *La política de la diferencia y las visiones de multiculturalismo en Bolivia: el caso de la Educación Intercultural y Bilingüe*. Tesis de doctorado en antropología. CIESAS, México.
- Peña, Guillermo de la. 1998. "Articulación y desarticulación de las culturas". En *Enciclopedia iberoamericana de filosofía*. CSIC, Madrid.
- \_\_\_\_\_. 1999. "Territorio y ciudadanía étnica en la Nación Globalizada". *Desacatos*, núm. 1, primavera. CIESAS, México, pp. 13-27.
- Podestá, Rossana. 2002. *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de los niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos*. BUAP, México.
- \_\_\_\_\_. 2007. *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas y niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá Siri*. CEIB, SEP, México.
- Rappaport, Joanne. 2007. "Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración". *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43. ICANH, Bogotá, pp. 197-229.
- \_\_\_\_\_. y Abelardo Ramos Pacho. 2005. "Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico". *Historia Crítica*, núm. 29. Universidad de Los Andes, Bogotá, pp. 39-62.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 1986. *Oprimidos pero no vencidos*. UNRISD, Ginebra.
- Smith, James. 2005. *Como efectuar cálculos con números mayas* (mimeo) (para conseguir el documento escribir al correo electrónico: <nitac14b@yahoo.com>).
- Sousa Santos, Boaventura de (coord.). 2004. *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. FCE, México.
- UNEM. 1999. *Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural, Plan y programas de estudios*. Chiapas (inédito).
- \_\_\_\_\_. y educadores independientes. 2009. "Currículo para la Educación Primaria Intercultural y Bilingüe". En María Bertely Busquets (coord.). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho*. CIESAS, México (Papeles de la Casa Chata).
- Urban, Greg y Joel Sherzer. 1991. "Introduction: Indians, Nation-states and Culture". En Greg Urban y Joel Sherzer (eds.). *Nation-states and Indians in Latin America*. University of Texas Press, Austin, pp. 1-18.
- Zermeño, Sergio. 2005. *La desmodernidad mexicana y las alternativas a la violencia y a la exclusión en nuestros días*. Océano, México.

## Capítulo 7

### Por una lingüística crítica en México: reflexiones, acciones y prospecciones

José Antonio Flores Farfán

#### Introducción

En esta contribución se desarrolla un acercamiento crítico a la disciplina lingüística en México, en particular en su expresión de *lingüística de campo*, respecto a la cual existe una tradición bastante bien establecida. En ese sentido, nuestro país es considerado con elocuencia como un laboratorio por disciplinas como la *lingüística antropológica* u organismos como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV o SIL, por sus siglas en inglés) –que desarrolló investigaciones con fines claramente de proselitismo religioso–, aunque también por investigadores vinculados a distintas instituciones nacionales e internacionales de investigación, como el propio Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Por lo tanto, en este capítulo se desarrollará una somera caracterización del trabajo lingüístico de campo que en buena medida corre paralelo y se nutre del trabajo de campo en antropología. Se destacarán algunas de las principales disonancias entre distintas perspectivas para recuperar en especial el punto de vista del *actor*. Éste es entendido como los sujetos hablantes activos política y socialmente, contraponiéndolo a los intereses, preferencias e inclinaciones de los investigadores, es decir, a las ideologías de los investigadores, sobre todo las versiones recibidas, hegemónicas, de la misma manera como es recibido el inglés británico como la forma “correcta” de pronunciar esta lengua.

Espero que esta caracterización permita desarrollar no sólo una perspectiva crítica *per se* del trabajo lingüístico con poblaciones minorizadas. Éste, si bien es un ejercicio importante dada su práctica inexistencia en México y en muchas otras partes del planeta,<sup>1</sup> también permitirá ir perfilando cuestiones epistemológicas de reconfiguración de las disciplinas sociales mismas, como la lingüística, así como abrir un horizonte de reconfiguración y posicionarse respecto al quehacer de las ciencias sociales

que pugnan por hacer más consonante el trabajo de investigación de las lenguas amenazadas con las perspectivas y la agencia de sus hablantes en pos de la diversidad lingüística y cultural. Para ello, y como alternativa a las versiones recibidas, también reseñaré los resultados de un proyecto de *investigación-acción* en curso que hemos desarrollado durante cerca de una década y que justamente parte del afán por acompañar y generar procesos denominados, de manera un tanto vaga y fallida, de revitalización lingüística y cultural.

### **Las diferentes perspectivas sobre la lengua: el ejercicio del poder en la lingüística de campo**

Sin pretender desarrollar ni mucho menos agotar un análisis diacrónico del ejercicio del poder en las ciencias sociales, objeto de toda una reflexión por separado, es consabido que históricamente disciplinas sociales como la antropología y la lingüística han estado al servicio de los intereses coloniales y nacionalistas de los imperios y Estados nacionales (véase Villoro 1987, Brice-Heath 1985). Esto conlleva incluso una expresión material en las maneras en que se conceptualizan y desarrollan nociones como las de “lengua” misma, un concepto que de suyo ya implica un modelo hegemónico, monolingüe, en la medida en que trasuda la idea de un estándar, con todas sus implicaciones de negación de la diversidad lingüística, ya no digamos del multilingüismo, e incluso de las ricas variedades del español que pueblan el complejo panorama sociolingüístico mexicano.

En México, el desarrollo de las disciplinas antropológicas y de la historia ha estado inherente y directamente involucrado en la legitimación del Estado nacional en mucha mayor medida que en otros países latinoamericanos. En nuestro país, esto se traduce en un reconocimiento sobre todo declarativo de la multiculturalidad, resultado de las amplias movilizaciones que han emprendido las propias comunidades indígenas, en contraposición a países como el Perú, que también presentan una gran diversidad lingüística y cultural y donde su negación es flagrante.

En este contexto, y dado que la lingüística ha estado al servicio de los intereses del Estado, las interrupciones y alternativas a las versiones recibidas de la lingüística en México son, en realidad, pocas e incipientes y emanan sobre todo del trabajo de la sociolingüística. Ésta, irónicamente, no está desde luego exenta de contradicciones y limitaciones, en el sentido de desarrollar una aproximación crítica al estudio de la lengua en general y de las lenguas indígenas en particular, mucho menos una autocrítica, un género por lo demás muy poco o nulamente socorrido en la academia (véase Hamel y Muñoz 1982; para un esbozo crítico véase Flores Farfán 1999, 2009b [2004]). Como parte de este marco, pasemos a considerar bre-

vemente en qué consiste el trabajo de los lingüistas en el campo, como una forma de revelar la expresión material del poder del que, en última instancia, también somos copartícipes.

## **Ilustraciones del ejercicio del poder en la lingüística de campo en México**

Las ilustraciones que siguen están estrechamente relacionadas con la manera como el poder se manifiesta y se constituye vía el discurso, una cuestión central de la sociolingüística que ha recibido relativa poca atención en nuestro país. Como una contribución en ese sentido, consideremos brevemente algunas de las micropolíticas del poder en el campo de la lingüística, en particular en el ámbito de las lenguas amenazadas o en peligro de extinción, que han sido objeto de un creciente interés en las últimas décadas y que plantean una serie de interesantes derroteros relacionados con la materialización del poder en y por el discurso. Este interés, en lo relativo al poder en su materialización discursiva, se evidencia en una serie de hechos que incluso han implicado la reconfiguración de las prioridades de la agenda institucional de la investigación lingüística en el ámbito global, lo cual se inscribe como parte de la economía política del poder en la academia misma. Tal reconfiguración de prioridades en la agenda lingüística ha dado lugar a la emergencia de dos “nuevos” campos, a saber, *la documentación y la revitalización lingüística*.

Como respuesta a la creciente sensibilización no sólo de los lingüistas, sino de la sociedad en general en torno al riesgo de desaparición de la mayoría de las lenguas y culturas del planeta en unas cuantas décadas,<sup>2</sup> hace alrededor de diez años aparece la llamada *lingüística documental* (véase Gippert, Himmelmann y Mosel 2006). En contraste con ésta, y sobre todo con la revitalización lingüística, la *lingüística descriptiva* se distancia rápidamente de los hablantes. En el caso extremo, lo hace estableciendo una relación de explotación con los sujetos, considerados como objetos y sólo como medios para un fin, esto es, como depositarios de datos que producen gramáticas, diccionarios o fonologías, fetiches predilectos de los descriptivistas. Además, los datos en la lingüística descriptiva se editan,<sup>3</sup> es decir, se descartan fenómenos que no son de interés para la teoría o la investigación en curso, desde una matriz ideológica cerrada, lo que remite a la historia de la antropología y la lingüística que es, en buena medida, la historia del purismo (véase por ejemplo Hill y Hill 1980, Flores Farfán 2003b).

En efecto, los datos constituyen con frecuencia formas inducidas de acuerdo con las necesidades “descriptivas” y teóricas del lingüista. Esto significa que se omite prácticamente el contexto en el que los datos lingüísticos se “elicitan”, privándonos de este modo de entender la construcción

interactiva, negociada, del *corpus*, incluyendo, claro está, la relación de poder en cuestión, una de cuyas expresiones es la selección de los “mejores informantes” que representan el ideal lingüístico del hablante –“no contaminado”, “puro”, idealmente monolingüe, pero irónicamente bilingüe. Como resultado general, esto produce variedades de la lengua altamente artificiales que son, de manera significativa, como se verá más adelante, una materialización de la economía política del poder que se establece entre el lingüista y “su informante”, palabra que ya devela el tipo de relación que se establece entre el investigador y la conceptualización que se tiene del actor.

La lingüística documental surge precisamente a contrapelo y en respuesta a estos sesgos descriptivos; pretende ser exhaustiva con respecto a la construcción de los datos, a la producción de metadatos en forma de anotaciones detalladas del (los) contexto(s) en el que se reúne el material, con comentarios sobre distintos aspectos de la situación, las características de los hablantes, etc. –especialmente con respecto a las formas en que se recolectó el *corpus*. Además, como parte de la agenda lingüística documental, pretende estar a disposición para múltiples propósitos, incluyendo el de compenetrarse o por lo menos responder a las necesidades y expectativas de las comunidades (véase Gippert, Himmelmann y Mosel 2006). Esta última desiderata no siempre, casi nunca diríamos, es el primero y más importante propósito de la lingüística documental, dado que la recolección y el registro de los datos es una empresa ardua, que consume mucho tiempo y que sigue teniendo como énfasis la generación de grandes archivos digitales sustentables, vinculados a lo que se conoce como “buenas prácticas”, uno de los focos principales de la revitalización lingüística.

En este campo, que es mayormente un proyecto político, la principal interfase con la academia implica un balance de la relación de poder entre los investigadores y los investigados a partir del establecimiento de un conjunto de prioridades dirigidas a la reversión del desplazamiento lingüístico (véase Fishman 1991) y al afianzamiento del uso de la lengua y la cultura minorizada. En este sentido, el campo de la revitalización lingüística implica un nuevo tipo de relación entre la academia y el hablante de las lenguas amenazadas, lo cual abre el espacio a nuevas epistemologías de poder en las que se pugna por establecer un equilibrio en las relaciones jerárquicas entre el investigador y el investigado, a través de estrategias como las co-autorías (véase por ejemplo Flores Farfán 2005).

Pero antes de entrar en estas cuestiones con más detalle, y a partir de este breve telón de fondo, presentaré algunos ejemplos que permiten perfilar ciertos elementos al menos de una perspectiva lingüística crítica, derivados de mi propia investigación en las comunidades indígenas, donde me he encontrado con un sinnúmero de situaciones de prácticas discursi-

vas jerárquicas. Éstas se manifiestan, entre muchas otras situaciones, en el uso de los instrumentos de investigación, un rito de paso que desde luego formó parte de mi proceso formativo inicial. La aplicación de cuestionarios y otros instrumentos de investigación invitan a realizar una revisión acerca del poder que entra en juego en la interacción lingüista-“informante”, que a su vez está lingüísticamente indexicalizada. Es decir, el propio uso y las variedades mismas de la lengua generadas resultan indicios fehacientes de la situación de poder contextualmente definida.

A propósito, por ejemplo, considérese que históricamente la mayoría de los diccionarios son colecciones de piezas de interacciones de poder, que en el caso de las lenguas mesoamericanas como el náhuatl o el maya han producido una historia materializada alrededor de neologismos y circunloquios para expresar la inexistencia de objetos culturales previos al contacto, tales como caballos, borregos u otros animales, por no hablar de la terminología religiosa. Algunas de estas palabras se han convertido en parte del repertorio de las comunidades hasta el día de hoy y de hecho expresan nuevas adquisiciones culturales: por ejemplo, *tomín* “dinero”. Ello habla de un proceso de imposición de la lengua hegemónica y de desaparición de una lengua minorizada y sus usos, un proceso que parecería culminar con la desaparición de la mayoría de las lenguas del planeta en las próximas cinco décadas.

Por ejemplo, en el diccionario mexicano (náhuatl) de Alonso de Molina de 1571 surge una variedad misionera de esta lengua, producida por las necesidades evangelizadoras, que junto con los neologismos religiosos incluye ítems léxicos que señalan un habla muy cuidada por parte de los colaboradores de Molina. Esta historia sigue repitiéndose en los encuentros contemporáneos de los lingüistas con “sus informantes”, lo que sugiere no sólo una gran atención al discurso, sino actitudes condescendientes hacia el fraile o el lingüista, una relación de poder materializada en el discurso, en este caso en el léxico. Por ejemplo, *noamoch* “mi libro” (literalmente: mi códice) en el habla espontánea se reduce a *namoch*; o las partes del cuerpo que en náhuatl obligatoriamente son poseídas, pero que aún así encontramos en el diccionario ítems como *maytl* “mano” o *tzontli* “pelo”, etc., con formas absolutas, *i.e.*, no poseídas, producto de la actitud condescendiente hacia el fraile, etc. (véase Flores Farfán 2009a [2004]).

Casos similares siguen emergiendo en la práctica de la lingüística de campo contemporánea. Existen por lo menos dos tendencias entre los actores respecto a la práctica de la lingüística de campo, una de condescendencia y sometimiento a las expectativas del investigador, y otra de rechazo llano. En el caso de la primera, se llega a situaciones de cooperación extrema, materializada en la emergencia de expresiones lingüísticas ideolectales, extremadamente “creativas”, ajenas al uso cotidiano, acordes con

el tipo de expresiones aludidas anteriormente, inducidas metódicamente por los lingüistas en formas interrogativas como “¿se puede decir?” lo indecible. Semejante actitud condescendiente produce un habla muy cuidada, fenómenos de hipercorrección y la emergencia del purismo, presentes como parte de esta actitud hipercooperativa (véase Flores Farfán 2003b).

De este modo, el hablante en su contacto con el lingüista llega a producir variedades de su lengua altamente ininteligibles para el hablante común, en las que éste difícilmente se reconoce, y que resultan, por lo demás, inaccesibles –son publicadas en la forma de gramáticas o artículos científicos, entre otros. Con ello se indexicalizan no sólo las diferencias de poder entre el investigador y el “informante”, sino entre los propios hablantes, dado que el “mejor informante” es una persona considerada superior en términos de “competencia” lingüística, en un doble sentido: tanto en términos de su conocimiento (descontextualizado, abstracto e inducido) de la lengua, como en el sentido de colocarse por encima de otros hablantes, lo cual también fomenta, por lo menos indirectamente, el individualismo. El hablante elegido por el lingüista bajo criterios como “el que hable mejor la lengua”, “el de mayor edad”, etc., entroniza a un depositario privilegiado de los datos destinados a ser extraídos por el lingüista.

Es este último, entonces, quien define quién cuenta (o no) como hablante, qué cuenta (o no) como dato, de qué se habla, en qué lengua –con todas las implicaciones simbólicas de poder que esto representa en términos de la minorización de la lengua indígena–, cuáles son las variedades que se describen –generalmente el habla de los adultos, sino es que la de los ancianos–, si bajo una perspectiva androgénica, etc., etc., restricciones sistemáticas del poder impuestas en la interacción. Esto corre siempre en paralelo y recuerda las restricciones, confrontaciones, bloqueos y malentendidos que en muchas ocasiones derivan en e imponen hegemonías comunicativas en las ciencias sociales (Briggs 1983), a través de instrumentos como la entrevista, que han sido descritas en la literatura sociolingüística (véase Fowler *et al.* 1979, Flores Farfán y Holzscheiter 2010).

La nativización de préstamos de la lengua hegemónica a la fonología de la lengua indígena puede llegar también a constituir un indicio del poder en términos de una estrategia de complacencia y dulcificación por parte de los hablantes hipercooperativos, coincidente con la tendencia a evitar tanto como sea posible el material de la lengua dominante, una actitud consecuente y desde luego altamente condescendiente con el interés del investigador por la lengua indígena. Como efecto cumulativo esto produce una actitud purista extrema, que indirectamente apunta al estatus amenazado de la lengua. Este es el caso de muchas palabras que se “elicitan” por medio de cuestionarios, como la terminología de parentesco en la que los hablantes eligen producir formas como “el hermano de mi madre”

en lugar de “tío”, el préstamo que en la práctica cotidiana se utiliza en las lenguas indígenas, como sucede en las variedades del náhuatl del Balsas que he estudiado. En otras palabras, en lugar de usar el préstamo del español “tío”, que corresponde al uso sincrético cotidiano en su forma posesiva *no-tío*, “mi tío”, en la elicitación el hablante produce una forma descriptiva o circunloquio como *iikniw de nonaan* “el hermano de mi madre” (véase Flores Farfán 2003b).

Aún cuando se utilicen instrumentos discursivos que disparen la discursividad de forma más espontánea –tal como un estímulo visual de amates para estudiar las diferencias generacionales, por ejemplo– en el mexicano (náhuatl) del Balsas los hablantes prestan gran atención a la presentación de la persona como parte del ritual del poder manifiesto en el discurso, tratando de allegarse un cierto estatus, expresado sistemáticamente en el uso de los numerales nahuas, entre otros, los cuales en el habla cotidiana son abrumadoramente utilizados en español (véase Hill y Hill 1986, Flores Farfán 1999). Otro elemento al que se puede aludir es la aparición de léxico del náhuatl clásico, sobre todo en el caso de los intelectuales nahuas, tal como las posposiciones, que ya son formas obsoletas en las variedades más hispanizadas, como por ejemplo *ipan* “arriba”, en lugar de la forma común *pan* “arriba”; compárese: *ipan matlaktli waan see amatsiintli* “en el onceavoamate”, en lugar de *pan amate once*.

Paradójicamente, tales usos forman parte de ideologías lingüísticas, como el purismo, que legitiman prácticas favorables al abandono del uso de la lengua indígena en la medida en que constituyen prácticas condenatorias de los usos sincréticos, tanto en el espacio de socialización primario (el hogar) como, sobre todo quizá, el secundario (la escuela). Estas ideologías perpetúan ideas destructivas sobre la naturaleza de la lengua en cuestión, que incluyen juicios sumamente negativos sobre las posibilidades de la lengua indígena, al punto a veces en que algunos hablantes consideran que su lengua no permite una gramática escrita, que constituye únicamente un “dialecto”, que está incompleta, “mezclada”, “revuelta”, “cuatrapeada”, etc. Los grados extremos de purismo en las lenguas en peligro constituyen también un mecanismo ideológico para legitimizar el poder, pues en esa disputa se confrontan los intereses de ciertos hablantes, quienes intentan presentarse a sí mismos como los hablantes “reales”, “auténticos”, “legítimos” o incluso como los mejores hablantes de la lengua, posición acorde con las ideologías de los lingüistas más ortodoxos, como se indica en los ejemplos anteriores (véase Hill y Hill 1986, Flores Farfán 2008).

Como se sugiere brevemente con lo anterior, la lingüística de campo es un excelente ejemplo de una situación de poder en la que predominan ideologías sobre la lengua, expresadas e incluso perpetuadas en formas prescriptivas tales como las gramáticas. Así, pues, inducir, seleccionar a

los “informantes”, excluir a algunos hablantes o datos con respecto a otros, catalogar y clasificar, editar materiales, etc., que tienen como última expresión variedades puristas, descontextualizadas y prescriptivas de la lengua, son indicadores elocuentes de la relación de poder entre el lingüista y sus “informantes”, hecho que invita a los sociolingüistas profesionales a reconsiderar el rol y el lugar del poder en la materialización y la expresión de la diferencia y la variabilidad discursivas. Desde luego, han existido y existen respuestas de los propios hablantes a semejantes sesgos e imposiciones, que van desde el rechazo total a participar en el ritual del poder investigativo aludido, ejerciendo un contrapoder, hasta el desarrollo de una *lingüística inversa*. Un célebre ejemplo de ello es el desarrollo del *foreign talk* o “habla extranjera” en Australia, en que los hablantes desarrollan una variedad simplificada de su lengua, diseñada especialmente para los lingüistas (véase Evans 2001), no exenta de una dosis de humor e incluso de burla hacia el investigador.

Este breve esbozo crítico invita a desarrollar una visión más positiva, responsable y ética respecto a los hablantes de lenguas amenazadas, que puede resumirse como un acercamiento colaborativo entre actores e investigadores. Esto es lo que se presenta a continuación como parte de un esfuerzo colectivo por lograr una mayor consonancia entre las perspectivas y los intereses de los actores en relación con sus lenguas y culturas, con el fin de preservar la diversidad lingüística y cultural y desarrollar una *sociolingüística militante* a su favor.

## **Revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: la experiencia de un proyecto en curso**

### *Antecedentes*

Gracias sobre todo a los auspicios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), el proyecto *Revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural* (PRMDLC) ha venido trabajando durante cerca de una década en la investigación de los procesos de desplazamiento y resistencia lingüísticos. Este proyecto pugna por desarrollar estrategias efectivas y afectivas para revertir la sustitución lingüística y cultural de las lenguas y las culturas mexicanas amenazadas. A lo largo de su existencia ha logrado generar un *corpus* revitalizador de cerca de una decena de lenguas o variedades de las mismas. Esto sólo ha sido posible con el apoyo e involucramiento activo de sus hablantes en distintos frentes, incluyendo la recopilación, la transcripción, la ilustración y la diseminación de los materiales. Su participación se ha basado en el desarrollo de una metodología propia de (re)vitalización lingüística que ha arrojado resultados muy positivos en

términos de la producción y la difusión de materiales útiles para la visibilización, la afirmación y la potencial reversión de los procesos de muerte lingüística y cultural, y el afianzamiento de valores vinculados en esa área con la diversidad multicultural.<sup>4</sup>

Independientemente de los materiales que ha diseminado directamente en el ámbito comunitario en distintas regiones (sobre todo nahuas, mayas y mixtecas), el PRMDLC ha logrado además colocar alrededor de medio millón de ejemplares de éstos, editados en las diversas lenguas indígenas con las que ha trabajado, en las bibliotecas de aula de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los resultados de este proyecto incluyen también una serie de productos de investigación en términos del análisis de los procesos de muerte de las lenguas en su expresión propiamente lingüística, los llamados procesos de obsolescencia, sin olvidar el contexto social que los apuntala (véase, por ejemplo, Flores Farfán 2008), junto con el análisis crítico de los procesos educativos más idóneos para el fortalecimiento de las lenguas amenazadas o en peligro de extinción (véase, por ejemplo, Flores Farfán 2005, 2006a, 2006b).

En otras palabras, los resultados de las investigaciones del PRMDLC han contribuido a la generación de conocimiento científico en el ámbito de las lenguas amenazadas, así como al debate de las formas más eficaces para el desarrollo de una política lingüística sustentable desde la base social, e incluso una *lingüística preventiva* (Crystal 2004). Éste último es un campo inexplorado en México que parte del diseño y la implementación de una política educativa que celebra la diversidad lingüística desde la recuperación de los paradigmas y las epistemologías propios de los pueblos indígenas, recreándolos en talleres de intervención rápida pero eficaz, a través de formatos contemporáneos como el disco versátil digital (DVD) o el video en animación tridimensional. Con estos insumos, el PRMDLC ha trabajado con una población muy desatendida en general por los proyectos de política lingüística, la población infantil, a través de los talleres aludidos, en los que se estimula la participación desde un enfoque lúdico y extraescolar, de revitalización indirecta (véase Flores Farfán 2005, etc. e *infra*).

A su vez, también se han desarrollado productos más orientados a la población hispanohablante, es decir, materiales multilingües que circulan en ambos ámbitos, tanto el indígena como el de la sociedad mayor, fomentando la interculturalidad. Para estos propósitos, el PRMDLC también ha logrado allegarse recursos concurrentes (por ejemplo, Linguapax),<sup>5</sup> que le han permitido a su vez potenciar sus resultados, logrando ingresar en circuitos tradicionalmente vedados a los productos académicos, como es el mercado comercial de libros, a través de editoriales de prestigio como Artes de México y Ediciones ERA. Esto ha redundado en lograr un impacto en el gran público e incluso en la generación de recursos propios para

el CIESAS, lo que lo ha convertido un proyecto relativamente exitoso en el aspecto financiero.

Todas estas esferas no suelen trabajarse desde la academia y representan serios retos y contradicciones que habría que ir resolviendo o por lo menos enfrentando de manera más directa y sistemática. Entre otros aspectos, la sustentabilidad en todos los ámbitos (por ejemplo, financiera, social) requiere mucha dedicación y trabajo de equipo, lo que implica la concertación de diversos sectores de la sociedad que, en muchas ocasiones, se encuentran no sólo desarticulados, sino en tensión o llanamente en abierto conflicto.

### *El contexto global de un proyecto como el del PRMDLC y su importancia*

En años recientes ha ido creciendo la toma de conciencia de al menos una parte de los pueblos indígenas, expresada en sus demandas, y de otros sectores de la sociedad y de los propios Estados sobre la amenaza que se cierne en torno a la diversidad lingüística y cultural. Se estima que en un par de generaciones la mayoría de las lenguas del mundo serán un recuerdo, y que sólo perdurará alrededor de 20% de la diversidad lingüística y cultural actual, que incluye sobre todo a las lenguas coloniales. Esta gran catástrofe planetaria ha sido acompañada de muy pocos esfuerzos para contenerla en comparación con las iniciativas que existen en torno a la defensa de la diversidad biológica, expresadas, por ejemplo, en la existencia del World Wildlife Fund (WWF) o Greenpeace, organizaciones que no tienen parangón en el campo de las lenguas y las culturas amenazadas.

México también padece los procesos de globalización en el marco de los cuales se considera que cada dos semanas se pierde una lengua (Crystal 2000) y si bien en nuestro país la diversidad lingüística es una de las más altas del mundo, en consonancia con su diversidad biológica, eso no quiere decir que su supervivencia esté garantizada ni mucho menos. Al contrario, a pesar de que diversos pueblos indígenas han sabido encontrar formas de resistir a los embates asimilacionistas de la sociedad mayor, la discriminación histórica que todavía prevalece con fuerza en la sociedad dominante nos remite a un colonialismo interno que persiste en muchas regiones y en la mentalidad de la mayoría de la población, y del cual la academia no se encuentra exenta desde luego. Se trata de una ideología monolingüe que incluso, en ocasiones, ha sido interiorizada por los propios hablantes, lo que ha incidido e incide negativamente en la supervivencia de las lenguas y las culturas minorizadas. Estas ideologías monolingües que se equiparan con posiciones racistas, intolerantes y de discriminación negativa pueden y deben ser modificadas por un *ethos* multilingüe que celebre y (re)valore la diversidad como parte de una responsabilidad con-

junta de los distintos sectores que conforman la sociedad, y que repercute en una sociedad más justa, incluyente y democrática. Ésta ha sido una de las metas del PRMDLC.

Todas las lenguas indígenas en México son lenguas minorizadas y amenazadas, aunque en grados distintos. En contra de algunas afirmaciones idealizadas que han pretendido que en México existen situaciones de bilingüismo estable, por más vitalidad que se les impute o presenten efectivamente las lenguas originarias, como el maya en la península de Yucatán o el zapoteco en la zona del Istmo, en esos casos también existen indicios claros de desplazamiento, como lo han demostrado diversas investigaciones (Heijman 2006 para el caso de Yucatán, Sáynes 2002 para el Istmo) y nuestro propio trabajo de campo.

En el ámbito planetario sabemos que la afirmación, el respeto y la tolerancia vinculados a la diversidad contribuyen a la convivencia pacífica y al enriquecimiento de la humanidad, y que promueven nuevas formas de ciudadanía que tienen en su centro a la diversidad lingüística y cultural, proveedora fundamental de identidades diferenciadas. Desde el punto de vista de la investigación, hoy en día sabemos que el multilingüismo es un valor que debe considerarse como un recurso y no un problema, por su vinculación con el desarrollo cognoscitivo y educativo, con el derecho a la diferencia y con conocimientos de todo tipo. Es fuente de conocimientos ancestrales, incluidos el saber sobre la diversidad biológica y cultural, gracias al que hoy tenemos conocimiento sobre el enorme potencial que la lengua conlleva en relación con el uso y el aprovechamiento de las especies biológicas del planeta.

La evidencia de la relación entre diversidad lingüística y biodiversidad expone a la primera a convertirse en fuente de explotación no sustentable de los recursos naturales, sujetos a la biopiratería, algo a lo que los propios pueblos se oponen cada día con mayor vigor, afirmando su derecho al territorio y al usufructo sustentable de sus recursos naturales, los cuales están relacionados con una visión integral de la lengua, la cultura y el entorno ecológico. En otras palabras, cuando se pierde una lengua no sólo se olvidan conocimientos tecnológicos y del medio ambiente, e información sobre los recursos de bosques, minerales, farmacopea y médicos, vinculados al conocimiento de las lenguas en tanto que saberes en general, sino que se atenta también contra formas sustentables de convivir con el medio ambiente que hay que mantener y desarrollar. Las conexiones entre la diversidad biológica y lingüística no han sido lo suficientemente exploradas y es desde hace relativamente poco tiempo que se le otorga el interés que se merecen y se reconoce la importancia de la relación entre biología y lenguas,<sup>6</sup> ámbito denominado ahora como biocultural (véase Skutnabb-Kangas, Mafi y Harman 2003).

Las lenguas también son puntales de la identidad. En muchas ocasiones, su deterioro es un índice elocuente de la desintegración de la cohesión social como grupo, situación que atenta contra la identidad y que puede llegar a destruirlo. Con frecuencia esto se expresa, a flor de piel, en los conflictos lingüísticos que implican la sustitución de la lengua y la cultura originales que se encuentran en distintos puntos recesivos o al borde de la extinción, con la consecuente disrupción del equilibrio sociocultural e incluso de la convivencia pacífica entre los grupos. Las secuelas de semejante destrucción de la identidad pueden ser devastadoras y llegan a traducirse en intolerancia hacia la diversidad, en una institucionalización del racismo y en situaciones extremas incluso en etnocidio.

La justificación más evidente de un proyecto como el PRMDLC está delineada por todas estas coordenadas y otras de no menor valía como son, en primer lugar y ante todo, los reclamos de las propias comunidades indígenas por mantener su legado intangible. Estas demandas se conjugan con movilizaciones asociadas a proyectos políticos y a prácticas a favor de la diversidad lingüística y cultural que les permiten a los pueblos afirmar su derecho a la diferencia, la autodeterminación, la autonomía y su integridad sociocultural. Se trata de un proyecto que genera insumos en el marco de la promoción y el fortalecimiento del legado intangible mexicano.

Reiteremos que ante la amenaza de extinción de la mayoría de las lenguas del planeta, en las últimas décadas ha habido una creciente concientización de distintos sectores, incluida la academia, sobre lo que supone la pérdida de semejante diversidad. Esta conciencia ha llevado incluso a replantear la agenda de prioridades de la investigación lingüística hoy en día, con lo cual han emergido nuevos campos de indagación relacionados, en mayor o menor medida, con los grandes desafíos implicados en la investigación de las lenguas y las culturas amenazadas, incluido el compromiso ético de la investigación con las comunidades hablantes, que se ha dado en llamar *lingüística comprometida o responsable* (Hale et al. 1992), *sustentable* (Marí 2007) o *educativa* (Hornberger 2001).

Quizá uno de los indicios más elocuentes de semejante reordenamiento de la agenda de investigación lingüística a partir de su vinculación con una lingüística más comprometida, en contraposición a una lingüística extractiva con claros tintes neocolonialistas, es el campo de la documentación lingüística que ha comenzado a emerger hace cerca de una década (véase Gippert, Himmelmann y Mosel 2006). Como ya hemos apuntado, dentro de esta perspectiva metodológica la conformación de un *corpus* se supone multimodal y con propósitos múltiples. Esto supone que no sólo interesa el conocimiento de la diversidad lingüística *per se*, como un eslabón en el conocimiento de la diversidad humana y su gran riqueza que permite el avance y la generación de conocimiento científico, sino que se

considera también el interés de las propias comunidades en relación con su legado lingüístico, que no en pocas ocasiones entra en conflicto con los intereses de los investigadores. En realidad aún se dista mucho de haber superado la tensión que representan semejantes intereses en juego, por lo que muchas veces sigue existiendo una separación entre la perspectiva de la comunidad sobre su lengua y cultura y la de los investigadores, divorcio que proyectos como el PRMDLC pugnan por superar.

Casi no existen reflexiones ni acciones de este tipo en México. El PRMDLC pretende ahondar en ese camino, allanado ya por el trabajo emprendido en fases anteriores, tanto en la dirección de la reflexión teórico-metodológica como en términos de acciones encaminadas a la gestión exitosa y eficiente de la diversidad lingüística, bajo un esquema novedoso desarrollado por y que representa a este proyecto. Si bien se considera que ha tenido resultados altamente satisfactorios, su ejercicio todavía es concebido como un proyecto piloto, en la medida en que los esfuerzos de reversión de los procesos de sustitución lingüística son de muy largo plazo. Para ello se requiere darles continuidad y consolidarlos para llegar a cosechar frutos aún más alentadores y potenciarlos en niveles superiores.

### *Premisas del PRMDLC*

Las principales premisas que orientan al PRMDLC en su fase actual son las siguientes:

1. Un proyecto de revitalización lingüística no puede resultar exitoso sin el concurso de los propios hablantes, por lo que su involucramiento es clave.
2. Los medios audiovisuales y el arte son poderosos instrumentos para desatar un proceso de revaloración de las lenguas amenazadas, tanto en el medio indígena como en la sociedad mayor.
3. Un proceso de revaloración lingüística y cultural resulta más exitoso si se retoman las epistemologías propias de los pueblos y se desarrolla un proceso consonante con éstas, retomándolas y recreándolas en formatos contemporáneos.
4. Se requiere el desarrollo de micropolíticas y metodologías horizontales, de abajo hacia arriba, para el desarrollo exitoso de proyectos de revitalización.
5. El desarrollo de materiales en co-autoría resulta una estrategia propicia para la generación de productos culturales propios con pertinencia y pertinencia lingüística y cultural.
6. El desarrollo de talleres de revitalización lingüística con dinámicas informales y lúdicas, con base en soportes de audio y video, impactan positivamente el uso de la lengua y las culturas amenazadas.

7. El trabajo con niños resulta crucial en un proyecto de recuperación y (re)vitalización de la lengua y la cultura propias.
8. El trabajo con migrantes propicia una situación favorable para el desarrollo de proyectos de recuperación de la lengua y la cultura amenazadas.

### *Principales objetivos y metas*

El objetivo general del PRMDLC ha sido, y esperamos que siga siéndolo, darle continuidad y consolidar el modelo de investigación-acción del PRMDLC emprendido a lo largo de casi una década. Para ello se desarrollan materiales lingüística y culturalmente pertinentes en un trabajo en conjunto con actores comprometidos con el fortalecimiento y la promoción del legado cultural y lingüístico mexicano del mayor número de lenguas posibles, así como didácticas y procesos de reversión del desplazamiento lingüístico y cultural acordes a la situación de amenaza en la que se encuentran, en mayor o menor medida, todas las lenguas indígenas del país.

La continuidad es una condición fundamental en cualquier proyecto de revitalización y requiere consolidar la investigación-acción desarrollada en las lenguas nahuas, mayas y mixtecas a través de las actividades ya probadas del PRMDLC. A su vez, en su fase actual, como parte de sus objetivos específicos, el PRMDLC labora para iniciar un proceso semejante en lenguas no trabajadas previamente (por ejemplo, seri, huave, hñahñu, zapoteco) para producir nuevos materiales audiovisuales en las lenguas mencionadas y difundirlos a través de los talleres de revitalización, y formar por lo menos a hablantes de esas lenguas en la metodología y la filosofía del PRMDLC, junto con el acompañamiento y la conclusión de tesis de licenciatura, maestría y doctorado. A su vez, un nuevo derrotero de este proyecto es el inicio de un trabajo con niños y jóvenes migrantes con el objetivo de producir material didáctico con ellos y para ellos.

### *Premisas teórico-metodológicas*

El campo de las lenguas amenazadas provoca un replanteamiento epistemológico de los modelos y formas de desarrollar la investigación en ciencias sociales que rememoran lo que en la antropología se ha denominado *antropología comprometida* o *antropología dialógica* (véase Hale 2004, Hernández 2006, Leyva y Speed 2008). Como se ha mencionado aquí, en el ámbito de la lingüística este debate también se ha dado con la propuesta de una lingüística responsable o comprometida. Otras de las maneras de frasear esta nueva relación entre los investigadores y los actores de los procesos sociales –en nuestro caso de los hablantes de lenguas minorizadas y el fu-

turo de sus lenguas— es hablando de procesos de empoderamiento, como el que hemos desarrollado en el PRMDLC (véase Flores Farfán 2009c e *infra*).

En el caso de la lingüística, el debate en torno al replanteamiento epistemológico y el estado actual de la cuestión pueden abordarse como una tríada que incluye la lingüística descriptiva, la lingüística documental y la lingüística revitalizadora, a falta de una mejor denominación para esta última. En la primera de estas aproximaciones, la lingüística descriptiva, los hablantes son vistos como portadores de datos que hay que “elicitarse” para entender el funcionamiento de un presunto sistema lingüístico autónomo, libre de determinaciones psicosociales, de cuyo una falacia descriptiva. Los datos, a su vez, se manipulan de manera tal que coincidan lo más posible con las teorías o paradigmas predominantes, sean de corte más formal o funcional. Los datos se obtienen en situaciones descontextualizadas y se editan para los propósitos de demostración de tal o cual teoría, sin que conozcamos el origen de los hablantes ni mucho menos las condiciones de interacción en las que se genera un *corpus*. El resultado es muchas veces una descripción gramatical que poco o nada tiene que ver con las prácticas comunicativas de los hablantes, una operación de borrado de los sujetos y los usos sociales de sus lenguas. Si quisiéramos acudir a una metáfora, la lingüística descriptiva produce un cadáver que se disecciona sin conocer su identidad, al que se le analiza su anatomía de manera desmembrada.

Por su parte, la lingüística documental (véase Gippert, Himmelmann y Mosel 2006) es una disciplina reciente, cuyo inicio se remonta a aproximadamente una década. Desde entonces batalla por el desarrollo de *corpora* exhaustivos, en los que el origen de los datos está claramente estipulado, en el sentido de explicitar por escrito, de la manera más completa posible (método conocido como anotación del *corpus*), las condiciones de producción de los mismos. Aunque la exhaustividad pueda parecer una utopía, los datos son mucho más fidedignos y se consigna la intervención de cada participante en la conformación del *corpus*. Idealmente, el registro se lleva a cabo de manera multidimensional o multimodal, es decir, en audio y video.

Otra diferencia fundamental con la lingüística descriptiva es el hecho de que al menos se declara el registro de un *corpus* concebido con multipropósitos, en que se toman en cuenta las expectativas de las propias comunidades con respecto a su lengua y se asume un compromiso ético con éstas en el sentido de restituir el legado lingüístico. El carácter de multipropósitos de las investigaciones es concebido, dentro de la lingüística documental, como parte de las buenas prácticas que deberían orientar el trabajo de los lingüistas. Esto incluye la posibilidad no sólo de regresar las tesis o las publicaciones emanadas del trabajo de campo, sino la de

incorporar como parte de la agenda de trabajo la generación de manera concertada de insumos de utilidad no sólo para, sino con los miembros de las propias comunidades.

En realidad esta desiderata, por más adecuada y bien intencionada que pueda parecer, enfrenta serios problemas en la práctica. Uno de los principales es el hecho de que las tareas de documentación lingüística en sí mismas resultan muy demandantes en términos del registro, la transcripción, la traducción, la anotación, la catalogación, por no hablar del análisis de los materiales recopilados en el campo, todo lo cual exige mucho tiempo, inversión de recursos materiales y humanos. Con ello, las tareas de desarrollo de materiales educativos, por ejemplo, u otros, pueden quedar relegadas a un segundo plano, con lo que efectivamente es difícil conciliar los diversos intereses representados por los investigadores y los hablantes.

Aparte de semejante conflicto de intereses y de las tensiones que de ahí pueden generarse, la crítica más acendrada que se le puede hacer a la documentación lingüística es, precisamente, su concepción de las lenguas como artefactos culturales propios de archivos museográficos, pues una vez más se incurre en los fetiches de la investigación, que folclorizan y llegan a mistificar las lenguas, sacándolas completamente de su contexto. Con todo, esta concepción tiende a ser implementada con la idea de archivos vivos multimodales y con multipropósitos, y con la pretensión de cumplir con una responsabilidad social y asumir un compromiso ético con las comunidades, por ejemplo, tratando de involucrarlas y/o poniendo a su disposición la producción de los archivos digitales mismos (véase Barwick *et al.* 2005, Barwick y Thieberger 2006).

Por su parte, la lingüística educativa, en su vertiente de revitalización, o simplificando, la *lingüística revitalizadora*, parte de un proyecto que tiene, sobre todo, una base (micro)política y que está orientado a situar en primer plano, y antes que nada, las posibilidades y los dilemas que enfrenta un proyecto de reversión de la sustitución o el desplazamiento lingüístico. El investigador puede, y debe ser, sobre todo, un facilitador o detonador de estos procesos, un acompañante de la gestión revitalizadora que debe emprenderse desde la propia base social, o de las posibilidades de recuperación y empoderamiento que se perfilan en las propias comunidades y en las que se involucren al menos algunos de sus hablantes. Éstos se constituirán como *comunidades de práctica* (véase Meyerhoff 2004) o grupos de *activistas lingüístico-culturales* a favor de la diversidad, que el investigador contribuye a potenciar y desarrollar. No se trata de una postura paternalista de empoderamiento como la que puede prevalecer en las dos vertientes anteriores, en la medida en que no se pretende donar recursos materiales a desposeídos desde una posición de poder, sino de involucrar activamente a los participantes en el proceso de revitalización, de forma

interactiva, potenciando las habilidades que cada quien tiene para contribuir al proceso mismo de maneras complementarias, en el sentido del interaprendizaje (véase Flores Farfán 2005).

Un proyecto revitalizador constituye un esfuerzo más ambicioso que el de cualquiera de las dos empresas anteriores porque de alguna manera las supone e implica. Por lo tanto, sus retos son de mayor envergadura y de mucho más largo plazo. Adicionalmente, se posiciona como un conocimiento de frontera en la medida en que desarrolla un proceso de investigación que toca distintas aristas del conocimiento social, incluyendo la psicología social, la pedagogía, la antropología y, desde luego, las ciencias del lenguaje, como la sociolingüística, enfoque que incorpora ideas y prácticas interdisciplinarias y que es un insumo fundamental del desarrollo del PRMDLC. Este proyecto desarrolla, precisamente, la idea de una sociolingüística aplicada, comprometida y militante a favor de las lenguas y las culturas amenazadas.

En realidad existen distintas posiciones teóricas y metodológicas sobre el trabajo revitalizador. De entrada la palabra *revitalización* se ha aplicado y se aplica de manera muy laxa a una variedad de situaciones dispares, incluyendo casos en los que probablemente cabría mejor hablar de *vitalizar* o incluso de *fortalecer o promover* el legado lingüístico y cultural hasta situaciones en las que una lengua está en un punto muy crítico de su existencia, casi al límite de la extinción (para un ejemplo de semejante uso véase Grinevald 2005). Como lo he sugerido en otros lugares (por ejemplo Flores Farfán 2003a), se requeriría un uso más riguroso de estos términos, como el de *revitalización*, utilizados de manera indistinta para casos muy diversos. El título mismo del PRMDLC ya apunta a establecer distinciones más finas.

Desde esa óptica, revitalizar implica trabajar con una lengua que, al igual que una especie, se encuentra en la actualidad en proceso de extinción, como se ha hecho, por ejemplo, con los flamings en la península de Yucatán. En el polo opuesto, desarrollar o cultivar una lengua implica que ésta goza de buena salud y viabilidad futura –lo cual no quiere decir que no esté amenazada. Mantenimiento, por su parte, supone una faceta intermedia y un proceso de intervención que no emana completamente desde dentro de la comunidad, sino que es favorecido por agentes externos a la misma, en contraste con el término de retención (Brice-Heath 1985), el cual remite a un proceso interno no inducido desde fuera, sino derivado de procesos propios de la comunidad lingüística.

Como sucede con el término *revitalización*, la terminología utilizada para describir el campo de las lenguas amenazadas deriva de una serie de metáforas biológicas que intentan capturar la compleja naturaleza de la ecología de la amenaza lingüística y que habría que refinar y matizar en función de la especificidad del campo tratado, sin trasladar mecánica-

mente lo que es válido para la biodiversidad a situaciones de desarrollo humano, específicamente la recuperación (o no) de una lengua amenazada o en proceso de extinción.

Por lo demás, la terminología referida remite a continuos de desplazamiento y retención lingüística que, como es consabido, son cuestiones de grado (véase Grenoble y Whaley 2006: 41, *passim*). En ese sentido, en realidad el PRMDLC ha trabajado y trabaja operativamente con este tipo de situaciones múltiples de manera simultánea, utilizando los mismos materiales para una diversidad o una tipología de situaciones de amenaza y/o desplazamiento, que además se presentan de maneras discontinuas en una misma región donde hay que intervenir en los distintos niveles de conservación y desarrollo de las lenguas descritos (como lo hemos documentado y desarrollado en el caso del náhuatl del Balsas en Guerrero, véase Flores Farfán 2000, 2001, o en la península de Yucatán, con el maya yucateco). Esto quiere decir que los materiales que hemos producido pueden ser útiles tanto para revitalizar como para desarrollar una lengua, y es la dinámica interactiva en términos de los usos de la lengua lo que cambia. Así, por ejemplo, hemos producido incluso un material monolingüe en náhuatl. En definitiva, lo que se favorece, ante todo, es el uso de la lengua indígena como el centro rector de las interacciones, situación que he denominado un monolingüismo inverso. Es decir, es al uso de la lengua indígena a lo que se le atribuye más atención, y con ello valor añadido y prestigio; por lo tanto, se premia su uso con incentivos como los libros, el audio o los DVD producidos.

En los talleres que desarrollamos con niños bilingües o incluso monolingües en español, el material se discute y presenta en la lengua en la que se posibilita y se prefiere la comunicación, en algunos casos el español, pero procurando, sin embargo, ingresar en la reactivación del uso de la lengua indígena con los niños cuasi hablantes, quienes poseen un nivel de competencia receptiva de la lengua y se ven a sí mismos como los mentores de los demás niños, para invertir así la lógica de que son ellos los que sufren mayores estigmas por hablar la lengua indígena.

En el caso de hablantes activos de la lengua amenazada, el español es dejado de lado, desde luego. Todo esto nos remite a una tipología de hablantes que en un proyecto de micropolítica lingüística se debe tratar de manera inclusiva, es decir, sin discriminación negativa, como ocurre con algunas investigaciones que consideran que las comunidades que tienen una competencia auditiva o presentan distintos tipos de cuasi hablantes ya no son indígenas (véase Good 1988), descartando así ciertas comunidades que en un proyecto como el PRMDLC siguen resultando de interés para el proceso de recuperación de una lengua. Hemos comprobado que en esas situaciones de menor dominio lingüístico es posible construir un espacio

de interculturalidad, como ha resultado ser el caso de la comunidad de Xalitla, Guerrero, entre otras con las que hemos trabajado.

Otro aspecto que se debate es el referido al papel del investigador en el proceso de recuperación de una lengua. Algunos autores consideran que semejante ejercicio debe emanar (casi) exclusivamente de las comunidades (Grenoble y Whaley 2006: 41). Una posición más moderada e incluso más realista, que es la que sostenemos aquí, considera que un enfoque colaborativo puede poner en movimiento distintas actividades a favor de la diversidad, y que diferentes habilidades complementarias potencian este proceso desde el establecimiento de relaciones co-participativas que se retroalimentan productivamente. Existe la ilusión de que la comunidad lingüística, en su conjunto, se involucra en el proceso (re)vitalizador cuando en realidad sabemos que lo que caracteriza por definición a un grupo humano es la heterogeneidad. Por lo tanto, en el PRMDLC no hemos pretendido trabajar con toda la comunidad, sino más bien formar *comunidades de práctica* (véase Eckert y McConell-Ginet 1992) que se comprometen con los objetivos planteados de revertir el desplazamiento y que impactan en mayor o menor medida en la comunidad en su conjunto.

Todo esto nos lleva a plantear una revisión de la cuestión metodológica que resulte más eficaz en el desarrollo de un proyecto de micropolítica lingüística a favor de las lenguas amenazadas. En realidad, esto depende de las situaciones específicas en las que sobrevive una lengua. Se han desarrollado métodos como el de los famosos *nichos* o *nidos de lenguas* de los maoríes en Nueva Zelanda, una forma de inmersión total en la lengua amenazada, variaciones del cual son el método de parear un abuelo con su(s) nieto(s) como interacción de uno a uno en la lengua, o el del maestro-aprendiz reportado en Leanne Hinton y Kenneth Hale (2001) para las lenguas californianas, hasta el de campamentos de verano de revitalización lingüística, como en el caso de los karuk, métodos todos en los que el denominador común es favorecer el uso de la lengua recesiva y evitar el de la lengua dominante.

Otras fórmulas incluyen el método bilingüe, el telefónico probado en Alaska y el de la radio en Japón, junto con el denominado método multimedia, entre otros. Existen incluso métodos dirigidos a revivir lenguas extintas: el método de educación formulaico (aprendizaje de fórmulas), y el de reclamación y adopción lingüística en Australia (véase Tsunoda 2006). Tal como sugiere Tasaku Tsunoda (2006: 221), los métodos de revitalización no necesariamente se correlacionan con el grado de amenaza, lo cual concuerda con nuestra experiencia. Por ejemplo, el método multimedia puede aplicarse tanto a lenguas viables como a aquellas que están en un alto grado recesivo. Lo que queda claro de entrada es que la revitalización de una lengua no puede reducirse a aspectos puramente técnicos, sino que

debe concebirse como parte de una ecología lingüística total que va más allá de la lengua *per se*, y que apela a cuestiones como el empoderamiento simbólico e incluso económico.

Desarrollar un proyecto de este tipo requiere, por tanto, visitar el conjunto de prioridades establecidas no sólo por la urgencia académica de documentar lenguas en rápido proceso de extinción sino, sobre todo, para ir más allá de una visión museística, para buscar nuevas y más eficaces formas de revalorar las lenguas y las culturas amenazadas. Una de las formas que el PRMDLC ha explorado es el establecimiento de directrices más democráticas para el desarrollo de la investigación-acción revitalizadora misma, de maneras más co-participativas, estableciendo derroteros académicos no sólo en beneficio de la profesión sino en primer lugar y ante todo pensando en y con los miembros de las comunidades.

### *Metodología*

El PRMDLC parte de una concepción colaborativa o de co-labor entre los hablantes e investigadores; es decir, de una metodología co-participativa para la producción del *corpus* revitalizador y el desarrollo de los talleres de revitalización. En este sentido, los productos son concebidos como parte de una estrecha colaboración entre hablantes e investigadores, en que cada quien aporta su conocimiento experto. Con ello se revalora de entrada la competencia lingüística de los hablantes como un capital de primer orden para los fines del PRMDLC, mientras que las habilidades del investigador consisten en facilitar la posibilidad de documentar los diversos géneros propicios para el desarrollo de materiales didácticos y también como generador de la posibilidad de la consecución de recursos financieros.

Más aún, como parte de esta colaboración, en realidad los hablantes aparecen como primeros y principales autores de los productos, con lo que su participación es revalorizada en primer término y por encima de todo, lo que favorece su empoderamiento. Además, se benefician incluso económicamente con su participación en el proyecto, en la medida en que su participación es también remunerada y, desde luego, amplia y justamente reconocida, lo que dignifica la labor realizada. De esta manera hemos trabajado, entre otros, con un pintor y un lingüista maya, al igual que una amatera nahua del Balsas.<sup>7</sup> Ellos han visto su trabajo publicado y disponible en las principales librerías del país, además de proyectado en productos audiovisuales que circulan en Internet e incluso en la televisión pública, y también, desde luego, en las propias comunidades.

Otra de las participantes del PRMDLC desarrolló habilidades de dicción en náhuatl para la producción de los videos realizados en fases anteriores (el tlacuache, la sirena, adivinanzas nahuas), con lo cual logró

reactivar su competencia “pasiva” y se convirtió en una hablante activa de la lengua e ingresó, a su vez, al medio docente en el Balsas, Guerrero, en la modalidad de maestra bilingüe. Esta hablante desarrolló incluso talleres de reaprendizaje de la lengua náhuatl en su comunidad de origen, Xalitla, Guerrero, donde esa lengua se encuentra en una situación muy crítica, con bastante éxito en términos de la participación e interés de otros miembros de la comunidad. Estos resultados, entendidos al menos como la creación de bases para la revitalización lingüística, deberán ser fortalecidos y replicados con esas y otras lenguas, que es uno de los objetivos de la presente fase del PRMDLC. Si bien se trata de resultados únicos en su tipo, no dejan de estar acotados a unos cuantos hablantes que, como comunidad de práctica, trabaja a favor de la diversidad, la defensa y el fortalecimiento de sus lenguas y culturas, un aspecto de formación que también pretendemos fortalecer en la presente fase.

Por otra parte, el desarrollo de la dinámica de trabajo en el terreno se lleva a cabo a través de talleres de revitalización realizados en lengua indígena. Los talleres se organizan de la siguiente manera: los participantes del proyecto se presentan en ocasiones especiales de las comunidades, como las fiestas patronales. Las fiestas son ocasiones propicias para reunir a mucha gente, incluso a migrantes y visitantes de otros pueblos, además de que los niños tienen tiempo para acudir a los talleres con, por ejemplo, sus padres o abuelos, lo que favorece el vínculo intergeneracional, una condición básica en la reversión del desplazamiento (véase Fishman 1991).

En coordinación con la autoridad local (por ejemplo, el comisariado ejidal) los talleres se convocan a través de los medios propios de las comunidades, por ejemplo, el sistema de altoparlantes en el caso de los pueblos nahuas del Balsas. La invitación es hecha a los niños del pueblo para ver una película. Generalmente esta invitación tiene muy buena acogida, y se presentan niños de distintas edades, acompañados muchas veces de algún adulto (aunque no necesariamente), generalmente mujeres adultas e incluso ancianas. Tras la proyección de la película (por ejemplo, la de la sirena, el tlacuache, adivinanzas nahuas o mayas, según la región), se abre la participación del público preguntándole si les gustó la película, si conocen otras versiones de las leyendas o cuentos (en el caso de la sirena y el tlacuache), las cuales pueden expresar libremente. En principio no hay límite de tiempo (los talleres han llegado a durar hasta cinco horas y un mínimo de dos). Esta entrada permite ir relajando la atmósfera y romper con la dinámica escolar, dentro de la que, en un primer momento, los participantes parecerían enmarcar la actividad, lo cual queda de manifiesto en la manera en que se ubican en la habitación y en la seriedad con que se posicionan al principio.

Después se proyectan las adivinanzas, un género que requiere desde luego la participación de la audiencia, que es premiada con libros, audios o los videos mismos. Esto desata un gran entusiasmo entre los niños, que ofrecen respuestas a las adivinanzas. De esta manera, el PRMDLC desarrolla un método de revitalización indirecta que tiene como premisa recuperar los medios audiovisuales y el arte para generar insumos con miembros clave de las comunidades, como se ha indicado anteriormente.

La metodología de revitalización indirecta propiamente dicha se dinamiza desde una aproximación lúdica, dirigida sobre todo a los niños, un segmento clave de la población para la reversión de la sustitución lingüística, con la producción de estímulos audiovisuales basado en géneros locales como las adivinanzas, los cuentos o los trabalenguas, bastiones de la retención lingüística y cultural, y no géneros menores como podrían ser concebidos desde una mirada eurocéntrica, ni mucho menos limitados a la escritura, que los descontextualizan de su matriz cultural y lingüística, donde son puntales de la socialización.

Las adivinanzas, por ejemplo, constituyen un potente género que invita a la interacción y al alarde verbal, por no hablar de los trabalenguas, que conllevan toda una didáctica y una economía muy propicia para la estimulación de la participación de los niños, lo que, como queda dicho, realizamos a través de los talleres en los que se proyectan estos materiales de manera audiovisual, que favorecen la interacción espontánea con los niños. En este sentido, las intervenciones son prerrogativa de los niños y no formas rituales escolarizadas, circunscritas a la paradoja escolar, inhibidora del conocimiento (véase Flores Farfán 2009c).

A su vez, la participación es incentivada con el premio de productos culturales propios. Así, los niños producen más textos que conocen o recrean, lo que propicia el uso de la lengua indígena en un contexto innovador y proveedor de prestigio. Esto nos ha permitido, al mismo tiempo, diseminar gran cantidad de materiales para el consumo en la unidad doméstica. Hay que recordar que la concepción misma del proyecto parte de la recuperación de las epistemologías propias de los pueblos, la oralidad y la imagen, recreándolas en formatos de prestigio en los que raramente los niños ven plasmadas sus lenguas.

Si bien estos formatos incluyen también productos escritos, no se reducen a la escritura como presunta salvaguarda de las lenguas y las culturas amenazadas –que constituye, como se ha mencionado, la versión recibida–, una reducción que el PRMDLC ha logrado superar y espera poder seguir consolidando. No se trata de negar el valor no sólo simbólico de la

escritura –que puede llegar a tener un efecto demostrativo importante que permite ir destruyendo añejos estereotipos como “las lenguas indígenas no tiene gramática, no se pueden escribir, son dialectos, etc.”–, sino de fomentar la lectura y la escritura a través de medios más familiares a los hablantes de las lenguas indígenas, en la lengua indígena misma, como son la oralidad y la imaginaria propias.

Si bien la evaluación de los resultados de estas intervenciones es una tarea pendiente, existen algunos indicios indirectos de las bondades del proyecto, como la participación entusiasta de los niños en los talleres, junto con el hecho de que se acerquen a pedir más material al final de los mismos, manifestando su gusto por éste. Reitero que se trata de un proyecto piloto, en el que diez años es apenas un inicio para el desarrollo de un trabajo revitalizador. Uno de los grandes desafíos es precisamente la sustentabilidad y continuidad del mismo, y una de sus principales orientaciones es que las semillas de revitalización sembradas en las comunidades sean llevadas más allá por los hablantes mismos. Una de las contribuciones, en este sentido, ha sido la formación de células de revitalizadores, sobre todo las establecidas con las mujeres a las que he aludido en el caso del Balsas, aunque también las hay en el contexto maya yucateco. Ellas son las que más se han comprometido con el PRMDLC, dándole continuidad a sus objetivos en la vida cotidiana de los pueblos.

## **A modo de conclusión**

Es consabido que la mayoría de las lenguas indígenas del planeta están amenazadas de extinción: cada dos semanas una nueva lengua desaparece. Conocemos más las causas que las formas de revertir los procesos de sustitución lingüística y cultural en curso. La escuela o la discusión sobre la necesidad de un modelo estándar, cuestiones más bien pertenecientes a una matriz cultural eurocéntrica, han desempeñado un papel central en su perpetración, aún cuando existen algunos contraejemplos, en los que es la comunidad la que ha tomado el control de la escuela. Con todo, no sólo se debe recuperar la escuela como espacio para la reivindicación lingüística y cultural, sino que hay que ir más allá de la misma para una efectiva revaloración y recuperación de las lenguas amenazadas, para una verdadera (re)vitalización viable.

Como hemos visto, el término de revitalización se ha aplicado a situaciones muy distintas, que oscilan desde casos en que las lenguas indígenas están al borde de la extinción, como lenguas recesivas, hasta situaciones de alta vitalidad lingüística y cultural. Aquí habría que clarificar y

proveer más rigor a nuestras definiciones; por ejemplo, se habla de retención contra mantenimiento, de lenguas moribundas contra todavía vitales o viables, y de continuos de mantenimiento/desplazamiento. La *lingüística tradicional*, en el mejor de los casos, concibe este estado de cosas en términos de necesidades de investigación de la diversidad lingüística en aras de la ciencia, un conocimiento que paradójicamente se archiva y en que se recluye la noción de *lengua*, un concepto de suyo problemático, como si no existiera el entorno sociocultural e histórico en que se materializa el uso lingüístico, sensible a múltiples contextos, a toda una ecología sociolingüística.

El campo de la revitalización lingüística permite interrumpir y problematizar de manera constructiva estos paradigmas recibidos y pugnar por una revolución científica en diversos sentidos; por ejemplo, invita a cambiar nuestro conjunto de prioridades con respecto a la investigación lingüística, o por lo menos a articular y buscar la complementariedad de posiciones. Todo ello perfila la emergencia de una nueva ecología en la relación de investigación entre los distintos actores, a partir de la democratización de la producción del conocimiento, que permitirá abrir la posibilidad de verdaderos diálogos interculturales entre saberes que en el fondo deberían ser complementarios, pues no se trata de una interculturalidad unilateral. Esto abrirá también, al menos, la posibilidad de generar una nueva ecología de las preferencias lingüísticas, revirtiendo los estigmas y afirmando el futuro de lenguas y culturas hoy fuertemente amenazadas.

## Notas

- 1 La lingüística crítica es una disciplina bien establecida en el Reino Unido y Australia, vinculada a nombres como el de Fowler *et al.* (1979). Para una revisión de sus postulados y desarrollos véase Flores Farfán y Holzscheiter (2010).
- 2 Por ejemplo, David Crystal (2000) calcula que cada dos semanas desaparece una lengua del orbe.
- 3 Por ejemplo, el fenómeno del contacto de lenguas y sus efectos es considerado, en el mejor de los casos, como una realidad parentética, o es llanamente desechado en su totalidad, por no hablar de los propios hablantes de variedades de contacto que son profundamente estigmatizados por los antropólogos y los lingüistas, que los consideran “malos hablantes”, lo cual transmite con elocuencia el carácter de las ideologías de los investigadores mismos.
- 4 Ejemplos de estos materiales pueden consultarse en Materiales PRMDLC (multimedia), en línea: <<http://www.ciesas.edu.mx/jaff/index.html>> (última consulta: 18 de septiembre de 2009).
- 5 Véase Linguapax, en línea: <<http://www.linguapax.org/es/>> (última consulta: 18 de septiembre de 2009).
- 6 Véase Terralingua, *Diversidad biológica y lingüística*, en línea: <[www.terralingua.com](http://www.terralingua.com)> (última consulta: 18 de septiembre de 2009).
- 7 Para ejemplos véase en línea: <<http://www.ciesas.edu.mx/jaff/index.html>> (última consulta: 18 de septiembre de 2009).

## Bibliografía

- Barwick, Linda, Allan Marett, Michael Walsh, Nicholas Reid y Lysbeth Ford. 2005. "Communities of Interest: Issues in Establishing a Digital Resource on Murrinh-patha Song at Wadeye (Port Keats), NT". *Literary and Linguistic Computing*, vol. 20, núm. 4. Oxford University Press, Oxford, pp. 383-397.
- \_\_\_\_\_ y Nicholas Thieberger (eds.). 2006. *Sustainable Data from Digital Fieldwork*. Sydney University Press, Sydney.
- Brice-Heath, Shirley. 1985. "Language Policies: Patterns of Retention and Maintenance". En Walker Connor (ed.). *Mexican-Americans in Comparative Perspective*. The Urban Institute Press, Washington, pp. 257-282.
- Briggs, Charles. 1983. "Learning How to Ask: Native Metacommunicative Competence and the Incompetence of Fieldworkers". *Language in Society*, vol. 13, núm. 1. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-28.
- Crystal, David. 2000. *Language Shift*. Cambridge University Press, Cambridge.
- \_\_\_\_\_ 2004. "Creating a World of Languages". Conferencia. Congreso Diálogo sobre Diversidad Lingüística, Sostenibilidad y Paz. En línea: <<http://lapica-unesco.cesca.es/congres04/pdf/crystal.pdf>> (consulta: 18 de septiembre de 2009).
- Eckert, Penelope y Sally McConnell-Ginet. 1992. "Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community Based Practice". *Annual Review of Anthropology*, vol. 21. Annuals Reviews, Palo Alto, pp. 461-490.
- Evans, Nicholas. 2001. "The Last Speaker is Dead. Long Live the Last Speaker!" En Paul Newman y Martha Ratliff (eds.). *Linguistic Fieldwork*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 250-281.
- Fishman, Joshua. 1991. *Reversing Language Shift*. Multilingual Matters, Clevedon.
- \_\_\_\_\_ (ed.). 2001. *Can Threatened Languages be Saved? Reversing Language Shift Revisited: A 21st Century Perspective*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Flores Farfán, José Antonio. 1999. *Cuatreros somos y toindroma hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*. CIESAS, México.
- \_\_\_\_\_ 2000. "Transferencias náhuatl-español en el Balsas (Guerrero, México). Reflexiones sobre el desplazamiento y la resistencia lingüística en el náhuatl moderno". *Amerindia*, vol. 25. Asociación de Etnolingüística Amerindia, París, pp. 87-106.

- \_\_\_\_\_. 2001. "Spanish in the Nahuatl of the Balsas River Basin during the 20th Century. From Language Shift to Language Appropriation and Resistance". En Thomas Stolz y Klaus Zimmermann (eds.). *Lo propio y lo ajeno en las lenguas austronésicas y amerindias. Procesos interculturales en el contacto de lenguas indígenas con el español en el Pacífico e Hispanoamérica*. Iberoamericana Vervuert, Fráncfort y Madrid, pp. 75-90.
- \_\_\_\_\_. 2003a. "Revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: el caso de las comunidades del Alto Balsas, Guerrero, México". *Mextesol*, vol. 26. Mextesol, México, pp. 53-64.
- \_\_\_\_\_. 2003b. "Nahuatl Purism: Between Language Innovation, Maintenance and Shift". En Joseph Brincat, Winfried Boeder y Thomas Stolz (eds.). *Purism in Minor Languages, Endangered Languages, Regional Languages, Mixed Languages*. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum, pp. 281-313.
- \_\_\_\_\_. 2005. "Intervention in Indigenous Education. Culturally Sensitive Materials for Bilingual Nahuatl Speakers". En Margarita Hidalgo (ed.). *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the Twenty-First Century*. Mouton de Gruyter, Berlín, pp. 301-324.
- \_\_\_\_\_. 2006a. "Alternativas a la educación formal con lenguas amenazadas, reflexiones, acciones y propuestas". En Gabriela Dalla-Corte Caballero y Ariadna Lluís i Vidal-Folch (eds.). *Lenguas amerindias: políticas de promoción y pervivencia*. Casa América Cataluña, Barcelona, pp. 154-169.
- \_\_\_\_\_. 2006b. "Who Studies Whom and Who Benefits from Sociolinguistic Research?" *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 27, núm. 1. Routledge, Londres, pp. 79-86.
- \_\_\_\_\_. 2008. "The Hispanisation of Modern Nahuatl Varieties". En Thomas Stolz, Dik Bakker y Rosa Palomo (eds.). *Hispanisation. The Impact of Spanish on the Lexicon and Grammar of the Indigenous Languages of Austronesia and the Americas*. Mouton de Gruyter, Berlín, pp. 27-48.
- \_\_\_\_\_. 2009a. "Aspects of the Lexicographer's Vocation in Alonso de Molina's *Vocabulario en lengua castellana y mexicana y mexicana y castellana* (1555/1571)". En Otto Zwartjes, Ramón Arzápalo Marín y Thomas Smith-Stark (eds.). *Missionary Linguistics IV / Lingüística misionera IV*. John Benjamins, Ámsterdam, pp. 107-127.
- \_\_\_\_\_. 2009b. *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. CIESAS, México.
- \_\_\_\_\_. 2009c [2004]. "El empoderamiento de las lenguas amenazadas: ilustraciones mexicanas". Conferencia. Congreso Diálogo sobre Diversidad Lingüística, Sostenibilidad y Paz. En línea: <<http://lapica-unesco.cesca.es/congres04/pdf/crystal.pdf>> (consulta: 18 de septiembre de 2009).

- \_\_\_\_\_. 2009d [2004]. "Desarrollando buenas prácticas en revitalización lingüística". Conferencia. Congreso Diálogo sobre Diversidad Lingüística, Sostenibilidad y Paz. En línea: <[http://www.linguapax.org/fixter/157/Definiendo\\_buenas\\_praxis\\_en\\_RLS.pdf](http://www.linguapax.org/fixter/157/Definiendo_buenas_praxis_en_RLS.pdf)> (consulta: 18 de septiembre de 2009).
- \_\_\_\_\_. y Anna Holzscheiter. 2010. "The Discourse of Power. The Power of Discourse". En Barbara Johnstone y Ruth Wodak (eds.). *Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell, Londres, pp. 139-152.
- Fowler, Roger, Bob Hodge, Gunther Kress y Tony Trew. 1979. *Language and Control*. Routledge, Londres.
- Gippert, Jost, Nikolaus Himmelmann y Ulrike Mosel (eds.). 2006. *Essentials of Language Documentation*. Mouton de Gruyter, Berlín.
- Good, Catherine. 1988. *Haciendo la lucha*. FCE, México.
- Grenoble, Leonor y Lindsay Whaley. 2006. *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Grinevald, Colette. 2005. "Documentación de lenguas en peligro: el caso de las lenguas amerindias". En Gabriela Dalla-Corte Caballero y Ariadna Lluís i Vidal-Folch (eds.). *Lenguas amerindias: políticas de promoción y pervivencia*. Casa América Cataluña, Barcelona, pp. 120-140.
- Hale, Charles R. 2004. "Reflexiones hacia la práctica de una investigación descolonizada". Ponencia. Reunión de Investigación Indígena. CLASPO, La Paz.
- Hale, Ken, Michael Krauss, Lucille J. Watahomigie, Akira Y. Yamamoto, Colette Craig, LaVerne Masayeva Jeanne y Nora C. England. 1992. "Endangered Languages". *Language, Journal of the Linguistic Society of America*, vol. 68, núm. 1. Washington, pp. 1-13.
- Hamel, Rainer Enrique y Héctor Muñoz Cruz. 1982. *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe en México*. CIESAS, México.
- Heijman, Martine. 2006. *La política lingüística en Yucatán: acción desde abajo*. Tesis de maestría en lingüística románica. Universidad de Ámsterdam, Ámsterdam.
- Hernández Castillo, Rosalva Aída. 2006. "Socially Committed Anthropology from a Dialogical Feminist Perspective". Ponencia. Annual Meeting of the American Anthropological Association, Panel "Critically Engaged Collaborative Research: Remaking Anthropological Practice", San José, California.
- Hill, Jane y Kenneth Hill. 1986. *Speaking Mexicano. Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico*. The University of Arizona Press, Tucson.
- Hinton, Leanne y Kenneth Hale. 2001. *The Green Book of Language Revitalization in Practice: Toward a Sustainable World*. Academic, San Diego.

- Hornberger, Nancy (ed.). 2001. "Educational Linguistics as a Field: A View from Penn's Program on the Occasion of Its 25th Anniversary". *Working Papers in Educational Linguistics*, vol. 17. Sydney University Press, Sydney, pp. 40-54.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Leyva Solano, Xochitl y Shannon Speed. 2008. "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 65-107.
- Marí, Isidor. 2007. "An Intercultural Project for All to Share". *Journal of Contemporary Culture*, vol. 2. Universidad de Valencia, Valencia, pp. 88-97.
- Meyerhoff, Miriam. 2004. "Communities of Practice". En J. K. Chambers, Peter Trudgill y Natalie Schilling-Estes (eds.). *The Handbook of Language Variation and Change*. Blackwell, Oxford, pp. 527-548.
- Mühlhäuser, Peter. 1990. "Reducing Pacific Languages to Writing". En John Earl Joseph y Talbot Taylor (eds.). *Ideologies of Languages*. Routledge, Londres, pp. 189-205.
- Sáynes Vásquez, Floria. 2002. *Zapotec Language Shift and Reversal in Juchitán*. Tesis de doctorado. Universidad de Arizona, Tucson y México.
- Skutnabb-Kangas, Luisa Mafi y David Harmon. 2003. *Compartir un mundo de diferencias. La diversidad lingüística, cultural y biológica de la Tierra*. Linguapax, UNESCO Cat, Barcelona.
- Tsunoda, Tasaku. 2006. *Language Endangerment and Language Revitalization. An Introduction*. Mouton de Gruyter, Berlín.
- Villoro, Luis. 1987. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. CIESAS, SEP, México.

## Capítulo 8

### **Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa**

Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés

En las últimas décadas, el quehacer antropológico y etnográfico se ha topado con una paradoja aún irresuelta: mientras que al interior de la disciplina recién se vislumbran las consecuencias conceptuales y metodológicas de la llamada “crisis del referente etnográfico”, iniciada en la década de 1980, fuera de ésta se percibe también desde entonces una exitosa y casi excesiva proliferación tanto de su bagaje conceptual –la *culturalización* y posterior *multi e interculturalización* de las ciencias sociales y humanas– como de su núcleo metodológico disciplinar –la *etnografización* de las metodologías cualitativas y participativas de investigación. Para quienes trabajamos en los márgenes de la disciplina antropológica en estrecho intercambio con otras ciencias sociales y educativas, como es el caso del emergente campo de los *estudios interculturales*, esta paradoja se vuelve aún más acuciante dado que la “migración” de conceptos como cultura, etnicidad, diversidad e interculturalidad (Mateos 2009) desde la antropología hacia otras disciplinas a menudo los reifica y esencializa hasta un grado tal que su uso se vuelve abiertamente contraproducente tanto para el análisis académico como para el acompañamiento de procesos de transformación social o educativa.

En este sentido, en las ciencias sociales y sus traducciones en políticas públicas, la noción antropológica de *diversidad cultural* ha transitado últimamente desde una abierta estigmatización como “problema” –por su escasa integración y/o articulación, según una noción esencialista y funcionalista de cultura–, pasando por su reivindicación como un “derecho” –de las minorías, de los pueblos indios o incluso de la humanidad entera, como lo plasma la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural (UNESCO 2002)–, hasta su proclamación antropológico-pedagógica como un “recurso” –para la educación intercultural, para la gestión de la diversidad, para

desarrollar competencias-clave en la sociedad del conocimiento (García Canclini 2004). Este tránsito gradual refleja una recepción a veces crítica, a veces selectiva y sesgada por parte del *multiculturalismo neoliberal* (Hale 2006b), uno de los principales ejes de la gestión de la diversidad, no tanto de los cánones conceptuales de la antropología, sino sobre todo de sus prácticas profesionales en programas dedicados a “interculturalizar” las instituciones educativas, socioculturales y de provisión de servicios sociales (Dietz 2007).

En Latinoamérica, estos programas antropológico-pedagógicos, que a menudo proclaman un supuesto “fin del indigenismo”, han puesto de relieve la urgencia de compaginar las ya seculares tradiciones nacionales de la “educación indígena” en el nivel básico con este giro multi o intercultural de las políticas educativas y su extensión hacia niveles de educación media-superior y superior. Así, en estrecha colaboración con la antropología aplicada de orientación pos o neoindigenista se han ido creando novedosas instituciones de educación superior, en ocasiones explícitamente destinadas a poblaciones indígenas –las denominadas “universidades indígenas”– o dirigidas, en otros contextos –como en las “universidades interculturales” (Casillas y Santini 2006)–, al conjunto de la sociedad desde un enfoque de “interculturalidad para todos” (Schmelkes 2009).

Con base en un estudio de caso etnográfico-dialógico realizado en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en México, cuyas bases metodológicas procuran combinar los principios de la *antropología activista* –desarrollada por Charles R. Hale (2006a, 2008) y Shannon Speed (2006)– con una *etnografía doblemente reflexiva* (Dietz 2009), este trabajo analiza cómo en el mencionado proceso de *interculturalización educativa* surgen nuevas opciones metodológicas y cómo éstas pueden retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica. A través de sus programas académicos destinados a estudiantes principalmente indígenas, la UVI está generando cauces innovadores para diversificar el “Conocimiento” universal y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia se hibridizan mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento (Mignolo 2000, Escobar 2004, Aparicio y Blaser 2008). Como se ilustrará, este incipiente “diálogo de saberes” (Sousa Santos 2006, Mato 2007), que involucra dimensiones interculturales, *interlingües e interactorales*, obliga a su vez a la antropología académica a replantearse tanto sus conceptos teóricos básicos como sus prácticas metodológicas, todavía demasiado monológicas y monolingües.

## ¿Crisis de referente etnográfico o crisis de legitimidad poscolonial?

Desde la publicación en 1986 de dos “hitos” ya paradigmáticos de la reflexión metaetnográfica en antropología –*Anthropology as Cultural Critique* (Marcus y Fisher 1986) y *Writing Culture* (Clifford y Marcus 1986)–, la discusión en torno a las bases del quehacer antropológico se ha ido bifurcando en dos direcciones diametralmente opuestas: por un lado, hacia una etnografía experimental y autorreferencial de cuño supuestamente “posmoderno” y, por el otro, hacia una *antropología militante* que pretende “liberar” o por lo menos fortalecer –en el sentido del *empowerment* o “empoderamiento”– a los grupos que estudia. Sin embargo, como se evidencia al contrastar dichas corrientes, sostenemos que ambas fracasan en su intento por reaccionar metodológicamente a la creciente autoconciencia y reflexividad de los actores sociales y/o étnicos contemporáneos.<sup>1</sup>

Tanto el proceso de descolonización e independización administrativa de lo que se ha dado por llamar el Tercer Mundo como el surgimiento de movimientos étnicos en el contexto de los nuevos Estados-naciones desencadenaron una crisis de “identidad disciplinaria” en la antropología. La “experiencia colonial” (Grillo 1985) –definida desde su canonización malinowskiana por el “clásico” trabajo de campo etnográfico, estacionario y realizado en territorios ajenos– se torna en una herencia problemática. Mientras que en países como México la ciencia auxiliar de la administración colonial rápidamente es refuncionalizada por las nuevas élites nacionales, en otros países despierta el rechazo abierto por parte de esas mismas élites. A ello se suma la crítica que los emergentes actores sociales lanzan *in situ* contra quienes “husmean” de manera tan sospechosa en sus comunidades y regiones (Huizer 1973).

En este contexto, el canon metódico del *realismo etnográfico* –basado en la objetividad del dato, la integralidad del relato y la monopólica ubicuidad del relator (Marcus y Cushman 1982)– es desafiado por un “objeto” científico que comienza a moverse y a convertirse en “sujeto” político. Expuesto a reivindicaciones cada vez más heterogéneas, el etnógrafo –en esa época aún casi exclusivamente masculino–, acostumbrado a traducir desde lo “ajeno” hacia lo “propio”, padece una “crisis de representación” (Marcus y Fisher 1986) en cuyo transcurso pierde el referente unidireccional de su investigación (Albert 1997).

La primera consecuencia derivada de estas crecientes críticas “desde el campo” consiste, paradójicamente, en la ampliación del mismo “campo” de estudio. Empujada por la pérdida del monopolio interpretativo ante la emergencia de nuevos actores, la antropología vuelve su mirada hacia contextos más “cercaños”. La importancia metodológica de este giro hacia el estudio de las llamadas “sociedades complejas” –no sólo el prototipo

occidental industrializado, sino “todas las sociedades estatalmente organizadas, socialmente diferenciadas y a menudo multiétnicas” (Jensen 1995: 3)– reside en su impacto metódico. La mirada desde la otredad comienza a ser descolonizada de sus contextos originales exotistas para ser reasumida como un recurso metódico que des-esencializa la distinción entre lo “propio” y lo “ajeno”. Esta distinción se convierte en categoría relacional, que operacionaliza la oposición de enfoques *emic* y *etic*.

La creciente complejización de los referentes y de las audiencias del quehacer antropológico (Brettell 1993) provoca el inicio de un proceso de “reducción de complejidad” por parte del etnógrafo. Desde finales de la década de 1970 y comienzos de la de 1980, las “estrategias etnográficas” se han ido polarizando entre una vertiente dedicada al relato testimonial de la experiencia etnográfica, por un lado, y otra que pretende ser útil a sus objetos-sujetos de estudio, por el otro. La *etnografía experimental* (Marcus y Cushman 1982) deserta de las reivindicaciones políticas planteadas por sus “objetos” de estudio y se centra en descolonizar no el trabajo de campo en sí ni sus asimétricos condicionantes externos, sino su materialización posterior en el relato etnográfico. La nueva tarea de una antropología que se autoproclama “posmoderna” (Marcus 1995) consiste en deconstruir y desenmascarar los géneros etnográficos convencionales como recursos retóricos únicamente destinados a convencernos “de haber, de uno u otro modo, realmente ‘estado ahí’” (Geertz 1989: 14). Para superar este tipo de “prosa aseverativa e inocencia literaria” (*ibid.*: 34), el foco de atención se desplaza del trabajo de campo en sí a su estetización cuasi-testimonial, para con ello sustituir los usuales relatos “análogos” por un discurso “diológico” (Tedlock 1979).

Según este replanteamiento de la etnografía como testimonio de un diálogo, el trabajo de campo se autolimita a una empresa hermenéutica de autorreflexión frente a la experiencia del *Otro* (Crapanzano 1977, Marcus y Cushman 1982). El clásico recurso a la *observación participante* es reinterpretado como “dialéctica entre experiencia e interpretación” (Clifford 1983), que en el relato etnográfico se plasma en “una utopía de autoría plural” (*ibid.*: 140). Aquí se evidencian los límites metodológicos del “giro estético” que pretende realizar la etnografía experimental: sus representantes admiten que por muy dialógico que resulte el relato, la relación misma de campo dista de ser simétrica (Dwyer 1979). Por consiguiente, ante estas asimetrías de la “realidad” externa, su afán de autorreflexión puede convertirse en mera “auto-obsesión” (Kearney 1996).

Para evadir las posibles responsabilidades políticas que puedan surgir del trabajo de campo, los etnógrafos-autores acaban reduciendo su audiencia a la academia, a los etnógrafos-lectores. Mediante esta estrategia, la antropología experimental resuelve la crisis del referente etnográfico

convirtiéndose en un quehacer autorreferencial de tipo academicista. En vez de relativizar la “autoridad” del etnógrafo –que caracteriza la historia de la antropología desde sus inicios (Clifford 1983)– acaba afianzándola e inmunizándola contra cualquier crítica extra académica (Grimshaw y Hart 1994). Así, mientras que la narración de la experiencia etnográfica se vuelve cada vez más sofisticada, la práctica del trabajo de campo se deslegitima más todavía: “Si el enfoque está en la experiencia del etnógrafo, el nativo puede inquirir por qué la etnografía debería servir como un acompañamiento exótico de la psicoterapia del yo occidental” (Kuper 1994: 543).

Ante esta crítica, reiterada con frecuencia por antropólogos provenientes del Sur (Gordon 1991), algunos representantes de la corriente experimental han reaccionado cambiando de “campo” y de objeto de estudio. Al trasladar el trabajo etnográfico a la propia sociedad, o incluso a la propia clase social, presuntamente se evita la exigencia de “dar la voz” a grupos dominados o marginalizados” (Rabinow 1985). Sin embargo, este afán de refugiarse en temas y “objetos” menos comprometedores y más asépticos no modifica en absoluto el carácter asimétrico de la relación de campo. Dicha relación únicamente puede ser redefinida si la antropología se “posiciona” de una forma u otra ante las exigencias de “compromiso” formuladas por el objeto-sujeto de estudio.<sup>2</sup>

### ¿A quién empodera la etnografía?

Como reflejo de este postulado, la vertiente opuesta a la experimentación literaria y estetizante en antropología insiste en la necesidad de descolonizar no sólo la representación etnográfica, sino también los usos que la “dominación imperialista” (Harrison 1991b) ha estado haciendo del conocimiento adquirido por la antropología desde sus orígenes decimonónicos (Tuhiwai Smith 1999). Dado que desde entonces el quehacer antropológico es político por antonomasia, una *antropología de la liberación* (Huizer 1979a) se enfrenta tanto a la voluntarista autorreferencialidad de la corriente experimental como al enfoque “conservador-humanitario” (Bodley 1981) que predomina en la antropología aplicada a las políticas de ayuda al desarrollo. A diferencia de la etnografía experimental, que acaba retirándose de sus implicaciones “en el campo”, la antropología de la liberación opta, al contrario, por convertir esas mismas implicaciones en su interés central. El trabajo de campo etnográfico es reconceptualizado y explícitamente instrumentalizado como activismo político: “Un énfasis en el activismo –acerca de la instrumentalización de la liberación de la producción intelectual– es la característica crucial o la que separa una antropología apenas descolonizada de una antropología de la liberación” (Gordon 1991: 155).

Para convertir la observación participante en una especie de *participación militante*, la metodología empleada por esta corriente retoma y combina elementos de dos enfoques de diferente origen, pero entrelazados en la práctica: la *intervención sociológica*, por un lado, y la *investigación-acción participativa* (IAP), por el otro. Como los antropólogos-activistas buscarán siempre la colaboración estrecha con un determinado movimiento social y/o político, a menudo recurren al método de la intervención sociológica desarrollado por Alain Touraine (1981) para el estudio de los nuevos movimientos sociales. Aunque Touraine hace hincapié en que su propuesta metódica está diseñada para comprobar “hipótesis teóricas” y no para “fundirse con el movimiento” (1981: 144), en la práctica el investigador acaba continuamente oscilando entre esta “actitud clínica” del observador externo y una “actitud misionera” de apoyar activamente –como un “partero”– el surgimiento o la consolidación del movimiento que estudia (Giménez 1994).

El segundo enfoque metodológico que de forma más generalizada nutre una postulada antropología de la liberación proviene del ámbito de la pedagogía y más concretamente de la educación de adultos aplicada a contextos de marginación socioeconómica en países del Tercer Mundo. La *educación popular*, desarrollada por Paulo Freire (1973) y que se propone concientizar al educando acerca de las causas de su condición marginal y de sus capacidades de liberación, ha de desembocar en movimientos sociales capaces de impactar en las condiciones estructurales que generan dicha marginación (Bengoá 1988). Por ello se precisa una metodología pedagógico-política que afiance la “conciencia de clase” de los marginados (Jara 1989).

La metodología correspondiente de la IAP<sup>3</sup> no sólo exige una explícita toma de partido, sino una militancia prolongada en un determinado grupo al que se pretende movilizar (Huizer 1979b). Esta movilización se realiza mediante “encuestas concientizantes” y “autodiagnósticos” grupales (Schutter 1986), destinados a formar y capacitar a dirigentes de futuros movimientos sociales y/o políticos (Jara 1989). Aquí se evidencia el principal problema que surge de este tipo de metodología, por lo menos en relación con las experiencias percibidas en la “primera generación” de su aplicación en proyectos de investigación militante: en dichos proyectos, la direccionalidad del cambio intencionado era a menudo determinada de forma exógena, puesto que era el pedagogo-antropólogo externo al grupo quien, como “experto” occidental, importaba conocimiento estratégico para sus destinatarios.

Paradójicamente, tanto la pedagogía de la liberación como la antropología de la liberación dependían, así, de la persistencia de una situación colonial en las relaciones de campo: aunque el enfoque esbozado pretendía poner la investigación “al servicio de los grupos y clases dominadas, sometidas y explotadas” (Mies 1984: 12), para que el *investigador-militante* sea útil al movimiento que apoya nunca podrá renunciar ni a su conoci-

miento privilegiado de origen externo ni a su papel protagónico de “asesor”. Como lo ilustra el destino de muchos movimientos y organizaciones impulsados por *investigadores-asesores* externos en las décadas clásicas de 1970 y 1980, que corresponden al auge de la IAP (véase Dietz 1999), la supuesta transferencia de conocimientos o no llega a realizarse del todo o sólo se realiza de forma inmediateista, según las exigencias del momento, con lo cual el grupo perpetúa su dependencia del asesor.

La solución propuesta con frecuencia desde la metodología participativa a esta persistente situación colonial consiste en sustituir al antropólogo externo por un antropólogo originario del mismo grupo. Retomando modelos de investigación feminista, en los que la relación asimétrica de campo es “corregida” por la condición de “mujer” compartida entre la investigadora movilizadora y la persona estudiada movilizadora (Mies 1984), se propone descolonizar la actividad antropológica partiendo de la “cohesión orgánica” existente entre el antropólogo-miembro-de-una-minoría y la minoría-sujeto-objeto de estudio.<sup>4</sup>

Este intento de equiparar una supuesta antropología “nativa” con la promovida descolonización de la disciplina antropológica, no obstante, hace caso omiso del origen propiamente (neo)colonial de los protagonistas de esta nueva antropología. Como en otro lugar se analizó de manera detallada para el caso purhépecha (Dietz 1999), el surgimiento de una *intelligentsia* nativa *per se* no significa que se esté desencadenando un proceso de descolonización. El *indigenismo* practicado en varios países latinoamericanos –y que desde sus inicios recurre a antropólogos como “voceros” de los indígenas (Arizpe 1988)– genera una élite indígena encargada de agilizar y prolongar el *indirect rule* sobre sus comunidades. Por consiguiente, las cada vez más vigorosas *antropologías del Sur* no son por definición contrahegemónicas ni pueden ser conceptualizadas como necesariamente opuestas a la *antropología del Norte*.<sup>5</sup>

La pretensión de sustituir el “personal” protagónico en la disciplina –cambiar los antropólogos forasteros por antropólogos nativos– acaba primordializando y esencializando nuevamente los “objetos” de estudio, y con ello los conceptos básicos de la antropología: surge el “antropólogo-indio” especializado en estudiar a “los indios”. La estrategia del *empowerment* –del fortalecimiento de grupos subalternos, marginados o simplemente culturalmente diferenciados para acelerar su proceso de “descolonización”– corre el riesgo de recaer en la trampa del etnocentrismo. Antes de identificar al colectivo destinatario de dicho empoderamiento, es preciso analizar la distribución desigual de poder existente, en primer lugar, al interior del grupo destinatario, en segundo lugar, entre éste y la sociedad circundante, y por último, entre el grupo destinatario de la investigación y el protagonista de dicha investigación.

## La dialéctica de la reflexividad

Para que surja una “antropología descolonizante y descolonizada” (Harrison 1991a) es indispensable partir del reconocimiento explícito de las relaciones asimétricas y dialécticas que existen en diferentes niveles (Dietz 2009):

- Entre el investigador-como-persona, la ciencia-como-institución y el grupo estudiado, así como la o las sociedades –del Norte o del Sur– que constituyen el marco político-social que articula las relaciones entre estos tres elementos (Antweiler 1986, Krotz 2005).
- Entre el sujeto investigador, el sujeto investigado y las mencionadas estructuras circundantes que condicionan y “objetivizan” de forma dialéctica la intersubjetiva relación de campo (Leyva y Speed 2008).
- Entre la investigación como tal y sus diferentes referentes y audiencias que interactúan como “comunidades de validación” (Kvale 1996) y aplicación del conocimiento científico.
- Entre el conocimiento antropológico de origen occidental y hegemónico, centrado en el sujeto que protagoniza la investigación, y otras formas de conocimiento contrahegemónico, centradas en los sujetos investigados (Escobar 1992, 1993, Restrepo y Escobar 2004).
- Y, en consecuencia, entre un enfoque *etic* –necesariamente parcial, que sólo refleja la visión externa y estructural del fenómeno estudiado– y un enfoque *emic* –también parcial, centrado en la visión interna y accional del mismo fenómeno.

Procurando superar tanto el reduccionismo autorreferencial de la etnografía experimental como la simplificación inmediateista de la antropología de la liberación, proponemos una estrategia metodológica necesariamente híbrida, que mantiene con ello la complejidad de las asimétricas relaciones aquí esbozadas. La tarea que persigue toda antropología crítica y autocrítica: “trascender el ingenuo dualismo de sujeto y objeto” (Scholte 1981: 160), no equivale a negar la existencia de diferencias y desigualdades entre –en nuestro caso– el antropólogo externo al grupo estudiado, por un lado, y los comuneros y líderes indígenas, por el otro. Junto con el reconocimiento del carácter situacional e intencional de los diferentes conocimientos que intervienen en este “encuentro etnográfico” es imprescindible posicionarse ante el sujeto social elegido como objeto de estudio y explicitar la “dimensión normativa” (Scholte 1981) del propio quehacer antropológico frente a hechos supuestamente “libres de valoración” (Thomas 1993, Hale 2006a).

Mientras que la etnografía posmoderna sólo cultiva la reflexividad del autor-antropólogo y de su posible audiencia académica, la antropología de la liberación únicamente se dedica a generar actores sociales autorreflexivos que desemboquen en movimientos sociales. En cambio, el posicionamiento explícito ante el sujeto a estudiar que aquí se propone parte de la identificación de dos procesos reflexivos distintos: el actor social, por una parte, que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y la actividad metacotidiana del investigador social, por otra. Éstos interactúan en una “doble hermenéutica”:

El sociólogo tiene por campo de estudio fenómenos que ya están constituidos en tanto provistos de sentido. La condición para “entrar” en este campo es llegar a saber lo que ya saben –y tienen que saber– los actores para “ser con” en las actividades cotidianas de una vida social. Los conceptos inventados por observadores sociológicos son de “orden segundo” porque presuponen ciertas capacidades conceptuales en los actores a cuya conducta se refieren. Pero está en la naturaleza de la ciencia social el que puedan pasar a ser conceptos de “orden primero” si de ellos se apropia la vida social misma. ¿Qué hay de “hermenéutico” en esta hermenéutica doble? La justeza del término deriva del proceso doble de traducción o de comprensión que aquí interviene (Giddens 1995: 310).

La creciente penetración de los saberes científicos en los mundos de vida contemporáneos disemina el conocimiento antropológico no sólo en las sociedades occidentales que han generado esta disciplina, sino también en las nacientes sociedades nacionales del Sur y entre los grupos estudiados por la antropología. En este contexto, las “políticas identitarias” de los actuales movimientos sociales descubren en la apropiación o reapropiación del conocimiento científico una fuente para fortalecer la identidad grupal (Dietz 2009). En el caso del estudio de los nuevos movimientos indígenas, esta autorreflexividad del actor social<sup>6</sup> tiene que ser asumida y enfrentada por una antropología comprometida. Sin embargo, como dicho compromiso con el actor estudiado no implica la identificación plena con sus objetivos, la tarea de una “doble hermenéutica” amplía el estudio del actor hacia los usos que éste hace del conocimiento antropológico (Albert 1997, Plows 2008).

La praxis etnográfica resultante propuesta aquí no se limita ni a la introspección estetizante ni a la externalización movilizante. Mediante la negociación recíproca de intereses académicos y políticos es posible generar una “novedosa mixtura de teoría y práctica” (Escobar 1993: 386) que se traduce en fases de investigación empírica, de teorización académica y de transferencia a la praxis política. Esta transferencia no se reduce a un acto de *concientización*, sino que constituye un intercambio entre las dos formas de conocimiento mencionadas: entre el conocimiento generado en el “orden primero” por los “expertos” de su propio mundo de vida, por un lado, y el conocimiento antropológico generado en el “orden segundo” por el

“experto” académico, por el otro. La posible contradicción que surge del intercambio de ambas perspectivas ha de ser integrada por el etnógrafo en el proceso mismo de investigación, que oscilará dialécticamente entre identificación y distanciamiento, entre fases de compromiso pleno y fases de reflexión analítica.

La relación intersubjetiva y dialéctica entre el sujeto investigador y el actor-sujeto investigado que surge de este tipo de “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz 2009), mantenida en espacios tales como las entrevistas dialógicas y los grupos de discusión, o los foros “intersaberes” y/o de “interaprendizaje” (Bertely 2007), de retroalimentación y debate entre activistas y académicos, genera un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes. Ello alimenta una doble reflexividad que, oscilando entre papeles *emic* y *etic*, entre perspectivas de actor-activista y de observador-acompañante, desafía continuamente las conceptualizaciones y “teorías implícitas” de ambos tipos de participantes. El resultado es una incipiente, pero muy fructífera *interteorización* entre la mirada académica-acompañante y la mirada activista igualmente autorreflexiva. Así entendido, este tipo de investigación dialéctico-reflexiva acerca de la realidad social es, a la vez, su crítica, con lo cual la misma relación etnográfica se convierte en praxis política.<sup>7</sup>

### **Una experiencia de co-labor: InterSaberes y la Universidad Veracruzana Intercultural**

Aunque Xochitl Leyva y Shannon Speed (2008) acuñan el término de *investigación de co-labor* sobre todo para constelaciones de intercambio entre activistas (a menudo indígenas) y académicos comprometidos, planteamos que esta co-labor es extendible asimismo a coaliciones entre diferentes tipos de actores sociales, políticos y/o académicos involucrados en procesos de transformación societal. En nuestro proyecto InterSaberes<sup>8</sup> esta co-labor se lleva a cabo con profesores indígenas y no indígenas, con estudiantes y con miembros de las comunidades en las que desde hace poco existe un “programa intercultural” universitario: la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

La UVI surge como una iniciativa pionera de institucionalización de la diversidad cultural en el ámbito académico veracruzano y mexicano. Impulsada originalmente en el marco del programa gubernamental de creación de “universidades interculturales” como una de las respuestas oficiales concedidas por el gobierno federal al reclamo de organizaciones indígenas en el contexto poszapatista (Casillas y Santini 2006), pero aprovechando a la vez el régimen de autonomía de una universidad pública preexistente. La UVI implica un esfuerzo de descentralización universitaria –a través de un sistema descentralizado de sedes académicas ubicadas

en las principales regiones indígenas y pluriétnicas del estado de Veracruz: la Huasteca, el Totonacapan, la sierra de Zongolica y las selvas meridionales del estado— que, a la vez, nos obliga a redefinir y reestructurar las actividades docentes, de investigación y de vinculación en torno a una licenciatura única de gestión intercultural para el desarrollo. Este programa académico sirve como un “tronco común”, que es impartido con orientaciones sobre sustentabilidad, comunicación, lenguas, derechos y salud.<sup>9</sup>

El proyecto InterSaberes analiza de forma exploratoria cómo en la UVI se construyen, gestionan, enlazan, intercambian y fertilizan mutuamente diversos saberes y conocimientos. Para ello, un equipo multidisciplinario, procedente de la pedagogía, la antropología, la sociología, la filosofía, la lingüística y la traducción, y aglutinado en torno al Cuerpo Académico de Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana (UV), se encuentra recopilando y contrastando los diversos conocimientos que confluyen en las prácticas docentes, de investigación y de vinculación de la UVI. Se trata de saberes formales e informales, generados en contextos tanto urbanos como rurales, articulados por actores identificados como mestizos e indígenas. Estos saberes son intercambiados en el marco académico de la UVI, pero cuentan asimismo con una estrecha relación con comunidades indígenas, organizaciones sociales y organizaciones no gubernamentales (ONG). Participan, por tanto, en este aún incipiente “diálogo de saberes” docentes, investigadores, estudiantes y vecinos de las comunidades y regiones anfitrionas de las sedes del Programa Intercultural.

Este amplio y rico abanico de saberes y conocimientos es ahora recopilado en las cuatro regiones tanto por alumnos-investigadores y profesores-investigadores de la UV como por los “expertos locales” para luego retroalimentar el programa académico de la licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo, así como sus actividades de vinculación comunitaria y de intercambio de conocimientos. El proyecto analiza y acompaña este proceso, iniciado recién en 2005 por la UV en las cuatro regiones mencionadas, por lo cual nos estamos centrando en la forma cómo se están transfiriendo, enlazando e “hibridizando” mutuamente los saberes académicos, organizacionales y comunitarios.

Aunque la universidad ya contaba con un sistema descentralizado de cinco campus distribuidos a lo largo de todo el estado, estas sedes académicas se seguían centrando en los núcleos urbanos y ofreciendo carreras “clásicas” del modelo universitario occidental. El nuevo programa, en cambio, optó desde su inicio por establecer sedes en las zonas más desfavorecidas y marginadas del estado que —como legado colonial y poscolonial— son las regiones con mayor presencia indígena (Lomnitz 1995). Por ello, y tras realizar un extenso e intenso diagnóstico regional, en el que se aplicó de forma combinada criterios etnolingüísticos y socioeconómicos, índices de margi-

nación, de desarrollo social y de desarrollo humano (UVI 2005), se eligieron cuatro “regiones interculturales”,<sup>10</sup> y dentro de éstas cuatro comunidades indígenas en las que se establecerían las nuevas sedes de la UVI: la región intercultural de la Huasteca, con sede en Ixhuatlán de Madero; la región intercultural Totonacapan, con sede en Espinal; la región intercultural Grandes Montañas, con sede en Tequila; y la región intercultural Selvas, con sede en Huazuntlán, perteneciente al municipio de Mecayapan. En cada una de las cuatro sedes regionales, la UVI cuenta con un coordinador de sede, un apoyo académico, cinco profesores responsables de cada una de las cinco orientaciones y profesores a tiempo parcial.

En paralelo, desde la sede central de Xalapa se administran los programas de estudios y se ofrecen cursos de formación continua tanto para el personal de la UVI como para el resto de la universidad (véase más abajo). Aparte de la estructura orgánica convencional académica de toma de decisiones (Consejo Técnico y Junta Académica), la UVI dispone de consejos consultivos, que vigilan, supervisan y asesoran el desenvolvimiento de los programas educativos, las titulaciones y las actividades de docencia, investigación y vinculación que se realizan desde la sede central y desde las sedes regionales. Para ello, existen dos tipos de consejos consultivos:

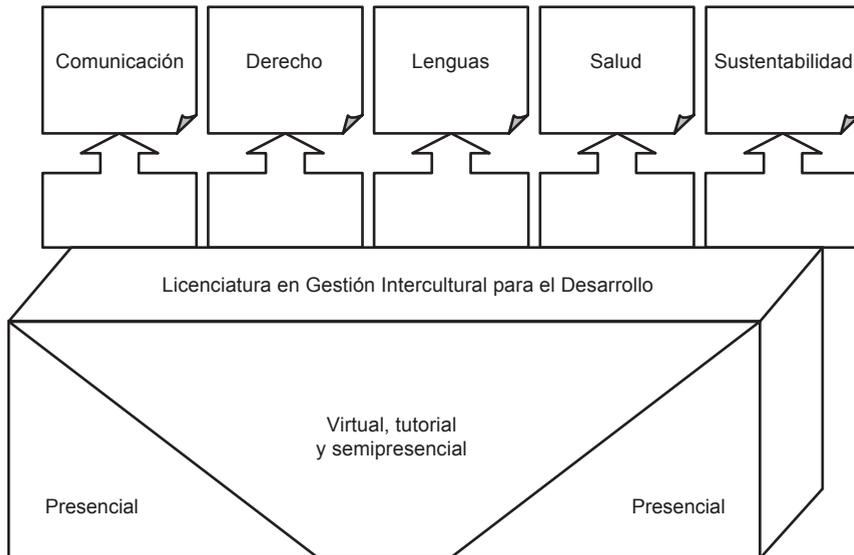
- Un Consejo Consultivo General, integrado por académicos externos a la UVI y/o a la UV, que asesora periódicamente al equipo directivo en la proyección futura de la entidad,
- y cuatro Consejos Consultivos Regionales, integrados por los presidentes municipales, las autoridades civiles, agrarias y/o religiosas, e incluso representantes de ONG y de asociaciones civiles activas en la región respectiva, quienes en conjunto supervisan el desenvolvimiento de las actividades docentes, pero también los proyectos de investigación vinculada que alumnos y profesores llevan a cabo con actores comunitarios de las regiones.

### **¿Interculturalización de la docencia?**

Como se mencionó arriba, en las cuatro regiones-sedes de la UVI se imparte actualmente la licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo. Se trata de un programa oficial y formalmente reconocido de licenciatura que se subdivide en ocho semestres y que responde a los requisitos de inter o transdisciplinariedad, multimodalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil que ha adoptado la UV en su conjunto como “modelo educativo integral y flexible”. Los estudiantes no eligen asignaturas clásicas sino “experiencias educativas” agrupadas por áreas de formación (básica-propedéutica, disciplinaria, terminal y de elección libre) y por modalidad (presencial, semipresencial y virtual).

En su conjunto, estas experiencias educativas generan itinerarios formativos llamados “orientaciones”. No son especializaciones curriculares de tipo disciplinario, sino más bien campos interdisciplinarios de saberes y conocimientos destinados a profesionalizar al futuro “gestor intercultural” (véase gráfica 1).

**Gráfica 1. Estructura de la licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo**



Fuente: UVI (2007: s.n.). Diseño: Rey Alba.

Desde 2007 se ofrecen las siguientes orientaciones en las cuatro sedes:

- **Comunicación.** Según los planes de estudio, esta orientación: [...] forma a profesionales en el ámbito de la promoción cultural, sustentándose en un empleo diversificado de los medios de comunicación y una lectura crítica de su papel en la construcción de identidades en el marco de la globalización [...] La formación centra su trabajo y ética en metodologías participativas que garanticen una dinamización contextualizada del patrimonio tangible e intangible (UVI 2007: s.n.).
- **Sustentabilidad.** Esta orientación: [...] establece espacios de construcción intercultural de saberes para la formación de profesionistas capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en las regiones y a la construcción de vías de desarrollo sustentables, gracias a la

generación de conocimientos, habilidades y actitudes orientadas: a) hacia la valoración, desarrollo y difusión de los saberes ancestrales en torno a la relación sociedad-naturaleza en diálogo con otros saberes (UVI 2007: s.n.).

- *Lenguas*. Esta orientación “propicia el ambiente académico para la animación, gestión y mediación de procesos comunicativos interlingüísticos enmarcados en un enfoque intercultural” (UVI 2007: s.n.).
- *Derechos*. En esta orientación se “pretende formar recursos humanos para incidir en la resolución del rezago en la administración y procuración de justicia, en el acceso efectivo de los sectores vulnerables al estado de derecho, así como promover los derechos humanos para garantizar la seguridad jurídica” (UVI 2007: s.n.).
- *Salud*. Por último, esta orientación “busca mejorar la situación de salud de las regiones indígenas de Veracruz, a través de la formación de profesionales que funjan como gestores de diálogo entre la medicina tradicional y la oficial en México y las comunidades” (UVI 2007: s.n.).

Sea cual sea la orientación elegida, los estudios que cursan los alumnos en la UVI se caracterizan por una muy temprana y continua inmersión en actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y de investigación-acción. Partiendo de un eje metodológico impartido por módulos, y que incluye metodologías de diagnóstico comunitario y regional, de gestión de saberes y de proyectos, de planeación y de evaluación participativa, desde el primer semestre el alumnado comienza a realizar actividades gestoras y/o de investigación en su comunidad de origen.

Sumando las cuatro generaciones que actualmente están cursando la licenciatura (2005-2009, 2006-2010, 2007-2011 y 2008-2012) en sus cinco diferentes orientaciones y en las cuatro sedes regionales, la UVI cuenta hoy en día con más de 500 alumnos y alumnas. Del conjunto de alumnos, 335 son hablantes de lengua indígena y 227 sólo hablan castellano. Las principales lenguas indígenas habladas por los estudiantes son el náhuatl, el *tachiwín tutunaku* (totonaco), el *núntah+’yi* (zoque-popoluca), el *diidzaj* (zapoteco), el *ñahñü* (otomí), el *teenek* (huasteco), el *hamasipijni* (tepehua) y el *tsa jujmí* (chinanteco). En la UVI, las clases se imparten en castellano, pero en determinadas experiencias educativas también se incluyen actividades realizadas en alguna de las lenguas indígenas mayoritarias en la región: en náhuatl (en las sedes Huasteca, Grandes Montañas y Selvas), en totonaco (en la sede Totonacapan) y últimamente también en zoque-popoluca (en la sede Selvas) y en otomí (en la sede Huasteca).

Teniendo en cuenta la deficiente dotación escolar en los niveles medio-superior que prevalece aún en las regiones indígenas de Veracruz y que obliga a menudo a los jóvenes a cursar “telesecundarias” y “telebachilleratos”, las condiciones de ingreso a la licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo se distinguen de las de los demás estudiantes de la UV. Mientras que éstos concursan mediante un examen de admisión sobre conocimientos académicos generales, los jóvenes que desean estudiar en la UVI tienen que presentar no sólo su constancia de estudios de bachillerato, sino también una carta de motivos y una carta de recomendación expedida por alguna autoridad tradicional, civil o religiosa de su comunidad de origen. Además, se realizan entrevistas de selección con cada aspirante.

Dado el carácter aún reciente de la creación de la UVI, apenas en este verano de 2009 se titularon exitosamente como gestores interculturales para el desarrollo los primeros 223 estudiantes, quienes comenzarán a desempeñarse –en función de la orientación cursada– como gestores, mediadores, traductores y/o técnicos en proyectos gubernamentales, no gubernamentales y/o de autoempleo de desarrollo local y regional. Aún así, salta a la vista que por lo menos en estas primeras generaciones se han incorporado jóvenes y adultos que han estado reivindicando con anterioridad la generación de nuevas ofertas educativas y formativas en sus regiones. Por ello, la gran mayoría de los estudiantes realizan actividades de intermediación, asesoría y diseño de proyectos mientras cursan la licenciatura. Casi todos provienen de las regiones sedes de la UVI y de los municipios aledaños. Sin embargo, últimamente se percibe una mayor movilidad interregional del alumnado, dado que cada vez más alumnos provenientes de otras regiones del estado, incluso urbanas, deciden cursar estudios en la UVI. Como se mencionó arriba, la licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo se imparte en una modalidad mixta, que combina clases “áulicas” impartidas en pequeños grupos de trabajo con clases semipresenciales en formato de talleres y una intensa labor extra áulica mediante estancias de trabajo comunitario que los alumnos realizan bajo la supervisión de un profesor-tutor y en estrecha colaboración con las autoridades comunales y las ONG y asociaciones civiles presentes en las regiones.

Para ello, la UVI ha generado una serie de convenios y acuerdos con actores locales y redes regionales, instancias que se convierten, así, en contrapartes del proceso extra escolar de enseñanza-aprendizaje. Mediante estas estancias y prácticas de campo, los alumnos comparan, contrastan y traducen diversos tipos de saberes –saberes formales e informales, académicos y comunitarios, profesionales y vivenciales, generados en contextos tanto urbanos como rurales, y articulados por actores tanto mestizos como indígenas. Es este continuo intercambio de conocimientos y metodologías académicas *versus* comunitarias el que está generando nuevos sujetos híbridos no sólo en cuanto a sus saberes, sino también a sus “haceres” cotidianos.

## ¿Nuevos intermediarios? Nuestro acompañamiento al profesorado

El perfil de los profesores de la UVI, denominados “docentes-investigadores”, cubre un amplio abanico de las humanidades, ciencias sociales e ingenierías, e incluye a un profesorado mayoritariamente con grado de licenciatura, algunos con grado de maestría y sólo cinco con grado de doctor. Los docentes-investigadores son contratados no según su procedencia étnica, sino en función de sus características profesionales y tomando en consideración sobre todo su arraigo en y su conocimiento de la región en cuestión. Por consiguiente, la mayoría de los profesores proviene de la misma región de destino, por lo que aportan no sólo sus conocimientos académicos, sino también sus conocimientos y saberes locales y regionales. A ellos se unen profesionistas y/o “expertos” locales que imparten los módulos y/o experiencias educativas específicas, relacionados con su propia práctica. En total, sumando el personal a tiempo completo y a tiempo parcial, e incluyendo a los profesores que diseñan y coordinan las orientaciones desde la sede de Xalapa, la UVI dispone de un cuerpo de aproximadamente sesenta profesores.

El último cambio sustancial que está ocurriendo ahora mismo en el seno de la UVI tiene que ver con la relación entre la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria. Hasta hace poco, las actividades de investigación y gestión eran llevadas a cabo sobre todo por los alumnos, mientras que los profesores se dedicaban más a la docencia y a la asesoría de los proyectos de sus respectivos alumnos. Como reflejo del proceso de “departamentalización” que en los últimos años está iniciando la UV en su conjunto,<sup>11</sup> y mediante esa nueva figura de los “departamentos”, la UVI está procurando anticiparse a dichas transformaciones, a menudo muy lentas.

Por ello, las orientaciones que ofrece la licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo se están transformando en los Departamentos de Comunicación, Sustentabilidad, Lenguas, Derechos y Salud. Cada departamento está conformado ahora por los profesores responsables de la respectiva orientación en cada una de las cuatro sedes regionales y en la sede de Xalapa, y están convirtiéndose en incipientes “cuerpos académicos” que combinan tareas de docencia, investigación y vinculación comunitaria a raíz de las llamadas líneas de generación y aplicación de conocimiento. Así, las actividades de investigación vinculada de los profesores<sup>12</sup> se articulan estrechamente con las demandas de las comunidades y las prácticas de gestión y acompañamiento realizadas por los alumnos en esos mismos ámbitos en sus itinerarios formativos. Por ello, la mayoría de estos proyectos se desarrollan en procesos de co-labor y co-autoría entre profesores de la UVI, sus estudiantes y las autoridades comunales y/o miembros

de ONG partícipes. El resultado es un concepto integral y circular de docencia/investigación/vinculación-gestión, que se sintetiza en la gráfica 2.

Gráfica 2. Investigación, docencia y vinculación en la UV



Fuente: Dietz y Mateos (2007: 12). Diseño: Rey Alba.

En el proyecto InterSaberes nos encontramos en la actualidad estudiando etnográficamente las pautas de interacción entre los actores docentes, discentes y comunitarios en las actividades tanto intra áulicas como de vinculación comunitaria de los profesores y estudiantes de la UVI. Para acompañar estos procesos interrelacionados de investigación, docencia y vinculación, hemos impulsado simultáneamente desde el InterSaberes la creación dentro de la UVI de un Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación (Dietz y Mateos 2007), en que se integran todos los docentes-investigadores de tiempo completo de las cinco sedes.

En el Laboratorio procuramos promover la investigación no sólo como “tercer pilar”, sino como eje fundamental que articula y relaciona las demás actividades de docencia universitaria y de vinculación comunitaria de la UVI. Para ello, hemos logrado formar a un grupo de profesores-investigadores que en cada sede de la UVI se dedica preferencialmente a la investigación (proyectos propios de investigación y/o de formación a través de algún programa de posgrado) y a la docencia acerca de la investigación (materias metodológicas y asesorías de las investigaciones del alumnado). Pero sobre todo, el Laboratorio se ha vuelto un importante

espacio de encuentro e intercambio de experiencias de investigación vinculada entre los profesores-investigadores de las sedes de la UVI y al que también se ha ido invitando a otros profesores de las sedes, a los alumnos y a otros académicos que están realizando investigaciones desde un enfoque intercultural.

De forma cíclica, cada vez que concluimos una fase de trabajo de campo etnográfico –sobre la interacción en el aula, sobre las actividades extra aula de la UVI y sobre los proyectos de investigación vinculada de los estudiantes y docentes en las comunidades partícipes– realizamos foros de presentación, transferencia y discusión de nuestras interpretaciones y de nuestros resultados parciales. Estos foros se llevan a cabo en estrecha relación con el Laboratorio, para asegurar una retroalimentación de nuestros resultados (aún parciales) con los procesos docentes y de investigación de los miembros del Laboratorio.

### **Entre culturas, entre saberes, entre poderes: hacia un modelo de etnografía reflexiva**

El reconocimiento de la diversidad cultural, el desarrollo de programas educativos culturalmente pertinentes y la interculturalidad –entendida como la capacidad de traducir y negociar desde posiciones propias expresiones complejas y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas subyacentes (Dietz 2009) y como una nueva forma de entablar relaciones entre grupos cultural, lingüística y étnicamente diversos– conforman los principios de base que dieron origen a la UVI. Por consiguiente, el equipo principalmente de antropólogos y pedagogos que diseñó este programa persigue el propósito general de:

[...] favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación de conocimiento de los pueblos de las Regiones Interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias. Éstos se alcanzarán privilegiando la diversidad cultural y la participación de las comunidades bajo los principios de: sustentabilidad de las regiones de interés, arraigo en las comunidades evitando la migración y protección al medio ambiente (UVI 2008: s.n.).

Estos objetivos y sus respectivos planteamientos subyacentes han ido evolucionando desde que se creara el programa en 2005. Originalmente, la UVI fue impulsada sobre todo desde el ámbito antropológico-académico cuando profesores e investigadores formados en las corrientes predomina-

temente europeas de los estudios interculturales generaron nuevos espacios de investigación y docencia dentro de la Universidad Veracruzana (Ávila y Mateos 2008). Fuertemente influenciado por las antropologías de la etnicidad y de la educación contemporáneas, el equipo promotor del proyecto optó por un enfoque transversalizador y constructivista de la interculturalidad (Dietz 2009) y puso especial hincapié en la generación de nuevas “competencias interculturales” con las cuales dotar a los estudiantes para prepararlos para futuras interacciones en una sociedad cada vez más compleja.

Rápidamente entablamos relaciones estrechas y fructíferas de intercambio con profesionistas, etnolingüistas y activistas indígenas para quienes la interculturalidad debe entenderse más bien como una estrategia de empoderamiento étnico en contextos de diferencia cultural o étnica y de discriminación racista como los que persisten en las regiones interculturales de México y Veracruz. Por último, el intercambio de estos dos tipos de actores –académico-urbanos e indígena-activistas– se profundizó a partir de la colaboración estrecha con ONG y movimientos sociales y/o ecologistas también presentes en las regiones indígenas (Mateos 2009). Sus protagonistas hicieron un énfasis mayor en la necesidad de entablar relaciones más sustentables con el medio ambiente y de recuperar saberes locales, campesinos y/o indígenas en torno al manejo de los recursos naturales, pero también culturales para enfrentar las asimetrías de poder entre el capitalismo depredador y los ecosistemas indígenas.

Bajo el impacto político del zapatismo y de la aún inconclusa renegociación de las relaciones que articulan al Estado-nación neoliberal y los pueblos indígenas del país (Dietz 2005), estos tres tipos de actores comenzaron a enriquecer mutuamente sus discursos y propuestas educativas interculturales, tal como se acabó plasmando en los programas de la UVI. Como resultado, se ahondó en los procesos de negociación, intermediación y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos –académicos, profesionistas, agentes de desarrollo, “expertos locales”– que participan en la UVI. A lo largo del acompañamiento metodológico y etnográfico del InterSaberes se comenzaron a perfilar así tres dimensiones a través de las cuales los actores partícipes concebimos la interculturalidad:

- Una dimensión *intercultural*, centrada en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas culturales diferentes, tales como: a) la cultura comunitaria de raíces mesoamericanas compartidas, amenazada y abatida por diversas olas de colonización y globalización, pero aún vigente en las regiones sede del Programa Intercultural; b) la cultura organi-

zacional de los movimientos sociales que reivindican la diversidad cultural y/o biológica de dichas regiones, y c) la cultura académica occidental –involucrada actualmente en una transición desde un paradigma rígido, monológico, “industrial” y “fordista” de la educación superior hacia otro más flexible, dialógico, “posindustrial” o “posfordista”, tal como se materializa en el modelo educativo integral y flexible de la UVI.

- Una dimensión *interactoral*, que valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre: a) los académicos de la UV participantes en las diferentes orientaciones del Programa Intercultural, que aportan conocimientos antropológicos, pedagógicos, sociológicos, lingüísticos, históricos, agrobiológicos, etc., generados dentro de los cánones epistémicos occidentales; b) los activistas de las organizaciones indígenas y las ONG presentes en las regiones, que contribuyen con conocimientos profesionales, contextuales y estratégicos; así como c) los expertos o sabios locales, “sabedores” consuetudinarios y “líderes naturales” que proporcionan memorias colectivas, saberes localizados y contextualizados acerca de la diversidad cultural y biológica de su entorno inmediato.
- Y una dimensión *interlingüe* que –como un reflejo de la gran diversidad etnolingüística que caracteriza las regiones indígenas de Veracruz– supera el antiguo enfoque bilingüe del indigenismo clásico y aprovecha las competencias no sustanciales, sino relacionales, que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales tan diversos. Este enfoque interlingüe no pretende “multilingüizar” el conjunto de los programas educativos de la UVI, sino que se centra en el desarrollo de las competencias comunicativas y “traductológicas” del alumnado y profesorado presente en cada una de las regiones.

Desde el enfoque desarrollado líneas arriba de la doble reflexividad etnográfica, sostenemos que la etnografía no es reducible ni a un mero instrumento más del abanico de métodos y técnicas de las ciencias sociales ni a una simple arma de “liberación” de los “oprimidos”. Superando la disyuntiva entre academicismo –sea éste de origen positivista o posmoderno– y transformacionismo –conservador, integrador o “empoderador”–, se propone concebir a la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* –interna y externa– de la realidad social como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis “habitualizada”.

En el caso de la co-labor con movimientos sociales, ONG y/o instituciones educativas, sin embargo, esta concatenación de discurso y praxis se da en contextos altamente institucionalizados y jerarquizados. Por ello, para evitar caer en reduccionismos simplistas y, en última instancia, apoloéticos, una etnografía reflexiva desarrollada en situaciones interculturales necesariamente habrá de ampliar el horizonte analítico de estas dimensiones discursiva y práctica hacia un tercer eje de análisis: las estructuraciones institucionales específicas, producto del papel que desempeñan las desigualdades, las hegemonías y las asimetrías de poder en la política de identidad del actor en cuestión y de su contexto estructural. Se presenta así un modelo etnográfico tridimensional (Dietz 2009) que conjuga:

- a) Una dimensión “semántica”, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado –sobre todo mediante entrevistas etnográficas– desde una perspectiva *emic* y analizado en función de sus estrategias de etnicidad;
- b) una dimensión “pragmática”, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada –principalmente a través de observaciones participantes– desde una perspectiva *etic* y analizada tanto en función de su *habitus* intracultural como de sus competencias interculturales,
- c) y una dimensión “sintáctica”, centrada en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad como las prácticas de interacción, y que es analizada y “condensada” a partir de las clásicas “ventanas epistemológicas” (Werner y Schoepfle 1987) del trabajo de campo, *i.e.* las contradicciones que surgen al contrastar información etnográfica de tipo *emic versus etic*; dichas contradicciones deben ser interpretadas no como meras incongruencias de datos, sino como aquellas “inconsistencias coherentes” (Verlot 2001) que reflejan la lógica específica del Estado-nación representado por la institución analizada.

De forma gráfica, la propuesta metodológica se ilustra en el cuadro 1 (véase Dietz 2009). Concatenando las diferentes dimensiones interculturales, interlingües e interactorales con esta metodología tridimensional reflexiva, en la UVI y en el InterSaberes estamos contrastando actualmente las visiones *emic* y *etic* de los actores partícipes mediante los mencionados foros-talleres. Con ello, perseguimos objetivos tanto clásicamente “empoderadores” de los (futuros) profesionistas indígenas y de sus formadores como objetivos “transversalizadores” de competencias-claves que éstos requerirán para su desempeño profesional y organizacional.

**Cuadro 1. Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva**

<i>Dimensión semántica</i>	<i>Dimensión pragmática</i>	<i>Dimensión sintáctica</i>
centrada en el actor	centrada en la interacción	centrada en la institución
identidad, etnicidad	cultura (intracultura/intercultural)	entidad organizativa/ institucional (territorializada)
= discurso	= praxis	= estructura societal
entrevistas etnográficas	observaciones participantes	talleres/foros interculturales
= <i>emic</i>	= <i>etic</i>	= <i>emic/etic</i> ("ventanas epistemológicas")

## Conclusiones

Como todo proyecto incipiente y novedoso, la Universidad Veracruzana Intercultural se ha encontrado con diversos problemas burocráticos, financieros, académicos y políticos desde su puesta en marcha hace unos escasos tres años. La heterogeneidad de actores académicos, políticos y organizacionales ha constituido todo un desafío a la hora de generar cauces institucionales eficaces y a la vez legítimos para todos los sectores implicados. Aunque la UVI cuenta con un fuerte apoyo en el conjunto de las sociedades regionales que atiende, al interior de la misma universidad persisten resistencias e incomprensiones. Por tratarse de una noción heterodoxa de "universidad", de "licenciatura" y de "plan de estudios", algunos sectores más tradicionales y "disciplinarios" de la academia pretenden relegar esta iniciativa a actividades no estrictamente docentes o de investigación, es decir, a un "extensionismo" asistencialista de viejo cuño. El hecho de incluir una diversidad de actores y saberes regionales en el núcleo mismo de un programa académico de licenciatura y maestría desafía el carácter aún universalista, monológico y "monoepistémico" de la universidad occidental clásica.

En este ámbito, tanto para una "antropología pública" como para una metodología "activista",<sup>13</sup> uno de los principales desafíos es el de conjugar las características de una "universidad intercultural" orientada a y arraigada en las regiones indígenas del estado con las dinámicas y criterios propios de una universidad pública "normal", que mediante su reconocimiento de estudios y títulos, su autonomía y su libertad de cátedra proporciona un importante "cobijo" institucional para la UVI, pero que también impone a menudo prácticas gremialistas y academicistas nada "sensibles" al medio rural e indígena en el que opera. Este proceso de negociación de

hábitos y de aspiraciones entre los actores universitarios, las comunidades anfitrionas y los profesionistas y estudiantes involucrados ha ido generando experiencias y aprendizajes auténticamente interculturales: por una parte, cada vez más representantes académicos, urbanos y mestizos reconocen la viabilidad y promueven la visibilidad de la UVI como alternativa de educación superior culturalmente diversificada y pertinente, mientras que, por la otra, en las regiones indígenas surgen aprendizajes novedosos de transferencia recíproca de saberes.

El reconocimiento oficial del derecho a la pertinencia cultural en la educación superior lleva consigo un intenso debate no sólo sobre la necesidad o no de crear nuevas universidades “indígenas”, sino también sobre el desafío de generar de forma dialógica y negociada nuevos perfiles profesionales para estas instituciones novedosas. Los perfiles convencionales y disciplinarios de profesionistas formados en las universidades occidentales no han ofrecido campos laborales acordes a las necesidades de la juventud indígena, sino que han promovido explícita o implícitamente la emigración y la asimilación a nichos laborales urbanos y mestizos. Por ello, los nuevos perfiles profesionales con los que están experimentando proyectos-piloto como la Universidad Veracruzana Intercultural han de responder a un doble desafío que las instituciones de educación superior no han enfrentado todavía: el desafío de desarrollar carreras flexibles, interdisciplinarias y de profesionalización que sean también local y regionalmente arraigables, útiles y pertinentes no sólo para los estudiantes, sino también para sus comunidades.

En este sentido, las primeras generaciones de jóvenes que estudian en la UVI se van convirtiendo paulatinamente –y gracias a sus prácticas y proyectos implementados *in situ* desde el inicio de sus estudios– en protagonistas y creadores de sus propias prácticas profesionales futuras. Aunque cualquier evaluación al respecto es demasiado prematura ya es posible destacar el activo papel de intermediarios que esos jóvenes desempeñan en sus comunidades. Surge así una nueva generación de portadores y articuladores de saberes tanto académicos como comunitarios, tanto indígenas como occidentales, quienes en un futuro muy próximo tendrán que apropiarse del papel de “traductores” que gestionan, aplican y generan conocimientos procedentes de mundos diversos, asimétricos y a menudo antagónicos, pero cada vez más estrechamente entrelazados.

Consideramos que la etnografía doblemente reflexiva esbozada e ilustrada aquí para el caso del aún inconcluso proyecto InterSaberes nos ofrece pistas metodológicas para combinar la necesaria orientación dialógica y colaborativa de nuestras investigaciones comprometidas con los ac-

tores y movimientos sociales con una también necesaria aportación crítica y transformadora de las prácticas de estos actores, de sus tramas organizativas y de sus inserciones institucionales (véase Hernández 2006 y en el tomo II). Una etnografía reflexiva que incluye una mirada hacia la sintaxis de las estructuras del poder contribuye así a acompañar a los actores en sus itinerarios de movilización y reivindicación discursiva, pero también de interacción vivencial y de transformación práctica, los cuales los sitúan de forma muy heterogénea entre culturas, entre saberes y entre poderes.

## Notas

- 1 Entendemos por *reflexividad*, con Anthony Giddens, “el uso regularizado de conocimientos sobre las circunstancias de la vida social como elemento constitutivo de su organización y transformación” (1991: 20).
- 2 Véase Grimshaw y Hart (1994), Hale (2006a), Leyva y Speed (2008), así como los capítulos de Leyva y de Hale (ambos parte del tomo II).
- 3 Véase Fals Borda (1988), Villasante (1995, 2006, 2007) y Rappaport (en este tomo).
- 4 Véase para más detalles Harrison (1991b), Tuhiwai Smith (1999), Rappaport y Ramos (2005), Hale (2006a) y Leyva y Speed (2008).
- 5 Véase Krotz (1997, 2005) y Restrepo y Escobar (2004), así como los capítulos de Krotz y de Restrepo y Escobar (ambos parte del tomo II) y de Pacheco de Oliveira (en el tomo III).
- 6 Dejamos de lado aquí el debate acerca del carácter moderno, “posmoderno” o “tardío-moderno” de la reflexividad del actor social. Mientras Giddens (1991) y Cohen y Arato (1992) hacen hincapié en la novedad del fenómeno, característico de una sociedad postradicional, para Escobar (1992) la autorreflexividad también está presente en movimientos sociales del Tercer Mundo que difícilmente pueden ser clasificados como posmodernos o postradicionales.
- 7 Véase Giddens (1995), Hale (2006a), Hernández (2006), Rappaport (2005) y Masson (en el tomo II).
- 8 Se trata del proyecto *Procesos inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales en la construcción y gestión de conocimientos y saberes del Programa Intercultural de la Universidad Veracruzana (UV): Hacia una gramática de la diversidad (InterSaberes)*, patrocinado por la Dirección General de Investigaciones de la UV y por la Secretaría de Educación Pública, Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), Distrito Federal.
- 9 Véase Téllez, Sandoval y González (2006) y Castro (2007). También en línea: <www.uv.mx/uvi>.
- 10 Se recurrió a este término para reflejar la composición pluriétnica y la diversidad interna que caracteriza a cada una de las regiones indígenas del estado de Veracruz.
- 11 Con este proceso de departamentalización, la UV pretende diluir la tradicional brecha entre la docencia universitaria, organizada por “facultades”, y la investigación, canalizada a través de “institutos de investigación”.
- 12 Investigaciones sobre pluralismo médico y mediación intercultural en el sistema de salud en la sierra de Zongolica, la formación de jóvenes estudiantes como intérpretes jurídicos en lenguas indígenas, la gestión de iniciativas de diálogo entre jueces de paz, autoridades comunales y el Ministerio Público en la Huasteca, la negociación de iniciativas de desarrollo sustentable entre comunidades de productores, ONG y la Reserva de la Biósfera de los Tuxtlas, la reapropiación del “patrimonio intangible” mediante procesos de radios y medios audiovisuales comunitarios, etcétera.
- 13 Véase Hale (2008), así como los capítulos de Hale y de Speed (ambos parte de tomo II).

## Bibliografía

- Albert, Bruce. 1997. "Ethnographic Situation and Ethnic Movements: Notes on Post-Malinowskian Fieldwork". *Critique of Anthropology*, vol. 17, núm. 1. SAGE, pp. 53-65.
- Antweiler, Christoph. 1986. "Ethnologie als Praxis: Vorüberlegungen zu einer Ethnologie als praxisrelevante Forschung für ethnische Gruppen". *Zeitschrift für Ethnologie*, núm. 111. Deutsche Gesellschaft fuer Voelkerkunde, Berliner Gesellschaft fuer Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte, pp. 157-191.
- Aparicio, Juan Ricardo y Mario Blaser. 2008. "The 'Lettered City' and the Insurrection of Subjugated Knowledges in Latin America". *Anthropological Quarterly*, vol. 81, núm. 1. IFER, George Washington University, Washington, pp. 59-94.
- Arizpe, Lourdes. 1988. "La antropología mexicana en el marco latinoamericano: viejos linderos, nuevos contextos". En CIESAS (ed.). *Teoría e investigación en la antropología social mexicana*. CIESAS, México, pp. 315-337.
- Aubry, Andrés. 1987. *La praxis y su logos: el papel de la antropología aplicada en la lucha social*. Inaremac, San Cristóbal de Las Casas.
- Ávila Pardo, Adriana y Laura Selene Mateos Cortés. 2008. "Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural". *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, núm. 53. CEMCA, México, pp. 64-82.
- Bengoa, José. 1988. "La educación para los movimientos sociales". En A. V. Dam et al. (eds.). *Educación popular en América Latina: la teoría en la práctica*. CESO, La Haya, pp. 7-42.
- Bertely Busquets, María. 2007. *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. Sistematización de la experiencia*. CIESAS, PUCP, Fundación Ford, Lima y México.
- Bodley, John H. 1981. "Drei Wege indigene Gemeinschaften zu unterstützen". *Trickster*, núm. 8, pp. 44-56.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *El sentido práctico*. Taurus, Madrid.
- Brettell, Caroline B. 1993. "Introduction: Fieldwork, Text, and Audience". En Caroline B. Brettell (ed.). *When They Read What We Write: The Politics of Ethnography*. Bergin y Garvey, Westport, Connecticut y Londres, pp. 1-24.
- Burawoy, Michael. 1991. "The Extended Case Method". En Michael Burawoy et al. *Ethnography Unbound: Power and Resistance in the Modern Metropolis*. University of California Press, Berkeley, pp. 271-287.

- Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar. 2006. *Universidad Intercultural: modelo educativo*. SEP-CGEIB, México.
- Castro Rivera, Carlos. 2007. *Seminario de Educación Multicultural en Veracruz: constitución de un campo multidisciplinario emergente*. Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Clifford, James. 1983. "On Ethnographic Authority". *Representations*, vol. 1, núm. 2. University of California Press, Berkeley, pp. 118-146.
- \_\_\_\_\_ y George E. Marcus (eds.). 1986. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press, Berkeley.
- Cohen, Jean L. y Andrew Arato. 1992. *Civil Society and Political Theory*. MIT Press, Cambridge.
- Colombres, Adolfo. 1984. *La hora del "bárbaro". Bases para una antropología social de apoyo*. La Red de Jonás, Premiá, México.
- Crapanzano, Vincent. 1977. "On the Writing of Ethnography". *Dialectical Anthropology*, núm. 2. Springer, pp. 69-73.
- Dettmar, Erika. 1989. *Rassismus, Vorurteile, Kommunikation: afrikanisch-europäische Begegnungen in Hamburg*. Reimer, Berlín y Hamburgo.
- Dietz, Gunther. 1999. "La comunidad purhépecha es nuestra fuerza": *etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Ediciones Abya-Yala, Quito.
- \_\_\_\_\_ 2005. "Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica". En Nancy Grey Postero y León Zamosc (eds.). *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*. Ediciones Abya-Yala, Quito, pp. 53-128.
- \_\_\_\_\_ 2007. "Cultural Diversity: A Guide through the Debate". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, vol. 10, núm. 1. Springer, pp. 7-30.
- \_\_\_\_\_ 2009. *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*. Waxmann, Muenster y Nueva York.
- \_\_\_\_\_ y Laura Selene Mateos Cortés. 2007. *Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación en la UVI: propuesta de trabajo*. Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Dittrich, Eckhard J. y Frank-Olaf Radtke. 1990. "Einleitung: der Beitrag der Wissenschaft zur Konstruktion ethnischer Minderheiten". En Dittrich J. Eckhard y Frank-Olaf Radtke (eds.). *Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten*. Westdeutscher Verlag, Opladen, pp. 11-40.
- Dwyer, Kevin. 1979. "The Dialogic of Ethnology". *Dialectical Anthropology*, núm. 4. Springer, pp. 205-224.
- Elwert, Georg. 1989. "Nationalismus, Ethnizität und Nativismus: über Wir-Gruppenprozesse". En Peter Waldmann y Georg Elwert (eds.). *Ethnizität im Wandel*. Breitenbach, Fort Lauderdale, Saarbrücken y Florida, pp. 21-60.

- Escobar, Arturo. 1992. "Culture, Practice and Politics: Anthropology and the Study of Social Movements". *Critique of Anthropology*, vol. 12, núm. 4. SAGE, pp. 395-432.
- \_\_\_\_\_. 1993. "The Limits of Reflexivity: Politics in Anthropology's Post-Writing Culture Era". *Journal of Anthropological Research*, vol. 49, núm. 4. University of New Mexico, Albuquerque, pp. 377-391.
- \_\_\_\_\_. 2004. "Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Modernity/Coloniality Research Program". *Cuadernos del CEDLA*, núm. 16. CEDLA, Ámsterdam, pp. 31-67.
- Fals Borda, Orlando. 1988. *Knowledge and People's Power: Lessons with Peasants in Nicaragua, Mexico, and Columbia*. Indian Social Institute, Nueva Delhi.
- Fernandes, Walter y Philip Viegas. 1985. *Participatory and Conventional Methodologies: An Experiment with Integration as an Alternative Form of Research*. Indian Social Institute, Nueva Delhi.
- Fischer, Hans. 1988. "Feldforschung". En Hans Fischer (ed.). *Ethnologie: Einführung und Überblick*. Reimer, Berlín, pp. 61-80.
- Freire, Paulo. 1973. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.
- García Canclini, Néstor. 2004. "Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber". En Néstor García Canclini. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Gedisa, Barcelona, pp. 181-194.
- Geertz, Clifford. 1989. *El antropólogo como autor*. Paidós, Barcelona.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Polity, Cambridge.
- \_\_\_\_\_. 1995. *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Giménez, Gilberto. 1994. "Los movimientos sociales: problemas teórico-metodológicos". *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 56, núm. 2. IIS-UNAM, México, pp. 3-14.
- Gordon, Edmund T. 1991. "Anthropology and Liberation". En Faye V. Harrison (ed.). *Decolonizing Anthropology: Moving Further toward an Anthropology for Liberation*. ABA, Washington, pp. 149-167.
- Grillo, Ralph. 1985. "Applied Anthropology in the 1980s: Retrospect and Prospect". En Ralph Grillo y Alan Rew (eds.). *Social Anthropology and Development Policy*. Tavistock, Londres, pp. 1-36.
- Grimshaw, Anna y Keith Hart. 1994. "Anthropology and the Crisis of the Intellectuals". *Critique of Anthropology*, vol. 14, núm. 3. SAGE, pp. 227-261.
- Hale, Charles R. 2006a. "Activist Research vs. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology".

- Cultural Anthropology*, vol. 21, núm. 1. The Society for Cultural Anthropology, AAA, Arlington pp. 96-120.
- \_\_\_\_\_. 2006b. *Más que un indio... Racial Ambivalence and Neoliberal Multiculturalism in Guatemala*. SAR Press, Santa Fe, Nuevo México.
- \_\_\_\_\_. 2008. "Introduction." En Charles R. Hale (ed.). *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*. University of California Press, Berkeley, pp. 1-28.
- \_\_\_\_\_. En el tomo II. "Entre el mapeo participativo y la 'geopiratería': las contradicciones (a veces constructivas) de la antropología comprometida". En Xochitl Leyva Solano et al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. 1994. *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós, Barcelona.
- Harrison, Faye V. 1991a. "Anthropology as an Agent of Transformation: Introductory Comments and Queries". En Faye V. Harrison (ed.). *Decolonizing Anthropology: Moving Further toward an Anthropology for Liberation*. ABA, Washington, pp. 1-14.
- \_\_\_\_\_. 1991b. "Ethnography as Politics". En Faye V. Harrison (ed.). *Decolonizing Anthropology: Moving Further toward an Anthropology for Liberation*. ABA, Washington, pp. 88-110.
- Hernández Castillo, Rosalva Aída. 2006. "Posmodernismos y feminismos: diálogos, coincidencias y resistencias". En Witold Jacorzynski (ed.). *Posmodernismo y sus críticos: discusiones en torno a la antropología posmoderna*. CIESAS, México, pp. 71-99.
- \_\_\_\_\_. En el tomo II. "Hacia una antropología socialmente comprometida desde una perspectiva dialógica y feminista". En Xochitl Leyva Solano et al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- Huizer, Gerrit. 1973. "The A-Social Role of Social Scientists in Underdeveloped Countries: Some Ethical Considerations". *Sociologus*, vol. 23, núm. 2. Northwestern University, Evanston, pp. 165-177.
- \_\_\_\_\_. 1979a. "Anthropology and Politics: From Naiveté Toward Liberation". En Gerrit Huizer y Bruce Mannheim (eds.). *The Politics of Anthropology: From Colonialism and Sexism Toward a View from Below*. Mouton, La Haya y París, pp. 3-41.
- \_\_\_\_\_. 1979b. "Research-Through-Action: Some Practical Experiences with Peasant Organization". En Gerrit Huizer y Bruce Mannheim (eds.). *The Politics of Anthropology: From Colonialism and Sexism Toward a View from Below*. Mouton, La Haya y París, pp. 395-420.
- Jara, Óscar. 1989. *Aprender desde la práctica: reflexiones y experiencias de Educación Popular en Centroamérica*. Alforja, San José.
- Jensen, Jürgen. 1995. "Der Gegenstand der Ethnologie und die Befassung mit komplexen Gesellschaften: eine notwendige Klärung und ihre

- wissenschaftsgeschichtlichen Vorgaben". *Zeitschrift für Ethnologie*, núm. 120. Deutsche Gesellschaft fuer Voelkerkunde, Berliner Gesellschaft fuer Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte, pp. 1-14.
- Kearney, Michael. 1996. *Reconceptualizing the Peasantry: Anthropology in Global Perspective*. Westview, Boulder.
- Kleining, Gerhard. 1982. "Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung". *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, núm. 34. Forschungsinstitut für Soziologie, Colonia, pp. 224-251.
- \_\_\_\_\_. 1988. "Wie ist kritische Sozialforschung möglich?" En Alexander Deichsel y Bernd Thuns (eds.). *Formen und Möglichkeiten des Sozialen: eine Gedenkschrift für Janpeter Kob*. Weltarchiv, Hamburgo, pp. 235-251.
- \_\_\_\_\_. 1991. "Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung". En Uwe Flick, Ernst von Kardoff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel y Stephan Wolff (eds.). *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Psychologie Verlags Union, Múnich, pp. 11-22.
- Krotz, Esteban. 1997. "Anthropologies of the South: Their Rise, their Silencing, their Characteristics". *Critique of Anthropology*, vol. 17, núm. 3. SAGE, pp. 237-251.
- \_\_\_\_\_. 2005. "La producción de la antropología en el sur: características, perspectivas, interrogantes". *Journal of the World Anthropology Network*, núm. 1. University at Buffalo, Buffalo, pp. 161-170. En línea: <[http://ram-wan.net/documents/05\\_e\\_Journal/journal-1/12.Krotz.pdf](http://ram-wan.net/documents/05_e_Journal/journal-1/12.Krotz.pdf)> (consulta: 15 de septiembre de 2009).
- \_\_\_\_\_. En el tomo II. "En el Sur y del Sur: sobre condiciones de producción y genealogías de la antropología académica en América Latina". En Xochitl Leyva Solano et al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- Kuper, Adam. 1994. "Culture, Identity, and the Project of a Cosmopolitan Anthropology". *Man*, vol. 29, núm. 3, pp. 537-554.
- Kvale, Steinar. 1996. *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. SAGE, Thousand Oaks.
- Leyva Solano, Xochitl. En el tomo II. "¿Academia versus activismo? Repensarnos desde y para la práctica teórico-política". En Xochitl Leyva Solano et al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- \_\_\_\_\_. y Shannon Speed. 2008. "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 65-107.

- Lomnitz Adler, Claudio. 1995. *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. Joaquín Mortiz, México.
- Marcus, George E. 1995. "Notes on Ideologies of Reflexivity in Contemporary Efforts to Remake the Human Sciences". En Karin Geuijen, Diederick Raven y Jan de Wolf (eds.). *Post-Modernism and Anthropology: Theory and Practice*. Van Gorcum, Assen, pp. 1-20.
- y Dick Cushman. 1982. "Ethnographies as Texts". *Annual Review of Anthropology*, núm. 11. Annuals Reviews, Palo Alto, pp. 25-69.
- y Michael M. J. Fisher. 1986. *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*. University of Chicago Press, Chicago.
- Masson, Sabine. En el tomo II. "Transformación de la investigación desde las prácticas feministas poscoloniales. De vuelta a mi experiencia etnográfica y activista con Tzome Ixuk". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- Mateos Cortés, Laura Selene. 2009. "The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: Towards a Comparative Analysis of its Appropriation by Academic and Political Actors in the State of Veracruz –The Universidad Veracruzana Intercultural and the Secretary of Education". *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1. IAIE, Routledge, pp. 27-37.
- Mato, Daniel. 2007. "Valoración de la diversidad y diálogos de saberes para la construcción de sociedades más gratificantes: una mirada desde América Latina". *Puntos de Vista*, año III, núm. 12, pp. 27-46.
- Mies, Maria. 1984. "Methodische Postulate zur Frauenforschung. Dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen". *Beiträge zur feministischen theorie und praxis*, vol. 7, núm. 11, pp. 7-25.
- Mignolo, Walter. 2000. *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton University Press, Princeton.
- Montes del Castillo, Ángel. 1989. *Simbolismo y poder: un estudio antropológico sobre compadrazgo y priestazgo en una comunidad andina*. Anthropos, Barcelona.
- Moser, Heinz. 1977. *Methoden der Aktionsforschung: eine Einführung*. Kösel, München.
- Pacheco de Oliveira, João. En el tomo III. "Tradiciones etnográficas y construcción de conocimientos en antropología". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- Plows, Alexandra. 2008. "Social Movements and Ethnographic Methodologies: An Analysis Using Case Study Examples". *Sociology Compass*, vol. 2, núm. 5. Blackwell Publishing, pp. 1523-1538.
- Rabinow, Paul. 1985. "Discourse and Power: On the Limits of Ethnographic Texts". *Dialectical Anthropology*, núm. 10. Springer, pp. 1-13.

- Rappaport, Joanne. 2005. *Intercultural Utopias: Public Intellectuals, Cultural Experimentation and Ethnic Pluralism in Colombia*. Duke University Press, Durham.
- \_\_\_\_\_. En este tomo. "Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- \_\_\_\_\_. y Abelardo Ramos Pacho. 2005. "Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico". *Historia Crítica*, núm. 29. Universidad de los Andes, Bogotá, pp. 39-62.
- Restrepo, Eduardo y Arturo Escobar. 2004. "Antropologías en el mundo". *Jangwa Pana*, núm. 3. Universidad del Magdalena, Santa Marta, pp. 110-131. En línea: <<http://ram-wan.net/documents/>>.
- \_\_\_\_\_. y Arturo Escobar. En el tomo II. "Red de Antropologías del Mundo: intervenciones en la imaginación teórica y política de la práctica política". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- Schmelkes, Sylvia. 2009. "Intercultural Universities in Mexico: Progress and Difficulties". *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1. IAIE, Routledge, pp. 5-17.
- Schneider-Barthold, Wolfgang. 1992. "Zur Angemessenheit von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden in der Entwicklungsländerforschung: Vorzüge und Probleme der Aktionsforschung". En Christoph Reichert, Erwin K. Scheuch y Hans D. Seibel (eds.). *Empirische Sozialforschung über Entwicklungsländer: Methodenprobleme und Praxisbezug*. Breitenbach, Saarbrücken, pp. 379-389.
- Scholte, Bob. 1981. "Critical Anthropology since its Reinvention". En Joel S. Kahn y Josep R. Llobera (eds.). *The Anthropology of Pre-Capitalist Societies*. Macmillan, Londres, pp. 148-184.
- Schutter, Anton de. 1986. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. CREFAL, Pátzcuaro.
- \_\_\_\_\_. 1987. *Método y proceso de la investigación participativa en la capacitación rural*. CREFAL, Pátzcuaro.
- Smith, Anthony D. 1981. *The Ethnic Revival*. CUP, Cambridge.
- Sousa Santos, Boaventura de. 2006. "La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes". En Boaventura de Sousa Santos. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso, Buenos Aires, pp. 13-41.
- Speed, Shannon. 2006. "Entre la antropología y los derechos humanos: hacia una investigación activista y críticamente comprometida". *Alteridades*, año 16, núm. 31, enero-junio. UAM-Iztapalapa, México, pp. 73-85.

- \_\_\_\_\_. En el tomo II. "Forjado en el diálogo: hacia una investigación activista críticamente comprometida". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- Tedlock, Dennis. 1979. "The Analogical Tradition and the Emergence of a Dialogical Anthropology". *Journal of Anthropological Research*, vol. 35, núm. 4. University of New Mexico, Albuquerque, pp. 387-400.
- Télliez, Sergio. 2000. *El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano*. Tesis de doctorado. UNED, Madrid.
- \_\_\_\_\_, Juan Carlos Sandoval y Octaviano González. 2006. "Intercultural University of Veracruz: A Holistic Project Promoting Intercultural Education". *Intercultural Education*, vol. 17, núm. 5. IAIE, Routledge, pp. 499-506.
- Thomas, Jim. 1993. *Doing Critical Ethnography*. SAGE, Newbury Park.
- Touraine, Alain. 1981. *The Voice and the Eye: An Analysis of Social Movements*. CUP, Cambridge.
- Tuhiwai Smith, Linda. 1999. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. University of Otago Press, Zed Books, Dunedin y Londres.
- UNESCO. 2002. "Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural". UNESCO, París.
- UVI. 2005. *Universidad Veracruzana Intercultural. Programa general*. Universidad Veracruzana, Xalapa.
- \_\_\_\_\_. 2007. *Licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo: programa multimodal de formación integral*. Universidad Veracruzana, Xalapa.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Universidad Veracruzana Intercultural: identidad*. Universidad Veracruzana, Xalapa. En línea: <<http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html>> (consulta: 6 de febrero de 2008).
- Verlot, Marc. 2001. *Werken aan integratie: het minderheden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*. Acco, Leuven.
- Villasante, Tomás R. 1995. "Los movimientos populares desde su praxis latina". *África-América Latina. Cuadernos*, núm. 18. Sodepaz, Madrid, Barcelona, Córdoba, pp. 9-30.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Desbordes creativos: estilos y estrategias para la transformación social*. Los Libros de la Catarata, Madrid.
- \_\_\_\_\_. 2007. "Una articulación metodológica: desde textos del socio-análisis, I(A)P, F., praxis, Evelyn F. Keller, Boaventura S. Santos, etc." *Política y Sociedad*, vol. 44, núm. 1. UCM, pp. 141-157.
- Werner, Oswald y Mark Schoepfle. 1987. *Systematic Fieldwork. Foundations of Ethnography and Interviewing*, vol. 1. SAGE, Newbury Park.
- Yopo, Boris. 1989. *Metodología de la investigación participativa*. CREFAL, Pátzcuaro.

## Capítulo 9

### Liderazgo y poder: una cultura de la mujer nasa\*

Susana Piñacué Achicué

Este trabajo analiza la problemática de la mujer nasa dentro y fuera de su comunidad en relación con su cultura y a partir de los contextos político, económico y social que intervienen en la transformación de la conciencia compleja que conforma nuestra identidad. Esta reflexión se lleva a cabo a partir de algunas referencias mitológicas de nuestra cosmovisión, así como de los momentos de reminiscencia que han marcado nuestro proceso histórico, y se complementa con experiencias que me han permitido vivir y observar desde dentro los diferentes momentos del proceso organizativo del movimiento indígena. Entre estas experiencias se encuentran: a) andar por los diferentes resguardos indígenas, b) el ejercicio de reflexión y construcción que se viene desarrollando en conjunto con los compañeros del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) sobre la educación como un espacio de recuperación y fortalecimiento cultural, c) la amistad que he logrado construir con ancianas, mujeres jóvenes, profesoras, promotoras, líderes, profesionales y mujeres en general, cada una con su particular sabiduría, y d) la universidad como espacio de capacitación y relación. Mi relación, en diferentes momentos, con esta diversidad de actores me ha ido suscitando ciertas inquietudes que quisiera compartir para hacer de esta reflexión una minga y poder, así, en consonancia con los nuevos tiempos, contribuir desde los diferentes espacios a la evolución de la conciencia social de mi pueblo.

#### Referentes de identidad

La referencia de la mujer como activista cultural del pueblo nasa se hace desde una mirada social e integral, en el marco de la construcción identitaria de la comunidad. Dentro de la dinámica de la modernidad es importante analizar el proceso de construcción cultural que desemboca en la constitución de identidades colectivas. Esto invita a ver la dinámica real

de la relación de equivalencia existencial que recrea la cosmovisión fundamentada en los elementos simbólicos de la cultura como liberadores de conocimientos comunitarios que permiten potenciar nuestro quehacer como mujeres frente a las diferentes etapas de la vida: *nasate u'psa* (embarazo), *luuçx* (niñez), *kna'sanas* (joven), *ptaamusanas* (matrimonio), *pdxi'pusa* (que se empareja), *jxpeenasa u'ynas* (reproducción), *thë'nas* (vejez) y *uu een* (muerte).

Hay una clara relación de equivalencia con la Madre Tierra pues ella es mujer, también procrea y genera vida, nos abriga pero también nos reprende; nos cuida, nos brinda todo lo necesario para poder vivir libres, fuertes y sanos; nos permite disfrutar tanto del agua como de la leche, de la capa vegetal como de la piel para el sustento alimenticio, de las elevaciones de las montañas como de la coronilla –espacio para la reflexión y la proyección de la vida.

La mujer también está vinculada con otros elementos simbólicos de la madre naturaleza que nos permiten vivir, pensar, percibir y generar la cotidianidad. Éstos son:

- *A'te* (luna): determina los ciclos de producción en el tiempo y espacio, es el complemento de la energía.
- *Nasa tul* (huerto familiar): espacio que construye la mujer a partir de la práctica y la socialización de los conocimientos culturales sobre la producción y el sustento familiar; forma parte del *kwe'sx yat* (nuestra casa).
- *Ksxa'w* (dueños y acompañantes nuestros): son sensibilidades que actúan en pro o en contra del ser con incidencia en el colectivo. En este caso la mujer es, a la vez, generadora directa de diálogo y negociadora para la obtención del equilibrio y la armonía familiares y comunitarios junto con el *thê wala* (médico tradicional), personaje cultural que hereda un don de conocimiento, así como el poder de la naturaleza para ejercer la práctica de la autoridad espiritual al servicio de la comunidad. El contacto permanente de la mujer con el mediador espiritual le permite un acercamiento consciente a la medicina tradicional, que es el símbolo del enfoque integral de la vida.

Ésta es la razón por la cual toda mujer nasa tiene un poder que nos permite dinamizar, recíprocamente, la vitalidad de la vida entre la naturaleza y el ser nasa. En este sentido, nuestra función va más allá de la simple función biológica de reproducción: es también generadora y dinamizadora de energías que fluyen entre lo natural y lo sobrenatural; es decir, tiene la capacidad de producir y reajustar conocimientos de su entorno y transmitirlos a nuestros hijos e hijas, a modo de mecanismo de permanencia y

prolongación cultural. Esta capacidad se refleja en la dualidad *mujer-hombre*, símbolo de la gran responsabilidad de la generación de los principios fundamentales que crean, protegen y reproducen la cultura dentro de los pueblos indígenas.

### **El impacto de otras dinámicas culturales**

Parecería que hoy las dinámicas culturales han dispersado nuestro principio de mujer en tanto que artífices culturales. En este sentido sería muy importante analizar, desde la propia dinámica cultural, el papel que la mujer nasa puede desempeñar como gestora de cultura con miras al fortalecimiento de la identidad, pues somos conscientes de que en estos tiempos estamos sujetos a cambios acelerados que amenazan con desarticular culturalmente a nuestros pueblos. Estos cambios tienen su origen en la globalización capitalista que se nos viene imponiendo desde fuera. Sin embargo, a pesar de todos los procesos de aculturación que las comunidades indígenas hemos estado experimentando desde la época de la Conquista, nuestros pueblos han podido sobrevivir y mantener gran parte de sus tradiciones y de sus lenguas. La mujer nasa siempre ha estado presente en las diferentes luchas y en las reivindicaciones de los derechos de nuestro pueblo. Tradicionalmente ella ha transmitido el idioma, las artes, la filosofía, la religión, la medicina; en suma, la cosmovisión de su pueblo. No obstante, hoy en día este papel ha sido cuestionado a causa de los distintos desplazamientos y de las socializaciones fragmentarias e incompletas que la mujer se ve obligada a realizar dentro y fuera de su territorio. Parecería, pues, que contribuyéramos al debilitamiento de los principios culturales como formas de identificación comunitaria.

El proceso de construcción y fortalecimiento cultural que estamos llevando a cabo, sin embargo, viene dando sus frutos en el ámbito de la promoción cultural intracomunitaria: mujeres líderes que ostentan un poder político, lo que las convierte en voceras del proceso organizativo, dentro y fuera de sus comunidades; esto es, en el puente para la comunicación, control y producción de procesos organizativos. Junto a estas mujeres que se hacen en el proceso hay otras mujeres que nacen con ese poder y esa capacidad de liderazgo, entendidos como “concepción natural” que es, igualmente, una razón política. En este contexto es importante ver cómo se entiende y se interrelacionan el liderazgo y el poder (como mecanismos político-culturales) por parte de la mujer nasa dentro de las dinámicas interculturales y en el marco de los procesos organizativos. A este respecto anoto algunas consideraciones que nos permiten ver tres referentes o tipos generales que representan a la mujer de hoy: *nasa u'y dxihk fxi'zesa*, *nasa u'y nasawançxa yaatxisa* y *nasa u'y nasa na'w u'jusa*.

*Nasa u'y dxihk fxi'zesa*

Mujer que piensa y vive como nasa: vive para adentro; dicho de otra manera, es la resistencia cultural. Es una mujer conservadora, con una capacidad de liderazgo y poder hacia adentro, porque actúa bajo los principios históricos y cosmogónicos que rigen su vida, permitiendo, así, el entretejer constante de su cotidianidad como mecanismo de generación y conservación de identidad. Esta mujer asiste a todas las actividades comunitarias con el fin de enterarse de lo que acontece en su comunidad, tal como lo expresa Dolores Menza, anciana de 69 años de la comunidad indígena de Togoima: “*Ū'kwe' wese' nxa'çxapa yu'hthu ma'jiçtepa jiyu'jna*” (yo vengo aunque sea a escuchar y me daré cuenta de lo que dicen). Así como esta mujer hay muchas que, por su edad y condición, se van convirtiendo en oyentes y testigos de la memoria histórica en el tiempo y en el espacio. Su presencia continua y silenciosa, su laboriosidad artesanal, así como su infatigable construcción del *tul* o parcela, permiten una comunicación y reelaboración constantes de la cultura en el seno de la propia comunidad. Así, esta mujer recrea los conocimientos y creencias culturales por medio del idioma materno, el nasa yuwe, desde el comienzo del embarazo hasta que su hijo nace y crece: es constructora y transmisora de identidad.

Esta amalgama de mujer se comporta de forma extremadamente silenciosa en las reuniones y tomas de decisión comunitarias pero, en ocasiones, fomenta la recreación y atención en estos espacios por el modo de manifestar las verdades que se ocultan o las razones que se imponen en sus expresiones jocosas. Estas expresiones están, a veces, acompañadas de llanto porque los sentimientos que expresan están cargados de toda una realidad consciente que el otro ignora. El más adentro se revela en el silencio de esta mujer; al no encontrar receptividad en el otro, su silencio se reelabora cada vez más fuerte hacia adentro y más profundamente para sí. Esta condición, por tanto, le permite acercarse y recrear esa oportunidad del silencio con los actores de su entorno, generando así comunicación y conocimiento recíproco entre su lenguaje y el lenguaje de la naturaleza y la rigurosidad interpretativa de *ksxa'w* (los dueños nuestros). Este intercambio promueve su propia redefinición y fomenta su confianza en sí misma, en el ser nasa, *u'y fxi'zenxi* (cosmovisión de mujer). Por consiguiente, esta mujer es la verdadera artesana cultural, fuente de sabiduría y realimentadora de la cultura en todo tiempo y espacio: gracias a ella aún podemos contar y vivenciar algunos valores, como las prácticas culturales y el nasa yuwe, practicado ya con regularidad en algunas partes.

Podemos dirigir nuestra mirada a la mujer del más adentro: parecería que su cotidianidad de vida se pierde porque no sabemos escuchar su voz. Tampoco sabemos interpretar su silencio porque las condiciones de la modernidad nos están castrando la sensibilidad para el detalle, convir-

tiendo a estas mujeres en simples informantes de nuestros usos culturales. Los procesos de capacitación han fomentado cierto estilo de promoción cultural en el cual predominan, representados en los actos culturales que realizan los jóvenes de las comunidades, los sociodramas de nuestros valores culturales, como el rito del médico tradicional o la pedida de mano de la mujer nasa. Es necesario analizar si este proceder alimenta nuestra conciencia del ser nasa o, por el contrario, desplaza estas referencias culturales al pasado. ¿Cómo se entiende el actor cultural cuando se ve representado a sí mismo en un escenario?

Estas mujeres (las mujeres de adentro) aún siguen tejiendo la cultura en el silencio. Ellas son quienes encarnan y viven con más fuerza los principios y valores culturales que van construyéndolas a diario, así como a sus hijos, sus esposos, amistades y vecinos. Este obrar cultural permite que algunas mujeres ejerzan como líderes dentro de su comunidad, pues son referentes culturales indispensables para la creación de espacios armonizadores de su entorno. Por eso son tenidas en cuenta en los consejos, en la dirección de la cocina en las asambleas, en la logística de los ritos, mingas y fiestas. Su silencio, su ser vuelto hacia sí, les permite revitalizarse y adquirir diversos poderes culturales: médica tradicional, sobadora, partera, pulsadora, hierbatera, artesana, consejera, artista, convirtiéndose así en soporte indispensable del bienestar social de su comunidad.

Pero la mujer del más adentro siente miedo, nostalgia frente a los movimientos y las actitudes que hoy asumen sus hijos, hijas y nietos –los actuales líderes de nuestras comunidades. Una abuela del reasentamiento de Juan Tama (Santa Leticia), del resguardo de Vitoncó, señaló que “*Kwe’sx nasa’ nasanaŋw fxi’zenxis pehkayuh kabannxuh txawta*” (nuestros nasa están acabando con nuestra forma de vivir) y que:

Me siento sola porque estos tiempos ya no son como los de antes. Hoy se mueve y se oye mucha cosa y sentimos que ya no servimos ni para conversar. La gente de hoy no nos entiende. Más vale silenciarnos porque se nos dificulta comprender la cultura del otro *musxka* [blanco] debido a que yo, como muchas mujeres ancianas, vivimos nuestras propias tradiciones nasa, que es la vida para nosotras, será difícil comprendernos.

### *Nasa u’y nasanaŋwçxa yaatxisa*

Mujer de movimiento constante que, con el tiempo, sale definitivamente de su comunidad cultural. Aunque a veces regresa no entra a su cotidianidad. Éste es el caso de la mujer que se casa con un hombre no indígena o la mujer que emigra en busca de un empleo (servicio doméstico, cosechadoras, cuidadoras de fincas, promotoras de salud, maestras). Debo aclarar que la migración de la joven mujer nasa tiene que ver, en su mayor parte, con el servicio doméstico, pues tradicionalmente ha sido la fuente de tra-

bajo más inmediata para responder a la necesidad de recursos económicos. A menudo este tipo de migración se ha visto impulsada por la demanda de niñas y niños nasa para el servicio doméstico de las misiones enclavadas en comunidades indígenas. Los claustros de las misiones son espacios que atraen a mujeres jóvenes debido al buen trato que en ellos se les dispensa: comida, ropa, juegos, clases de manualidades con hilos de colores, etc. Ello se combina con lo agradable del espacio del jardín, el canto y la lectura del Evangelio en las misas. Las jóvenes permanecen largo tiempo allí, hasta que algunas de ellas son trasladadas a las ciudades por sus familiares o, si han alcanzado una edad avanzada, son enviadas de vuelta a su comunidad de origen. A otras, sin embargo, les consiguen pareja nasa y las casan.

Como resultado de su formación externa muchas de estas mujeres son admiradas por los padres de familia porque las consideran mujeres que saben mantener la casa. Como relató Clementina Musse, del resguardo de Calderas: “Yo sí quiero que mi hijo se case con Ilia porque se ve que es muy buena muchacha y por eso estoy hablando con la Hermana Superiora”. No obstante, muchos les tienen temor porque son muy exigentes, razón por la cual les hacen un seguimiento que es complementado con la fase de amaño; con el tiempo, la misma comunidad es testigo de su emparejamiento definitivo. Las jóvenes también salen a otros espacios, como las cabeceras municipales, los corregimientos o los departamentos. En la actualidad, con el ánimo de explorar alternativas ante las dificultades que experimentan dentro de su colectivo familiar y comunitario, su salida es más intensa y constante.

Líderes, empleadas, estudiantes, casaderas, guerrilleras, negociantes, etc., dejan su comunidad motivadas por un ideal, un principio, una ideología o una necesidad. En ocasiones, en su nuevo entorno se adormece su ser nasa (sus valores culturales). Cuando su salida se produce de forma individual ellas suelen tornarse más nostálgicas y vulnerables. Esto hace que, con el tiempo, se vayan reconociendo los referentes del espacio y, así, se vaya delimitando la presencia de las redes de parentesco cultural expresada en la búsqueda de encuentros que les permitan recrear los aspectos propios de la cultura como, por ejemplo, el idioma o la manera de socializar sus planes y dificultades (Unigarro 2000).

Por otra parte, son muchas las mujeres que no logran encontrar esa red sociocultural y se van alejando de las dinámicas culturales de nuestra propia comunidad, lo que genera un distanciamiento de nuestra cultura y su paulatina asimilación por parte de la cultura de acogida, como comentó una mujer nasa que se casó con un mestizo: “Yo siempre le hablaba a mi hijo en nasa yuwe, pero soy la única que le hablo. Me he cansado y ya no volví a hablarle, cosa que hasta a mí se me enreda el nasa yuwe cuando hablo por teléfono con mis padres”. Así, como sucede con la lengua, sucede con muchos otros valores: habitan en el recuerdo. Considero, por tanto,

valioso analizar el tipo de desplazamiento que la mujer nasa protagoniza con el ánimo de hacer de sus propias construcciones un instrumento de fortalecimiento cultural para sí misma. En este sentido, se trata de sabernos encontrar para acompañarnos en la distancia (red de resistencia), de apoyarnos en nuestras aspiraciones como parte de la comunidad nasa.

*Nasa u'y nasa na'w u'jusa*

Mujer que permanece en constante movimiento, entra y sale de la comunidad, pero piensa como nasa. En esta clase de mujer es un poco complicado redefinir la integridad de su convivencia cultural puesto que su compromiso comunitario la aleja de su cotidianidad cultural, esto es, del espacio de la familia, del trabajo del *tul*, de la parcela, de las artesanías, de la misma relación con la vecindad y de la fidelidad léxica para con el nasa yuwe.

Las mujeres que se articulan al proceso de liderazgo comunitario participan de una dinámica de formación personal en los espacios de las asambleas, los trabajos comunitarios, los ritos, con miras a una dirección eficaz de su comunidad y la constitución de una posición política hacia fuera. Como afirma una líder nasa del resguardo de Pueblo Nuevo: "Todos estos espacios por los que yo he pasado han sido momentos de formación que me han permitido formarme como mujer y como mamá, pero digo más como mujer que como mamá, porque como madre ha sido muy poco el tiempo que les dediqué a mis hijas. Ellas han crecido solas; mi tiempo ha sido entregado al servicio de la comunidad". Ocurren numerosas situaciones en las que la mujer se ve obligada a hacer frente a responsabilidades cuyas demandas son contradictorias, lo que dificulta en extremo el logro de un equilibrio entre nuestro papel como madres de familia y como orientadoras comunitarias. Esto es causa de infortunios emocionales, pues resulta muy difícil recuperar lo que se ha construido con esfuerzo (convivencia de pareja y convivencia familiar). Sin embargo, muchas mujeres logran mantener esa reciprocidad entre el núcleo familiar y el liderazgo en los diferentes espacios de la comunidad como una forma de reivindicar los derechos políticos, culturales y económicos de la mujer dentro de la familia, en pie de igualdad respecto a los demás dirigentes nasa, dentro y fuera de su comunidad. Este es el caso de algunas cabildantes, gobernadoras, miembros del Comité Ejecutivo del CRIC, coordinadoras de los programas de educación, salud, producción y mujer.

Algunas líderes indígenas de nuestra historia, como la cacica Gaitana, Guyumús y María Mandiguwa han desempeñado un papel sustancial en el proceso organizativo del movimiento indígena. En la actualidad la mujer sigue contribuyendo a esa lucha incansable por la defensa de la cultura dentro del espacio territorial. Se trata de mujeres que se forman con objeto de liderar a la comunidad, que se convierten en representantes del

ser mujer en los espacios comunitarios y en mediadoras entre distintas dinámicas interculturales. Estas mujeres promueven la reflexión colectiva en torno a las vivencias culturales y ejercen de orientadoras acerca del papel que debe desempeñar la mujer nasa. Su actuación en los diferentes espacios permite tanto una convivencia más cercana con la cultura de adentro como una estrategia de conocimiento y claridad hacia fuera y hacia dentro; es decir, ella es la mensajera y el reflejo de una cultura viva que es entretejida por la mujer de adentro.

La voz de la mujer, sin embargo, en los espacios públicos de concentración indígena (como las asambleas comunitarias, las asambleas regionales, las movilizaciones, las plataformas de diálogo como la de La María, Piendamó) aún es opacada por la voz de los dirigentes hombres: ¿será timidez, subestimación o una actitud estratégica?, ¿serán, acaso, celos de poder? Pero su presencia y aporte es constante en el silencio, como se observa en su agilidad para la preparación de alimentos, en su actitud de resistencia ante la fuerza dominante en los momentos de tensión que conciernen a su comunidad. Éste es el caso de las movilizaciones indígenas (tomas de la Panamericana, participación en la guardia cívica, atención en salud, organización y decoración del espacio). Por consiguiente, considero que la mujer es, en estos espacios, el complemento de la interpretación política: la logística y la belleza necesarias para el éxito del evento. Los diferentes trabajos que hace la mujer en estos espacios han permitido ir revisando los poderes que las excluyen e involucran, tanto desde el espacio del adentro (comunidad) como desde los espacios externos. Muchas de sus aspiraciones y deseos consisten en contribuir a la construcción de la identidad y la autonomía colectivas para generar ese espacio de discusión y de toma de decisiones imprescindible para el compromiso y el bienestar de la comunidad.

Por lo tanto, las mujeres líderes que han protagonizado parte del proceso del movimiento indígena en el Cauca deben asumir el poder, no entendido como un privilegio o instrumento de dominación sobre los demás, sino a partir de la capacidad de contribuir en las decisiones, ejerciendo el liderazgo y controlando las condiciones de exigencia. Como advierte Clelia Valencia, indígena de 72 años, del resguardo de Tacueyó: “En esos tiempos había muy pocas mujeres cabildantes, pero nos nombraban como delegadas de las comunidades para que asistiéramos a las reuniones y asambleas. Eran momentos de escuchar y de saber participar para mediar las decisiones que daban en torno a la emergencia de momento, que era nuestra organización indígena”. Al igual que esta mujer muchas otras controlan la palabra, influyendo así en las decisiones relativas a las medidas a adoptar en cada lugar y momento.

El reto al que hoy se enfrenta la líder dentro del contexto de nuestra sociedad es entender el poder como proceso de construcción no estático ni aislado de la necesidad interna. Además, la líder de hoy, consciente del

papel que como mujer desempeña para su cultura, afronta el enorme desafío planteado por la construcción de una cultura que busca conservar su identidad. En esta encrucijada la mujer tiene la oportunidad de mejorar su papel dentro y fuera de la comunidad, reduciendo, significativamente, la actual discriminación (entre ellas, con ellos y con el Otro) que sufre y creando unas condiciones más equilibradas para su contribución y participación en las decisiones y proyectos del pueblo nasa. Aquí la mujer está llamada a ocupar un lugar importante.

Ante estas consideraciones creo que el liderazgo comunitario de la mujer es una oportunidad para generar y recrear el poder cultural de adentro para dentro y de adentro para fuera, así como para adecuar los valores culturales de afuera hacia dentro. La mujer nasa debe ser la señal en la acción y la palabra; debe ser la evidencia de que aún existimos como pueblo porque la apropiación del liderazgo y su generación por parte de la mujer están ligados a la proyección y el fortalecimiento de una cultura como movimiento social. Sin embargo, pareciera que los principios de liderazgo y poder se confunden con el autoritarismo, instancia en la cual ese conocimiento profundo y leal de la cultura queda anulado. Nos distanciamos cada vez más de la construcción de una buena relación entre la mujer líder y las mujeres comunes de la comunidad, y de la consideración y el respeto por los sabios ancianos y ancianas, por los mayores. Los niños, los jóvenes, las mujeres y los hombres carecen de referentes éticos, lo que contribuye a crear desequilibrio y confrontación con la gente de nuestro entorno. Como consecuencia de todo ello marginamos a la mujer como líder. Las mujeres nos sentiríamos más estimuladas si nuestras y nuestros dirigentes fuesen más reflexivos, comunicativos, éticos y espirituales, porque así surgirían más oportunidades para la cooperación y el enriquecimiento mutuo dentro del colectivo.

Es posible que, en ciertas situaciones, la mujer líder sea estigmatizada como consecuencia de su proceder si éste no resulta congruente con la moral que opera en la comunidad. Sin embargo, es su autoafirmación en relación con el poder (vivenciada con responsabilidad familiar) lo que permite que la mujer construya un espacio de reconocimiento, respeto y valoración, dentro y fuera de la comunidad. Por otra parte, cuando me refiero al liderazgo como empoderamiento de la mujer no me refiero, únicamente, a la actuación consciente sobre la vida cultural (cosmovisión) que revela la lógica de su sentimiento. En este sentido es confuso hablar de una convivencia cultural cuando las circunstancias no lo posibilitan ya que, en ocasiones, se hace uso de un concepto tergiversado de cultura. Es decir, nos dejamos seducir por ciertos condicionantes y vicios externos para, valiéndonos de una idea de cultura impropia, promover intereses contrarios a la comunidad, lo que conduce a trastocar algunos valores culturales

como el poder del *thê' wala* o médico tradicional. Esto es lo que sucede cuando se acude al *thê' wala* con intereses materialistas incompatibles con la razón armonizadora del sentimiento de las diferentes energías de los participantes en el ritual. Como señala una líder indígena: "Yo creo en el médico tradicional porque en los rituales o limpiezas que él me ha hecho, sus anuncios me han salido y han resultado ciertos. Eso significa que el sí sabe y conoce". Cabe preguntarse si no será que la lucha por nuestros derechos nos está llevando a desvirtuar los pocos valores culturales existentes, como en este ejemplo en el que el *thê' wala* queda reducido a un simple adivino, a alguien a quien, en cierto modo, los propios líderes incitan a cobrar a cambio de su sabiduría ancestral.

## Conclusión

A partir de lo ya visto podemos decir que, bajo las condiciones actuales, el liderazgo y el poder de la mujer se construyen sobre la dinámica de la contradicción, lo cual condiciona a los distintos actores culturales. Habitualmente es un lugar común creer que para reconstruir y fortalecer nuestra cultura es necesario que los actores hablen nasa yuwe y que practiquen valores visibles cuando, en realidad, se está olvidando algo fundamental: el sentimiento y el pensamiento indígena. En definitiva, ¿qué es lo que nos hace indígenas?, ¿qué es lo que nos hace sentir indígenas?, ¿por qué luchamos por lo indígena? Tal vez una caracterización tipológica de la mujer nasa como la llevada a cabo en estas páginas, pueda parecer algo arriesgada, sin embargo, considero que es un modo efectivo y viable de explorar la identidad o las identidades del pueblo nasa en su diversidad.

## Notas

- \* Este escrito fue publicado como capítulo con el mismo título en Joanne Rappaport (ed.), *Retornando la mirada: una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio*, Editorial Universidad del Cauca, Popayán, 2004, pp. 55-64. Agradezco el permiso para reproducirlo en esta obra colegiada a la vez que el apoyo puntual de Héctor Leyva Solano para su cotejo.

## Bibliografía

- Unigarro, María Helena. 2000. "Las jóvenes nasa migrantes en Cali". En Diana Castillo (ed.). *Respetando mis derechos... Otros serán mis pasos: la situación de la niña y la joven en la región andina*. Terre des Hommes, Bogotá, pp. 126-146.

## Capítulo 10

### Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica\*

Joanne Rappaport

Durante la última década se ha observado en Norteamérica un interés creciente en los métodos etnográficos colaborativos. Recientemente, la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA) introdujo una nueva iniciativa, *Other Americas/Otros Saberes*, proyecto cuyo objetivo es financiar la investigación colaborativa entre académicos y organizaciones latinoamericanas indígenas o de afrodescendientes. La publicación de los avances de una serie de proyectos colaborativos emprendidos con comunidades indígenas y afroamericanas (Field 2008, Lassiter *et al.* 2004, Ridington y Hastings 1997) ha demostrado que la colaboración no es sólo una metodología utilizada por razones éticas por los etnógrafos progresistas, sino que también es productora de buena etnografía. La atracción creciente por la investigación colaborativa aparece también reflejada en las páginas de las revistas antropológicas de mayor alcance (Castañeda 2006, Field 1999a, Lassiter 2005b). Asimismo, la *investigación colaborativa* ha sido tomada en cuenta en el llamado por una *antropología pública* (corriente antropológica norteamericana atenta a los asuntos públicos apremiantes y escrita en un lenguaje accesible a un público general educado) y en el giro hacia una *antropología activista* políticamente comprometida (Hale 2007: 104).<sup>1</sup> No obstante, los antropólogos norteamericanos desconocen la existencia de las múltiples aproximaciones latinoamericanas a la etnografía en colaboración, que muy rara vez entran en diálogo con las corrientes colaborativas norteamericanas.

Escribí el presente capítulo con el fin de estimular el interés entre los académicos norteamericanos por explorar algunas de las aproximaciones latinoamericanas a la etnografía colaborativa, en particular algunas contribuciones colombianas que trascienden las esferas puramente académicas para adentrarse en colaboraciones que son, a la vez, políticas y epistemológicas. Dirigir esta reflexión a los antropólogos latinoamericanos implicaría escribir un argumento muy distinto. Sin embargo, en interacción con el proceso dialógico que se ha establecido entre los autores de esta obra

colegiada, he realizado algunos cambios leves en el texto, en especial en la conclusión, para responder así a algunas de las inquietudes de la comentarista, Rosalva Aída Hernández, y de los demás participantes en el seminario que dio origen al presente tomo. De todas formas, espero que los lectores latinoamericanos acepten esta contribución en aras de conocer algunas corrientes norteamericanas que podrían, en el futuro, establecer un diálogo fructífero con las antropologías de América Latina.

La etnografía colaborativa norteamericana ha sido definida como:

[...] un acercamiento a la etnografía que pone el acento en una colaboración *deliberada y explícita* en cada paso del proceso etnográfico, sin ocultarlo, abarcando desde la conceptualización del proyecto hasta el trabajo de campo y, en especial, en el proceso de escritura. La etnografía colaborativa invita a que nuestros consultores comenten y busca incorporar ese comentario de manera explícita como parte del texto etnográfico en su proceso de desarrollo. A su vez, esa negociación de acercamiento es reintegrada en el proceso mismo del trabajo de campo (Lassiter 2005a: 16, énfasis en el original).

Un empeño de tal naturaleza no es nuevo dentro de la antropología, ni se confina al ámbito antropológico norteamericano: sus raíces las encontramos en Franz Boas y sus colegas (Berman 1998) y ha sido una constante de la antropología activista afroamericana (Gwaltney 1993 [1980]). La producción de la etnografía colaborativa incluye artículos coescritos (Field 2008, Fletcher y La Flesche 1992 [1911], Ridington y Hastings 1997), ediciones compiladas en que los antropólogos y los investigadores locales presentan sus hallazgos (Lassiter *et al.* 2004), publicaciones dirigidas a las comunidades locales (Lobo 2002, Reynolds y Cousins 1993) y libros escritos por un solo autor que reconoce el contexto colaborativo de la investigación (Field 1999b, Lassiter 1998, Lawless 1993, Rappaport 2008, Urton 2003).

El grueso de la literatura en inglés acerca de la colaboración se centra en el contenido sustancial que resulta de este tipo de investigación, pero ignora la especificidad de la metodología: la cuestión de cómo los investigadores aprenden a través de la colaboración. A su vez, la etnografía colaborativa norteamericana rara vez pone al descubierto las contribuciones activistas que resultan de estos proyectos, tal vez porque se sabe de ella únicamente a través de publicaciones académicas o porque se trata de proyectos concebidos sólo con la finalidad de alcanzar una publicación de tipo académica. Espero mostrar cómo las agendas locales que los investigadores comunitarios incorporan al empeño colaborativo son espacios clave en donde podemos empezar a discernir las contribuciones potenciales de la colaboración. Es precisamente la posibilidad de construir agendas de investigación alternativas, fuera de la órbita académica, de indagar en formas alternas de análisis, lo que hace a la etnografía colaborativa distinta de la de observación parti-

cipante tradicional. En esta última, los sujetos participan como asistentes de investigación con poco control sobre la investigación.

Mi intención en este capítulo es mostrar la colaboración como un espacio para la producción de teoría, un lugar crucial donde el conocimiento es creado en colaboración. Mi objetivo es no sólo explicar por qué este método es moral o éticamente necesario –un argumento que ha sido bien presentado en la reciente literatura producida por la antropología pública (Scheper-Hughes 1995)–, sino también, y ello es lo más importante, explorar hasta qué punto la colaboración tiene potencial para nutrir y revitalizar el pensamiento antropológico (Hale 2007). Para ello, quiero valerme de la forma particular de investigación colaborativa que se ha desarrollado en Colombia, puesto que uno de sus objetivos principales es la generación de teorías híbridas (Bonilla *et al.* 1972, Riaño 2007, Vasco 2002, Vasco, Dagua y Aranda 1993). Al utilizar metodologías que mezclan la investigación con el activismo, las colaboraciones antropológicas en Colombia funcionan como espacios en los que la *co-teorización* nutre tanto las políticas objetivas de la comunidad de investigadores como los análisis académicos. Al reenfocar la mirada norteamericana fuera de su órbita tradicional espero contribuir a la construcción de genealogías intelectuales que potencialmente favorezcan nuestro objetivo de promover la antropología colaborativa.

## **Antropología colombiana y compromiso social**

Siguiendo el trabajo de mis colegas colombianos que buscan un acercamiento a una antropología originada en el Sur global, en este artículo recurriré a la etnografía colaborativa colombiana como un paradigma que podría impactar nuestro entendimiento de lo que significa *colaboración*. La propuesta es la de cambiar el énfasis de la producción de la etnografía como una meta central a la de hacer investigación activista, que resulte, en el sentido más amplio, igualmente productiva para el etnógrafo profesional y también para la comunidad. El compromiso social está en la raíz de la emergencia de una antropología netamente latinoamericana (Ramos 1990). Se trata de un compromiso intenso y a veces radical, que caracteriza a la antropología colombiana en particular, marcándola con un estilo que la distingue de la de sus primas del Norte (Cardoso de Oliveira 1999-2000), cuyo enfoque es por naturaleza más académico o alineado a las prioridades de las instituciones establecidas. Más importante aún, la insistencia colombiana en el compromiso social ha resultado en una forma distinta de hacer antropología.

Como argumenta Myriam Jimeno (2000), los antropólogos colombianos son “investigadores ciudadanos”, para quienes el ejercicio de la profesión es, a la vez, el ejercicio de la ciudadanía. Esto se debe al hecho de que los investigadores académicos de este país se sienten parte de las reali-

dades que estudian y por ello comparten el sentido de ciudadanía con sus sujetos: "Los sectores estudiados no son entendidos como mundos exóticos, aislados, lejanos o fríos, sino como copartícipes en la construcción de nación y democracia en estos países" (Jimeno 2005: 46, también véase Correa 2005). Esta cercanía entre el investigador y el investigado conduce a la creación de "un terreno de debates meta-académicos" en que el trabajo intelectual "tiene implicaciones sobre la vida social de las personas y sobre el significado práctico del ejercicio de ciudadanía" (Jimeno 2005: 51).

En la práctica esto ha significado que el antropólogo colombiano tiende a privilegiar el uso de talleres y otras herramientas colectivas como metodología de investigación (Zambrano 1989), la formación de equipos de investigación interdisciplinarios, la adopción de modos de investigación que ponen a descubierto la historia de desigualdades existentes (Pineda 2005) y una especie de forma de *investigación-acción participativa*. Ésta inserta a los antropólogos dentro de las luchas políticas y sociales de base como *investigadores-activistas*, lo que estimula la colaboración simultánea en el nivel político y en el del análisis etnográfico (Caviedes 2002, Vasco 2002, Bonilla *et al.* 1972, Fals Borda 1991). Por consiguiente, la investigación de la comunidad antropológica sólo a veces se materializa en monografías clásicas. El trabajo intelectual está reportado en artículos, ensayos y monografías históricas, pero también florece en otros géneros escritos que resultan de mayor utilidad para las comunidades estudiadas y que incluyen publicaciones dirigidas al consumo popular, periodismo, documentos políticos, narrativas testimoniales y textos escolares de primaria.

Mucho de lo que sucede en el marco de estas actividades de investigación en colaboración se lleva a cabo en talleres, cuyo contenido está consignado en reseñas archivadas por las organizaciones, que no se publican. No obstante, tiene un impacto duradero en las comunidades. Por ende, no debemos pensar en el trabajo de los antropólogos a partir de su codificación exclusivamente en un medio escrito, ni en la investigación de campo como sólo un ejercicio con fines académicos, ni tampoco en la etnografía como un empeño mediado por las instituciones oficiales, en el sentido en que se suele entender la antropología aplicada en Norteamérica. Los antropólogos colombianos se dirigen a audiencias extensas y no sólo a públicos accesibles a través del texto escrito, sino también a las organizaciones de base y otros sectores populares (sobre esto hablaré más adelante). Ello establece un acercamiento que contrasta con el de la antropología pública norteamericana.

Por supuesto, la opción de una antropología comprometida implica que el investigador académico siempre esté consciente de las relaciones de poder que existen en el corazón mismo de los equipos colaborativos. Ser conciudadano no necesariamente significa que las relaciones sean enteramente horizontales, ni que los objetivos sean completamente compatibles

entre los académicos y los investigadores comunitarios. En el contexto colaborativo la atención a la horizontalidad involucra la existencia de una sensibilidad hacia las agendas locales, las metodologías comunitarias (que no necesariamente son aceptadas por la academia) y los acercamientos teóricos por fuera del mundo universitario. Éstos son retos difíciles para la mayoría de los académicos, en particular para aquellos que están comenzando su carrera y tienen que regirse de manera más ortodoxa a las reglas de publicación y de ascenso. En el siguiente apartado exploraré las implicaciones de la horizontalidad en el caso de una investigación colaborativa en el suroccidente colombiano.

### **La investigación colaborativa como un vehículo para la construcción de teoría**

Una de las contribuciones más valiosas que la investigación colaborativa colombiana puede hacer a la antropología desarrollada en otras partes del mundo es unir la colaboración y la co-teorización. Cuando digo co-teorización me refiero a la producción colectiva de vehículos conceptuales que hacen uso de un cuerpo de teoría antropológica y de conceptos desarrollados por nuestros interlocutores. Pongo énfasis aquí intencionalmente en este proceso como de construcción de teoría y no simplemente de co-análisis, para subrayar el hecho de que esta operación involucra la creación de formas abstractas de pensamiento que son semejantes en naturaleza e intención a las teorías creadas por los antropólogos, aunque tienen origen parcial en otras tradiciones y en contextos no académicos. Entendida de esta forma, la colaboración convierte el espacio de la investigación de terreno, que tradicionalmente abarca la recolección de datos, en otro de co-conceptualización.

Para ser más precisa en lo que denomino co-teorización, tomaré como ejemplo el proyecto colaborativo que posteriormente me sirvió de modelo en mi propia investigación. El antropólogo colombiano Luis Guillermo Vasco participó en un proceso perspicaz de teorización con sus interlocutores del Comité de Historia del Cabildo Indígena de Guambía. El proyecto de historia oral del cabildo fue concebido y dirigido por investigadores locales, que no participaban como “consultores” en un proyecto etnográfico propuesto por un investigador foráneo, sino como miembros de pleno derecho del equipo. Ellos fueron quienes solicitaron los servicios de un antropólogo una vez que habían establecido sus prioridades de investigación. En los años anteriores al comienzo de la investigación, los guambianos estuvieron involucrados en un proceso de recuperación de tierras que expandió su base territorial y fortaleció la legitimidad de sus autoridades tradicionales. Para ellos, la investigación histórica fue una ma-

nera de conectar esta revitalización cultural con el objetivo de recuperar el territorio perdido en el siglo XIX, a partir de la demostración de que ellos eran nativos de las tierras recuperadas.

Luis Guillermo Vasco, antropólogo y profesor de la Universidad Nacional de Colombia, y activista en organizaciones de solidaridad con el movimiento indígena, trabajó durante décadas con el equipo de investigación guambiano para desarrollar construcciones teóricas basadas en la cultura material local y en el uso de la lengua. Tales dispositivos sirvieron como base para la creación de convenciones narrativas nuevas y para volver a contar el pasado con una “tonalidad guambiana” (véase también Urdaneta 1988). En particular, usaron el motivo de la espiral, presente en petroglifos y sombreros de paja, como un vehículo para romper el molde de las formas lineales de la narración histórica (Vasco, Dagua y Aranda 1993, véase también Rappaport 2008: cap. 5). La espiral les permitió recontar el pasado guambiano por medio de narrativas de construcción circular. Estas narraciones miran con frecuencia hacia atrás, hacia seres primordiales asociados con los sitios topográficos, que también son lugares significativos en las acciones de recuperación de tierra.

La co-teorización hecha por Vasco y sus colaboradores puede ser entendida, en un sentido general, como ejemplo de una etnografía seria y rigurosa, en la que la exégesis surge del diálogo entre el etnógrafo y el sujeto. Sin embargo, la colaboración es más que una “buena etnografía”, porque retira el control del proceso investigativo de las manos del antropólogo y lo coloca en una esfera colectiva, en la que éste trabaja de igual a igual con los investigadores de la comunidad. Un ejemplo de las estrategias que empleó el equipo para fomentar relaciones más horizontales entre los académicos y los investigadores comunitarios es cuando el grupo de investigadores guambianos, consciente de lo que es la teoría y de los intentos por construir sobre la base de ideas existentes, propuso la espiral como una herramienta conceptual y compartieron ese método con Vasco. Es significativo que la espiral, lógica no identificada por los anteriores etnógrafos de la cultura guambiana, haya resultado ser una construcción que los intelectuales guambianos derivaron tanto del análisis que emprendieron sobre su ubicuidad en la vida cotidiana, como de las metáforas de uso común identificadas por los lingüistas guambianos que describen relaciones sociales “que se enrollan y se desenrollan” (Muelas 1995). El proceso de crear vehículos conceptuales para interpretar materiales históricos tuvo como base los objetivos políticos de las autoridades guambianas y éstos se construyeron sobre el modelo de la investigación-acción participativa promovida por Orlando Fals Borda (1991). Dicho autor orientó de manera explícita la investigación hacia los objetivos políticos de las comunidades populares y estableció el cimiento de gran parte del trabajo colaborativo posterior en América Latina.

Por su parte, los guambianos, a través de la investigación histórica, intentaron documentar los vínculos con su propio territorio.

Los interlocutores guambianos de Vasco se apropiaron de nuevos modos de interpretación con el fin de emplearlos fuera del ambiente académico, en espacios comunitarios donde la producción escrita no es la meta final (Castañeda 2005) y donde los resultados de la investigación histórica podrían ser interpretados en el idioma guambiano (que aunque se escribe no se lee fuera de las aulas escolares). Vasco (2002) argumenta que el objetivo central del equipo fue el de desarrollar una *metodología etnográfica colectiva*, no el de crear textos etnográficos. De hecho, afirma que durante los primeros seis meses del proyecto, el equipo no tuvo la intención de publicar su investigación, que originalmente iba a ser traducida en mapas parlantes –mapas con dibujos de acontecimientos históricos– para uso interno; solamente comenzaron a escribir acerca de la investigación cuando las autoridades comunitarias se lo pidieron y les suministraron una lista de temas de investigación (Cunin 2006).

Más tarde, difundieron estas narrativas al interior de Guambía, a través de folletos escritos en español, reproducidos inicialmente en mimeógrafo e impresos posteriormente (Dagua, Aranda y Vasco 1989, Tróchez y Flor 1990). Los primeros folletos iban dirigidos a manifestar críticas agudas a los escritos antropológicos anteriores sobre la comunidad, con base en la demostración de que cuando los grupos subalternos adoptan el método etnográfico deben poner tanta atención a lo que otros habían escrito sobre ellos como a su propia cultura, una perspectiva que Rey Chow (1995) llama *being-looked-at-ness* (el estado-de-ser-mirado) e identifica como un aspecto esencial de lo que llama la *autoetnografía*.

Pero los resultados de la investigación no se limitaron a los folletos internos. La *historia colaborativa* fue incorporada a un amplio plan de vida diseñado por las autoridades guambianas para guiar los esfuerzos de revitalización de la administración pública e incorporar nuevas tierras a su base territorial, ya que no podían sostener una población creciente (Guambía, Cabildo *et al.* 1994, Gow 1997, 2004, 2008). Los resultados de la investigación contribuyeron también a la creación de un plan curricular para la enseñanza de la historia de Guambía en las escuelas de la comunidad. Se creó un museo histórico y arqueológico en las tierras recuperadas. También resultó en textos realizados en co-autoría dirigidos principalmente a una audiencia académica (Dagua, Aranda y Vasco 1998, Vasco, Dagua y Aranda 1993), cuya finalidad era la legitimización de la autoetnografía guambiana dentro de los círculos académicos (Cunin 2006).

Los etnógrafos norteamericanos convencionales reconocen que lo que sucede en el campo es algo más que la simple recolección de datos. George Marcus (1997), por ejemplo, argumenta que los métodos tradicio-

nales de observación participante basados en la idea de la afinidad (*rapport*) ignoran los contextos más amplios del trabajo etnográfico: no prestan atención a los contextos coloniales o neocoloniales en los que el trabajo de campo se realiza, ni a los múltiples sitios de conocimiento necesarios para adelantar la investigación en el mundo contemporáneo. Marcus sugiere que las nuevas metodologías etnográficas tendrán que incorporar una especie de complicidad entre el etnógrafo (externo) y el sujeto (interno). Para Marcus (1997) la complicidad es una simbiosis intelectual a través de la cual se pueden hacer conexiones con los múltiples contextos globales que impactan en el conocimiento local, lo cual, *grosso modo*, no puede ser alcanzado por el sujeto interno trabajando aisladamente del etnógrafo. Dicho autor da varios ejemplos de tal complicidad: el de un estudio sobre activistas altamente educados de la derecha europea (Holmes 1993 y Holmes, cit. en Marcus 1997) y el de su propia investigación sobre la aristocracia portuguesa, escrita a la manera de un diálogo que se desarrolla a través de correos electrónicos (Marcus y Mascarenhas 2005). Marcus argumenta que una metodología basada en la complicidad conduce la atención del etnógrafo a las conexiones globales por medio de un diálogo exegético y lo coloca “siempre al borde del activismo y de negociar una especie de involucramiento más allá del papel distanciado del etnógrafo” (1997: 100).

Debo admitir que la afirmación de Marcus me deja perpleja pues existe una gran distancia entre el involucramiento en un diálogo etnográfico basado en la complicidad y el activismo, puesto que el primero va dirigido a la producción de publicaciones académicas y el segundo a fomentar el cambio social por fuera del ámbito académico. Pienso, además, que su afirmación malinterpreta el papel político de los etnógrafos. Definitivamente, a través de nuestras colaboraciones podemos tener un impacto más allá de la universidad, pero esto no necesariamente implica que seamos activistas; el activismo involucra habilidades que los antropólogos no traemos a la mesa. La concepción de Marcus tiene su *locus* dentro del mundo académico: el diálogo que promueve está al servicio del etnógrafo, no de su interlocutor. De hecho, en sus argumentos –y en la etnografía en general– se establece una brecha entre el diálogo unidireccional de preguntas del investigador y respuestas del informante (Tedlock y Mannheim 1995, Marcus y Mascarenhas 2005: 103) y los diálogos recíprocos de Vasco, en que las preguntas y las respuestas provienen de ambos participantes en forma bidireccional.

La incorporación del argumento de Marcus dentro de la discusión sobre la colaboración etnográfica muestra que nuestras metodologías siempre corren el riesgo de ser cooptadas con el fin de rejuvenecer los tradicionales objetivos de la producción de etnografías académicas. Sin embargo, la propuesta de Marcus tiene el potencial de convertir la colaboración en

una metodología fructífera y dinámica si le damos un alcance mayor a su sugerencia para que ésta comprenda no sólo la complicidad de un diálogo etnográfico (que muchas veces interesa más al etnógrafo que al sujeto), sino la complicidad en lograr las metas del sujeto a través de la investigación en conjunto.<sup>2</sup> Esto se consigue cuando se desplaza el control del proceso de investigación de las manos del etnógrafo. En este escenario no es que el etnógrafo externo se mantenga al margen del activismo sino que está apoyando las agendas activistas al entrar en diálogo con las metodologías ya escogidas por la comunidad. Cuando Vasco dejó las decisiones fundamentales relativas a la agenda de investigación en manos de los guambianos, el equipo comenzó a preguntar acerca de la historia local de una manera particular y a interpretar materiales históricos dentro de marcos novedosos de referencia que un antropólogo externo no hubiera generado. Evidentemente, esto demandó un conocimiento profundo del pensamiento externo por parte de los investigadores guambianos, incluyendo la comprensión de formas de análisis académicas, la apreciación de lo que es la teoría, y un entendimiento más amplio de la historia de la pérdida de tierras indígenas en Colombia, así como también una destreza en la recolección de datos.

Lo que Vasco aportó fue un gran dominio de la etnografía comparativa, una familiaridad con los movimientos indígenas más allá de Guambía, un conocimiento de la teoría antropológica que podía ser puesto en diálogo con las teorizaciones de los guambianos, una buena disposición para subordinar sus propios objetivos con los de sus co-investigadores y la experiencia y legitimidad de un autor académico exitoso. La frontera entre el sujeto interno y el etnógrafo externo, como la describe Marcus, se desdibujó en ese proyecto, dado que los investigadores guambianos y Vasco tuvieron acceso a distintas formas de conocimiento externo y, sobre todo, porque no se trató de un equipo compuesto por “sujetos internos” y “etnógrafos externos”, sino por etnógrafos altamente sofisticados y bien leídos, internos y externos, con distintas formaciones y metodologías, que podían entrar en diálogo los unos con los otros.

### **Co-teorización con el movimiento indígena colombiano**

En esta parte del capítulo argumentaré sobre la importancia de la co-teorización para una práctica etnográfica revitalizada a partir de mis propias experiencias colaborativas en Colombia con un equipo interétnico de investigadores indígenas, antropólogos colombianos y académicos norteamericanos. Este equipo se dedicó al estudio de la política étnica en el departamento de Cauca, una región montañosa en el suroccidente del país, desde el año 1991, cuando una nueva Constitución reorientó al país como una nación pluriétnica y multicultural (Van Cott 2000). La idea de conformar un equipo

surgió de una colaboración previa, durante una investigación sobre movilizaciones étnicas, entre investigadores extranjeros y nacionales, en que hizo falta la participación indígena. Decidimos entonces entrar en diálogo con los investigadores indígenas del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y elaborar junto con ellos una propuesta de investigación que fue financiada por la Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research.<sup>3</sup>

El punto de partida de nuestra metodología fue el trabajo del Comité de Historia Guambiana y nuestro objetivo central fue la co-teorización. Nuestro equipo funcionó en asociación con varias organizaciones indígenas regionales y comunitarias cuya meta era promover los derechos de las poblaciones originarias en un país que apenas había reconocido constitucionalmente la existencia de los ciudadanos indígenas. Por consiguiente, los miembros indígenas del equipo participaron en el proyecto no con el fin de promover la investigación etnográfica con objetivos académicos, sino con la intención abierta de vincular la experiencia de investigación a las metas de sus organizaciones.

El objetivo de nuestro proyecto era el estudio de la política local como una especie de andamiaje sobre el cual nosotros podíamos establecer un diálogo horizontal que reconociera y nutriera nuestras agendas de investigación, aproximaciones conceptuales y metodologías. Mientras que apenas 2% de la población total del país se identifica como originaria, en el Cauca la mayoría de la población es indígena, lo que hace de ella una región poco ordinaria en Colombia. Allí, además, se conformó el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la organización indígena más antigua del país, que tiene la capacidad de movilizar a decenas de miles de personas. El CRIC está integrado por varias etnias, entre las cuales los nasa constituyen el grupo más grande de la región, con una población de aproximadamente 120 000 personas. En nuestro proyecto intentamos mirar a las organizaciones indígenas como actores significativos en la formación de una política multicultural, desde una posición contestataria respecto al Estado. En particular esperábamos explorar la multiplicidad de niveles en que los activistas indígenas se estaban organizando, desde las organizaciones nacionales y regionales hasta las asociaciones subregionales de autoridades comunitarias y cabildos locales. El equipo incluyó dos académicos de la Universidad del Cauca, dos académicos extranjeros y dos investigadores-activistas nasa.

No escribimos juntos, ni condujimos en el terreno la investigación como equipo. Cada miembro tenía su propio proyecto de investigación (mi investigación se enfocó en las políticas culturales del CRIC), que presentamos a los demás en forma escrita u oral para analizarlo colectivamente en reuniones periódicas (que fueron grabadas, transcritas y puestas a disposición de todos los miembros del equipo). Estábamos de acuerdo en

que tal método promovería una relación más igual entre los antropólogos profesionales y los investigadores indígenas. Es decir, el equipo se constituyó esencialmente como un espacio de reflexión y de construcción de teoría. Nuestro entendimiento de lo que constituye la teoría fue derivado de la propia experiencia investigativa del CRIC, de nuestro conocimiento del proyecto sobre la historia guambiana y de nuestras lecturas académicas (que habíamos hecho desde perspectivas disciplinarias distintas en antropología, lingüística y pedagogía).

Las metodologías que empleamos en nuestros proyectos individuales variaron. Mientras que los académicos solíamos privilegiar la observación participante y las entrevistas a profundidad, los miembros nasa utilizaron una especie de análisis introspectivo a través del cual construyeron tipologías en nasa yuwe (su lengua nativa) para poder organizar los datos etnográficos según lo que ellos identificaron como criterios nasa (Rappaport 2008). Todos participamos en proyectos dirigidos por varias organizaciones indígenas y comunidades locales, además de conducir nuestra propia investigación. Nuestra colaboración consistió en prestar ayuda en la elaboración de planes de desarrollo, hacernos cargo de la secretaría en las reuniones regionales, cooperar con proyectos de investigación de una organización, escribir currículos para las escuelas primarias y colaborar con las organizaciones femeninas nasa.<sup>4</sup> El objetivo fue permitir que nuestro activismo pudiera entrar en diálogo con nuestros proyectos de investigación individuales para que, en cierto sentido, fuéramos simultáneamente analistas externos y actores internos, aspecto que volveré a tocar en la parte final de este capítulo.

Los miembros indígenas de nuestro equipo constantemente recalcaron que, aunque apreciaban la manera en que nuestro diálogo les ayudó a desarrollar sus habilidades para escribir, lo que esperaban, en última instancia, era que el espacio colaborativo generara nuevas metodologías que giraran en torno a su posición de sujeto indígena. Para ellos, el equipo fue algo subjetivo, constituyó la posibilidad de sentarse en la mesa como investigadores indígenas y desarrollar una agenda intelectual que satisfacía las necesidades de sus organizaciones. Susana Piñacué y Adonías Perdomo, los dos miembros nasa del equipo, vieron el desarrollo de una metodología colaborativa como una tarea urgente que podría construir puentes entre los investigadores indígenas y las comunidades, y entre los investigadores indígenas y sus contrapartes académicas, algo que Susana observó en una de nuestras reuniones:

Yo personalmente digo que más que escribir un mamotreto de mi parte, espero consolidar una propuesta metodológica... Le voy más a eso, a ver qué sale de referentes metodológicos de este trabajo y de ahí llegar a incidir en los diferentes espacios en que nos movemos. Hay muchos indígenas que en este momento vienen haciendo investigación. ¿Con qué enfoque lo están haciendo?, ¿cómo lo están es-

cribiendo?, ¿en dónde lo están escribiendo?, ¿qué están escribiendo?, ¿para quién están escribiendo? Eso desde la perspectiva indígena. Pero también hay muchos profesionales de diferentes disciplinas que también vienen escribiendo aún con esa mentalidad arcaica: “Usted es el informante, yo soy el que investigo, dígame unas cuantas palabras...” Pensando de manera un tanto ambiciosa, nos preguntamos: ¿cómo nosotros podemos llegar a incidir en esos círculos? (Susana Piñacué, 8 de agosto de 2001).

Los miembros académicos del equipo entramos en la colaboración suponiendo que publicaríamos un texto académico, pero rápidamente descubrimos que estábamos siendo absorbidos por un proyecto con un alcance mayor, que incluía innovaciones metodológicas, algo que potencialmente podría tener un impacto más grande. Como investigadores familiarizados con las discusiones sobre la reflexividad, fuimos transportados a una nueva arena de debate sobre el tema, en la que la identidad era central para la construcción de la teoría que producían los autoetnógrafos nasa. Como se hará patente en lo que sigue, la autoconciencia respecto a ser nasa o ser forastero fue central no sólo para nuestras discusiones, sino que se convirtió en el vehículo conceptual a través del cual llegamos a pensar nuestra investigación.

Un elemento central de nuestro objetivo de transformar la metodología fue la creación, mediante el diálogo colectivo, de varios conceptos clave –vehículos teóricos– que guiarían nuestra investigación. Al contrario del proyecto guambiano que describí anteriormente, estos conceptos no se originaron específicamente en formas culturales nasa, sino que sus raíces se encuentran en la rica cultura organizativa de los movimientos indígenas caucanos, en la cual todos, de alguna manera, estábamos inmersos. El resto de este trabajo se enfocará en una de esas construcciones teóricas, con el recuento de cómo se desarrolló en las reuniones de equipo. Mi análisis está centrado en esas reuniones (y no en nuestras metodologías individuales de investigación) porque nuestras tertulias funcionaron como el sitio principal en el que se desarrolló nuestra co-teorización. Concluiré con una reflexión en torno a la utilidad de la co-teorización para los antropólogos y para nuestros interlocutores.

### **“Adentro” y “afuera”**

Durante los cinco años en que funcionamos como equipo, desarrollamos un marco conceptual que se desarrolló en torno a la oposición entre el “adentro” y el “afuera”, una construcción que surgió de las reflexiones de los miembros indígenas del grupo sobre su propia inserción problemática en las comunidades indígenas. Adentro y afuera son metáforas usadas con frecuencia por los miembros del CRIC para contrastar los espacios so-

ciales, culturales y políticos indígenas y no indígenas. A primera vista, la oposición *adentro/afuera* parece ser una dicotomía rígida y esencialista, que simplifica una realidad compleja, porque impone una metáfora topográfica excluyente sobre un paisaje social dinámico y heterogéneo.

Pero en el transcurso de nuestras reuniones de equipo, descubrimos que el adentro era más que simplemente la comunidad indígena en oposición al afuera de la sociedad nacional. En nuestro análisis, los dos espacios pueden ser casi yuxtapuestos, dependiendo del contexto. Los intelectuales indígenas –líderes políticos y activistas culturales– se mueven entre el espacio de la comunidad originaria y el mundo urbano de la organización indígena y la política regional, pero se sienten enajenados de sus bases y constantemente buscan nutrirse de las construcciones de la cultura propia. Los colaboradores no nativos, que han trabajado por largo tiempo en la organización y que junto con los líderes políticos forman la columna vertebral del movimiento, habitan un tipo de “adentro” donde obran en concierto con los activistas indígenas, en oposición a miembros de otros sectores de la sociedad regional.

Los líderes políticos del CRIC participaron en el entrenamiento ideológico del Movimiento Armado Quintín Lame, un grupo interétnico guerrillero activo en el Cauca en la década de 1980. En el contexto de las escuelas guerrilleras, los dirigentes del CRIC se posicionaban “afuera”, mientras que los combatientes no indígenas afiliados a la organización ocupaban la posición de “adentro”. El “adentro” de los discursos culturalistas usados por los activistas indígenas en el campo de la educación entra en conflicto con los discursos más pragmáticos de los líderes políticos indígenas, que son vistos como peligrosamente “afuera” del mundo nativo. En otras palabras, empezamos a ver una constelación de formas dinámicas de identificación que funcionaban dentro de un espacio intercultural que podía ser comprendido a través del uso de una oposición cuyo contenido dependía de la coyuntura política. Esta noción apareada nos permitió evaluar la constelación más amplia de la política indígena en diferentes coyunturas políticas desde el punto de vista de los mismos actores.

Tales diferenciaciones se extendieron más allá del enfoque de nuestro equipo. Los debates sobre “adentro” y “afuera” también se dieron en un nivel más general dentro de la organización, como en el caso específico de si los colaboradores debían ser considerados más apropiadamente como “asesores” externos en vez de seguir dándoles el estatus de miembros integrales del movimiento. El liderazgo político del CRIC y muchos de sus militantes preguntaron si los activistas culturales indígenas debían asociarse a largo plazo a los programas de la oficina regional, o si sería más apropiado que ellos rotaran por tareas ubicadas en las comunidades. Los activistas de habla nasa notaron en repetidas ocasiones las diferencias

entre sus prácticas políticas y las de los nasas hispanoparlantes y monolingües, que constituyen aproximadamente la mitad de la población nasa. En otras palabras, nuestra adopción del binomio conceptual adentro/afuera hacía eco de las preocupaciones de muchos de los activistas del CRIC.

Una breve mirada a nuestras reuniones de equipo ilustra cómo utilizamos este par de metáforas, tanto para interpretar los desarrollos políticos que estábamos estudiando como para evaluar nuestra metodología colectiva. La dicotomía adentro/afuera fue empleada por los miembros nasa del equipo para referirse a esfuerzos de revitalización cultural, cuyo propósito era “proteger” a los de adentro de las influencias externas. Sin embargo, afirmaron que sólo permaneciendo en el borde del adentro y del afuera es que los líderes indígenas (o los investigadores nativos) pueden innovar y, con su trabajo, mantener la integridad del adentro. El adentro y el afuera están necesariamente interrelacionados; el control del movimiento de un lado al otro de los dos polos es una responsabilidad política urgente de los investigadores indígenas. Adonías Perdomo, una “autoridad tradicional” en la comunidad de Pitayó (así son llamados los líderes locales), reflexionó sobre este asunto, hablando simultáneamente como líder y como analista:

Lo importante es que para que lleguen a ser líderes tuvieron que irse descentrando... desde diferentes intereses, pero también desde diferentes circunstancias. Nos ha tocado irnos descentrando hasta llegar al lindero... Es importante que la gente nuestra siga llegando al borde en los mismos procesos o más bien que los trabajos que se va a hacer sirvan para que se establezcan otras propuestas, otras estrategias para que la gente que tenga que llegar hasta el borde, llegue más fortalecida... Y yo pienso que la frontera, por un lado, no es tan peligrosa si estoy dentro de la frontera. Esa es otra cosa que habría que mirar. Pero a mí sí me preocupa que este trabajo de investigación nos lleve a fortalecer, uno, a la gente que está adentro; dos, que nos fortalezca a la gente que estamos tocando ese espacio de frontera, y tres, que este trabajo ayude al bloque común, o sea, a la comunidad a buscar estrategias. Que la comunidad se concientice de lo que está sucediendo y ya no esperar a que tengamos... que descentrarnos y llegar a la frontera y hasta entonces valorar lo nuestro y tratar de volver a re TRABAJARLO (Adonías Perdomo, 3 de agosto de 1999).

Ésta es una aseveración muy compleja. Indica que los mismos actores están completamente conscientes de la ambivalencia de su posicionamiento y de los elementos prestados que acompañan los procesos de revitalización cultural. De hecho, nuestra metodología requería que todos nosotros permaneciéramos simultáneamente en ambos lados de la frontera.

El comentario de Adonías demuestra que el concepto adentro/afuera fue clave no sólo para entender nuestros objetivos metodológicos, sino también para comprender de qué manera la investigación podría enriquecer los objetivos políticos de los intelectuales indígenas. Myriam Amparo

Espinosa, la antropóloga colombiana en el equipo, aplicó la dicotomía para cuestionar la investigación etnográfica tradicional y subrayar las maneras en que nuestro colectivo tendría que repensar el propósito del trabajo colaborativo. En una reunión, Adonías argumentó que necesitábamos alejarnos de la práctica de definir la investigación a través de individuos que se involucran en ella (él empleó el vocablo “por”) y reconceptualizarla con un propósito colectivo (“para”). Myriam Amparo respondió que nosotros tendríamos que repensar lo que significaría publicar nuestra investigación, dijo:

Pero no sé si los resultados de la investigación, me parece un buen ejercicio que salgan en un texto. Pero ya eso delimita el “para”. Ya sea el “para” externo. ¿Para quién externamente? Para los investigadores externos. O ¿para quién internamente? Para los investigadores. ¿Para quiénes va a ir dirigida principalmente? Eso significaría repensar las formas del lenguaje, las formas de comunicar (10-11 de junio de 1999).

En este intercambio, el concepto apareado adentro/afuera no nos forzó a entrar en dicotomías rígidas, sino que nos permitió explorar la heterogeneidad tanto de los movimientos indígenas como de la academia.

En particular, el dispositivo nos llevó a profundizar en nuestra apreciación de la variedad de públicos del “adentro” y las relaciones entre ellos. Susana, en muchas ocasiones, cuestionó los discursos culturalistas de los intelectuales urbanos del CRIC, incluyéndose a ella misma, que han construido una propuesta para la “cultura nasa” para ser propagada en las comunidades locales: “¿Vamos a hablar de una identidad o de identidades en el nivel de la comunidad?” Se lo preguntó Susana misma porque ella sentía, como dijo, que:

[...] nosotros estamos viviendo a nivel de cultura una crisis entre el pueblo páez [nasa], porque en efecto, yo veo mi futuro fragmentado, bañado por muchos intereses políticos, económicos, religiosos y, en última instancia, creo que nosotros estamos en la práctica folclorizando o romantizando un tipo de discurso de cierta élite que ha salido de su comunidad y trata de enmarcar su cultura para el beneficio de sus intereses (3 de agosto de 1999).

Aquí, Susana critica el trabajo mismo de quienes se reconocen como posicionados en el “adentro” cultural pero que están ubicados en la frontera. De manera implícita, cuestiona su propia ubicación en la frontera como intrínsecamente peligrosa. Piñacué se pregunta si en última instancia su propio trabajo está escrito desde “afuera”. Éste es un problema que en general los autoetnógrafos se plantean. Como observó un miembro norteamericano del equipo, David Gow, los artículos de Adonías “fueron claramente escritos desde adentro”, mientras que en otro caso “pudieron

haber sido escritos por un antropólogo externo que había trabajado tantos años con la comunidad nasa, que los conoció y ganó su confianza" (2 de julio de 2000). Esta tensión emanada de los modelos antropológicos, que persistentemente han influido en los investigadores indígenas y los activistas culturales, restringió la innovación metodológica y teórica que intentábamos hacer.

Pero las preocupaciones de Piñacué sobre si los intelectuales indígenas ocupaban un estatus de forastero también apuntan a las diferencias metodológicas que eran patentes entre los investigadores nasa y los etnógrafos académicos; diferencias que nuestro proyecto intentó superar, aunque no borrar. Anteriormente, sugerí que Susana Piñacué y Adonías Perdomo empleaban acercamientos introspectivos enfocados en la creación de tipologías nasa yuwe. Su insistencia en el binomio adentro/afuera y la manera en que ellos lo relacionaban con su propio posicionamiento indican que su metodología de investigación también los involucraba a ellos mismos como sujetos.

La propia investigación de Piñacué se centraba en las relaciones de género que se desenvuelven en un grupo heterogéneo de mujeres nasa dentro del CRIC. Empleando lo que ella intentaba crear como un marco de referencia nasa, las organizó en tres categorías nasa yuwe: ancianas monolingües que "viven como nasa"; aquellas que, como ella, trabajan en la oficina regional del CRIC en la ciudad de Popayán y "piensan como nasa"; y aquellas que ocupan papeles de liderazgo local y "andan como nasa". Son unas distinciones sutiles que posicionan distintos tipos de activistas a distancias relativas según la experiencia cotidiana nasa (Piñacué 2005, Rappaport 2008: cap. 1). Las tres categorías expresan distintos grados del "adentro". Aunque las ancianas constituyen el grupo soporte de la tipología, las activistas que "piensan como" nasa y que tienen la capacidad de guiar a aquellas que simplemente "se mueven como" nasa, tienen, según Piñacué, en última instancia, la responsabilidad de la revitalización cultural. Estas últimas son quienes corren los riesgos más grandes. La tipología de Piñacué me lleva a conjeturar que más que la recolección del material etnográfico, la investigación por parte de los activistas del CRIC implica reflexiones profundas sobre su propio papel y sobre las relaciones políticas dentro y fuera de la organización, lo que provee marcos interpretativos enraizados en sentimientos subjetivos.

En efecto, Piñacué no es esencialista, sin embargo, nuestros debates sobre la heterogeneidad del adentro nos llevaron cada vez más a considerar por qué las exigencias de las políticas internas de las organizaciones fuerzan a los líderes y activistas culturales a emplear discursos de diferenciación étnica basados en nociones de cultura no cambiantes. Numerosos académicos han reflexionado sobre el esencialismo que aparentemente ca-

racteriza las políticas de identidad de los movimientos indígenas; sus críticas van desde aquellas que descartan tales discursos como no auténticos (Hanson 1989, Linnekin 1983) hasta las que ven los discursos esencialistas como una estrategia política (Friedman 1994, Spivak y Grosz 1990, Warren 1998). Les W. Field (1999a) trasciende lo que aparece como un desacuerdo estéril y afirma que el despliegue de discursos construccionistas y esencialistas en círculos nativos en los Estados Unidos es más un producto de la necesidad de balancear prioridades políticas que un debate entre una y otra aproximación (también véase Fischer 1999).

Myriam Amparo Espinosa identifica la misma tensión en los trabajos de Perdomo y Piñacué, lo que la lleva a preguntarse acerca de la forma en que ellos utilizan las nociones de adentro y afuera: “Es la dualidad constante entre el adentro y afuera. Yo no sé si es que la cultura separa las dualidades o si ello es resultado de la construcción del texto. Porque este problema de la dualidad adentro/afuera se presta a cierto esencialismo, a concebir algo ya hecho que está constantemente perturbado” (2 de julio de 2000).

Piñacué respondió a la inquietud de Espinosa advirtiendo que el binomio adentro/afuera es constantemente discutido en las comunidades, lo que lo vuelve una realidad discursiva. Sin embargo, el posicionamiento político de Piñacué en el adentro, junto con su necesidad de moverse entre el adentro y el afuera en el transcurso de su investigación, la conducen a darle un uso muy particular a la *díada*, que constantemente oscila entre los discursos esencialistas y un análisis social más constructivista.

Mientras que los analistas externos expresaban una preocupación por el esencialismo de los actores étnicos, los miembros nasa de nuestro equipo se preocupaban por lo inverso: que los colaboradores fueran los culpables del esencialismo, no los activistas indígenas. En la siguiente cita textual, Piñacué habla del deseo persistente de los académicos no indígenas de privilegiar aquellas coyunturas políticas que captan la atención de un público más amplio, como por ejemplo, las movilizaciones regionales y los enfrentamientos entre el movimiento indígena y la élite caucana. En tales momentos, nosotros, los académicos, apreciamos a los actores indígenas como un grupo homogéneo que actúa como la contraparte de una sociedad dominante igualmente homogénea, perdiendo de vista los conflictos, negociaciones y posiciones ambivalentes dentro de la esfera indígena. Piñacué, quien pertenece a una familia influyente nasa –su hermano, Jesús Enrique Piñacué, es un ex presidente del CRIC y senador nacional–, ha sido cuestionada durante mucho tiempo sobre si es “culturalmente nasa”. Esta ambivalencia acerca de su propia identidad se convierte en el punto de partida para su crítica de los académicos en un intercambio que tuvo con Espinosa, en que dijo:

Quizás es porque tú eres Amparo y yo soy Susana, pero yo me identifico más como nasa, aunque me dicen que unos me identifican más como mestiza pero otros también me ven como indígena. Siendo así yo miro mi problema en perspectiva panorámica. No tengo un solo ángulo de enfoque, trato de explorar todo sin obligarme a tomar una sola posición. Pero el hecho es que Amparo tiene una trayectoria académica, tiene una posición de referencia entre otros académicos, una profesión que la absorbe y a la cual tiene que pertenecer, por lo tanto no alcanza a observar esta panorámica que existe alrededor de nosotros, pero lo importante en este espacio es registrar esa dinámica completa (Susana Piñacué, 17 de enero de 2000).

Susana increpa a Myriam Amparo –y al resto de nosotros– por no apreciar las dinámicas complejas que existen “adentro”, lo que atenuaría nuestra apreciación de los actores indígenas. Nos implora a los académicos que cambiemos nuestra perspectiva, que miremos más allá del binomio, que pensemos más en categorías relacionadas y no en una simple dicotomía. Ella puede hacer esto porque percibe tanto el adentro como el afuera como una parte íntegra de sí misma, una sensación parecida a la que describe Espinosa en su experiencia de ser colaboradora del CRIC: “En un comienzo me decían que era nasa de corazón. ¿Correcto? Y después, yo descubrí que yo era más nasa que los mismos nasa. ¿Okey? Eso nos pasa a muchos colaboradores, aunque nunca dejamos de ser el Otro” (10-11 de junio de 1999).

Lo que Espinosa reconoce es que el posicionamiento de un colaborador “adentro” al servicio de una organización indígena siempre es polémico, por el hecho de que el movimiento habla por la comunidad nativa. En ese sentido, es solamente a través del diálogo que nosotros, los de afuera, podemos apreciar el grado en que los de adentro y los de afuera conviven integralmente al interior de la esfera indígena. No es que no seamos capaces de capturar la riqueza de cómo funciona esta díada, sino que no tenemos la autoridad para hacerlo. Esa autoridad se adquiere a través de la colaboración con nuestros colegas nasa, cuyas interpretaciones autorreflexivas entran en un diálogo correctivo con nuestras herramientas académicas de análisis. Por ende, adentro y afuera no eran solamente herramientas analíticas, sino que fueron los espacios en que fuimos forzados a reposicionarnos continuamente como investigadores.

### **Conclusión: ¿por qué colaborar?**

Obviamente, la colaboración representa una contribución por parte de los antropólogos a las comunidades en que investigamos. Sin embargo, es difícil evaluar el impacto de nuestra participación en las organizaciones indígenas caucanas con que trabajamos. Creo que nuestra mayor contribución fue nuestro compromiso con el diálogo horizontal y la creación de una

metodología en común, dado que las diferentes organizaciones participan en una vasta gama de proyectos de investigación sobre diversos temas (el derecho consuetudinario, la lingüística, la salud), que con frecuencia chocan con el establecimiento académico provinciano. Compartimos nuestra metodología con activistas culturales locales y universitarios en talleres, pero no hablamos a menudo con la dirigencia política del CRIC, a quien no le interesaba mucho nuestro proyecto (de hecho, también ignoran muchos de los logros de sus propios activistas culturales). Por lo tanto, no podemos presumir que nuestra co-teorización tuviera un impacto en la política general del CRIC, aunque los integrantes de los distintos programas de la organización mostraban interés en los avances del equipo. Los integrantes nasa del equipo dirigieron talleres en nasa yuwe en las localidades sobre temas tan diversos como el género, el alfabeto nasa, el desarrollo alternativo y la historia local, siempre incorporando sus avances de investigación y solicitando comentarios y críticas al público.

Nuestro trabajo culminó con varios productos tangibles, dirigidos a un público lector indígena: por ejemplo, una historia del programa de educación bilingüe (Bolaños *et al.* 2004), que se está usando en la capacitación de los maestros bilingües, y un folleto sobre relaciones de género en la sociedad nasa (Pancho, Bolaños y Piñacué 2004), empleado en las escuelas y en las organizaciones femeninas. El libro fue co-teorizado con un énfasis en ciertas categorías claves del Programa de Educación Bilingüe (PEB): la interculturalidad, el protagonismo comunitario y la cosmovisión. Escrito en un lenguaje fácil de leer y lleno de citas textuales de los mismos activistas, lo dirigimos principalmente a maestros bilingües. Conscientes de quién era nuestro público lector, la historia la complementamos con un recuento de las herramientas pedagógicas desarrolladas por el PEB a lo largo de su existencia. El folleto de género está escrito en un lenguaje aún más sencillo, para uso escolar, con traducciones al nasa yuwe para la enseñanza de la lengua materna, y contiene ilustraciones con colores vívidos. Su línea de argumentación gira en torno a un deber ser de las relaciones de género en un medio nasa en que se ha logrado una eficaz recuperación de la cultura.

Pero creo que el logro más importante fue la creación de un espacio donde se podía pensar el significado de la investigación indígena y construir algunas herramientas metodológicas. Me comentaron Adonías Perdomo y Susana Piñacué que la experiencia de co-investigación ha cobrado mucha influencia en su praxis cotidiana, particularmente en su autoestima y su rigor como investigadores-activistas, y les ha ayudado, además, con los retos de la escritura. En una reunión en 2008 sobre la agenda investigativa del CRIC, Susana me contó que su posición sobre la investigación indígena maduró en el transcurso de nuestra colaboración.

El proceso de co-teorización también trajo resultados intelectuales tangibles en la arena académica. En particular, nos dio alternativas en los debates actuales sobre si el discurso de los activistas indígenas es esencialista o estratégicamente esencialista. Puso el acento en la sofisticación de estos actores y subrayó el hecho de que nosotros no podemos comparar sus construcciones culturalistas con las de los antropólogos, sino que tenemos que empezar a comprenderlas en sus propios términos. También abrió una ventana importante a la naturaleza pluralista de la organización indígena, proyecto político en que los activistas nativos trabajan lado a lado con los colaboradores no indígenas. Finalmente, nos ofreció una alternativa viable a la práctica actual etnográfica, llevando metodologías como la de Luis Vasco hacia nuevas direcciones e invitándonos a los etnógrafos norteamericanos a prestar atención a las antropologías nacionales de América Latina como fuentes de innovación metodológica.

¿Es posible que nosotros, los de afuera, no hubiésemos tomado nota de los argumentos de nuestros colegas nasa si las conversaciones no hubiesen sido organizadas dentro de un proyecto colaborativo? Es probable que así hubiera pasado si no hubiésemos sido tan conscientes de las posibilidades que se nos presentaban. Concluyo con la consideración de por qué el concepto apareado adentro/afuera resultó útil para mí como antropóloga (dejaré a Susana y Adonías la reflexión de su utilidad en sus vidas como activistas). En mi opinión, este concepto me ayudó a entender el *impasse* conceptual existente entre las nociones antropológicas de la *etnicidad*, como las iniciadas por Fredrik Barth (1969), que ponen el acento en “el grupo” o las fronteras étnicas sin poner atención al contexto político más amplio en que las organizaciones indígenas han llegado a tener impacto en la conciencia nacional, y en la literatura sobre los nuevos movimientos sociales que no explica con suficiente claridad el lugar de la cultura en esos movimientos.

La noción barthiana de la etnicidad resulta insuficiente para entender los procesos múltiples y contradictorios de identificación que han sido incorporados por los actores políticos indígenas en su confrontación con sus necesidades organizativas y con sus propias subjetividades en tanto que intelectuales cosmopolitas. Los tratamientos antropológicos de la etnicidad sólo destacan cómo los individuos negocian fronteras étnicas, no cómo las organizaciones políticas –palimpsestos éstas de múltiples capas de fronteras étnicas, que son negociadas y renegociadas continuamente– las crean y las mantienen. Lo que se necesita es una nueva mirada que privilegie a los participantes en la política identitaria, que cuestione cómo las organizaciones interculturales crean nuevas formas de identificación y cómo negocian las fronteras de los grupos que las constituyen. La participación de los colaboradores no indígenas en movimientos indígenas me parece crucial para el necesario alejamiento de un paradigma de la etnicidad, para identificar el espacio intercultural en que se negocian las nuevas

identidades indígenas. Sin embargo, sólo conozco dos estudios académicos sobre los movimientos indígenas que reconocen el papel de los no nativos en esos movimientos (Caviedes 2002, Laurent 2006).

Un elemento central de los procesos identitarios que lideran las organizaciones indígenas son los discursos culturalistas, que parecen ser esencialistas porque promueven prácticas indígenas como si estuvieran contenidas dentro de marcos culturales estables y abordados. El modelo barthiano de la etnicidad descarta la cultura en favor de examinar las dinámicas de la negociación fronteriza. Pero la cultura, sobre todo en tanto que proceso autoconsciente de construcción, es fundamental para los discursos indígenas y no puede ser descuidada en nuestro análisis.

En una reunión que tuvo lugar durante los primeros meses de trabajo de nuestro equipo, Susana subrayó este punto dándole la vuelta completa a la idea de autenticidad: "Auténtico es parecerse cada vez más a lo que soñamos, somos auténticos, pero como eso es tan fregado entonces hacia allá vamos... Ser auténtico sería *acercar*, realizar lo que soñamos. Entonces, entre más nos acerquemos a lo que soñamos seríamos más auténticos" (17 de enero de 2000, énfasis mío).

Lo que Susana afirma es que la cultura, para los activistas indígenas, no es una constelación de prácticas y significados ubicados en el "adentro"; consiste en una proyección de la manera como las formas de vida futuras deben ser manejadas, mediante un proceso en que los elementos del adentro se revitalicen a través de la incorporación de las ideas del afuera. Es decir, la cultura necesariamente se ubica en ambos lados de la frontera. Esto no es un despliegue estratégico de discursos esencialistas para describir lo que existe en la actualidad, sino un modelo de un "deber ser", un programa para el futuro.<sup>5</sup> En otras palabras, la concepción de cultura que influye en las investigaciones hechas por los activistas indígenas no puede ser comparada con la cultura tal cual la pintamos en la etnografía. El propósito es diferente. Mientras los etnógrafos hacemos descripciones culturales con la intención de analizarlas, los autoetnógrafos indígenas estudian la cultura para actuar sobre ella (Asad 1986, Briones 2005). Susana y Adonías se vieron forzados a examinar sus propias subjetividades para cumplir esa tarea, para preguntarse cómo y por qué ellos, como intelectuales, experimentan su identidad nasa, y para indagar si estas experiencias tienen suficiente legitimidad para servir como soporte de la construcción de una nueva práctica cultural para los nasa. Su participación en el equipo fue introspectiva, autoconsciente, pragmática y utópica.

Por supuesto, estos proyectos son heterogéneos y debatidos constantemente, adoptados dentro de ciertos contextos y rechazados dentro de otros. Esto fue patente durante nuestras reuniones de equipo, en que Susana y Adonías pasaron mucho tiempo criticando varios modelos de participación democrática e intercultural, la reintroducción de cosmologías indígenas, la construcción de huertas caseras y otros proyectos del CRIC

que, superficialmente, parecían descripciones etnográficas de lo que existe y no propuestas de lo que debe ser. Ellos también reflexionaban sobre las intenciones políticas y los actores detrás de algunos de estos proyectos, destacando que lo que parece ser una etnografía objetiva está en realidad saturada de intereses no siempre visibles para el observador externo.

La misma apreciación de que si la investigación indígena produce etnografías o programas de acción marca posiciones múltiples dentro y fuera del movimiento. Los colaboradores y los académicos, situados afuera, en el lado no indígena, con frecuencia entendimos la investigación propia como una descripción objetiva de una cultura existente, mientras que los activistas nasahablantes de dentro la ven como proyecciones hacia el futuro. En forma similar, los activistas locales a veces adoptan formas de representación del yo sin acudir a una perspectiva crítica, como si fueran características culturales estables. Por supuesto, las dinámicas de nuestro equipo también llevaron a Adonías y a Susana a presentar a veces estas formas culturales como etnográficas (y no proyecciones), en un esfuerzo por diferenciarse del resto de nosotros: una especie de “Es una cosa nasa, usted no lo entendería”. En ocasiones, nuestros colegas nasa, en broma, usaron muy consciente y estratégicamente estas esencializaciones.

Rodgers Brubaker y Frederick Cooper ofrecen una crítica convincente de los argumentos antiesencialistas que han sido usados en los estudios de los nuevos movimientos sociales, a partir de un razonamiento que resulta altamente pertinente para el tema de la co-teorización. Ellos argumentan que las apologías construccionistas del esencialismo estratégico dejan a los académicos sin un soporte conceptual para analizar la fuerza de las categorías usadas en la política identitaria. Distinguen entre *categorías de práctica* y *categorías analíticas* (Brubaker y Cooper 2000: 4, 33). Las primeras están encajadas en los discursos esencializantes de grupos que promueven políticas identitarias y las segundas pertenecen al campo de los analistas construccionistas. Es la brecha entre las dos, arguyen dichos autores, la que imposibilita el análisis eficaz de la identidad y obliga a los observadores a adoptar de forma acrítica los discursos de los grupos que resultan más apropiados para la acción política que para el análisis.

En el transcurso de nuestra teorización colaborativa, fusionamos estos dos polos de varias maneras. Todos participamos en el trabajo organizativo como una parte integral de nuestros proyectos, tanto como activistas indígenas o colaboradores, forzándonos a movernos entre la esfera práctica y la esfera analítica. Aunque este ejercicio fue especialmente importante para Adonías y Susana, que tenían que re-pensar continuamente las categorías conceptuales que empleaban en su activismo, también dejó una huella significativa en los académicos que en el pasado habíamos asumido una instancia completamente observacional o habíamos mantenido a la investigación y el activismo como prácticas independientes. Nuestro

diálogo nos abrió una ventana importante para que cada uno de nosotros, desde nuestras diferentes posiciones de sujetos, experimentáramos este obligado movimiento entre la práctica y el análisis, experiencia que se vivió de maneras distintas. Susana y Adonías conceptualizaron nuestras reuniones como *mingas*, una forma andina de compartir el trabajo, empleando esta metáfora para resaltar cómo re-significábamos el “trabajo” en el trabajo de campo. En otras palabras, la colaboración nos transformó de una manera que expuso tanto las falacias de las dicotomías trazadas por Brubaker y Cooper como demostró que es posible trazar nuevas perspectivas como analistas, algo que sucedió por el re-alineamiento de nuestras agendas y herramientas conceptuales en la conversación con los activistas.

Mucho de lo que entendimos los académicos sobre la política en el Cauca pudo ser aprendido al establecer proximidad con una organización indígena, pero la colaboración nos acercó a aspectos de la discusión interna a los que normalmente un etnógrafo externo no tendría acceso. Sin embargo, esta experiencia fue mucho más que eso. La profundización constante de Adonías y Susana sobre los significados interrelacionados de adentro y afuera nos aportó un soporte conceptual para poder entender las coyunturas complejas que se estaban dando.

Los colegas nasa no sólo nos ofrecieron oportunidades para la observación etnográfica, sino que también compartieron con nosotros sus propias herramientas analíticas. Esto forzó a los miembros no indígenas del equipo a cambiar radicalmente su entendimiento sobre la naturaleza del diálogo etnográfico. Los colegas nasa no nos dirigieron hacia la esencialización. De hecho, ellos querían que hiciéramos lo contrario: enfocarnos en la ambivalencia y las heterogeneidades de la política indígena, porque su apreciación del movimiento indígena les había proveído de una aproximación al terreno cambiante sobre el cual construían y negociaban sus proyectos culturales.

Adonías y Susana tuvieron que emplear el análisis constructor para poder proponer futuros para los nasa. Nosotros tuvimos que seguir su línea de razonamiento para poder mantener el diálogo. No creo que nosotros, los académicos, hubiésemos podido comprender con tanta profundidad lo que estábamos observando si no hubiese sido por la manera en que Adonías y Susana nos forzaron a mirar las profundidades de la distinción adentro/afuera; de lo contrario, nos hubiéramos quedado estancados en el discurso cultural aparentemente esencialista del CRIC. Por supuesto, al final los académicos escribimos etnografía, mientras que los nasa desarrollaban planes de acción, diferencia que nunca estuvo en disputa. Pero nuestra etnografía no es la misma que antes; adoptamos lo que Paul Gilroy (1993) ha denominado una *perspectiva anti-anti-esencialista*, que, gracias a la complicidad establecida –no sólo intelectual sino también política–, unió la urgencia y la perspectiva utópica de Adonías y Susana con la descripción detallada de la “buena etnografía”.

El tipo de metodología etnográfica que expongo en este capítulo no es aplicable en cualquier contexto. Requiere un compromiso con un diálogo de larga duración que no es posible para todos los académicos, una confianza que se alcanza solamente después de años de trabajo en el mismo lugar (particularmente en la delicada situación de Colombia, donde la integridad de las organizaciones comunitarias está en juego) y, lo más importante, requiere de un grupo de interlocutores que puedan sostener el liderazgo de co-teorizar. Es más, el vínculo directo, por medio de los dos compañeros nasa, con el trabajo cotidiano del movimiento indígena hizo que los avances de nuestra investigación –escritos u orales, académicos u organizativos, analíticos o polémicos– fueran directamente canalizados a cabildos, escuelas y organizaciones, y que no permanecieran exclusivamente en los anaqueles de las bibliotecas universitarias. Esto quiere decir que una colaboración eficaz debería comprender una infraestructura de disseminación de los resultados y de las metodologías. Con esto no quiero decir que carezca de valor una investigación colaborativa sin semejante infraestructura, sino que su influencia en la base será más lenta.

No sé si esta experiencia tendría mucha resonancia en el ámbito académico norteamericano. Evidentemente, las noticias de nuestros logros tuvieron buena acogida entre los antropólogos que desarrollan metodologías colaborativas de investigación y entre los estudiosos de los movimientos indígenas. Sin embargo, en mis conversaciones con otros antropólogos norteamericanos me he dado cuenta de que existe una brecha entre su visión de lo que es la teoría antropológica y la nuestra. Mientras que para nosotros el proceso de co-teorización produce dispositivos conceptuales estrechamente ligados a la realidad investigada y a las necesidades políticas del contexto, pareciera que para otros académicos el destinatario de los esfuerzos teóricos tiene que ser la Disciplina (con mayúscula), o sea, que los dispositivos teóricos deberían cobrar una fuerza explicativa en un nivel más trascendental. Por un lado, esto podría considerarse como una de las grandes diferencias entre la antropología norteamericana tradicional –la que en inglés llamamos la *antropología mainstream* y que incluye muchos ejemplos de antropología pública dirigida a un público exclusivamente académico– y otras antropologías: no sólo la latinoamericana, sino también la afroamericana, la feminista o la activista. En ese sentido, nuestro pequeño experimento invita a dialogar a varios públicos, no sólo del Norte y del Sur, sino también a los académicos más comprometidos políticamente y a los activistas no académicos en los Estados Unidos. Invita a nuestros estudiantes norteamericanos a contribuir a forjar una práctica antropológica en diálogo no sólo con la academia norteamericana, sino con todos estos otros sectores (actores).

## Notas

- \* Esta investigación se llevó a cabo entre 1996 y 2002 bajo el patrocinio de la Escuela de Posgrados de Georgetown University, el Instituto Colombiano de Antropología (en el marco de una beca de Colciencias) y la Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research (con una beca de colaboración internacional). Agradezco la oportunidad de haber podido participar en dos equipos colaborativos que nos proporcionaron un espacio para el diálogo entre indígenas, colaboradores y académicos: gracias a Graciela Bolaños, Myriam Amparo Espinosa, David Gow, Adonías Perdomo Dizú, Susana Piñacué Achicué, Abelardo Ramos Pacho y Tulio Rojas Curieux. Tengo, además, una deuda con los investigadores colombianos cuyas ideas y prácticas etnográficas me han servido de modelo, en especial con Orlando Fals Borda, Myriam Jimeno Santoyo, Pilar Riaño-Alcalá y Luis Guillermo Vasco. Denise Brennan, Claudia Briones, Les Field, Gelya Frank, Charles R. Hale, Luke Eric Lassiter y los jurados de la revista *Collaborative Anthropologies* realizaron comentarios pertinentes a borradores anteriores de este capítulo. Agradezco a Xochitl Leyva la oportunidad de publicar este capítulo en el ámbito intelectual mexicano, a Rosalva Aída Hernández por sus comentarios tan perspicaces (los cuales no pude incorporar del todo en esta ocasión por falta de tiempo y de participación en los diálogos en torno al volumen) y a Tulia Camacho-Chernick por haber realizado la traducción al español. La versión original de este capítulo apareció publicada en 2008 con el título: "Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation" en la revista *Collaborative Anthropologies*, núm. 1, pp. 1-31. Traducción: Tulia Camacho-Chernick.
- 1 En la página electrónica de una organización que fomenta la antropología pública ésta es definida de la siguiente manera: "La antropología pública destaca la capacidad de la antropología y de los antropólogos para enfrentar con eficacia los problemas más allá de la disciplina, iluminando las grandes preocupaciones sociales de nuestra época y estimulando conversaciones amplias y públicas sobre éstas con el objetivo explícito de fomentar el cambio social". En línea: <[www.publicanthropology.org/Defining/definingpa.htm](http://www.publicanthropology.org/Defining/definingpa.htm)>. La antropología activista, según Hale (2007: 104) es "la práctica institucionalizada de investigación políticamente comprometida y colaborativa". Es decir, estos nuevos términos representan intentos de superar la tradicional antropología aplicada mediante el acto etnográfico de atestiguar para un público extenso y de vincular la investigación antropológica con la organización popular.
  - 2 De hecho, el historiador oral y activista colombiano Arturo Alape habla, en un taller realizado en La Habana en noviembre de 1998, sobre la necesidad de forjar una complicidad en el trabajo testimonial. Agradezco a Katia González y Tulia Camacho por haberme facilitado el video del taller.
  - 3 Tuvimos la buena fortuna de solicitar los fondos en un momento de apertura en la Wenner-Gren Foundation, ya que su programa de becas para equipos colaborativos de antropólogos profesionales no había sido imaginado para financiar una colaboración entre académicos e investigadores indígenas sin títulos universitarios.
  - 4 En mi caso colaboré con el Programa de Educación Bilingüe (PEB) del CRIC en la elaboración de una historia de su proyecto educativo, lo cual hicimos mediante otro equipo interétnico nombrado por el CRIC, que describiré más adelante.
  - 5 Los investigadores de La Rosca de Investigación y Acción Social que participaron en la fundación del CRIC en los comienzos de la década de 1970 se refieren a un proceso de "recuperación crítica" de las formas culturales, que después de ser identificadas por medio de la investigación serán reapropiadas por las comunidades en lucha (Bonilla *et al.* 1972: 51-52).

## Bibliografía

- Asad, Talal. 1986. "The Concept of Cultural Translation in British Social Anthropology". En James Clifford y George E. Marcus (eds.). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press, Berkeley, pp. 141-164.
- Barth, Fredrik (ed.). 1969. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Little, Brown, Boston.
- Berman, Judith. 1998. "The Culture as it Appears to the Indian Himself: Boas, George Hunt, and the Methods of Ethnography". En George W. Stocking Jr. (ed.). *Volksgeist as Method and Ethic: Essays in Boasian Ethnography and the German Anthropological Tradition*. University of Wisconsin Press, Madison, pp. 215-256.
- Bolaños, Graciela, Abelardo Ramos, Joanne Rappaport y Carlos Miñana. 2004. *¿Qué pasaría si la escuela...? Treinta años de construcción educativa*. PROEIB, CRIC, Popayán.
- Bonilla, Víctor Daniel, Gonzalo Castillo, Orlando Fals Borda y Augusto Libreros. 1972. *Causa popular, ciencia popular: una metodología del conocimiento científico a través de la acción*. La Rosca de Investigación y Acción Social, Bogotá.
- Briones, Claudia. 2005. *(Meta)cultura del Estado-nación y estado de la (meta) cultura*. Universidad del Cauca, Popayán.
- Brubaker, Rodgers y Frederick Cooper. 2000. "Beyond 'Identity'". *Theory and Society*, vol. 29. Springer Netherlands, pp. 1-47.
- Cardoso de Oliveira, Roberto. 1999-2000. "Peripheral Anthropologies 'versus' Central Anthropologies". *Journal of Latin American Anthropology*, vol. 4, núm. 2, y vol. 5, núm. 1. AAA, Arlington, pp. 10-31.
- Castañeda, Quetzil E. 2005. "Between Pure and Applied Research: Experimental Ethnography in a Transcultural Tourist Art World". *National Association for the Practice of Anthropology Bulletin*, vol. 23. AAA, Arlington, pp. 87-118.
- . 2006. "The Invisible Theatre of Ethnography: Performative Principles of Fieldwork". *Anthropological Quarterly*, vol. 79, núm. 1. IFER, George Washington University, Washington, pp. 75-104.
- Caviedes, Mauricio. 2002. "Solidarios frente a colaboradores. Antropología y movimiento indígena en el Cauca en las décadas de 1970 y 1980". *Revista Colombiana de Antropología*, núm. 38. ICANH, Bogotá, pp. 237-260.
- Chow, Rey. 1995. *Primitive Passions: Visuality, Sexuality, Ethnography, and Contemporary Chinese Cinema*. Columbia University Press, Nueva York.

- Correa, François. 2005. "¿Recuperando antropologías alter-nativas?" *Antípoda*, núm. 1. Universidad de los Andes, Bogotá, pp. 109-119.
- Cunin, Elisabeth. 2006. "Entrevista a Luis Guillermo Vasco Uribe". *Antípoda*, núm. 2. Universidad de los Andes, Bogotá, pp. 17-42.
- Dagua Hurtado, Abelino, Misael Aranda y Luis Guillermo Vasco Uribe. 1998. *Guambianos: hijos del aroiris y del agua*. Los Cuatro Elementos, Bogotá.
- Fals Borda, Orlando y Mohammad A. Rahman. 1991. *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*. Apex Press, Nueva York.
- Field, Les W. 1999a. "Complicities and Collaborations: Anthropologists and the 'Unacknowledged Tribes' of California". *Current Anthropology*, vol. 40, núm. 2. Wenner-Gren Foundation, Nueva York, pp. 193-209.
- \_\_\_\_\_. 1999b. *The Grimace of Macho Ratón: Artisans, Identity, and Nation in Late-twentieth Century Western Nicaragua*. Duke University Press, Durham.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Abalone Tales: Collaborative Explorations of Sovereignty and Identity in Native California*. Duke University Press, Durham.
- Fischer, Edward F. 1999. "Cultural Logic and Maya Identity: Rethinking Constructivism and Essentialism". *Current Anthropology*, vol. 40, núm. 4. Wenner-Gren Foundation, Nueva York, pp. 473-488.
- Fletcher, Alice C. y Francis La Flesche. 1992 [1911]. *The Omaha Tribe*. University of Nebraska Press, Lincoln.
- Friedman, Jonathan. 1994. *Cultural Identity and Global Process*. SAGE, Londres.
- Gilroy, Paul. 1993. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Gow, David D. 1997. "Can the Subaltern Plan? Ethnicity and Development in Cauca, Colombia". *Urban Anthropology*, vol. 26, núm. 3-4. SAGE, Londres, pp. 243-292.
- \_\_\_\_\_. 2004. "Desde afuera y desde adentro: planificación indígena como contra-desarrollo". En Joanne Rappaport (ed.). *Retornando la mirada. Una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio*. Universidad del Cauca, Popayán, pp. 65-96.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Countering Development: Indigenous Modernity and the Moral Imagination*. Duke University Press, Durham.
- Guambía, Cabildo, Taitas y Comisión de Trabajo del Pueblo Guambiano. 1994. *Diagnóstico y plan de vida del pueblo guambiano*. Cabildo de Guambía, CENCOA, Corporación Regional del Cauca, Visión Mundial Internacional, Territorio Guambiano, Silvia.
- Gwaltney, John L. (ed.). 1993 [1980]. *Drylongso: A Self-Portrait of Black America*. The New Press, Nueva York.

- Hale, Charles R. 2007. "In Praise of 'Reckless Minds': Making a Case for Activist Anthropology". En Les W. Field y Richard Fox (eds.). *Anthropology Put to Work*. Berg, Oxford, pp. 103-127.
- Hanson, Allan. 1989. "The Making of the Maori: Culture Invention and Its Logic". *American Anthropologist*, vol. 91, núm. 4. AAA, Arlington, pp. 890-902.
- Holmes, Douglas R. 1993. "Illicit Discourse". En George E. Marcus (ed.). *Perilous States: Conversations on Culture, Politics, and Nation*. University of Chicago Press, Chicago, pp. 255-282.
- Jimeno, Myriam. 2000. "La emergencia del investigador ciudadano: estilos de antropología y crisis de modelos en la antropología colombiana". En Jairo Tocancipá (ed.). *La formación del Estado nación y las disciplinas sociales en Colombia*. Universidad del Cauca, Popayán, pp. 157-190.
- \_\_\_\_\_. 2005. "La vocación crítica de la antropología en Latinoamérica". *Antípoda*, núm. 1. Universidad de los Andes, Bogotá, pp. 43-65.
- Lassiter, Luke Eric. 1998. *The Power of Kiowa Song*. University of Arizona Press, Tucson.
- \_\_\_\_\_. 2005a. *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. University of Chicago Press, Chicago.
- \_\_\_\_\_. 2005b. "Collaborative Ethnography and Public Anthropology". *Current Anthropology*, vol. 46, núm. 1. Wenner-Gren Foundation, Nueva York, pp. 83-97.
- \_\_\_\_\_, Hurley Goodall, Elizabeth Campbell y Michelle Natasya Johnson (eds.). 2004. *The Other Side of Middletown: Exploring Muncie's African American Community*. AltaMira Press, Walnut Creek.
- Laurent, Virginie. 2006. *Comunidades indígenas, espacios políticos y movilización electoral en Colombia 1990-1998*. ICANH, Bogotá.
- Lawless, Elaine. 1993. *Holy Women, Wholly Women: Sharing Ministries of Wholeness Through Life Stories and Reciprocal Ethnography*. University of Pennsylvania Press, Filadelfia.
- Linnekin, Jocelyn. 1983. "Defining Tradition: Variations on the Hawaiian Identity". *American Ethnologist*, vol. 10, núm. 2. AAA, Arlington, pp. 241-252.
- Lobo, Susan (ed.). 2002. *Urban Voices: The Bay Area American Indian Community*. University of Arizona Press, Tucson.
- Marcus, George E. 1997. "The Uses of Complicity in the Changing Mise-en-Scène of Anthropological Fieldwork". *Representations*, vol. 59, núm. 1. University of California Press, Berkeley, pp. 85-108.
- \_\_\_\_\_. y Fernando Mascarenhas. 2005. *Ocasão: The Marquis and the Anthropologist, a Collaboration*. AltaMira Press, Walnut Creek.

- Muelas Hurtado, Bárbara. 1995. "Relación espacio-tiempo en el pensamiento guambiano". *Proyecciones Lingüísticas*, vol. 1, núm. 1. Universidad del Cauca, Popayán, pp. 31-40.
- Pancho, Avelina, Graciela Bolaños y Susana Piñacué. 2004. *U'sxakwe sa'twe ena's umnxi: "El tejido de la vida" de las mujeres y hombres nasa*. CRIC, Popayán.
- Pineda Camacho, Roberto. 2005. "La historia, los antropólogos y la Amazonía". *Antípoda*, núm. 1. Universidad de los Andes, Bogotá, pp. 121-135.
- Piñacué Achicué, Susana. 2005. "Liderazgo, poder y cultura de la mujer nasa (páez)". En Joanne Rappaport (ed.). *Retornando la mirada: una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio*. Universidad del Cauca, Popayán, pp. 57-66.
- Ramos, Alcida Rita. 1990. "Ethnology Brazilian Style". *Cultural Anthropology*, vol. 5, núm. 4. The Society for Cultural Anthropology, AAA, Arlington, pp. 452-472.
- Rappaport, Joanne. 2008. *Utopías interculturales: intelectuales públicos, experimentos con la cultura y el pluralismo étnico en Colombia*. Trad. de Mercedes López. Universidad del Rosario, Universidad del Cauca, Bogotá y Popayán.
- \_\_\_\_\_ y Abelardo Ramos Pacho. 2005. "Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico". *Historia Crítica*, núm. 29. Universidad de los Andes, Bogotá, pp. 39-62.
- Reynolds, Pamela y Colleen Crawford Cousins. 1993. *Lwaano Lwanyika: Tonga Book of the Earth*. Panos, Londres.
- Riaño Alcalá, Pilar. 2007. *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín: una antropología del recuerdo y el olvido*. ICANH, Bogotá.
- Ridington, Robin y Dennis Hastings. 1997. *Blessing for a Long Time: The Sacred Pole of the Omaha Tribe*. University of Nebraska Press, Lincoln.
- Scheper-Hughes, Nancy. 1995. "The Primacy of the Ethical: Propositions for a Militant Anthropology". *Current Anthropology*, vol. 36, núm. 3. Wenner-Gren Foundation, Nueva York, pp. 409-440.
- Spivak, Gayatri Ch. y Elizabeth Grosz. 1990. "Criticism, Feminism, and the Institution". En Sarah Harasym (ed.). *The Post-colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. Routledge, Londres, pp. 1-16.
- Tedlock, Dennis y Bruce Mannheim (eds.). 1995. *The Dialogic Emergence of Culture*. University of Illinois Press, Urbana.
- Tróchez T., Cruz y Miguel Antonio Flor. 1990. "Historia de los guambianos". En Gloria Triana (ed.). *Aluna: imagen y memoria de las Jornadas Regionales de Cultura Popular*. Presidencia de la República, PNR, Colcultura, Bogotá, pp. 224-227.

- Urdaneta Franco, Martha. 1988. "Investigación arqueológica en el resguardo indígena de Guambía". *Boletín del Museo del Oro*, núm. 22. Banco de la República, Bogotá, pp. 54-81.
- Urton, Gary. 2003. *La vida social de los números: una ontología de los números y la filosofía de la aritmética quechuas*. Colaboración de Primitivo Nina Llanos. Centro Bartolomé de las Casas, Cuzco.
- Van Cott, Donna Lee. 2000. *The Friendly Liquidation of the Past: The Politics of Diversity in Latin America*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.
- Vasco Uribe, Luis Guillermo. 2002. *Entre selva y páramo: viviendo y pensando la lucha indígena*. ICANH, Bogotá.
- \_\_\_\_\_, Abelino Dagua Hurtado y Misael Aranda. 1993. "En el segundo día, la Gente Grande (Numisak) sembró la autoridad y las plantas y, con su jugo, bebió el sentido". En François Correa (ed.). *Encrucijadas de Colombia amerindia*. ICANH, Bogotá, pp. 9-48.
- Warren, Kay B. 1998. *Indigenous Movements and their Critics: Pan-Maya Activism in Guatemala*. Princeton University Press, Princeton.
- Zambrano, Carlos Vladimir. 1989. "Cultura y legitimidad: proyectos culturales y política cultural". En Doris Lewin, José Eduardo Rueda y Miguelangel Roldán L. (eds.). *Descentralización*. ICFES, Bogotá, pp. 201-219 (serie Memorias de Eventos Científicos).

## Capítulo 11

### Los guambianos luchan e investigan para recuperar la memoria\*

Luis Guillermo Vasco Uribe

A comienzos de la década de 1980, en el fragor de su lucha por la recuperación territorial, los guambianos<sup>1</sup> emprendieron ingentes esfuerzos por “recuperar la historia”. Cuando las tierras de la hacienda Las Mercedes estuvieron en sus manos, se propusieron manejarlas a la manera propia y no a la de los blancos, basada en la propiedad individual de unos pocos para su enriquecimiento, sólo para descubrir que, después de cinco siglos de dominación y negación, no tenían claro cuál era el modo propio de relacionarse con la tierra y trabajarla. Crearon, entonces, con tal propósito, un Comité de Historia integrado por varias decenas de guambianos. Poco a poco fue claro que esa recuperación histórica era también una lucha que había que librar contra aquellos que a lo largo de siglos de dominación, y por diversos medios, los habían ido despojando de su historia, “embolando” y tergiversando la memoria de ella; y que, al hacerlo, también les habían ido arrebatando su pasado y con él sus posibilidades de un futuro propio y en autonomía.

El Comité de Historia Guambiana trabajó durante tres años para sacar a la luz la palabra propia y conseguir que los *mayores*<sup>2</sup> volvieran a hablar después de un silencio que duraba ya una generación, consecuencia de la mordaza que les fue impuesta por el adoctrinamiento religioso y por la escuela. Tres años después, el Cabildo incorporó al trabajo a algunos solidarios, entre los cuales me encontraba. El Consejo del Cabildo<sup>3</sup> designó a cuatro guambianos (tres exterrajeros y un maestro) para conformar con nosotros un equipo de investigación y discutió con él las condiciones y orientaciones del trabajo, que se realizó en forma continua durante un año.

#### Tiempo en el espacio

En la búsqueda de su historia, se hizo necesario incluso preguntarse qué consideraban como tal, pues algunos guambianos, en especial aquellos que habían avanzado más por el camino de la escolarización, la pensaban

a la manera de los invasores blancos. En otros sitios (entre ellos Vasco 1997: 115-127 y Dagua, Aranda y Vasco 1993: 9-48) se ha mencionado ya cómo, después de un largo trabajo con los mayores, los guambianos reencontraron que una de las peculiaridades de su visión de la historia radica en la manera de pensar y vivir el tiempo, pues lo hacen no como una categoría independiente, sino en estrecha relación con el espacio, expresándolo en él. Así, el transcurrir temporal se ve en forma de desenvolvimientos en el espacio, de recorridos, lo cual se hace fundamental en el proceso de constitución de una territorialidad, que resulta ser muy densamente histórica.

Dicha territorialidad no está conformada únicamente por el espacio en que habitan los guambianos en la actualidad, sino también por aquel que recorrieron y que crearon las generaciones anteriores, aquellos taitas que van adelante marcando el camino que los guambianos de hoy deben recorrer. Aquellos que “se despidieron y se fueron” a vivir al *kansrø*, al otro mundo y otro tiempo, a esa otra tierra guambiana donde continúan existiendo y desde donde se relacionan de modo permanente con la gente actual. Por eso, los mayores dicen que “ese otro mundo no está en otro mundo sino en este mismo mundo”: es el tiempo y el espacio de hoy, donde viven los que se fueron y que, por lo tanto, hace parte del territorio y de la historia presentes. De este modo, los guambianos no se limitan a habitar y moverse en el estrecho espacio de los resguardos de ahora, los corrales –es la designación que les dan– que crearon los colonizadores para encerrarlos. Ni se limitan a la fugacidad temporal del presente, sino que extienden su acción y su pensamiento en el espacio y en el tiempo hasta el primer principio y hasta el final.

En la denominación propia para el mundo de los muertos, para su territorio, el *kansrø*, el sufijo *srø* tiene un significado que señala precisamente esa ampliación del tiempo y del espacio, es decir, de la territorialidad histórica y real de los guambianos. Así lo expresa la lingüista guambiana Bárbara Muelas: “En la lengua guambiana existe un marcador aumentativo, /*srø*/, que usado como sufijo es un verdadero ‘intensificador’ de valor, como lo he llamado, que se emplea para marcar la infinidad del tiempo y el espacio” (1993: 26).

En ese sentido, a diferencia de lo que ocurre en nuestra sociedad, al menos en la manera como lo plantean algunos historiadores –por ejemplo, Mauricio Archila: “el objeto de la historia es el pasado de los hombres (y de las mujeres, agregamos hoy). Ahora bien, ese pasado desapareció. Lo único que existe es el presente” (1997: 78-79)–, para los guambianos la historia está viva, hace parte de su vida presente. El pasado no desapareció, sino que tiene existencia real, actual, en lugar de ser algo que se fue y que ya no existe y que por consiguiente estaría alejado de la vida y los problemas actuales. En Guambía, el pasado existe en el *kansrø* e igualmente sigue

existiendo, lo mismo que sus moradores, en el aquí y en el ahora, en el presente del pueblo.

En este aspecto podemos observar una diferencia aún mayor con nuestras concepciones, que enfatizan el presente hasta el punto que la época actual ha llevado a muchos sectores sociales, en especial a los jóvenes, a vivir como si sólo este presente existiera. Se trata de la duración y extensión del presente en relación con el futuro y con el pasado.

Bárbara Muelas nos dice:

Es posible observar que la mayor parte de la sucesión del tiempo se ubica en el pasado y en el futuro. El concepto del presente, del ahora, /møy/, se refiere a una porción tan pequeña de tiempo que no tiene ninguna dimensión, que no tiene duración; es el instante, el momento, el punto preciso. Es el límite entre el pasado-adelante y el futuro-atrás, que está en continuo movimiento. El hablante se ubica en ese momento, en ese instante, como si la historia, los hechos del pasado, estuvieran ocurriendo entonces. El presente, /møy srø/, se encuentra entre el tiempo inmediato anterior y el tiempo inmediato posterior. Ahora bien, en guambiano este presente puede incluir desde unos pocos años antes hasta unos pocos años después. Por eso en las formas verbales, el presente se encuentra como patinando entre el pasado y el futuro, como un tiempo por completo inestable y fugaz. Es un tiempo que apenas está siendo, cuando ya está dejando de ser. En esta forma, /møy srø/ expresa el tiempo en que se cumplen los hechos y el modo en que el hablante los conoce, revitalizándolos mediante los conceptos de ‘antes’ y ‘después’, valiéndose de la categoría verbal o de cualquier otro elemento lingüístico para expresar duda, probabilidad, incertidumbre, ya que no puede tener un conocimiento cierto de la realidad futura /wentosrø/, que hace parte del presente. El concepto de /møy srø/ se usa entonces con sentido de futuro cercano, lejano o remoto, pero también con sentido de pasado, desde ese punto imaginario /møy/, y en forma circular, sobre vectores de tiempo y espacio inestables (1993: 35-36).

De esta manera, la vida guambiana no se afirma en el hoy, no se aferra a él en la forma casi desesperada como lo hacen amplios sectores de nuestra sociedad en un existencialismo extremo, sino que, al contrario, se afirma en el pasado, planta su pie en el tiempo de los ancestros, en el camino de éstos, es decir, en la historia, viviéndola constantemente bajo la conducción de esos antiguos, puesto que el futuro viene de atrás y no puede ser visto, está oculto, por lo que no se lo puede conocer con certeza. Así lo plantea Bárbara Muelas: “Para los guambianos el pasado, *metrapsrø*, está adelante porque es conocido y lo podemos ver, y porque existe lo podemos medir. El equivalente a futuro, *wentosrø*, está atrás y no lo vemos” (1995: 32).

En la medida en que para los guambianos es imposible desligar historia y territorio, su proceso de recuperación territorial tenía que llevar necesariamente, como así lo hizo, a la recuperación de la historia, puesto que ésta se encuentra impresa en el territorio a la vez que lo construye. No

era posible que recuperaran solamente su espacio, era preciso que fueran también en busca de retomar para ellos su tiempo, para que de este modo las haciendas recuperadas se hicieran otra vez territorio propio, *nupirau*. Cuando quisieron apropiarse de las tierras recuperadas de una manera propia, distinta de aquellas que dictaba el Instituto Colombiano para la Reforma Agraria (Incora) y aceptaban por esa época las gentes del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), encontraron que habían olvidado cómo hacerlo y se vieron obligados a emprender el camino de la recuperación histórica de su memoria como un mecanismo que podría permitirlo.

En consecuencia, tuvieron que ir a buscar la historia primordialmente en los espacios territoriales, para lo cual fue preciso recorrerlos en múltiples direcciones, tanto en las tierras antiguas, que habían continuado en manos de los guambianos y bajo la autoridad del cabildo, como en las recuperadas de las manos de los terratenientes, quienes se las habían apropiado mediante engaños y el uso de la fuerza y la ley. Más tarde, apareció claro que tales direcciones no se encontraban dispersas de manera caótica ni simplemente acumuladas unas al lado de las otras, sino que se articulan entre sí a partir de un centro de desarrollo (de desenrolle, para decirlo de una manera más precisa). Una de esas direcciones, además, juega el papel de eje predominante: la que sigue los caminos del sol, del viento, del páramo y del agua, la que va de oriente a occidente.

Cuando se recorre el territorio para leer en él la historia, hay que hacerlo con los mayores portadores de conocimiento, escuchando su palabra, la palabra mayor, *nu wamwam*, el otro “lugar” donde la historia reside. Al moverse por los distintos lugares y siguiendo las direcciones señaladas, se van ligando los diferentes tiempos y acontecimientos que en ellos ocurrieron, y relacionándolos con el momento, el ahora, en que son recorridos, y con los propósitos y objetivos que acompañan tales recorridos. En el territorio, constituyéndolo, existen todos los tiempos, como capas que se han depositado en él y que es necesario levantar, separando, retomando y relacionando precisamente aquellas que son necesarias para conducir la vida de hoy y resolver sus problemas. Los recorridos territoriales de los guambianos son un ir y venir en el espacio y en el tiempo a la vez.

Poco a poco fue quedando muy claro para los guambianos que la historia no es lo que pasó y ya no es, como se les había inducido a creer, despojándolos de *su* historia y con ello de toda posibilidad de vida autónoma. Al contrario, la historia es lo que va adelante señalando el camino para los de hoy, es todo lo que han recorrido y creado las generaciones anteriores, desde los orígenes, para abrir un camino propio en el mundo. En otras palabras, la memoria guambiana es también una memoria del futuro. La historia es la vida de hoy para seguir retoñando y creciendo mañana a partir de la propia raíz y en autonomía.

Esta vida actual no sólo está conformada por los guambianos que existen hoy, sino por la totalidad de las generaciones que se han sucedido desde el principio, desde la gente grande, los *numisak*. Todas las generaciones moran sobre un territorio que comprende la totalidad de las transformaciones y relaciones producidas sobre el espacio en la existencia toda de su sociedad. En otras palabras, la historia no es lo que ya pasó para siempre, sino, al contrario, algo que se va recuperando para que esté otra vez con la gente, a su lado, dando vida, indicando el camino. El despojo territorial de que se los hizo objeto había roto también la continuidad espacial, el camino que ligaba el presente con el pasado. Había, pues, que recuperarlo a toda costa, ya que el pasado es el lugar y el tiempo en donde los guambianos buscan la solución de las dificultades de hoy, pero también su futuro.

## Los sueños

Todos aquellos elementos guambianos que para nosotros aparecen como formas de la memoria, como maneras de recordar, *isua*, son en realidad caminos, hilos que mantienen la relación entre el pasado, el adelante, y el ahora, el aquí. Mirando con nuestros ojos se podría decir que una parte importante de los sueños impide que se olvide el pasado, que se pierda el recuerdo de los anteriores. Lo que ocurre en la realidad guambiana es que mediante esos sueños los ancestros que moran en el *kansrø* pueden mantenerse en comunicación permanente con los guambianos de hoy, para seguir aconsejándolos, para guiarlos, para continuar viviendo junto con ellos y haciendo parte de la vida de su sociedad. Como dicen los guambianos, “por los sueños hasta ahora viven los viceabuelos de la laguna”. De igual modo lo consideran también otros indígenas, el poeta wayúu Vito Apskana (cit. por Guerra 1998: 5) lo canta de esta manera: “Siguen los sueños / conciliándonos con nuestros muertos...”

Así se ve en la llamada fiesta de las ofrendas, *ishipensreik*, cuando las sombras de los muertos, *møsik*, de quienes se han despedido para ir a vivir al *kansrø* regresan para acompañar a su gente en la época de las grandes mingas que se efectúan para preparar la tierra y sembrar. Vuelven entonces para compartir con sus familiares esa comida común que hace parte indisoluble de la minga. Estas sombras, *pøsrømøsik*, las sombras del sol, del día, vienen cada año trayendo las lluvias, y la gente las espera, preparándoles los alimentos que más les gustan para recibirlas. Pero esa es sólo nuestra visión. Mirando las cosas desde el punto de vista de las sombras, en la realidad de su mundo no ha transcurrido un año, sino solamente doce horas. Es como si se hubieran acostado a dormir y se levantaran para almorzar —de ordinario, los guambianos suelen almorzar entre siete y ocho de la mañana, antes de salir para el trabajo— y luego, en la tarde, regresaran para cenar; es decir, las sombras vuelven a la casa a recibir y

compartir las dos grandes comidas que se acostumbra consumir en el día. Además, a través de los sueños sostienen relaciones constantes con sus familiares, aconsejándoles acerca de cómo vivir bien.

Por eso, recordar no es sólo pensar, no es sólo imaginar; ante todo, “recordar es ver”, como ocurre con los sueños. Pero hay, también, muchas otras formas para ver, para vislumbrar los caminos de los antiguos: los sombreros propios, *tampalkuari* o *kuarimpote* que portan el territorio como confluencia espiralada del tiempo en el espacio, el haz de los innumerables caminos y recorridos de la historia social y personal que conforman, todos juntos, la territorialidad; los petroglifos, que repiten el caracol del tiempo y, a la vez, la cinta desenrollante y enrollante de los sombreros; los telares y los tejidos que de ellos provienen —chumbes, ruanas, anacos—, en los cuales está contenida la unidad, el hilo de la familia, con su estructura centrada en el papel de las mujeres; y, ante todo, el “paisaje”, el *nupirau* con sus montañas, ríos, lagunas, lomas, filos, peñas, guacadas, ojos de agua. Todos estos elementos constituyen bases materiales que sustentan tales caminos y que los mayores pueden “leer”. Este conjunto está encaminado a no perder de vista a los primeros, a que ellos puedan seguir viviendo hasta ahora entre los guambianos. La memoria no es ni principal ni exclusivamente un recordar; al contrario, se revive cada día con la actividad cotidiana. Como dice Bárbara Muelas, se revitaliza y al mismo tiempo da nueva vitalidad a los hechos del presente mediante el “antes” y el “después”. Es decir, los acontecimientos y las actividades de la gente de aquí y ahora cobran vigencia, vida real, como vida específicamente guambiana, sólo en la medida en que se insertan en ese continuo espacio-temporal, el *nupirau*, que constituye propiamente su historia. Esa circunstancia es la única garantía de su reproducción como sociedad guambiana.

Pero todo esto no se refiere únicamente a la historia social, sino también a la personal. Al contarse las historias de la familia o de cada persona, se reactivan los vínculos, se hacen visibles los hilos del hoy que unen a cada individuo con su pasado y con sus familiares, con los de su casa, lo mismo que con sus tierras. Así se siguen los recorridos que constituyen el desenvolvimiento del hilo de la vida, que conforman el capullo que ata a cada uno a su centro, en el fogón, y a su grupo de origen.

### “Taitapuro”

Así ocurre con la actividad que se ha venido llamando en forma errónea fiesta del *Taitapuro*, pero que los guambianos de antes pensaban como la fiesta del abuelo anciano que va a dejar su herencia a la familia: *namuy kellikmisak chikopen korrenarsapkən*. El *Taitapuro* se realiza durante casi un

mes, desde el momento en que se preparan las ofrendas hasta finalizar el mes de noviembre. Todos los días hay baile en una casa distinta de la vereda, para lo cual se establecen con anticipación los turnos, así la gente sabe a dónde ir cada día. Al baile asisten las mojígangas, grupos de hombres que se visten unos como hombres y otros como mujeres, bien como adultos, bien como ancianos.

El último día llevan un muñeco del anciano con su vestido propio y ruana blanca, montado en una mula aperada con rebozo rojo; esta mula es especial para eso y la han tenido todo el año enmangada en las sabanas, pastando. El anciano con su ruana blanca y la mula con el rebozo rojo son como el matrimonio propio. Al amanecer, cuando los asistentes están tomados, todos hablan del abuelo anciano y dicen que el mayor va a dejar un recuento histórico de sus casas y sus fincas para que la mujer y los hijos permanezcan en ellos. Es como un testamento del mayor.

A las 5 ó 6 dan café, fritos, rosquillas y plátano y papa fritos. A las 8 ó 9 dan comida de sal. Al acabar de comer, piden el documento al anciano que lo lleva en una mochila bajo la ruana y lo leen; dan la lectura de la vida del mayor. Este explica cómo hay que vivir. Habla de los alimentos que se producen en cada altura. El *køllik* dice que no hay que quemar los montes, ni mezquinar el agua que es para todos, lo mismo que las cabeceras de las sabanas –que por eso no hay que dar en adjudicación–, y aconseja que no hay que pelear entre los de la familia. Al término del testamento se da lectura a otro documento que es como un título con los linderos de la comunidad. Y el *køllik* recomienda que esa era la tierra de los antiguos y que vivan allí para siempre. Luego llevan a ese mayor a un sitio especial y lo queman –aunque los mayores cuentan que antes no se quemaba sino que se enterraba– y se termina la celebración. Las hijas e hijos, las mojígangas, lloran. Y se van a la casa o a un baile y, después de bailar cuatro veces, se van y se acaba (Abelino Dagua Hurtado, en Vasco 1987, 17 de agosto).

Este trabajo anual –pues como trabajo lo consideran los guambianos– hace recordar la historia del cacique Juan Tama de la Estrella, tradición que comparten paeces y guambianos, cuyo testamento (así lo analiza Bonilla 1982: 15-17) menciona cuáles son los linderos del cacicazgo de los cinco pueblos, territorio de la nación páez, y manda a sus gentes que deben continuar viviendo en esas tierras para siempre, impidiendo que pasen a manos extrañas, para rematar aconsejándoles que “nunca podrán ser vencidos”. Parece ser, pues, que estos “testamentos” escritos, cuyo origen debe encontrarse en la dominación colonial, constituyen una importante forma de memoria en la vida de estas dos sociedades. Además, como ya he explicado, es notorio que se trata de una memoria especial, una memoria imperativa, que de esa manera prefigura y ordena cómo se debe vivir en el futuro, en los días y épocas que vendrán.

## Taita Santiago y la historia

En otro texto (Dagua, Aranda y Vasco 1998: 240-242) hemos contado en forma extensa la historia de Santiago, aquel taita guambiano cuyo nombre renació en el que porta actualmente la hacienda Las Mercedes, la primera que fue recuperada, “por la lucha”, de manos del terrateniente González Caicedo. En 1983, cuando triunfó la recuperación y las tierras quedaron en forma definitiva en poder de los guambianos, éstos invitaron a los pastos<sup>4</sup> de Nariño, quienes hacían parte también del Movimiento de Autoridades Indígenas del Suroccidente, para que sirvieran de padrinos en el momento de dar un nombre propio a la hacienda y explicaron que habían escogido el nombre de Santiago. Asimismo, contaron la manera como Santiago, un mayor, y Manuel, un menor, dieron muerte al terrateniente Domingo Medina, verdugo de los terrajeros de la hacienda, para luego ser fusilados en la plaza principal de Silvia, como público escarmiento para que los guambianos aprendieran que “no pueden seguir matando a los señores” y que “no hagan daño a los grandes señores, que es un pecado criminal”.

Durante el desarrollo del trabajo de recuperación, al querer averiguar más sobre la historia personal de Santiago, conocer su apellido y a qué vereda y familia había pertenecido, sólo se obtuvieron evasivas: nadie parecía saber nada más acerca de este taita, incluso se decía que no se conocía su apellido ni de qué vereda provenía. Planteamos entonces que su historia fuera uno de los temas de investigación dentro de nuestras actividades de recuperación, sólo para encontrar una negativa por parte de los guambianos del Comité de Historia.

Sin embargo, en una vereda, una mayora narró a uno de nosotros, durante una visita, que Santiago pertenecía a su familia y había nacido y vivido en ese sitio, por lo cual sí tenía apellido. Agregó que los dirigentes de la recuperación no reconocían que Santiago había sido de su familia y que por eso los habían desconocido en la distribución de las tierras. En tono de queja pidió que la ayudáramos a reivindicar su parentesco con Santiago y a demandar los derechos que le correspondían sobre la tierra, contando su “verdadera” historia.

Después de una larga discusión con los miembros del Comité de Historia, quedó claro lo que ocurría con la “historia” de Santiago. Pese a que los guambianos conciben su territorio como la gran casa de una gran familia, éste está estructurado internamente de tal manera que a cada grupo de parientes corresponde habitar y usufructuar un espacio específico dentro de la totalidad, espacio que hoy coincide, en general, con las distintas veredas y con las zonas de alcalde. La gran mayoría de los habitantes de una vereda se desplazan por ésta y algunas otras relacionadas, pero casi nunca van a las demás y poco las conocen, hasta el punto que cuando al-

guno lo hace se siente extraño y procura movilizarse por la carretera y los caminos principales, pero no por los senderos internos que circulan entre las casas, no sea que alguien le pregunte por qué anda por allí, haciéndolo pasar vergüenza, pues los guambianos son una “cultura de la vergüenza” y no una “cultura de la culpa” como la nuestra (Sánchez-Parga 1997: 38).

Al ser recuperada como resultado de una lucha en la cual participaron unidos guambianos de todas las veredas, la hacienda de Las Mercedes se convirtió en el sitio de todos a causa, no sólo, de la lucha conjunta o porque allí se entregó adjudicación de tierras a cada uno de los guambianos –incluyendo a la mayora con quien habíamos hablado y a los demás miembros de su familia–, sino porque se hizo el lugar de las reuniones colectivas convocadas por las autoridades y porque las tierras no adjudicadas constituyen el espacio para las mingas del Cabildo, las cuales agrupan a la gran mayoría de los habitantes del resguardo.

Una cosa similar ocurrió con taita Santiago. Como individuo, a través de su historia personal, era originario de una vereda y miembro de una familia particular, aquella en la que nació, como lo marcaban sus apellidos. En cambio, como guambiano ejemplar, paradigma de lucha contra la opresión terrateniente, pertenecía no a una sola familia y a una única vereda, sino a toda la sociedad guambiana y a todo su territorio. Se puede decir que la memoria social “olvidó” sus apellidos y su pertenencia familiar y bautizó con su nombre, recordándolo y perpetuándolo, las tierras recuperadas e incorporadas al resguardo, tierras de todos.

La búsqueda de la “verdadera verdad” histórica sobre Santiago, anecdótica y personal, inspirada en nosotros, los solidarios, por una concepción academicista y pretendidamente objetivista que se proponía encontrar la “verdad de los hechos”, conspiraba directamente contra el hecho de que el pueblo guambiano había asumido colectivamente a Santiago como suyo. Nuestra concepción amenazaba con arrebatarlo de nuevo al circunscribirlo a un marco familiar y territorial estrecho. Hablando en otros términos, la “pérdida de memoria” sobre los apellidos de Santiago y su pertenencia veredal constituía en realidad un proceso de memoria política, un paso en el proceso de conversión de su historia personal en historia de toda su sociedad. El lenguaje de la antropología tradicional diría que se trataba de la mitificación del hecho particular que ocurrió en algún momento del acontecimiento.

## **Reconocerse como pueblo**

El proceso de recuperación de la conciencia de ser *pueblo guambiano* es otra forma sobresaliente de memoria política. Al inicio de la organización y de la lucha, como ocurrió también en otros sitios, por ejemplo, entre los paeces

de Jambaló (Tamayo 1986), mucha gente se identificaba solamente como parte de un grupo de parientes localizado en un espacio veredal específico. Incluso, se constataba y se pensaba en una gran división entre comuneros (aquellos que habían seguido viviendo en el resguardo bajo la autoridad del Cabildo) y terrajeros (quienes habían caído bajo el poder terrateniente en las haciendas). Poco a poco, mediante las reuniones de discusión que se hacían de vereda en vereda –y en las cuales tomaban parte dirigentes de varias de ellas–, la participación conjunta en recuperaciones que tenían lugar en zonas paeces y, más tarde con el acompañamiento a las luchas de los pastos de Nariño, el estudio de los títulos globales del resguardo y los recorridos que hilaban unos con otros los antiguos y los nuevos linderos hasta dar un redondeo, los guambianos fueron retomando claridad de su unidad, de ser miembros de una única sociedad. Así hasta desembocar en la gigantesca Primera Asamblea del Pueblo Guambiano, que se reunió a mediados de 1980 y en la cual reivindicaron por primera vez su carácter de *pueblo* (Primera Asamblea del Pueblo Guambiano 1980: 10-12) y presentaron ante todos la bandera guambiana, acompañada meses más tarde por el himno y el escudo.

Pero las cosas no se detuvieron ahí. Con el transcurrir del tiempo y el establecimiento de nuevas relaciones en y para la lucha, los guambianos de Guambía fueron ampliando la memoria de su identidad hasta abarcar a los demás guambianos, como los de Totoró, La María, Morales y otros lugares del Cauca y del Huila, en la búsqueda de reconstituir su unidad como pueblo que fue dispersado, dividido, “parcializado” por la conquista y la dominación. En este camino jugó un papel relevante el estudio de las relaciones existentes entre la población del resguardo de Guambía y aquella que había emigrado o vivía en otros resguardos y regiones.

### **Cosas-concepto**

Aún más, en el desarrollo del trabajo de explicitación de los conceptos claves, comenzaron a cobrar importancia algunos que pueden sentar bases que permitan su relación y reinserción en el campo más amplio de “lo andino”. Así, el concepto de *kantø*, par, que constituye la base estructural esencial del mundo y la sociedad como los conciben los guambianos, con la pareja matrimonial como el par por excelencia, hasta el punto que a la hora de establecer las redes de parentesco, el ego no se toma nunca como una sola persona sino como el par de marido y mujer, ninguno de cuyos términos puede ser pensado sin el otro, en una clara relación de opuestos complementarios y recíprocos. En cambio, un elemento aislado y solo lleva siempre la idea de estar incompleto, de que le falta algo; de ahí que el uno, *kan*, en lugar de ser la unidad, como entre nosotros, es incompleto. De esta

manera lo plantea también Sánchez-Parga para los pueblos de la Sierra ecuatoriana: “Toda realidad es pensada y manejada en términos binarios; hasta tal punto que la unidad, realidades únicas o solitarias, son concebidas como deficitarias de su complemento o de su pareja” (1997: 16-17).

Cosa semejante ocurre con el concepto de *utiku*, horqueta, confluencia-divergencia de elementos distintos que “conciernen entre sí” (camino, ríos, etc., pero también el telar en que se teje el chumbe), que tiene un sentido procreador, generador, y cuyo contenido lo empareja con algunos de los significados del concepto andino de *tinku* (para un análisis de este concepto, véase Platt 1987: 83-99), con el cual incluso guarda semejanzas lingüísticas.

Otro concepto, ligado con el anterior, es el de *tem*, nudo o articulación, el encuentro o enlace entre dos elementos diferentes, pero relacionados: el *tem* une o encierra, redondea. Así pasa con la sucesión de los colores del aroiris, *kösrempepo*, que se ligan entre sí por medio de *tem mera*, en una serie que conduce desde el oscuro hasta el claro (Dagua, Aranda y Vasco 1998: 195), estructura que recogen las listas de colores que se tejen en las ruanas de lana que visten los hombres. Verónica Cereceda (1987: 188) establece que algo semejante se da en las *k’isas* andinas, escalas cromáticas de las listas de los tejidos, que resuelven el contraste entre oscuros y claros mediante una “transformación sin quiebres” con el empleo de tonalidades intermedias.

En procesos como los de Guambía, la tradición oral, aquella historia que va de boca en boca a través de las generaciones, implica una constante reactivación de la memoria en función del presente y sus problemáticas y no una simple repetición mecánica de palabras “sagradas”, por lo cual va incorporando las cosas de hoy, aun muchas de aquellas venidas de la dominación y la imposición. Aquello que se cuenta, la forma y el lugar para hacerlo, están determinados por una regla muy clara y simple: el *para quién* y *para qué* se cuenta, el papel que la narración debe cumplir con relación a los guambianos en un momento determinado y en unas condiciones específicas de su vida actual.

## Mapas parlantes

Sobre esta base y paralela con la lucha se desarrolló la metodología de los “mapas parlantes” (Vasco 2013), una herramienta pedagógico-organizativa para “acompañar un proceso de reafirmación social y cultural que se apoya en una reactivación de la memoria colectiva, una recuperación histórica”, cuyo resultado entre los paeces fueron siete grandes dibujos murales, con la territorialidad como criterio unificador, que recogen periodos claves de la historia de esta nacionalidad indígena desde la llegada

de los conquistadores españoles en 1535 hasta 1970 (Bonilla y Findji 1986: 2) y muestran las transformaciones ocurridas en su vida, su territorio, su economía, la organización de su sociedad, sus creencias, etc. Para clarificar aspectos específicos, como los económicos, se realizaron veinte cuadros pequeños que reunieron bajo seis conceptos claves algunos dibujos de los distintos murales (Bonilla 1980: 14).

La creación de esta forma de trabajo acompañante constituyó un momento clave en los procesos de recuperación histórica entre los indígenas del Cauca, en especial entre los paeces, aunque posteriormente fueron retomados por los guambianos mismos. Víctor Bonilla y María Teresa Findji explicitan los fundamentos sobre los cuales se crearon y operan estos mapas:

Lo histórico del pasado se asume como lo vivo del pasado aún actuante. Así, su estado actual de miseria, discriminación o dominación es la Conquista o la Colonia viva todavía hoy; es “la misma violencia”, como dicen [...] No es que se parezca, sino que es la misma que llega a nuestros días [...] Este método nos ha llevado más allá de una concepción de la recuperación histórica como simple hagiografía: historia de santos y de mártires, de héroes puestos como “ejemplos” a las masas para movilizarlas. Los Mapas Parlantes permiten ubicar a los actores indígenas en el mismo movimiento social del cual son partícipes (1986: 15).

Y agregan: “Al indígena de hoy no le interesa reconstituir en sí el periodo colonial (que, por lo demás, no distingue del republicano), sino reconocer en su propia situación condiciones coloniales sobre las cuales busca actuar y por lo tanto necesita analizar mejor” (Bonilla y Findji 1986: 20). Es decir, que el movimiento del proceso de conocimiento indígena “no sólo tiene una dimensión mental (es un pensamiento), sino [también] la de un actuar social” (Bonilla y Findji 1986: 15), al contrario de como ocurre mayoritariamente entre nosotros, en especial en los medios académicos donde reina la poderosa división social entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, entre la contemplación del objeto y su transformación.

En este nivel del proceso no se trata sólo de la historia colectiva transmitida y hablada por la palabra mayor; también la historia que se conserva en la memoria individual tiene sus momentos de participación e interactúa y se cruza con la otra para entender las situaciones del presente que se buscan aclarar. De ahí que sea importante la intervención de los testigos, bien sea aquellos que conocen porque estuvieron presentes en los acontecimientos, bien los que lo oyeron de labios de aquel que lo vio, bien quienes repiten lo que “se dice”, distinciones que son fundamentales, no sólo para los guambianos sino también para muchos otros pueblos indígenas que diferencian el hablar, los distintos grados de certeza y veracidad de los testimonios que se derivan de la diversidad de circunstancias mediante las cuales se obtuvo el conocimiento.

Bonilla y Findji constatan que los indios se apoyan “en lo que ven para relatar, recordar y pensar”. La gente tiene que “constatar que ‘así es’. Si no reconoce en su propia experiencia o en su propia memoria que así es o así fue, necesita de la palabra dada por un testigo para conocer” (1986: 18). De este modo, los testigos realimentan la memoria colectiva. “No se puede entrar interpretando, primero hay que ver”.

Esta realimentación por vía de los testigos no se refiere, por supuesto, únicamente a aquello que tiene que ver con los hechos del pasado, sino también, y a veces sobre todo, con lo relacionado con la situación presente y que se requiere transformar. Esto en virtud de la estrecha e indisoluble unión entre unos y otros, entre pasado y presente, que implica siempre una buena medida de continuidad.

Cuando mediante la discusión y confrontación entre la historia oral y la presente se encuentra la conexión entre ambas, el hilo que conduce de la una a la otra y viceversa, la vía del conocimiento queda abierta y lleva directamente a la comprensión, al conocimiento de las determinaciones esenciales de los problemas actuales y, por ende, a las acciones que pueden derivar en su solución. No se puede, pues, conocer sin “recordar”, pero tampoco sin “ver”.

Se hace indispensable recalcar que este “ver” tiene, entre los guambianos como en muchas otras sociedades indias, una doble connotación: por un lado se trata de ver con los ojos aquellos hechos del presente inmediato o cercano, cuando abarcan la duración de la vida de los testigos; por el otro, los sueños permiten ver con “otros” ojos acontecimientos que ocurrieron en un tiempo más remoto y que por lo tanto ninguna persona de hoy puede haber visto con sus ojos sensibles a la experiencia cotidiana. Igual sucede con otros procedimientos para “ver”, que son más especializados y que corresponden a la actividad de algún tipo de *mørepik*, el sabio propio. En los últimos dos casos, el “ver” resulta ser claramente una forma específica de memoria que tiene primordial importancia para el conocimiento.

### ***Pishau* y la lucha entre memorias**

Pero el problema de la recuperación de la memoria histórica no es sólo una cuestión que se da hacia el interior de la sociedad guambiana, es también un combate entre memorias, pues los distintos sectores invasores difundieron entre los guambianos formas de memoria relativas a seres esenciales de la historia de aquellos, tergiversando lo que eran e impidiendo u obstaculizando que se los reconociera como propios. Ello como un mecanismo para desposeerlos de su historia, privándolos de sus raíces y, por lo tanto, de la posibilidad de retoñar de nuevo como una sociedad autónoma, con una identidad definida y propia.

Es lo que ocurrió con los *pishau*, aquellos seres del lejano pasado en los cuales los guambianos veían a sus antepasados, aquellos que vinieron directamente de los caciques del agua, que vivieron antes de la llegada de los españoles y que se resistieron de maneras muy diversas a ser conquistados y sometidos por ellos.

Los mayores más antiguos recordaban que:

[...] estos *pishau* eran guerreros que no comían sino sal de lo propio y por eso eran más sabios; hoy día llaman así a los recién nacidos que no han recibido la sal del bautizo. Eran gente ruda que no hablaba castellano; gigantes que amasaban el oro con plantas vivas, *tsilø*. Son los papá señores antiguos, los mismos guambianos; a esa gente llamaron *pishau*, a los anteriores papá señores y a los pisuabuelos (los abuelos de la laguna), que dan el espíritu a nosotros. Por eso el *pishau* es nosotros mismos. Para escapar de los españoles que los fueron arrinconando después de la derrota, se refugiaron en las montañas, abrieron huecos en las peñas y entraron en ellos con todas sus riquezas; recorrían por los caminos que había por dentro de las peñas. Eran muy sabios y están todavía por allí. Abajo quedaron los guambianos que aprendieron a dejarse bautizar y a vivir con los blancos; arriba quedaron los *pishau* que guardaron la tradición (Cruz Tunubalá, en Vasco 1988, 25 de abril).

Sin embargo, ante la arremetida de los blancos (en especial de algunos etnohistoriadores y de los maestros en las escuelas, pero sobre todo de las monjas) este recuerdo cayó en el olvido y la palabra de los mayores quedó en silencio. Apareció en los libros y así se enseñó a los niños que las huellas de los antiguos que se encuentran en Guambía eran de los *pijaos*, sus enemigos, que los *pishau* eran los mismos *pijaos*, con lo cual quisieron significar que los guambianos no eran de esas tierras, sino venidos de otras partes. Afirmación con la cual los terratenientes trataron de desconocer su derecho a volver a hacer suyo su territorio.

En los procesos de recuperación, los guambianos buscaron con los mayores la palabra propia que habían callado desde hacía tres generaciones y emprendieron el proceso de confrontarla con los documentos de los archivos y con excavaciones de las huellas de los antiguos, tarea en la cual participaron etnohistoriadores (Botero 1984), arqueólogos (Urdaneta, Tróchez y Camayo 1990) y solidarios con sus luchas.

Así “recuperaron la memoria” y establecieron de nuevo sus lazos con los anteriores, con los *pishau*, al encontrar que:

[...] los *pijaos* eran tribus de cazadores guerreros que existían por Itaibe y otros lugares por el Huila. Ellos se enfrentaron a los españoles y éstos les acabaron los caciques, y las comunidades se dispersaron y desaparecieron; por eso ya no hay *pijaos*.

*Pijao* es distinto de *pishau*, que es el hijo del agua. Los guambianos somos hijos de *pi*, del agua. Los cultivos del *pishau* eran siembras de arracacha cerca a la peña. Sembraban *pishi*, tunja, borrachero. Preparaban la chicha con pepas de tunja y el

*pishi* (que es como la caña de azúcar), con esa agua hacían la chicha y tomaban. Esa era su comida. Y allí están todavía los planes de sus casas, planes grandes. Donde hay esos planes de casa y pedacitos de las ollas, allí es seguro que hay matas de *pishi* y de *yash*. Por rabia, para que no las cogieran los españoles, quebraban las ollas y todas las cosas las dejaban regadas y se iban a otras partes. Por aquí ya no existen *pishaus*. Sobre esa raíz, en cada generación, quedamos los guambianos (Cruz Tunubalá, en Vasco 1988, 25 de abril).

Con esta conclusión, los guambianos transformaron las enseñanzas que recibían, desplazaron a los maestros blancos y asumieron ellos mismos las escuelas para enseñar a los niños que “la cerámica y todo lo que se encuentra es de nosotros mismos, de los *pishau*, y no de otros distintos”. Así, retomaron el hilo de la historia y asumieron de nuevo la experiencia acumulada por sus antepasados. Como ellos mismos dicen: “encontraron de nuevo sus raíces para volver a retoñar y crecer”.

### **Consejos, *kerøsrailkø***

Como parte y continuación de este proceso, los guambianos se volvieron hacia la búsqueda y la recuperación de otro elemento de su tradición que había ido desapareciendo cuando las escuelas y los misioneros desautorizaron la palabra de los mayores con la introducción del matrimonio católico: el consejo, *watsielø* o *kerøsrailkø*. Nos referimos, en especial, a aquel que tiene lugar al pie del fogón, aquellas enseñanzas que los mayores daban a los niños y a los jóvenes cuando toda la familia se reunía alrededor de la candela en la cocina. Estos consejos, que eran la memoria de los resultados de la experiencia secular de las generaciones de guambianos que habían caminado adelante, habían sido descalificados por los blancos como supersticiones y bobadas inútiles, llevando a que los mayores cesaran de transmitirlos hacía décadas.

Indagando con mayores y mayores, los miembros del Comité de Historia y algunos maestros guambianos fueron recordando poco a poco tales consejos y sus enseñanzas, sus significados, tanto de aquellos que existen en forma de máximas o dichos cortos, como de esos otros que se expresan a través de historias de animales y otros “cuentos”, y en la palabra que los padrinos dan a sus ahijados de bautizo o matrimonio o en la que el cabildo da a los comuneros. Después de recopilarlos, escribieron algunos de ellos en lengua *wam* –una parte de los cuales pudieron ser traducidos al castellano– para difundirlos de nuevo entre la gente y, por añadidura, para reivindicar su importancia y su validez ante los propios mayores, para que volvieran a hablarlos. Para ello fue necesario analizarlos en su contenido para mostrar que se trataba de elementos válidos que señalaban la manera adecuada de relacionarse los guambianos entre sí y con la naturaleza, y

que la mayor parte de sus principios subyacentes seguía teniendo vigencia y gran importancia en las condiciones de hoy. Así lo ratificó una mujer guambiana, Mercedes Tumiñá Tombé, en una conversación sobre el papel de la mujer en la educación en Guambía: “El consejo, *kerəsrep*, es como la comida, sin él se muere” (Vargas 1987: s.n.).

Este carácter memorioso de los consejos, de la palabra de experiencia y de su papel en los procesos de educación de las nuevas generaciones en la memoria de los ancestros ha sido captado también en otros asentamientos de indígenas, como entre los inganos de Guayuyaco, en la Bota Caucana. Así lo comentan Reineira Argüello y Graciela Romero: “en la palabra se recorre la historia [...] Cuando enseñan contando, sus palabras tienen el poder del camino recorrido” (1998: 104).

### ***Pishimisak***

Para recuperar la memoria de *Pishimisak*, los guambianos tuvieron que librar una lucha semejante a la que dieron para recuperar la de los *pishau*, no sólo porque en gran parte había desaparecido de la superficie de la vida cotidiana y se mantenía oculta por completo en su transfondo más subterráneo, sino principalmente porque había sido tergiversada y deformada con la incorporación de elementos extraños que la degradaban y ridiculizaban, proceso que había sido llevado a cabo en lo esencial por la enseñanza misionera.

A comienzos de 1988, cuando en los talleres de recuperación se conversó sobre *Pishimisak*, un buen número de mayores, como más tarde lo harían también muchos maestros, se refirió a él denominándolo “el duende” y describiéndolo de una manera que a mis oídos sonaba extraña. Algunos dijeron que es un enano –otros aclararon que no se trata de que sea enano sino que se ve en forma de niño o niña– con piel oscura y sombrero grande –que para algunos es de ramas o de musgo– y capuchón rojo, que se lleva a los niños y los sube a los árboles altos y se ahuyenta quemando huesos de marrano. El llanto de los niños lo hace huir, lo mismo que los instrumentos musicales y el canto. También si se prende un fogón, porque el humo lo hace toser y escapar. En el monte brinca sobre los troncos de los árboles. Todos coincidieron en que tiene los pies al revés.

La descripción de su importancia y sus acciones, el respeto por su labor esencial para la vida de los guambianos, que se consideran sus hijos y lo ven como el dueño de todo lo que existe, se entrecruzaba con relatos de daños, bromas y “maldades”. Puede chuzar y dañar las bolsas en donde se guarda la comida en la cocina, esconder las ollas y los cubiertos, destrozarse las ropas de la cama, ocultar y enloquecer a la gente –sobre todo a las mujeres solteras– o esconder los animales, quebrar los instrumentos musicales

y arrancar las cuerdas a las guitarras, voltear las piedras de moler que se dejan en el páramo, trenzar las crines de los caballos, hacer equivocar el camino a la gente para que se pierda y muchas otras “travesuras”.

A pesar de largas discusiones en las cuales se destacaba la evidente contradicción entre estas distintas versiones de la imagen de *Pishimisak*, los mayores y maestros ratificaban que ese era el pensamiento propio. Fue necesario, para que los guambianos avanzaran en su discusión-reflexión, que durante el proceso de recuperación se encontrara en un libro –entonces recientemente publicado– de Milagros Palma sobre Nicaragua (1987: 97-99), una descripción sobre los duendes casi idéntica a la de los guambianos, que incluía los pies volteados al revés, el color oscuro de la piel y otros detalles, y, sobre todo, sus acciones encaminadas a molestar a la gente y a llevarse a los niños y a las muchachas casaderas; descripción acompañada de una explicitación sobre el origen hispano-colonial de esta tradición. Ello les permitió concluir que en la construcción de su memoria actual acerca de *Pishimisak*, como también en lo relacionado con otros aspectos de su vida y sus creencias, se había superpuesto una historia venida de España sobre la suya propia, cuyo efecto producía la subvaloración de la tradición guambiana y constituía una de las bases para su decadencia. Aun así, aunque poco a poco los guambianos han reivindicado la figura de *Pishimisak* y avanzado en “refinar” lo propio de su visión sobre él, muchos mayores y algunas otras personas no han abandonado la designación de duende cuando se refieren a él, lo cual parece indicar que esa tradición de origen colonizador impuesta sobre la guambiana está muy enraizada.

## **Formación y transmisión de la memoria**

Una de las “lecciones” que se derivó del análisis de estos hechos para el camino de recuperación fue descubrir que muchos de los mecanismos propios de formación y transmisión de la memoria guambiana habían dejado de operar o lo estaban haciendo de manera tal que sus resultados presentaban diversos problemas para el proceso de afianzamiento. Los mayores habían callado desde hacía una o dos generaciones y se negaban a hablar a los jóvenes, ante el irrespeto de estos frente a su saber y experiencias. Uno de los lugares fundamentales para hablar las historias, la cocina, había sido invadida o desplazada como centro de reunión por la televisión; otro, constituido por los lugares de trabajo y los caminos que los ligaban con la casa, ya no era compartido por los jóvenes, cada vez más ausentes de los trabajos agrícolas. Los horarios de las escuelas y colegios y, en general, de muchas de las actividades nuevas que se realizaban no permitían el encuentro de las distintas generaciones de la familia. Así, y sobre todo, una buena parte de la vida no se realizaba ya de la manera tradicional y, por

consiguiente, los niños y las niñas no tenían muchas oportunidades para aprender las formas tradicionales por imitación y participación en ellas.

De ahí que se hiciera necesario investigar para buscar los contenidos específicos de la historia y la cultura propias, enfrentarlos con la realidad y discutirlos y analizarlos en forma amplia si se quería que éstos pudieran confrontarse con éxito con aquellos venidos de afuera y que se habían impuesto durante siglos o buscaban hacerlo, y también, y era lo principal, que pudieran convertirse en herramientas para la lucha, base y orientación general de todo el trabajo. Esto contaba con una fuerte oposición de los enemigos de los guambianos, encabezados por los terratenientes y las autoridades a su servicio, pero también, como sucedió en ocasiones, de otros personajes, como periodistas, historiadores, antropólogos, lingüistas, etcétera.

Además, los trabajos de recuperación tenían lugar en el contexto de una permanente lucha interna, pues no todos los guambianos estaban de acuerdo con la recuperación de la cultura y el pensamiento propios. Algunos no estaban de acuerdo por motivos religiosos, tanto católicos como evangélicos, cuyas creencias chocaban con lo guambiano tal como lo concebían curas y monjas misioneras y, por supuesto, ellos mismos. Otros, al contrario, estaban disconformes por razones irreligiosas, tal era el caso de algunos que habían estudiado afuera y no estaban de acuerdo con la “religión guambiana”, como la llamaban. Otros más se oponían como consecuencia de sus firmes convicciones “progresistas”, y algunos, los relativamente ricos y con buenas tierras, como resultado de su posición de clase, que los hacía estar en contra de los principios comunitarios que iban reapareciendo y tomando fuerza.

## Escritura

En esta tarea se alcanzó un crecimiento que llevó a que los guambianos consideraran necesario escribir los resultados del trabajo como una herramienta más en el proceso de explicitación y de lucha, y para que, por otra parte, contribuyera a desarrollar la historia y el conocimiento. Quizás se habían creado por ese entonces, a mediados de 1988, las circunstancias que Jack Goody ha planteado: “La explicitación lograda por la escritura como una condición para el incremento del conocimiento” (1985: 122).

En el proceso de explicitar, uno de los elementos centrales de la metodología fue la búsqueda de conceptos claves, aquellos que constituyen el cimiento organizador de la vida guambiana. Así aparecieron, por ejemplo, los de *mayelo*, *latá-latá* y *linchap*, que nuclean el carácter comunitario de la vida social (véase Dagua, Aranda y Vasco 1998: 189-195), como también aquellos que tienen que ver con las formas de relación de dualidad complementaria, *utik*, *tom* y *kanto*, y muchos otros. Igualmente surgieron

algunos nuevos, como el de Gran Flota Mercante Grancolombiana, que permitió entender y expresar la articulación actual de la sociedad guambiana con el capitalismo a través del capital mercantil y de la operación de un mercado por completo desigual, que los guambianos no controlan (Dagua, Aranda y Vasco 1993: 44-48).

Pero, una vez hallados, se hacía preciso desentrañar de qué manera efectivamente determinaban el conjunto del ser guambiano, es decir, cómo se organizaba todo teniéndolos como esqueleto, como ejes centrales ordenadores, a la vez que como las bases explicativas de los múltiples porqués. Y en este proceso, la oralidad, en la forma de discusiones amplias en grupo que nos habían permitido llegar a tales conceptos, no fue suficiente para armar el todo y poderlo tener presente de una vez ante nuestros “ojos del cerebro”. La escritura vino a dar el soporte para ello, para poder hacer crecer las abstracciones que lo permitieran, hasta que lograran abarcar por completo las nuevas circunstancias de la vida de los guambianos.

No fue una decisión que se tomó de un momento a otro, de repente; hubo un proceso y un sucederse de circunstancias. Al comienzo, el desarrollo de todo el trabajo estaba planteado en torno a la metodología de los “mapas parlantes”, para los cuales la escritura era sólo una herramienta secundaria para consignar una parte de la información, bien en la forma de diarios de campo, bien en la de algunas fichas de contenido, bien anotada en los cuadernos que los compañeros guambianos empleaban todo el tiempo en forma espontánea. Esto último indicaba ya, de todos modos, la importancia que ellos mismos comenzaban a dar a lo escrito, reafirmada por el papel que las escrituras de las notarías en donde se conservaban los títulos del resguardo tuvieron en el proceso de organización y movilización de la gente al comienzo de la lucha, y por el interés que ellos habían puesto desde ese momento en la “búsqueda de papeles” en los archivos. Además, cristianos y evangélicos afianzaban su creencia en las “sagradas escrituras” y algo parecido ocurría en las escuelas, donde, como en las nuestras, el culto a la escritura milita en favor de una separación cada vez más radical entre el trabajo intelectual y el material, entre la academia y la vida.

A mitad de nuestro trabajo, el Comité de Educación pidió a nuestro equipo realizar un “curso de capacitación” para los maestros como parte de las actividades del Planeamiento Educativo Guambiano, mecanismo con el que los guambianos buscaban tomar el control sobre la docencia y la educación en las escuelas del resguardo. Aunque se trabajó en forma esencialmente oral y en lengua *wam*, algunas carteleras que combinaban escritura con dibujo dieron una base material para el desarrollo de los temas y la discusión sobre las formas agrícolas propias y la manera como se las ha ido desplazando. De este curso surgió también la idea de buscar de nuevo y discutir los consejos, tarea que ya he referido antes.

Cuando el trabajo con los mayores produjo que algunos de ellos nos relataran de nuevo ciertas historias de animales cuyo contenido era claramente aleccionador, especies de fábulas guambianas en donde la moraleja explícita no es todavía necesaria y que constituyen una forma específica de los consejos, hubo que decidir cómo trabajar con ellas, pues era claro que, al menos en ese periodo, los mayores no estaban dispuestos a contarlas otra vez a los niños. Después de hablar mucho, se determinó llevarlas escritas a las escuelas para que los maestros las aprendieran y las contaran a sus alumnos, también para que éstos tuvieran la posibilidad de leerlas por sí mismos. Fue el primer escrito que se publicó dentro de nuestra actividad (Dagua, Aranda y Vasco 1988).

Dicho escrito se hizo con ilustraciones y con los relatos en lengua *wam* manuscrita, acompañados de una versión libre en español (necesaria pues no todos los maestros son guambianos). Se reprodujo con mimeógrafo para el texto y con *screen* para los dibujos, aprovechando las enseñanzas que dejó un taller sobre publicaciones que organizó el Comité de Educación. La metodología que algunos maestros guambianos crearon y emplearon buscaba impedir la fosilización de las historias a causa de su aprendizaje memorístico y su repetición textual. Se trataba de aprenderlas para luego contarlas a los niños; después se instruía a éstos para que solicitaran a los mayores de sus familias que, de conocerlas, se las narraran a su manera. Por último, los niños hablaban sobre las historias en clase y luego las dibujaban, sin que se señalaran unas versiones como correctas o erróneas.

En la dura confrontación –con guambianos asesinados de por medio– contra silvianos, caleños y popayanejos por las tierras del resguardo que quedaban frente al pueblo, al otro lado del río, el desconocimiento del “derecho mayor” –“tenemos el derecho a la tierra porque somos de aquí”– buscaba privar a los guambianos de la base esencial de su lucha. La permanente afirmación que sobre su origen peruano hacían sus enemigos, sostenida con base en los trabajos de historiadores, antropólogos y lingüistas, hizo que el Cabildo pidiera al Comité de Historia un arma de lucha para contrarrestar esa ofensiva: una “cartilla” –así la llamaron– que demostrara que los guambianos “eran de ahí”, nacidos de esa tierra. Las condiciones en que debía utilizarse no dejaba a los dirigentes ninguna duda: tenía que ser escrita en castellano y manejar a la vez la historia propia guambiana y los argumentos de los blancos. Así nació nuestra primera cartilla (Dagua, Aranda y Vasco 1989).

Dicho texto no sólo fue exitoso en la reafirmación de la historia propia y en desbaratar las teorías de sus enemigos sobre el origen yanacona de los guambianos, sino que tuvo un efecto no esperado pero de gran importancia. Algunos de los propios pobladores del resguardo habían comenzado a verse afectados por la propaganda contraria y a dudar sobre su carácter de ser nacidos en esas tierras, con lo cual se hacía débil su idea

sobre el derecho que tenían para recuperar su territorio. La cartilla *Somos raíz y retoño* fortaleció de modo considerable su convicción y su fuerza para la lucha, a la vez que “convenció” al Cabildo y a otros dirigentes de la eficacia de la escritura.

Mientras tanto, ocurrió algo que vino a eliminar las dudas que existían en nuestro equipo al respecto. Uno de los compañeros guambianos tuvo un sueño:

Se le apareció *Tatakøllimisak*, *Pishimisak*, que tenía una vara en la mano derecha. Lo miraba y se reía, mientras afirmaba con la cabeza. Y le dijo que él trabajaba con esta vara. Y la enterraba en el suelo. Le mostró muchos sitios del páramo, en especial los cerros. Y le dijo que no eran sólo esos sitios, sino el *Kalusruktun*. Él volteó a ver y sí, allí estaba; le dijo que allí era la casa de *Køllimisak*. Le decía que lo que estaban escribiendo y haciendo estaba muy bien.

Le dijo que siguiera escribiendo, pero no dijo si en un cuaderno. Sacó como una pala de madera de la laguna y se la entregó. Pensó cómo escribir. Ensayó encima de esa madera y en ella se escribía muy bien. En ese sueño se soñó que le entregó esa tabla (Dagua, Aranda y Vasco 1998: 21-22).

En otra ocasión, durante uno de los recorridos que hacíamos por el resguardo, el mismo compañero se encontró una planta desconocida sobre un árbol podrido. Después nos contó que

[...] sintió señas en los dedos de ambas manos. Arrancó la planta y la trajo envuelta en unas hojitas. Esa noche le dio un sueño con una mujer páez que vino vestida de guambiana y lo enamoraba, pero no se dejaba tocar el rebozo. Él la seguía, queriendo tocarla, y ella esquivaba. Otro día, se encontraron en unos planes grandes; él subió a una peña alta y ella lo siguió. Allí, ella le dijo: éstas son sus necesidades, usted verá si quiere caminar por aquí o no. Él tenía un libro ya preparado, con bordes ribeteados brillantes como de oro, semejantes a los bordes del rebozo de ella, y se lo entregó. Ella lo recibió. Al otro día, ella vino y le devolvió el libro y le dijo que estaba bien (Dagua, Aranda y Vasco 1998: 22).

Estos sueños, después de ser comentados y analizados con los *møropik*, los sabios propios que trabajan con el agua, dieron un espaldarazo a la escritura. Su suerte quedó sellada. Además, en 1989, el nuevo gobernador del Cabildo, Álvaro Morales, planteó con firmeza su intención de utilizar la escritura para gobernar y así lo hizo: tiza y tablero se hicieron esenciales para las reuniones y todo había que presentarlo por escrito. Cuando uno le contaba los problemas o los proyectos, el gobernador escuchaba con atención y al terminar decía: “ahora, pásamelo por escrito”.

Poco tiempo después, el Cabildo y el Comité de Historia quisieron que los resultados del trabajo de recuperación desempeñaran un papel en los cursos de profesionalización para maestros guambianos y paeces. Con ese objetivo, las carteleras sobre los ciclos de lluvias y sequías y sobre las

formas de la agricultura guambiana, mencionadas más arriba, se convirtieron en la cartilla básica para un taller (Dagua, Aranda y Vasco 1990). Texto que luego de analizado y discutido y de que los maestros hicieran sus trabajos de práctica con base en él, se transformó en una cartilla para uso principal en las escuelas (Dagua, Aranda y Vasco 1991).

Esto no es todo, porque la decisión de escribir no se traduce de una vez en la aparición de escritos. Hay que escribirlos. Y, ¿qué clase de textos se van a escribir y cómo? Nuestro propósito fue el de “construir textos escritos duales, a la vez voz y escritura, a la vez indios y castellanos, donde las distintas autoridades ocuparon su lugar y desempeñaron su papel de acuerdo con los requerimientos de la situación” (Vasco 1999: 50). Textos que tenían que cumplir un papel tanto entre los guambianos como hacia afuera, contra sus enemigos, y algunos de los cuales debían difundirse en la sociedad nacional colombiana para aclarar los múltiples errores y tergiversaciones que se habían publicado sobre el pueblo guambiano.

Estos factores, unidos al estado de la lengua *wam*, con dificultades para decir en ella ciertas cosas y con al menos cuatro propuestas de alfabeto disputándose entre sí, lo que ocasionó cambios permanentes en la manera de escribir, llevaron a que se tomara el castellano como la lengua para redactar los textos. Así lo entendió en forma parcial la antropóloga Joanne Rappaport:

En parte, escribir en español se explica porque estas publicaciones van dirigidas a una audiencia metropolitana tanto como a los guambianos; pueden comprarse en librerías de ciudades vecinas y participan en concursos de textos escritos. Sin embargo, la causa fundamental para el empleo del español tiene su origen en las confrontaciones por la hegemonía intelectual en Guambía, en donde tres alfabetos –uno fonético, desarrollado por algunos maestros guambianos bilingües; uno unificado, creado por los actuales dirigentes de la educación guambiana; y uno establecido por los misioneros evangélicos del Instituto Lingüístico de Verano– compiten por encontrar seguidores entre los maestros bilingües y los activistas de la comunidad. Mientras esta lucha se resuelve, la historia guambiana se escribe en español y luego se retraduce oralmente al guambiano para su empleo en las escuelas. En cierto sentido, entonces, las historias descolonizadas que elabora el Comité son recolonizadas a través de su publicación en castellano (1997: 7, traducción mía).

Pero, con esta última afirmación, la antropóloga norteamericana parecería olvidar que el movimiento indígena guambiano se creó y creció no de forma aislada sino en estrecha relación con el Movimiento de Solidaridad con las Luchas Indígenas, integrado por gentes de diversos sectores de la sociedad colombiana (obreros, pobladores urbanos, estudiantes, profesionales, militantes de izquierda, etc.), cuya tarea fue, entre otras, precisamente participar en los procesos de recuperación de la historia que he mencionado. Y que su orientación no se dio con base en un esencialismo indigenista, sino con la confrontación e interrelación de los elementos que

tanto la sociedad guambiana como la sociedad nacional pudieran aportar en forma eficaz a ese movimiento y a esa lucha. De ahí que se partiera de la situación lingüística concreta en Guambía y se empleara el castellano en una forma nueva que pudiera convertirlo en arma de lucha contra aquellos mismos que lo habían empleado como herramienta para la dominación.

La propia Rappaport lo expresa de esta manera en las frases con las que termina su ponencia:

En estos contextos, los métodos indígenas para interpretar la realidad se combinan con los modelos de las disciplinas occidentales de la jurisprudencia, la pedagogía, la etnografía y la historia para crear poderosos vehículos teóricos que comunican tanto a las audiencias metropolitanas como a las locales, aunque por diferentes caminos. Estos paradigmas transculturales se originan en el programa de pluralismo político y cultural que caracteriza a las organizaciones a las que estos intelectuales [indígenas] pertenecen, y generan marcos conceptuales que no son enteramente tradicionales, pero tampoco los de la academia occidental, que proporcionan perspectivas innovadoras sobre la historia y la cultura subalternas (1997: 16, traducción y agregado míos).

En un artículo publicado con posterioridad, Rappaport considera que estas experiencias de trabajo conjunto representan avances importantes en el proceso de descolonización de la etnohistoria colombiana:

A través de estas colaboraciones, que en sí conforman una especie de “zona de contacto” [...] se llega a una co-teorización que no reproduce, estrictamente, las formas narrativas tradicionales indígenas y tampoco acepta totalmente la teoría o metodología europea de interpretación. En cambio, estas obras representan la creación de una teoría híbrida [...] Esta hibridez teórica es clave para el paso hacia una eficaz descolonización del pensamiento europeo (1998: 110-111).

## **Museo-Casa de la Cultura Guambiana**

Pero la escritura no fue el único instrumento novedoso para los guambianos, utilizado para recordar y reproducir su memoria; hubo otros. En su camino de recuperación, los miembros del Comité de Historia hablaron con muchos mayores, excavaron para sacar a luz las huellas de los taitas guambianos, recogieron los objetos antiguos que quedaban en las casas, a veces en uso, a veces reclusos en los tumbados. Y pensaron qué hacer con todo eso.

A finales de 1986, después de mucho hablar y discutir, dieron con una propuesta y, de acuerdo con el Cabildo, decidieron agrupar y mostrar todo de una manera que hablara al pueblo guambiano. Para conseguirlo, crearon el Museo-Casa de la Cultura Guambiana (Vasco 1994), ubicándolo en forma provisoria en espacios de la casa de la antigua hacienda Las Mercedes, bautizada Santiago después de su recuperación, como ya mencioné.

Para que todas esas cosas dieran vida, para que hablaran a la gente, las organizaron en lugares que correspondieran a los tres espacios fundamentales de la casa guambiana: la cocina, la pieza y el *pishiya*. Estos tres lugares están ligados por múltiples movimientos, por recorridos que van de uno a otro en las distintas actividades de la vida y, también, por elementos arquitectónicos específicos.

Los mayores hablan de que la cocina, *nak chak*, es el centro y, dentro de ella y en una forma más exacta lo es el fogón, *nak kuk*. Allí, alrededor del fuego, se inicia todo; desde allí comienza a desenrollarse un territorio, empieza a desenvolverse el hilo de la vida de cada guambiano. Por eso afirman que “el derecho nace de las cocinas”. Desde la cocina, en donde se crían con sus padres, los hijos, cuando crecen, pasan a la pieza y en ella se da la multiplicación a través del matrimonio.

Como núcleo para la producción y reproducción de la vida y la cultura guambianas, la casa tiene un papel de primordial importancia en los trabajos relacionados con el matrimonio, parte de los cuales dio base para la organización del Museo-Casa de la Cultura, para la manera como los visitantes deben caminarlo, para lo que éste les dice. Concebido de este modo, es un organismo.

El Museo-Casa de la Cultura se dirige a todos los guambianos, pero en especial a los niños. En su recorrido, estos van pasando por los distintos espacios y en ellos, a través de la palabra de los mayores, las cosas van contando las historias. En la cocina, niños y mayores se sientan en los banquitos de madera alrededor del fogón y poco a poco se oyen de nuevo los consejos, aquellos que ya no se hablan en las cocinas de las casas porque la televisión desplazó la conversación de la familia alrededor del fuego y porque los cambios en los horarios, por exigencias de la escuela, han roto con la comida en común. Así, las cosas de los antiguos dejaron de estar en silencio y cobraron vida para hablar a los de hoy, para dar vida guambiana (Comité de Historia del Cabildo del Pueblo Guambiano 1987). Por eso, las palabras pintadas a la entrada de la casa-museo invitan: “Pase a calentar a la cocina”.

Pero las cosas no son tan simples; como ocurre en toda lucha, a veces se gana y a veces se pierde, hay avances y retrocesos. Como consecuencia de la nueva invasión, con la cual un alud de instituciones colombianas y extranjeras penetraron en Guambía, portadoras de nuevos procesos de integración, el Museo-Casa de la Cultura fue cerrado, reabierto y finalmente desmontado “en forma provisional” y sus objetos dispersados para permitir la remodelación total de la antigua casa de la hacienda, bajo la dirección de arquitectos de la Universidad del Cauca y la financiación de agencias canadienses. Al derribar la casa de la hacienda y reemplazarla por nuevas y “modernas” construcciones para las actividades del Cabildo y la comunidad, sus generosos remodeladores quisieron borrar también la

memoria del despojo y de la sujeción feudal de los terrajeros guambianos a los grandes señores caucanos y caleños, así como de la lucha victoriosa de aquellos contra el despotismo. No en vano la portada en donde Santiago y Manuel ejecutaron al terrateniente está derribada y el camino no pasa más a través de ella (véase foto 1).

**Foto 1. Portada de la antigua casa de la hacienda**



Foto: Luis Guillermo Vasco Uribe.

La casa, la portada y el Museo han dejado de hablar para dar vida propia. De nuevo, en Guambía, la memoria de los anteriores se estaba perdiendo y la voz de los antiguos cayendo en el silencio. Pero... los guambianos emprenderán sin duda alguna nueva lucha por su recuperación. No dejarán perdida en forma permanente su memoria, porque de ella depende su vida como pueblo guambiano, pues, como lo ha planteado Freddy Raphaël (1980: 143): “Mantener un cordón umbilical con el pasado es un recurso para escapar a la muerte” (cit. por Morin 1993 [1980]: 82).

### **La Casa de taita Payán**

Señal de este renacer de la lucha guambiana por la memoria es el proyecto “Casa del taita Payán” (véase foto 2).

Foto 2. Casa del taita Payán



Foto: Yina Rodríguez.

Algunos dirigentes guambianos, con uno de los miembros del Comité de Historia Guambiana como centro y con respaldo del Cabildo, emprendieron la tarea de construir en las tierras recuperadas la antigua casa del taita Payán, aquella que los cronistas describieron y los conquistadores españoles encontraron cuando entraron desde el sur a lo que hoy es el Cauca (Dagua, Aranda y Vasco 1989: 5, 9). En ella se proponían desarrollar un proyecto de gran escala y larga duración para hacerla el sitio por excelencia del consejo, el lugar desde donde las autoridades, los mayores y los antepasados impartieran de nuevo su experiencia a todos los miembros de la comunidad. Se pensaba que, con el manejo de la Casa del taita Payán por el Cabildo y la comunidad, la historia que se había encontrado en la investigación daría vida guambiana. En sus tres niveles reposaría el Gran Libro de Oro de los guambianos, del cual el nuestro (autoriado por Dagua, Aranda y Vasco 1998) sólo sería el comienzo: “apenas comenzar a arañar la cáscara”. El Gran Libro de Oro será a la vez varios libros que estarán escritos en el *wam* de los anteriores, en el *wam* de los que vinieron después, en el *wam* de los de hoy, y en castellano, y contará con pinturas que muestren todos los sitios, personajes y acontecimientos. Allí hay que contar la vida de los anteriores en relación con la de hoy:

Para escribir, no es sentados en un sitio; hay que caminar para todos los sitios. Hay que sacar los dibujos de todas las piedras. Hay que dibujar los cerros importantes, y no se puede desde aquí, hay que ir hasta allá. También hay que caminar los límites del territorio de la parcialidad. Esos libros son la base para que estudien los cabildos y los maestros. Serán la base para que se formen las cartillas para los niños. Los libros son como originales de archivo. Además, no es sólo los libros, la casa de Payán va a tener para bautizar, para casar de antigua. *Hay que levantarla para hablar al país y al mundo* (Abelino Dagua Hurtado, en Vasco 1998, 5 de abril, énfasis mío).

Se quería que el Cabildo trabajara en esa casa con los mayores para que de la “lectura” de las pinturas sacara los principios y las orientaciones para dirigir al pueblo guambiano en la vida actual. Por ejemplo, que los guambianos, en vez de irse a casar a la iglesia, se casaran ahí y ahí mismo recogieran el consejo del Cabildo y de los mayores.

La casa y su manejo por el Cabildo se hacían necesarios porque las formas tradicionales de aprendizaje: hacer haciendo, vivir viviendo e imitar, ya no son completamente válidas ni eficaces. Por eso era preciso extraer principios conceptuales abstractos que no existen en el pensamiento tradicional propio, sino que existen como *cosas-conceptos*.

Pero los cabildos no se han apersonado de esa idea, al contrario, han buscado que la casa se convierta en un museo para turistas. En esa lucha, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha propuesto construir casas “del taita Payán” en cada escuela, “para que los niños no tengan que recorrer a través del resguardo para visitar la que existe hoy”. Ellos piensan convertir la idea original de la Casa de taita Payán en una especie de “rincón de la cultura”, recurso ya fracasado en los programas oficiales de etnoeducación.

## **El Cabildo, ¿la máxima autoridad?**

Pienso que esa idea se debe a que durante más de cien años los guambianos han pensado que el Cabildo es la máxima autoridad, cuando en realidad fue una institución impuesta por los españoles como mecanismo de dominación. Durante la lucha, la recuperación del Cabildo implicó que éste trabajara en estrecha relación con los mayores, cabezas de las familias, linajes o segmentos de linaje que probablemente constituyen la autoridad de base guambiana, lo cual se ha perdido en las últimas décadas, llevando a que esas autoridades lleguen hasta a enfrentarse con el Cabildo o a que muchas de “las familias” sientan que éste no representa sus intereses y busquen su defensa a través de las Juntas de Acción Comunal de las veredas. Pese a ello, las autoridades del Cabildo de 2014 están pensando en una refundación de la sociedad guambiana sobre principios propios, para organizarse en su propio gran territorio, el *Nunakchak*, tarea que avanza en discusión con los mayores. Ello podría permitir retomar el hilo de la historia.

## Notas

- \* Este capítulo es la versión actualizada del artículo publicado en 2000 en Cristóbal Gnecco y Martha Zambrano (eds.), *Memorias hegemónicas, memorias disidentes: el pasado como política de la historia*, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca, Bogotá, pp. 69-95.
- 1 Desde hace algunos años, las autoridades y dirigentes de los guambianos han preferido emplear el término *misak misak* (en español: “gente, gente”) para autodenominarse.
  - 2 *Mayor* no se entiende sólo con relación a la edad sino a su importancia, a su papel en la sociedad. Remite a una relación entre mayores y entre éstos y los menores. Si se tradujera como *anciano*, se le restaría importancia y se referiría sólo a una cuestión de edad. Tampoco se debe decir *viejo*, pues *viejo* es lo que ya no sirve, lo que debe decirse de la basura, de una ruana rota y deshilachada, de algo que no es útil.
  - 3 Instancia de autoridad formada por los antiguos gobernadores y algunos dirigentes.
  - 4 Los pastos son una nacionalidad indígena, como los guambianos, del sur del departamento de Nariño, asentados en varios municipios, en especial en Cumbal.

## Bibliografía

- Archila Neira, Mauricio. 1997. “El historiador ¿o la alquimia del pasado?”. En Carlos Miguel Ortiz Sarmiento y Bernardo Tovar Zambrano (eds.). *Pensar el pasado*. AGN, Departamento de Historia-UNAL, Bogotá, pp. 75-123.
- Argüello Sanjuán, Reineira y Graciela Romero Vásquez. 1998. *El Yacha. Un hombre que es conocimiento*. Tesis de licenciatura. Departamento de Antropología-UNAL, Bogotá.
- Bonilla Sandoval, Víctor Daniel. 1980. “Algunas experiencias del proyecto ‘Mapas parlantes’”. Ponencia. Seminario Taller sobre “Experiencias de alfabetización y educación de adultos en áreas rurales de la subregión andina” (mimeo).
- \_\_\_\_\_. 1982. *Historia política de los paeces*. 2ª ed. Colombia Nuestra, Cali.
- \_\_\_\_\_. y María Teresa Findji. 1986. *En el camino de la investigación acción solidaria: la invención de los mapas parlantes y su utilización como herramienta de educación*. Colombia Nuestra, Cali (mimeo).
- Botero Páez, Sofía. 1984. *Tras el pensamiento y pasos de los taitas guambianos. Intentos de aproximación a su historia, siglos XVI-XVII-XVIII*. Tesis de licenciatura. Departamento de Antropología-UNAL, Bogotá.
- Cereceda, Verónica, 1987. “Aproximaciones a una estética andina: de la belleza al tinku”. En Therese Bouysse-Cassagne, Olivia Harris, Tristan Platt y Verónica Cereceda. *Tres reflexiones sobre el pensamiento andino*. Hisbol, Biblioteca Andina, La Paz, pp. 133-231.
- Comité de Historia del Cabildo del Pueblo Guambiano. 1987. *Guión para el Museo-Casa de la Cultura Guambiana*. Santiago, territorio guambiano, diciembre. En línea: <<http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=25>> (consulta: marzo de 2014).

- Dagua Hurtado, Abelino, Misael Aranda y Luis Guillermo Vasco Uribe. 1988. *Keresraikwan issukun*. Comité de Historia del Cabildo del Pueblo Guambiano, Guambía, Cauca. En línea: <<http://www.luguiva.net/cartillas/subIndice.aspx?id=2>> (consulta: marzo de 2014).
- \_\_\_\_\_. 1989. *Somos raíz y retoño*. Colombia Nuestra, Cali (Col. Historia y Tradición Guambianas, 1). En línea: <<http://www.luguiva.net/cartillas/subIndice.aspx?id=3>> (consulta: marzo de 2014).
- \_\_\_\_\_. 1990. *Calendario guambiano y ciclo agrícola*. Colombia Nuestra, Centro Experimental Piloto (Cauca), Popayán (Col. Historia y Tradición Guambianas, 2).
- \_\_\_\_\_. 1991. *Sembrar y vivir en nuestra tierra*. Colombia Nuestra, Bogotá (Col. Historia y Tradición Guambianas, 3). En línea: <<http://www.luguiva.net/cartillas/subIndice.aspx?id=4>> (consulta: marzo de 2014).
- \_\_\_\_\_. 1993. "En el segundo día, la gente grande –Numisak– sembró la autoridad y las plantas y, con su jugo, bebió el sentido". En François Correa (ed.). *Encrucijadas de Colombia Amerindia*. INCANH, Bogotá, pp. 9-48. En línea: <<http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=40>> (consulta: marzo de 2014).
- \_\_\_\_\_. 1998. *Guambianos. Hijos del aroiris y del agua*. CEREC, Los Cuatro Elementos, Fundación Alejandro Ángel Escobar, Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular, Bogotá. En línea: <<http://www.luguiva.net/libros/detalle.aspx?id=4>> (consulta: marzo de 2014).
- Goody, Jack. 1985. *La domesticación del pensamiento salvaje*. Akal, Madrid.
- Guerra Curvelo, Wilder. 1998. "Apego a la tierra". Suplemento *Lecturas Dominicales. El Tiempo*, 25 de octubre, pp. 4-5.
- Morin, Françoise. 1993 [1980]. "Prácticas antropológicas e historias de vida". En José Miguel Marinas y Cristina Santamarina (eds.). *La historia oral: métodos y experiencias*, Debate, Madrid, pp. 81-107.
- Muelas Hurtado, Bárbara. 1993. *Relación tiempo-espacio en el pensamiento guambiano*. Tesis de maestría en lingüística. Universidad del Valle, Cali.
- \_\_\_\_\_. 1995. "Relación espacio-tiempo en el pensamiento guambiano". *Proyecciones Lingüísticas*, vol. 1, núm. 1. Maestría en Lingüística, Facultad de Humanidades-Universidad del Cauca, pp. 31-40.
- Palma, Milagros. 1987. *Senderos míticos de Nicaragua*. Nueva América, Bogotá.
- Platt, Tristan. 1987. "Entre *ch'axwa* y *muxsa*. Para una historia del pensamiento político aymara". En Therese Bouysson-Cassagne, Olivia Harris, Tristan Platt y Verónica Cereceda. *Tres reflexiones sobre el pensamiento andino*. Hisbol, Biblioteca Andina, La Paz, pp. 61-132.
- Primera Asamblea del Pueblo Guambiano. 1980. *Ibe namuiguen y ñimmereay guchá. Esto es de nosotros y para ustedes también*. ACEINEM, Pasto.

- Raphaël, Freddy. 1980. "Le travail de la mémoire et les limites de l'histoire orale". *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 35, núm. 1. París, pp. 127-145.
- Rappaport, Joanne. 1997. "Decolonizing Indigenous Writing in Contemporary Colombia". Ponencia. Congreso Internacional de Americanistas, Quito, 7-11 de julio. [Edición en castellano con modificaciones: "Hacia la descolonización de la producción intelectual indígena en Colombia". En María Lucía Sotomayor (ed.). *Modernidad, identidad y desarrollo. Construcción de sociedad y re-creación cultural en contextos de modernización*. INCANH, Colciencias, Bogotá, 1998, pp. 17-39].
- \_\_\_\_\_. 1998. "Reflexiones en torno al futuro de la etnohistoria colombiana". *Boletín de Antropología*, vol. 11, núm. 28. Departamento de Antropología-Universidad de Antioquia, Medellín, pp. 104-114.
- Sánchez-Parga, José. 1997. *Antropo-lógicas andinas*. Ediciones Abya-Yala, Quito (Col. Biblioteca Abya-Yala, 47).
- Tamayo R., Ana Francisca Beatriz. 1986. *Jambaló: autonomía o muerte*. Tesis de licenciatura. Departamento de Antropología-Universidad de Antioquia, Medellín.
- Vargas, Luisa Fernanda. 1987. Fichas de campo en Guambía.
- Vasco Uribe, Luis Guillermo. 1987. Diarios de campo en Guambía.
- \_\_\_\_\_. 1988. Diarios de campo en Guambía.
- \_\_\_\_\_. 1994. "Cuando el patrimonio habla para dar vida". *Arqueología. Revista de Estudiantes de Antropología*, núm. 12. Departamento de Antropología-UNAL, Bogotá. En línea: <<http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=25>> (consulta: marzo de 2014).
- \_\_\_\_\_. 1997. "Para los guambianos la historia es vida". *Boletín de Antropología*, vol. 11, núm. 28. Departamento de Antropología-Universidad de Antioquia, Medellín, pp. 115-127. En línea: <<http://luguiva.net/libros/detalle1.aspx?id=254&l=3>> (consulta: marzo de 2014).
- \_\_\_\_\_. 1998. Diarios de campo en Guambía.
- \_\_\_\_\_. 1999. "Vivir y escribir en antropología". *Boletín de Antropología*, vol. 13, núm. 30. Departamento de Antropología-Universidad de Antioquia, Medellín, pp. 43-51. En línea: <<http://luguiva.net/libros/detalle1.aspx?id=270&l=3>> (consulta: marzo de 2014).
- \_\_\_\_\_. 2013. *Lucha indígena en el Cauca y mapas parlantes*. En línea: <<http://luguiva.net/cartillas/subIndice.aspx?id=10>> (consulta: marzo de 2014).
- Urdaneta Franco, Martha Lucía, Cruz Troches Tunubalá y Miguel Flor Camayo. 1990. *En busca de las huellas de los antiguos guambianos*. Informe de Investigación. Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales del Banco de la República, Bogotá.

## Capítulo 12

### Educación propia, investigación y lucha en el PEBI-CRIC\*

Graciela Bolaños y Abelardo Ramos

Cuando en el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) recibimos la invitación para participar en el tomo I de esta obra colegiada, de inmediato sentimos mucha alegría de que otros pueblos, comunidades, activistas comunitarios, investigadores, estuvieran interesados en conocer nuestra experiencia educativa. También para nosotros las luchas y enseñanzas de otras culturas y pueblos fueron y siguen siendo la fuerza que contribuye a visibilizar los horizontes organizativos. Lógicamente, esto nos lleva a pensar y reconocer que han pasado 43 años (del 21 de febrero de 1971 al 21 de febrero de 2014) y todavía seguimos construyendo la *educación propia*, dado que en nuestras culturas la construcción es permanente.

Con la invitación nos llegó una avalancha de preguntas, dudas e inquietudes: ¿cuáles son los aportes que los pueblos ancestrales del Cauca vienen haciendo? ¿Cómo recoger y hablar de una experiencia educativa de comunidades y docentes indígenas que ha retroalimentado el proceso político cultural de las mismas? ¿Cómo inciden las epistemologías propias en los procesos organizativos, en la autonomía, en las luchas por el territorio, por el bienestar comunitario, por la vida alegre y con orgullo de ser indígena? ¿Cuáles han sido los elementos significativos, los retos, los logros y las dificultades que han contribuido al desarrollo de esta propuesta educativa propia e intercultural? ¿Cómo entendemos y asumimos la investigación desde nuestras realidades y perspectivas? y ¿en qué medida contribuye ella a los procesos de concientización? Quizás no podremos dar respuesta en este capítulo a todas esas preguntas pero intentaremos responder algunas de ellas.<sup>1</sup>

La primera respuesta que podríamos dar es que nuestra práctica educativa en el PEBI del CRIC lo es porque en ella nosotros mismos somos participantes, caminantes del proceso educativo junto con los *mayores*,<sup>2</sup> quienes nos orientan con el legado de sus experiencias y saberes ancestrales, recreados por la oralidad y sustentados por una memoria histórica, interpretada en los contextos territoriales, de la comunidad y, en general,

de la vida cotidiana. Lo anterior se evidencia en la polifonía de quienes actuaron y actúan en este proceso histórico de resistencia como tejedores de futuro. Nuestro proceso educativo está basado en nuestra cosmovisión indígena, fuente de creación y formación ancestral.

Al respecto recordamos que:

En 1998, en un taller pedagógico y sociolingüístico realizado en la empresa comunitaria de Miraflores –resguardo Indígena de Ambaló, municipio de Silvia, Cauca–, mientras escribíamos en diferentes colores en la pizarra (tablero) una categoría conceptual lexicológica de la lengua nasa yuwe [...] la hija de la profesora Benilda Tróchez y José Fidel Sécue, Etskue (“Florecita”), sentada en cuclillas frente a las rodillas de mamá dibujaba los animales domésticos de su familia en un pedazo de papel. Benilda (la mamá), atendía la clase y también tejía cuetandera, una jigra tradicional de múltiples hilos de colores de lana de oveja que los hombres nasa llevan sujeta al cinto llena de hojas de coca y mambe para masticar en las actividades del campo. La niña observaba detenidamente tanto los colores de la pizarra como los colores de los hilos del tejido, reconociendo que eran los mismos. Es de anotar también que en este tiempo varias compañeras docentes copiaron la idea y se dedicaron a tejer cuetanderas estando en situación de clase. En los descansos ellas compartían sus enseñanzas.

Imagino que visto el comportamiento de la profesora Benilda con ojos de pedagogo eurocéntrico sería francamente reprochable el proceder e inclusive juzgado como distracción en la clase. Sin embargo, si miramos a las tejedoras con otra lógica, el tejer no limitaba la participación en el debate del tema central ni en el de los significados gramaticales que se definían en colectivo. De seguro Benilda y ese grupo de tejedoras no han olvidado esos conceptos lingüísticos aprendidos ese día, conectados a su quehacer cotidiano.

La presente anécdota la traemos a colación junto con unas preguntas que nos hacemos ante esa vivencia: ¿Sin una evocación de confianza cultural por la acción colectiva, Benilda y José Fidel habrían asistido con sus hijos llevando materiales de lana para tejer en un espacio de taller formativo? No. ¿Acaso estos dos niños (menores de 5 y 7 años respectivamente) interrumpieron la clase? No. ¿En algún momento Benilda o José Fidel se preocuparon por silenciar a los niños? No.

Al final del cuarto día del taller pedagógico nos sobraron cinco racimos de bonitos plátanos maduros, por lo que Fidel y Benilda, en altas horas de la noche, se dedicaron a asar algunos de ellos ante el fuego abundante de carbón de leña. Lo hicieron sin pedir permiso a la comisión de cocina ni a nadie, pues en estos espacios comunitarios las cosas pertenecen al colectivo, es decir, un compañero(a) puede disponer de los plátanos para satisfacer un antojo compartiendo con los demás.

Los dos niños de Fidel participaron de la citada comitiva, conscientes de que sus padres se sirvieron de los plátanos sin permiso. Al día siguiente el asado fue objeto de bromas y parodias, se dijo: “Alguien se ha robado los plátanos”, porque era evidente que eran menos. Del hecho se desató una parodia de investigación, un sugestivo interrogatorio de uno a uno que abarcaba a toda la colectividad. Los inocentes niños, sugestionados, resolvieron afirmar: “Mis padres se robaron los plátanos, los asaron y nosotros también comimos”. Obviamente, esta escena fue motivo de un desenfadado brote de risas y goce ante el testimonio de los inocentes niños.

Al final, explicamos a los niños la divertida que nos dimos los adultos con el fin de dejar sana su inocencia sobre el libre usufructo de los bienes comunitarios. Aclaremos que Fidel y Benilda son docentes en ejercicio, pero al mismo tiempo, son sembradores y productores de plátanos, que inclusive llevan a vender hasta el mercado local del municipio de Corinto. Además del goce, indirectamente involucramos el asado como “acción política” para construir capacidad de decisión y acción en el marco de la cosmovisión nasa, del compartir las distintas actividades, además de avanzar en las comunidades en la construcción colectiva e integral del conocimiento [...] Es así como igualmente se sostienen diversos diálogos sin que ello implique una confusión de significados sino una forma de hacer educación propia en el marco de múltiples cosmovisiones (Abelardo Ramos, conversatorio acerca de la epistemología de la educación propia, La María, 21 de enero de 2006).

## Nuestras raíces organizativas

El Cauca se halla ubicado al suroeste de Colombia. Ahí nació el CRIC, que en su proceso político-organizativo articula la población indígena más numerosa del país, compuesta por los pueblos nasa, misak, polindara, ksigó, yanacona, ambalueña, totoró, kokonuko, embera siapidara e inga. El Cauca, en efecto, es la región con mayor densidad poblacional indígena en Colombia: alberga 10 de los 102 pueblos indígenas existentes en todo el país, que suman una población de 1 392 623, según el Censo Nacional de Población del año 2005, equivalente a 3.3% de la población nacional. De ellos, 17.8% viven en el Cauca (50.8% son mujeres y 42.2% hombres) y constituyen 21% de la totalidad de la población del departamento que lleva el mismo nombre.

El CRIC es una organización social de base, pionera en Colombia en las reivindicaciones indígenas y el movimiento indígena colombiano. Antes de la creación del CRIC en 1971, muchas comunidades indígenas habían perdido sus tierras a manos de terratenientes, quienes las convirtieron en haciendas y obligaron a sus anteriores dueños a pagar, por el derecho a vivir en ellas, un impuesto en trabajo o en especie conocido como *terraje*. El proceso de la consolidación de las haciendas en los territorios indígenas comenzó a finales del siglo XIX, cuando decayó la economía del Gran Cauca que cubría más de la mitad de Colombia e incluía lo que hoy es Valle, Huila, Nariño, Cauca, Caquetá y Putumayo.

Por un lado, esta depredación se debió a la devastación colonial de los bosques y minas que llevó a la sociedad dirigente a volver sus ojos al campo. Por el otro, la expropiación de las tierras indígenas liberó la mano de obra necesaria para trabajar esas tierras. Ya para principios del siglo XX, el Estado pacta con los terratenientes y promulga la Ley 55 de 1905, por medio de la cual intenta apropiarse las tierras de resguardo entregán-

doselas a los municipios. En este contexto surge el movimiento de Manuel Quintín Lame dirigido a contrarrestar el proceso de expropiación de las tierras y los atropellos contra los terrajeros que vivían en ellas. Quintín logró concientizar a las comunidades indígenas sobre la necesidad de defender las tierras de resguardo, pero no logró acabar con el terraje en el Cauca debido a la represión aguda que el Estado y los terratenientes desataron contra el movimiento.

En los albores de la creación del CRIC, la mayoría de las familias en el campo poseían menos de dos hectáreas, de hecho, la mitad de las tierras pertenecían a un 2% de los propietarios (terratenientes). La escasez de tierras obligó a muchas familias a desplazarse a otras regiones, convirtiéndose en jornaleros. Los cabildos administraban las pocas tierras que les quedaban a los resguardos, pero eran instituciones sumamente débiles con poca capacidad de resistir la política del gobierno, de los partidos políticos tradicionales y de la Iglesia católica. Además, los valores dominantes que se habían introducido en muchas comunidades, particularmente a través de las escuelas oficiales y la educación contratada, llevaban a los indígenas a negar su identidad, a convertir en clandestino el trabajo de sus sabedores especialistas y a rechazar sus lenguas.

Cuando en 1971 se inició el proceso de conformación del CRIC, se pensaba que la lucha de las comunidades habría sólo de orientarse hacia ideales político-organizativos coincidentes con aquellos de un proceso revolucionario más amplio. Por lo tanto, en la asamblea constituyente del CRIC y en los procesos relacionados participaron no sólo comunidades indígenas, sino organizaciones campesinas, activistas sociales y corrientes progresistas de la Iglesia. Entonces se estableció un programa que retomó muchas de las reivindicaciones de Quintín Lame:

1. Recuperar las tierras de los resguardos.
2. Ampliar los resguardos.
3. Fortalecer los cabildos indígenas.
4. No pagar el terraje.
5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación.
6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas.
7. Formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas.

Posteriormente se complementó el programa de lucha con dos puntos más, derivados de los procesos de recuperación de tierras:

8. Impulsar las organizaciones económicas comunitarias.
9. Defender los recursos naturales y proteger el medio ambiente.

Al día de hoy (2014), los logros del CRIC son considerables: se han recuperado más de 250 mil hectáreas de tierra, con lo que ha aumentando en un 80% el territorio indígena en el departamento del Cauca. Además funcionan cerca de 400 empresas y tiendas comunitarias, que implican una alternativa económica para el desarrollo de las comunidades. El número de cabildos ha aumentado ostensiblemente: de un poco más de veinte cabildos que existían en el Cauca en 1971 hoy hay más de 100. Las posiciones acerca de la economía solidaria, la conservación ambiental y la seguridad alimentaria son temas prioritarios de la organización. Estos puntos no se enmarcan exclusivamente en el campo indígena, sino que se entrelazan con las reivindicaciones de otros sectores populares, tanto urbanos como rurales. En los últimos años, el reconocimiento constitucional de las *entidades territoriales indígenas*, su reglamentación y conformación, son de cierto modo la continuidad de la lucha por la tierra que iniciamos hace más de cuatro décadas.

## Memoria y política educativa en el CRIC

La historia del Programa de Educación Bilingüe (PEB) –más tarde también Intercultural (PEBI)– del CRIC tiene necesariamente que estar situada dentro de la trayectoria programática de la organización. Desde el principio, dicho Programa ha mantenido los siguientes criterios:

1. Priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo.
2. Las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman.
3. Los maestros deben ser seleccionados por las mismas comunidades.
4. Los maestros deben ser bilingües o estar dispuestos a recuperar su lengua autóctona.
5. Las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas.
6. La comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares.
7. La escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica.
8. A los niños hay que encaminarlos para que se queden en las comunidades y le presten sus servicios.
9. No se debe partir del currículo oficial sino que hay que construir colectivamente nuevos programas de estudios.
10. Se debe enseñar tanto en lengua indígena como en castellano.

Antes de 1971 la educación oficial de la región del Cauca era famosa por el divorcio existente entre la institución y la política comunitaria, que se manifestaba en la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros y una enseñan-

za que desconocía y menospreciaba el entorno cultural del estudiante. La educación escolarizada estaba en manos del gobierno y de la Iglesia católica y este factor era señalado como un hecho que no beneficiaba los intereses indígenas. Sin embargo, en las condiciones de esa realidad la escuela era considerada, de todas maneras, como un mal necesario, una instancia que permitía mantener la conexión con el mundo externo.

A partir de la crítica de ese escenario y en el momento de mayor represión contra los dirigentes del CRIC, surgió en 1978 el Programa de Educación Bilingüe que inicialmente buscaba “lograr un posicionamiento político a través de la escuela” (PEBI 2004: 40). Dicho programa estaba orientado a que las comunidades se apropiaran de la educación y la asumieran como parte de su cotidianidad y, en particular, como un espacio de lucha. Se trataba así de garantizar la pervivencia física y cultural de nuestras comunidades y de diversos pueblos ligados al CRIC.

El reclamo por nuestros derechos, por el respeto a nuestras maneras de vivir, pensar y actuar como indígenas empezó a caminar con actividades como la creación de las escuelas comunitarias, lo que motivó reivindicaciones fundamentales que nos corresponden, entre ellas la educación propia en el marco del reconocimiento y la vivencia de la diversidad cultural. Dichas reflexiones se daban en las conversaciones diarias llevadas a cabo alrededor del fogón, de los rituales, la minga, las reuniones, las asambleas, los encuentros y los congresos del CRIC. Igualmente analizamos entre todos(as) las vías necesarias para el fortalecimiento de nuestras identidades culturales, para el tratamiento de los problemas externos e internos y la manera de hacer activa la manifestación de un país pluricultural y multilingüe reconocido en los artículos 7, 8 y 10 de la Constitución Política de 1991.

## **Las escuelas comunitarias, las semillas**

Las escuelas comunitarias se crearon atendiendo al pensamiento y las formas de aprender y enseñar que tradicionalmente han desarrollado nuestros pueblos y con ellas fueron las mismas comunidades quienes asumieron la dirección, orientación y construcción de la educación desde el corazón mismo de sus culturas y en comunicación con sectores de la educación oficial, en especial del nivel nacional.

La preocupación central de las comunidades era la de transformar una escuela que, a juzgar por sus resultados, “sólo servía para acabar con nuestra cultura” y sus maestros “para quitarnos la identidad” (comunero de La Laguna, septiembre de 1983). Este planteamiento era la base principal para repensar la escuela a partir de la educación desde adentro, desde las lenguas originarias, las tradiciones, las narraciones e historias que enseñan el amor a la Madre Tierra, el respeto a las autoridades y al trabajo colectivo.

En distintos espacios fuimos pensando y reflexionando aspectos tales como: ¿cómo era la educación al interior de nuestros territorios?, ¿cómo aprendemos y enseñamos desde la familia?, ¿qué papel desempeñan ahora nuestras lenguas en la vida de la comunidad? y ¿qué necesitamos aprender y enseñar? Así fuimos reconociendo nuestros saberes, nuestros conocimientos, nuestras prácticas de todos los días.

Como mencionamos, la formación de maestros bilingües había sido planteada en nuestro programa de lucha desde hacía años, pero en ese tiempo casi ningún maestro era bilingüe ni tenía tampoco formación pedagógica para orientar los aprendizajes y la enseñanza en dos lenguas. Sin embargo, la necesidad de que fuera una educación intercultural siempre se tuvo clara. Se decía: “no queremos hacer tolda aparte, somos parte del pueblo colombiano. Son muy importantes nuestros saberes, nuestros conocimientos, nuestra cultura, pero también nos gusta la de afuera; nos gusta que ella sea de beneficio para nuestras comunidades” (*Memorias... 1979*: 4).

Fue así como la *interculturalidad* se convirtió en un referente de (re) orientación, en una acción política, en un compromiso social de respeto a las culturas. Se pensaba/piensa que si nosotros no conocemos a los otros y ellos no nos conocen, ni ellos ni nosotros tendremos las bases para entendernos. Pero si nosotros no nos conocemos a nosotros mismos, tampoco tendremos las bases para conocer a los otros. Entonces, es un proceso de doble vía. Así se reflexionaba ante preguntas tales como: ¿por qué la gente se preocupa más por sí misma y no le preocupa lo de afuera? o ¿por qué se preocupa tanto por lo de afuera y por qué no reconstruye lo suyo?

Las familias y las comunidades estaban en esa dinámica de aporte reflexivo casi permanente y así fueron apareciendo los criterios básicos de la educación que más tarde y con mayores elementos de conocimiento de nuestras culturas llamamos “educación propia”. En ese pensar colectivo fue conformándose la idea de que nuestra educación tenía que ser bilingüe, intercultural y comunitaria.

Reconocemos que en ese caminar tratamos de encontrar también vías que aportaran teorías, como las de las pedagogías activas, la educación popular, la escuela activa; referentes que en algunos casos se limitaban a trabajar a nivel de la escuela formal externa. Pero ciertos fracasos en ese andar nos hicieron entender la importancia de empezar desde adentro, es decir, de hacer el esfuerzo de trabajar una pedagogía que recogiera las semillas de la cultura propia. Esta situación nos llevó a orientarnos con los mayores acerca del cómo la comunidad proyectaba su futuro a través de la espiritualidad, lo cual incluía rituales, aprendizaje y uso de las lenguas, así como el conocimiento sobre cuál era el sueño que los mayores tenían en torno a la educación para las nuevas generaciones.

En sus consejos los mayores nos decían: “eso no es lo que queremos, miren compañeros ustedes están tratando de meternos en una camiseta chiquita y nosotros somos más grandes, nosotros no cabemos allí, no nos metan

en eso. Nuestras culturas son amplias" (*Reunión...* 1981: s. núm. de p.). Estas recomendaciones hicieron que las comunidades asumieran la orientación educativa con mayor responsabilidad a través de las escuelas comunitarias.

Ahora, a la distancia, vemos cómo el equipo de coordinación del PEB simplificaba y sectorizaba, mientras que la comunidad tenía una visión bastante amplia de su contexto y realidades. De eso fuimos aprendiendo. La gente en colectivo realmente ha sido y es la mejor maestra, ha ido orientando, ha ido organizando, apoyando, enseñando. Así venimos construyendo el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

En esa dinámica de construcción de referentes y criterios, el elemento nuevo que aportó el CRIC, no sólo al interior de sus territorios sino incluso a nivel de la sociedad colombiana en general, fue la educación comunitaria. Ésta se convirtió en el referente central de todo el proceso. Ello significó combatir el individualismo del docente, integrándolo a la comunidad y desde allí reconstruir todo el proceso educativo. Asumimos la educación como un derecho, como parte de un proceso de resistencia y como uno de los pilares fundamentales del Plan de Vida<sup>3</sup> y de la proyección de futuro de nuestras diferentes generaciones.

De este modo las escuelas y los espacios formales e informales de educación adquirieron otro sentido. Se planteó que la escuela no podía seguir siendo un espacio de desintegración y debilitamiento de la identidad cultural y se buscó convertirla, entonces, en estrategia para la fundamentación, reconstrucción y permanencia de las culturas, siendo ésta una de sus principales finalidades. Se inició así la formación de maestros bilingües considerando que una de las mejores estrategias era/es hacer camino con pensamiento y acción. Se constituyó un equipo que apoyara, articulara y posibilitara el seguimiento y desarrollo de las diversas acciones y estrategias para garantizar la continuidad del proceso formativo.

Se seleccionaron personas en la comunidad principalmente por su trayectoria en el uso y conocimiento de las lenguas, su experiencia en organización social y su desarrollo educativo comunitario. El perfil del maestro comunitario se construyó con base en la orientación de los mayores. Este proceso capacitó inicialmente a los maestros alrededor de sus propias escuelas. Era una formación en terreno y lo sigue siendo hasta ahora. Está(ba) articulada a las diversas situaciones, problemáticas y necesidades de los distintos contextos territoriales y cuenta con una amplia participación colectiva para el desenvolvimiento de los desarrollos y cambios que se van requiriendo.

Fue así como las escuelas comunitarias paulatinamente se fueron consolidando como laboratorio para la (re)construcción educativa, asumiendo la educación como una herramienta de lucha política (dentro del movimiento indígena) y de revitalización cultural (a partir de la comunidad). En acuerdo con las políticas pactadas con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para los pueblos indígenas, el CRIC diseñó y realizó

un proceso de formación de docentes, logrando en un periodo de 12 años (1986-1998) la formación de 296 maestros indígenas a nivel de bachilleres pedagógicos con énfasis en etnoeducación.

Antes de pasar a hablar de la educación propia y su impacto en el país, permítasenos agregar que el CRIC fue reconocido jurídicamente por el Estado como *autoridad tradicional* mediante la resolución 025 de 1999, en el marco de la Constitución Nacional de 1991. Se le identifica como *entidad pública de carácter especial* y tiene la facultad de representar al movimiento indígena en los niveles local, zonal, regional, nacional e incluso internacional. Celebra congresos generales cada cuatro años para discutir sus políticas globales y cada dos años para enfatizar el aspecto administrativo y realizar cambios de consejería.<sup>4</sup> Cada zona elige un representante a la regional por un periodo de dos años. Su condición de autoridad tradicional y de entidad pública de carácter especial le ha permitido asumir la administración de la educación en los territorios indígenas de la región mediante convenios con el Estado colombiano.

De hecho, el CRIC, mediante un convenio interadministrativo con la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca, está encargado de la atención educativa escolarizada en los niveles de transición, básica (primaria y secundaria) y media, con una cobertura de 34 600 niños y niñas pertenecientes a los territorios indígenas del Cauca. Contamos con 979 docentes que atienden 53 instituciones escolares, 37 centros educativos y 342 sedes. Muchos de ellos son estudiantes de nuestra Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), que fundamos con la apertura del Programa de Pedagogía Comunitaria en febrero de 1998 y que fue consolidada por la Asamblea de Cabildos y el CRIC en 2003. En la actualidad, en 2014, la UAIIN tiene una población de 756 estudiantes, pertenecientes a 10 pueblos indígenas del Cauca, al pueblo waunan del Chocó, al pueblo inga en Nariño y al nasa en Putumayo.

### **El Proyecto Educativo Comunitario, eje del Sistema Educativo Indígena Propio**

Otro de los aspectos de la política educativa propia tuvo que ver con la construcción y el desarrollo de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), procesos que fundamentan la autonomía educativa de los pueblos indígenas. El PEC nació como estrategia de sistematización y conceptualización de los desarrollos pedagógicos y educativos en general, realizados por los mismos pueblos. Esto implicó la elaboración de lineamientos desde la dimensión comunitaria, es decir, se (re)significó lo institucional con énfasis en el derecho comunitario. Las comunidades, con sus respectivas autoridades, asumimos la dirección de la educación, incluso escolarizada,

planteando el direccionamiento de la escuela desde la autoridad del cabildo. Esta determinación fue tomada, con más contundencia cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expidió el decreto 1860 en 1994, que reglamentaba el funcionamiento de cada institución educativa a partir de la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Con el surgimiento de esta legislación el MEN posicionó los PEI como estrategia para la planeación y la reestructuración educativa de obligado cumplimiento por los mismos educadores y de cierta manera vinculando a los padres de familia. Ello implicó el abandono del tradicional “modelo bancario” centrado en el maestro como acumulador y distribuidor de información; modelo que hasta ese entonces estaba vigente en la mayoría de las prácticas cotidianas de los educadores colombianos. El PEI consistía en un proceso de elaboración de lineamientos, de objetivos, de fundamentos, de ubicación de necesidades e identificación de contenidos curriculares, con el fin de producir un documento final en cada escuela que orientara la acción pedagógica institucional, es decir, aquella que depende directamente del MEN.

Frente a la pretensión del gobierno de implantar por decreto los PEI, el CRIC, con una experiencia de 15 años de construcción del proceso comunitario, propuso que para que dicho proyecto fuese realmente aplicable en su territorio requería de la participación amplia de las comunidades. Los PEI planteados por el gobierno se centraban exclusivamente en la comunidad de los educadores, sin tener en cuenta la participación de la comunidad que rodea a la escuela: los padres de familia, los niños(as), los mayores, las autoridades locales, los especialistas de la comunidad, por mencionar algunos.

Para mantener el carácter comunitario de la educación propia, el PEI era insuficiente. Entonces se propuso al Estado el reconocimiento de los procesos comunitarios ya vigentes no sólo en el Cauca, sino en muchas otras organizaciones y regiones del país. En concertación con el Estado y las organizaciones indígenas a nivel nacional, se definió entonces asumir el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) como política etnoeducativa para todo el país, haciéndola extensiva no sólo a las comunidades indígenas sino a otros grupos étnicos, como los afrodescendientes y el pueblo rom en Colombia. El PEC extendía la construcción educativa a un espacio más amplio, que iba más allá de la educación escolarizada, articulándose a los Planes de Vida de las comunidades y favoreciendo el ejercicio de la interculturalidad.

En la actualidad (2014) el SEIP y el PEC cubren una trayectoria que va desde el vientre de la madre hasta cuando la persona trasciende al espacio de la espiritualidad.<sup>5</sup> En otras palabras, la política actual del SEIP incluye todos los ciclos de la vida del ser humano. En la política del movimiento indígena, el PEC se constituyó en una instancia para el ejercicio de

la autonomía educativa en donde las mismas comunidades direccionan y administran su educación. A través de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas (Contcepi), las comunidades y pueblos a nivel nacional vienen coordinando la dinámica de operatividad progresiva del SEIP.

## **Metodología y componentes de la educación propia**

Para poder articular todos los niveles en los que operamos, en el PEBI hemos definido metodológica y claramente tres componentes que actúan de manera articulada buscando la coherencia.

*El componente político-organizativo* traza, de manera amplia, los lineamientos político-culturales. Se trata entonces de vincular a los diversos actores e instancias comunitarias en una dinámica de autoformación, clarificación de conceptos y formulación de enfoques educativos acordes con sus culturas, necesidades y problemas.

Para el desarrollo, sobre todo, de la educación escolarizada *el componente con énfasis en lo pedagógico* tiene la función de fundamentar, delinear, seleccionar, replantear, reconstruir y elaborar contenidos, diseñar las metodologías, definir las formas de administración curricular y de su seguimiento. Estos procesos son animados permanentemente por la investigación-acción.

*El componente administrativo* da los parámetros para la operatividad. En la actualidad éste requiere mucha atención aunque ya se ha logrado el diseño de lineamientos frente a la selección y vinculación del personal y al buen uso y control de los presupuestos, para así garantizar un desarrollo integral y responsable de la educación propia.

En todo el proceso ha jugado un papel importante el diálogo del CRIC con el Estado, pues ha potenciando condiciones para el ejercicio de la construcción, implementación, seguimiento y reorientación de las políticas públicas de alcance comunitario, regional, departamental y nacional. Así lo ha demostrado con su fuerza el movimiento indígena a través de la elaboración de proyectos de exigencia y concertación de reivindicaciones territoriales, culturales y educativas, entre ellas el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

## **La investigación como estrategia central**

En el proceso de recuperación cultural jugó un rol importante la investigación. De hecho, permitió que la escuela se abriera a la comunidad. Al respecto, Graciela Bolaños, fundadora y coordinadora del PEB-PEBI, señala:

[...] con todo el equipo de maestros, se empezó un proceso en primer lugar de definición de los componentes centrales de la investigación; esto se recogía en un documentico. Uno de los orientadores decía que la investigación debía ser concebida desde dentro mismo. Inclusive, allí mismo decía que ni siquiera se empezara a trabajar llevando objetivos preconcebidos, que los objetivos los fuéramos haciendo como parte del trabajo colectivo y en la dinámica del proceso. Era una recomendación que hacían los distintos compañeros que permanecían allí, orientando metodológicamente. Sugerían que ni siquiera se hicieran preguntas definidas sino que se tratara de dejar que el proceso mostrara los conflictos, porque si se llevaba algo de una vez predefinido se decía que se estaba influyendo en la cuestión cultural. Pero fíjense que con esto estábamos dando una importancia muy fuerte a las formas en que las culturas construyen pensamiento. Esa mirada obviamente desestructura(ba) los conceptos de la investigación académica. [También entonces] empezamos trabajando el para qué de la lingüística y qué papel jugaban las lenguas en ese proceso (cit. en PEBI 2004: 53).

Como nos cuenta el maestro comunitario Manuel Sisco:

Resulta que uno tenía posibilidades de hablar porque era netamente nasa, pero a mí se me hacía que lo que yo estaba hablando, conversando con ellos [los alumnos], no tenía validez... Entonces con la orientación de José Fidel [Sécue, quien era el coordinador del programa en ese entonces en Caldono] empecé... a hablar nasa y en vez de yo tener a los muchachos ahí encerrados, entonces empecé a sacarlos y empezamos a andar y empezamos a observar y llegábamos a la escuela a comentar lo que habíamos visto. Entonces para mí no había ni primero ni cuarto [grado], la discusión era para todos en puro nasa yuwe. Entonces ese proceso era interesante porque había muchas observaciones, los niños son muy observadores. Cada cosa yo la iba seleccionando y dándole debate pero.. de todas formas no estaba seguro si era educación o si era investigación o qué era lo que estaba haciendo... pues yo había entendido que... para hacer educación se tenían que dar las cosas armadas pero poco a poco fui entendiendo que no... (PEBI 2004: 53).

Y como relata Abelardo Ramos, fundador y coordinador del PEB-PEBI, poco a poco se construyeron herramientas para hacer la investigación al modo propio:

Se hacían ejercicios de escritura... para que la escritura de la lengua sirviera también para la reflexión en la comunidad... [Para entonces]... ya se hablaba de que las culturas indígenas tenían un conocimiento y que el médico tradicional manejaba un conocimiento. Ese conocimiento de las plantas había que comprenderlo y ver... cómo se podría traducir para estructurar un poco y desarrollar metodologías de análisis y comprensión [acordes] a las necesidades [propias]... De tal manera que se entendieran también los mitos, las tradiciones... [ver] qué mensajes había [en ellos], cuáles eran... [sus] estructuras, narraciones... y mirar por qué han perdurado... para [así] ir comprendiendo un poco cómo es el pensamiento de este pueblo, de todos los pueblos que participaban... (cit. en PEBI 2004: 54).

El trabajo lingüístico surgía de las mismas reivindicaciones de la gente. Por ejemplo, cuando Ángel María Yoinó habló en nasa yuwe en el Tercer Congreso del CRIC en 1973 conmovió a la multitud, llevándolos a buscar que la lengua se legitimara dentro de la educación, que ganara espacio y prestigio, que realizara todas sus potencialidades. Posteriormente la lengua indígena se volvió un vehículo de expresión pública de las reivindicaciones de la gente, como narra Roberto Chepe en su recuento de la fundación del PEB en el Quinto Congreso del CRIC, celebrado en 1978: “[Benjamín Dindicué] habló en nasa yuwe en el Congreso. Él decía: *“Kwe’sx yuwete piyawa’ pejxa’, kwe’sxyakh ewme kapiya’na ûsta”* (“Hace falta estudiar en nuestra lengua. A nosotros no nos están enseñando bien”) (cit. en PEBI 2004: 55).

Pero la investigación también implicaba la vinculación de los niños con los procesos productivos de la comunidad. Por ejemplo, desde un principio se crearon huertas experimentales en las escuelas con la participación de los dirigentes comunitarios. En un folleto llamado “La experiencia de nuestra huerta escolar”, que la misma escuela produjo en 1986, se explicaba:

Desde que nació nuestra escuela bilingüe en el año 1980 acordamos que hay que cultivar una huerta escolar [...] para que aprendamos a trabajar, a producir otros alimentos, a querer y a cuidar a nuestra Madre Tierra [...] [Pero] no teníamos experiencia con la siembra de algunas hortalizas, ni siquiera conocíamos algunas matas que decían se debían cultivar o sembrar en la huerta. Otro problema era que algunos compañeros no teníamos la costumbre de comer hortalizas, por eso no nos gustaban y entonces tampoco queríamos sembrarlas.

Sin embargo, a través de la discusión y el estudio decidimos reiniciar el trabajo en la huerta. Se valoró el tipo de plantas que queríamos y sabíamos sembrar y se acordó dar prioridad a las plantas del *tul* (huerto tradicional). Así se logró proyectar la huerta como un laboratorio [...] es decir, se logró ligar la producción al proceso pedagógico de la escuela, aprovechando los saberes que los abuelos nos han enseñado y aprendiendo a cultivar alimentos nuevos como la zanahoria (PEBI 2004: 56).

Es importante señalar que la investigación que se llevó a cabo en el seno del equipo regional del PEB tenía un fuerte componente comunitario. Se hicieron talleres con la comunidad en varios rincones del municipio de Caldon, entre ellos en Picacho, Andalucía, La Laguna y Las Mercedes. Ahí se juntaban padres de familia y ancianos y se priorizaba el diálogo con las mujeres. Estos talleres se realizaban en nasa yuwe. A diferencia de los talleres de capacitación, los talleres de Caldon eran más bien conversaciones abiertas sobre varios temas relacionados con la socialización de los niños. El equipo del PEB coordinaba las conversaciones, organizaba la información, reflexionaba y elaboraba los materiales educativos para usarlos en el proceso educativo propio. Posteriormente, en 1988, se reflexionó sobre ésta y otras experiencias y se elaboró la cartilla intitulada *“Kih’ yuy a’tkha’w ya’papeyi”* (¿Para qué investigamos?). En ella se comenzó a conceptualizar las características específicas de nuestra aproximación a la tarea investigativa.

## Un giro en nuestra forma de investigación

A mediados de la década de 1980, el avance de la práctica investigativa en el PEB alcanzó niveles más profundos de reflexión. En los primeros años las investigaciones eran más sencillas, en el sentido de que las preguntas que hacíamos eran más generales, sin tanta precisión o rigor. Pero de ahí pasamos a la búsqueda de un acercamiento más riguroso en el campo fonético y fonológico, en una primera instancia, y después en el campo gramatical y semántico. Ello coincidió con la fundación de una escuela de etnolingüística en Bogotá, en la Universidad de los Andes. Entonces el CRIC decidió aprovechar la coyuntura para formar un grupo de etnolingüistas nativos, reservando recursos económicos para ese fin. Era un caso especial porque en esa época, por lo general, no se valoraba la formación académica de los indígenas ni se consideraba que ésta pudiera tener un impacto significativo en sus luchas reivindicativas. Así se fueron tres nasa a dicha maestría, quienes culminaron dos investigaciones acerca de las categorías gramaticales del nasa yuwe.

La lingüística nos dio una metodología de trabajo que nos ayudó a desglosar con más precisión la pregunta sobre los componentes de la cultura. Hasta esa época habíamos hablado de “la cultura” en términos muy generales, sin entender bien en qué consistía. El trabajo riguroso con la lengua, en este caso con su gramática, abrió la posibilidad de pensar la cultura desde una vivencia muy íntima, es decir, desde su uso cotidiano. Ese nuevo acercamiento fue al mismo tiempo una cuestión muy política y muy técnica.

Con este nuevo entendimiento logramos más seguridad para desarrollar nuestros recursos y fundamentos pedagógicos. La lengua dejó de ser simplemente algo que teníamos que “valorar” y pasó a servir como herramienta para el análisis tanto de nuestra lucha como del mundo. Siempre habíamos reivindicado el carácter comunitario de las escuelas del CRIC, pero con la herramienta de la lingüística se pudo profundizar en las raíces de esa comunitariedad. Miremos, por ejemplo, la estructura del saludo. En el esquema tradicional nasa yuwe cuando un nasa dirige su saludo a otro lo hace en forma singular. Dice: *ma'wga fxi'ze*, donde el sufijo *ga* representa el “usted” en singular. La respuesta de su interlocutor, sin embargo, se da en plural: *ewtha'w*, donde *el tha'w* es el sufijo de la primera persona del plural. Éste es un saludo que no ha sido influenciado por el castellano. El que responde al saludo incluye en su respuesta a su familia o a la comunidad, según el contexto. En otras palabras, dentro de la misma estructura del saludo se expresa el valor de la comunitariedad, el principio de la colectividad.

## De la concientización a la investigación

Pasamos ahora a abordar una reflexión de tipo pedagógico que sólo hasta hace poco hemos empezado a hacérsola: ¿Qué ha sido –y es– para nosotros enseñar y aprender? Esta preocupación es el resultado de los procesos de profesionalización de los maestros, entendida ésta no sólo como formación, sino también como especialización.

Hasta mediados de 1980, algunos pensaron que poner la escuela al servicio del proceso organizativo consistía simplemente en cambiar los contenidos, dejando intacto los conceptos de aprendizaje y enseñanza. Algunos creían que se trataba de adoctrinar, de dar formación política, de memorizar los derechos y la legislación indígena, de enseñar “la lucha de clases”. Si bien es cierto que al principio la propuesta del PEB adoptó buena parte de los planteamientos de la educación popular, pronto nos dimos cuenta de que la cultura y lo educativo no se agotaban en lo político.

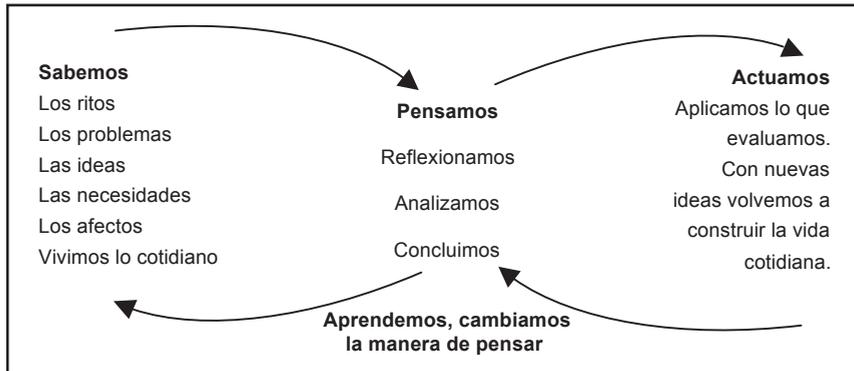
Entonces, siguiendo la consigna de recuperar la cultura al igual que la tierra, enseñar y aprender se volvieron una sola cosa: investigar. A los maestros nos dieron una grabadora y nos fuimos a hablar con los mayores, a veces solos, a veces acompañados por los niños. Se trataba de recuperar, de recoger, de acumular especialmente la tradición oral, la propia cultura. Se grabaron cientos de horas de cintas en casetes y video y se tomaron miles de fotografías. Se escuchaba con respeto a los mayores, pero no estábamos preparados para sistematizar, organizar, procesar y analizar todo ese cúmulo de enseñanzas. Gran parte de este esfuerzo de recopilación se perdió también por no aprovechar los aportes externos para la sistematización.

Los niños aprendían también “investigando”, yendo donde los mayores con un cuestionario de dos o tres preguntas que llamábamos “fichas”. Maestro y estudiante no se diferenciaban en mucho frente a los verdaderos maestros, los mayores. Uno de los mayores que “escuchamos” fue Manuel Quintín Lame (1880 o 1883-1967); lo hicimos leyendo sus escritos. Para él aprender era observar, escuchar, trabajar, contemplar la Madre Naturaleza. Decía: “todos hablan de sus claustros de educación. Por esta razón yo también debo hablar de los claustros donde me educó la naturaleza” (Lame 2004 [1924]: s. núm. de p.). Hoy no hemos abandonando ninguna de estas ideas. Más bien las hemos ido madurando y afinando. Por ejemplo, la investigación sigue siendo el fundamento pedagógico de nuestras escuelas, pero ya no se ve simplemente como “recuperar” y “recoger”, sino que ahora hacemos énfasis en procesar lo recogido, confrontarlo, articularlo, convertirlo en material didáctico para nosotros mismos y otros que quieran/puedan usarlo.

Para nosotros el conocimiento no es una acción puramente individual, se da en el contexto comunitario y debe ser utilizado para su beneficio. Los lingüistas nasa del PEBI, Tulio Rojas y Abelardo Ramos (2003) afirman que: “cada proceso que se empieza trae una consecuencia y desarrollo de manera que el final de hoy es el principio de mañana” (cit. en

PEBI 2004: 229). Respecto a esta concepción circular en la construcción del conocimiento nasa agregan:

En el nasa yuwe “aprender” es *piya*. *Piya-sa* es la persona o animal que aprende, *ka-piya’j-sa* es la persona que enseña o maestro que tiene las habilidades para distribuir un conocimiento o las artes de la cultura. En nasa yuwe el ser maestro se construye sobre el aprender, es quien posibilita el aprendizaje.



Diseño: Karla Thomas y Rey Alba.

La vida cultural es como una red que interrelaciona diversos hilos y caminos en diferentes direcciones que se relacionan con el saber. *Um* (tejer) es un saber al que se puede llegar mediante el proceso de *piya’*, *mji piya’*, donde tanto *um* como *mji* implican manifestación de una destreza o conocimiento de la persona [mediante la cual] se podrá afirmar de alguien que ya es *umsa* (tejedor) o *mjisa* (trabajador). Ellos a su vez podrán decir *umya’ jiith* (sé tejer), *mjiya’ jiith* (sé trabajar), refiriéndose al “saber” en el sentido de tener el conocimiento o la destreza.

[...] una persona que ha efectuado un rito para lograr el conocimiento nasa *yuwe’sa* debe ser acompañado de un *kapiya’jsa* que lo guíe en su proceso. Cada explicación deberá ir acompañada del ejemplo, en el sentido de aplicación práctica en la vida diaria. Incluso muchas veces es más importante enseñar con el ejemplo que con la explicación. El acompañamiento de un mayor o *thê’sa* lo conducirá al *neesnxi*, que es un aprendizaje que va más allá de lo suficiente o satisfactorio (*âh*), que es una verdadera formación.

Hoy nos encontramos ante el reto de encontrar la manera adecuada para que las dos vertientes del conocimiento nasa (*neesnxi*, *piyanxi*) contribuyan de una manera equilibrada y armónica a la educación y formación de los propios nasa. Estamos frente a cuatro categorías del proceso formativo que nos aporta la lengua y la cultura:

- piyasa* el principiante/el que aprende
- âlisa* el capacitado/el que logra eficiencia
- thê’sa* el maduro/el mayor
- neesnxisa* el formado

Sin que estas cuatro categorías se conviertan en una especie de escalera de conocimiento o de linealidad con prerrequisitos, [podemos decir que] [...] son ele-

mentos que se deben considerar en un proyecto de escolarización indígena, [construido] desde la concepción de riqueza cultural (Rojas y Ramos, cit. en PEBI 2004: 230-231).

Para cerrar esta sección podemos decir que para los nasa la manera de concebir la vida se simboliza en la lengua como *uus kaya' t'i'sa*, que significa “sentir y pensar la vida con el corazón”. Y sobre este concepto también se desarrolla *uus*, que significa “identidad”. Igualmente, *umna* es la acción de “tejer” y hacer la memoria poniendo el *uus* o “corazón”, es decir, desarrollando las ideas y la reflexión permanente de la vida. Esta acción de sentir, crear pensamiento, hacer historia, trabajar, tejer, convivir, comunicarnos, es la ciencia misma de nuestra educación como proceso de vida. Una concepción como ésta implica considerar que todos los espacios y tiempos que vivimos tienen la posibilidad de convertirse en instancias formativas y que son la base para la reconstrucción de una pedagogía propia.

## Un comentario final

Considerando nuestras luchas ancestrales de resistencia y las presentes dadas ante las políticas hegemónicas del Estado-nación moderno/colonial, podemos afirmar que el movimiento indígena y popular del que hemos sido pioneros ha vivido y construido la educación propia como estrategia política para seguir ampliando los caminos de vida y de lucha.

Como hemos mostrado en este capítulo y en otras publicaciones, en él se ha tratado de vincular a los diversos actores e instancias comunitarias en una dinámica de autoformación, clarificación de conceptos y formulación de enfoques educativos acordes con nuestras culturas, contextos territoriales, realidades y sueños, invitando así a todos(as) a caminar juntos(as) para alcanzar el vivir bien.

Aquí hemos buscado compartir algunos aspectos de nuestro posicionamiento político, metodológico y epistemológico construido colectivamente desde la cosmovisión indígena y el PEBI-CRIC. Nuestro quehacer educativo es también una invitación a continuar con la lectura desde los caminos de los movimientos sociales y populares, desde su pensamiento político y desde su ejercicio de reconstrucción de su memoria histórica.

Cabe anotar que en ese caminar han surgido múltiples situaciones de duda, desconfianza, incredulidad frente al proceso organizativo. Situaciones que en muchos casos nos han hecho retroceder. Algunas de ellas se han generado por la carencia de condiciones adecuadas para su solución, como la falta de conocimiento sobre el origen de la problemática. Otras se han dado debido a que el Estado, el gobierno y las fuerzas que no están de acuerdo con nuestras reivindicaciones se han encargado de poner obstáculos para su superación. En otros casos, la complejidad y gravedad de los problemas por solucionar impiden resolverlos a corto plazo. La necesidad de una educación y formación integral para entender mejor entre todos(as) estas situaciones nos acompaña y nos ha acompañado ayer, hoy y siempre.

## Notas

- \* Parte de las reflexiones vertidas en este capítulo han sido desarrolladas con más profundidad en nuestro libro intitulado *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, PEBI, CRIC, Popayán, 2004.
- 1 También se puede consultar nuestro catálogo de publicaciones impreso (CRIC y CDI 2013) o en línea: <<http://cdipebicric.bligoo.com.co/catalogo-material-educativo-propio-pebi-cric>>.
  - 2 Por *mayores* se entiende a las personas que han cumplido ciertos procesos de vida y que se caracterizan en las comunidades por su sabiduría y amplia trayectoria como consejeros u orientadores de las nuevas generaciones. Igualmente, se denomina mayores a las personas que han ejercido o están ejerciendo cargos de autoridad y se distinguen por tener madurez en sus planteamientos, estilos humildes de comportamiento en su relación con las comunidades, responsabilidad y profundo compromiso con la organización.
  - 3 “Por *Plan de Vida* se entiende la organización colectiva que cada pueblo y/o comunidad construye desde su visión o proyección de vida, en correspondencia con sus respectivos territorios, economía, organización familiar, de comunidad, derechos y condiciones de existencia, según la trascendencia que cada cultura vive, proyecta y realiza para un mejor vivir” (*Memoria...* 1998: s. núm. de p.).
  - 4 Cuerpo ejecutivo nombrado por los cabildos en cada congreso del CRIC.
  - 5 En la mayoría de las culturas, cuando la persona muere sólo desaparece físicamente y su espíritu trasciende a otros espacios de convivencia.

## Bibliografía

- CRIC y CDI. 2013. *Catálogo de material pedagógico propio 2013 para la operativización del Sistema Indígena Educativo Propio (SEIP)*. CRIC, Centro de Documentación Indígena José María Ulcué, PEBI, Popayán.
- Lame, Manuel Quintín. 2004 [1924]. *El pensamiento del indio que se educó en las selvas colombianas*. Biblioteca del Gran Cauca, Popayán.
- Memoria del Encuentro de Plan de Vida. Escuela Bilingüe*. 1998. PEBI-CRIC, El Chimán, Silvia, Cauca, 7 de noviembre, documento.
- Memorias del Seminario Organización y Política*. 1979. PEB-CRIC, La Laguna, Cauca, febrero, documento.
- PEBI. 2004. *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. PEBI, CRIC, Popayán.
- Reunión de Evaluación de las Escuelas de la Comunidad Las Mercedes*. 1981. PEB-CRIC, Resguardo de Delicias, Buenos Aires, documento.
- Rojas Curieux, Tulio y Abelardo Ramos Pacho. 2003. “Educación escolar, vida comunitaria y uso de lenguas. Reflexiones sobre el proceso en el pueblo nasa (páez)”. Ponencia. 51 Congreso Internacional de Americanistas, Mesa 2: “Políticas de recuperación lingüística y cultural a través de la educación”, 17 de julio, Santiago.

## Capítulo 13

### Acerca de nuestras experiencias de co-teorización\*

Axel Köhler

#### Introducción

Cuando empecé a vivir y trabajar en Chiapas como antropólogo, hace ahora más de una década y media, me di cuenta de que estaba en un país marcado por lo que varios intelectuales latinoamericanos han teorizado en términos de *colonialidad*. Había vivido y trabajado anteriormente en países de África oriental y occidental donde las lenguas coloniales, el francés o el inglés, siguen siendo lenguas oficiales y sirven de *lingua franca* en un contexto ampliamente multilingüe. Sin embargo, en esos países la lengua colonial es solamente una de las varias lenguas que la gente (y no toda la gente) habla. No así en México, país que dentro de su nacionalismo reconoce como una de sus raíces a los pueblos originarios, cuyas lenguas hoy día apenas habla 7.3% del total de la población.<sup>1</sup> En México, las personas que dominan más de una lengua son principalmente los miembros de los pueblos originarios, que además de hablar su lengua materna aprenden el castellano en la escuela.<sup>2</sup> Conviene también señalar que los miembros de la clase alta educada también manejan generalmente dos o más lenguas, pero *coloniales/imperiales*.

Aníbal Quijano (1993), Walter D. Mignolo (2000) y otros(as) autores(as) han demostrado acertadamente el desarrollo histórico y la duradera vigencia de la colonialidad, y han precisado las esferas de su extensión en lo que han llamado la *colonialidad del poder, del saber y del ser*.<sup>3</sup> Dichos autores se refieren a la hegemonía de categorías de pensamiento y patrones de poder económico y político que los colonizadores europeos establecieron a partir de la conquista de América y con el desarrollo mundial del capitalismo. El uso dominante de una lengua colonial es clave en la persistencia de la colonialidad como lógica operativa en países que se independizaron oficialmente del poder colonial hace décadas o, como en el caso de México y otros países latinoamericanos, hace dos siglos. En México, el castellano sigue siendo la lengua del poder y del saber y, para la mayoría de los mexicanos, también del ser.

El llamado de Mignolo (2006) y de otros(as) autores(as) a una *opción decolonial* enfatiza por lo tanto el *desprenderse* de las categorías de pensamiento que naturalizan la colonialidad del saber (epistemológico, filosófico, científico) en las lenguas coloniales/imperiales y del ser (de identidades étnicas y subjetividades sexuales y de género), categorías que se justifican en la retórica de la modernidad, el progreso y la gestión democrática imperial. El giro o la opción decolonial brota de la *diferencia colonial*, de todo aquello que el pensamiento único, al constituirse como único, redujo al silencio, al pasado, a la tradición, a lo superado, a lo no existente.

Cuando llegué a Chiapas en 1998 no hablaba de la colonialidad del saber, no usaba esos términos, pero ya desde entonces pude constatar una reacción bastante crítica por parte de muchas organizaciones sociales de los pueblos originarios a la forma habitual de la producción de conocimiento académico. Muchos miembros de organizaciones sociales y comunidades indígenas estaban cada vez menos dispuestos a servir de “sujetos” para investigaciones sociales cuyos objetivos estaban pensados desde la academia o la ideología indolente del mestizaje, que el Estado-nación mexicano ha promovido desde el siglo pasado. Los proyectos de investigación que están formulados en dichos términos se critican porque responden a intereses teóricos y prácticos que poco o nada coinciden con los de los pueblos originarios. En varias ocasiones noté un ambiguo pero creciente desencanto hacia los investigadores foráneos que escriben y publican en lenguas extranjeras y “se llevan” a su país el conocimiento que han “extraído” localmente, sin compartir sus reflexiones con la gente que ha colaborado con ellos para producir esos conocimientos.

A inicios de la década de 1980 en Berlín formé parte del movimiento contracultural de *Hausbesetzer* (*okupas*) contra la propiedad privada. Influenciado por estas experiencias rebeldes en Alemania y por el trabajo político de Xochitl Leyva con el movimiento indígena y las redes neozapatistas, retomé mi interés de larga data por la *antropología visual compartida*. Esto, primero, porque constaté que muchos jóvenes miembros de organizaciones sociales, políticas y culturales de Chiapas estaban iniciando un proceso de apropiación de los medios visuales al que pensé podía contribuir (PVIFS 2007, Leyva y Köhler 2005, 2007). Segundo, porque desde mis años de juventud venía realizando trabajos en medios alternativos y estaba familiarizado con las ideas y el trabajo del etnógrafo y cineasta francés Jean Rouch (2003 [1973]), los cuales, pensé, me podrían ser útiles en Chiapas (véase Köhler 2002, 2010).

Me parecía importante contribuir al crecimiento de la producción videográfica en manos de los propios indígenas y a la construcción de medios participativos de comunicación social como parte de un movimiento político y cultural más vasto. Entre otras cosas, eso significaba fortalecer

los procesos de autorrepresentación de los pueblos y sus organizaciones tanto en los medios masivos de comunicación como en los alternativos. Me refiero a contribuir a fortalecer a organizaciones cuyos miembros están buscando participar en la esfera pública con sus propias voces e imágenes, sus ideas y propuestas.

Entre los objetivos legítimos que tienen esas organizaciones vale destacar los siguientes: buscan reforzar la participación pública de los pueblos originarios y visibilizar su existencia, comunicar sus posiciones y perspectivas, dar a conocer sus saberes y promover su reconocimiento, así como reclamar sus derechos ciudadanos. Su afán es contrarrestar su marginalización en los medios masivos y complementar o corregir las representaciones producidas y difundidas por otros, sean éstos periodistas, políticos, eclesiásticos o académicos. Mi papel en esta autorrepresentación videográfica lo enfoqué en apoyar técnicamente en la producción y a discutir con los videoastas sus proyectos, videos, contenidos y expectativas. Ayudé también a difundir los videos terminados (véase PVIFS 2007).

En el presente capítulo me propongo reflexionar sobre algunos procesos y los resultados de un proyecto cultural y político más reciente que llevamos a cabo de forma colectiva con artistas y comunicadores comunitarios mayas (véase Köhler *et al.* 2010), trabajo que tuvo su origen en aquel otro con videoastas mayas pero que lo rebasó. Quiero, sobre todo, tratar las promesas y las limitaciones que ese trabajo nos ha permitido vislumbrar en nuestros avances por los caminos de lo decolonial. La tarea es intentar cumplir mejor las promesas y superar las limitaciones. Para encaminar este deseo, explicitaré a dónde hemos llegado en dicho proyecto y cómo lo hemos hecho. Intentaré dar un paso más allá de las reflexiones que ya hemos plasmado de manera colectiva en la introducción del audiolibro, escrita por los diez co-autores: Xochitl Leyva, Axel Köhler, Xuno López, Damián Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, Florian Hernández (Ronyk), José Alfredo Jiménez, Mariano Estrada y Agripino Icó (en adelante citado como Leyva *et al.* 2010).

En este capítulo retomaré algunos argumentos vigentes en el debate sobre *modernidad/colonialidad* y el pensamiento decolonial, pero, sobre todo, me centraré en nuestro ejercicio y experiencia de lo que hoy llamamos *co-teorización*, la cual pusimos en práctica al trabajar en el audiolibro con los compañeros y colegas mayas. Los conceptos centrales en esta co-teorización fueron: el *desnudarse* y las *raíces*, la importancia de los *sueños*, el *puente* y el *péndulo* como juegos conceptuales de la interculturalidad, el *corazón* y la *co-razón* como estrategias de coproducción de conocimiento. Con estas reflexiones aspiro a alimentar el debate con los compañeros y compañeras co-autores del audiolibro, con las y los colegas del presente libro, y con un público más amplio interesado en la transformación de las actuales formas de producción de conocimiento.

### ***Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces: el origen del audiolibro***

Desde el año 2000, Xochitl Leyva y yo coordinamos el Proyecto Videoastas Indígenas de la Frontera Sur (PVIFS), coordinación a la que luego se sumó el joven videoasta tsotsil Pedro Daniel López López.<sup>4</sup> Para continuar en el camino de contribuir al proceso de autorrepresentación de las organizaciones mayas, formamos en 2007, con participantes del PVIFS y con otros compañeros que habíamos conocido en esos ocho años de trabajo, la Red de Artistas, Comunicadores Comunitarios y Antropólogos de Chiapas (en lo que sigue referida como RACCACH o la Red). En la Red elaboramos la propuesta visual y textual de la Agenda 2008 que publicó el CIESAS (Leyva *et al.* 2007). En dicha agenda, las imágenes de cada comunicador o artista estuvieron acompañadas por textos cortos que refieren a su vida y trabajo. Para armar dichos textos nos basamos en entrevistas que editamos a fin de presentar a cada uno y cada una con sus propias palabras de forma sintética y fidedigna. Este formato les gustó a todos los artistas y comunicadores participantes, quienes destacaron que la agenda promovería su trabajo cultural y acompañaría a los usuarios durante un año.

A inicios de 2008 y con base en esa experiencia, decidimos profundizar como grupo en nuestras diferentes trayectorias y quehaceres. Nos interesaba mostrar la diversidad de nuestras historias y obras, sus formas y contenidos, y conectar los nodos de nuestra confluencia en un nuevo movimiento cultural. Todos coincidíamos en que nuestra diversidad creativa y sus múltiples formas de expresión tendrían que producir un tipo de meta-producto capaz de dar cabida a nuestras reflexiones individuales y colectivas. El título que dimos al audiolibro resultado de nuestras cavilaciones, *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*, enuncia este proceso de encontrar los puntos comunes-nodales y un sentido compartido de nuestra pluralidad; también hace referencia a la experiencia de todos nosotros y a la posibilidad de echar e hilar raíces en nuevos contextos.

La idea que tuvimos todos juntos de hacer un libro dio forma a la Red, a pesar de que sólo los dos antropólogos y un compañero con formación de sociólogo teníamos experiencia con la publicación de libros. Hubo otras propuestas, por ejemplo, la investigación de los calendarios mayas en Chiapas para reivindicar los conocimientos teórico-prácticos de su población originaria, o un libro de dibujos para niños con la idea de sembrar la semilla de la pluralidad y la creatividad desde temprana edad. Finalmente priorizamos la propuesta de hacer un audiolibro en co-autoría, desde y para el movimiento cultural maya del cual formamos activamente parte (aunque tres de nosotros no somos étnicamente mayas).

Entre todos y todas acordamos los principales objetivos del audiolibro: “trascender la semilla de valorar y respetar los diferentes saberes, conocimientos, artes y formas de comunicación y crear más conciencia de la diversidad de conocimientos”; “transmitir nuestras experiencias en las comunidades” y “plasmear un cuerpo de conocimientos individuales y colectivos” para “transformar la conciencia desde los niños y las comunidades, y contribuir a evitar que se tomen otros caminos malos por los jóvenes del campo y la ciudad”. También queríamos “aportar instrumentos de aprendizaje en actividades artísticas y valores culturales” y “expandir la visión filosófica de artistas mayas” (minuta de la reunión, RACCACH, 9 de febrero de 2008).

Los miembros de la Red coincidimos en que el audiolibro debía ser una herramienta y un medio, no un fin en sí mismo, para seguir fortaleciendo nuestros trabajos y nuestros pueblos, organizaciones, colectivos, grupos y comunidades. En comparación con la Agenda 2008 requeríamos llegar más abajo con nuestro trabajo y nuestros productos para que se diera el impacto más grande y fuerte en las propias comunidades. La conclusión fue la de hacer el audiolibro “con dignidad y respeto [...] y entrar con las maneras propias de la comunidad” (minuta de la reunión, RACCACH, 10 de febrero de 2008). El audiolibro sería, pues, un pretexto para una campaña que llevaría nuestro trabajo a diversas comunidades originarias. En la campaña se exploraría plenamente el potencial de diálogo directo entre nuestros saberes y los de las comunidades, y así nuestra contribución no quedaría solamente plasmada en imágenes y palabras escritas y grabadas, sino que iniciaría otro ciclo de creación y comunicación de saberes diversos y nuevos proyectos artísticos.

La idea de trabajar con la palabra escrita y acompañarla con imágenes fijas fue discutida en varias reuniones plenarias. Ahí nos dimos cuenta de que para “entrar con las maneras propias de la comunidad” nos faltaba integrar un tercer lenguaje: la palabra hablada, pues en muchas comunidades indígenas la oralidad sigue vigente y valorada. Decidimos manejar estos tres lenguajes de manera paralela y complementaria para llegar a un público amplio, tanto en comunidades rurales como en la urbe, y para no excluir a nadie que tuviera interés en nuestro trabajo pero que no supiera leer.<sup>5</sup>

### **Mas allá de la llamada “metodología”: ¿la práctica de otra antropología?**

Cuando empezamos los trabajos en la Red en aquel enero de 2008, Xochitl y yo buscábamos y estábamos ya practicando una antropología con pretensiones descolonizadoras. Esta forma de pensar-hacer encontró eco en varios compañeros y compañeras mayas de la Red, que compartieron nuestras preocupaciones por lograr relaciones más horizontales e inclu-

yentes. Pero también nos topamos con cierto recelo de un compañero de la Red que se preguntaba si sólo estábamos intentando “mejorar nuestra metodología” sin dejar del todo atrás nuestras pretensiones antropológicas de “extraer” información para nuestros fines académicos. Pronto la dinámica que tomó el trabajo dejó claro que no era nuestro caso.

En varias ocasiones el compañero pintor Juan Chawuk señaló de manera afirmativa el “liderazgo” de Xochitl y mío en el proceso de llevar a cabo el proyecto colectivo. Él lo hizo para reconocer públicamente que nosotros dos le entrábamos con más dedicación en términos de tiempo y recursos, y para motivarnos a seguir en esta dinámica. Nosotros dos siempre enfatizábamos la importancia del trabajo dialogado y colectivo, y en la práctica fomentamos la horizontalidad en nuestras relaciones y en la toma de decisiones. Al inicio pesó nuestra autoridad por cuestiones de edad y de estatus académico, pero en el proceso mutuo de conocernos a través de las discusiones y el trabajo en conjunto entendimos mejor las formas de actuar de cada uno y su visión. Eso nos permitió abordar otra dinámica grupal más horizontal y apreciarnos primero como seres humanos, antes de poner en juego nuestras identidades profesionales, étnicas, generacionales y sociales. Estas, por cierto, no se desvanecieron, pero al menos no se quedaron siempre en primer plano. Así hemos logrado más sensibilidad y conciencia para respetarnos y valorarnos como seres humanos y confrontar las asimetrías basadas en el estatus.<sup>6</sup>

En mi opinión el diálogo continuo y la creciente apertura recíproca fue lo más valioso del proceso. Efectivamente, el diálogo entre seres humanos y no entre “antropólogos” y “sujetos” se volvió la herramienta fundamental de nuestro trabajo, cuya premisa era la *co-razón* y la *co-autoría*. Eso quiere decir que juntos elaboramos los ejes que cada quien iba a desarrollar en su texto escrito. ¡Atención, no se trató de que el antropólogo escribiera por el Otro o interpretara al Otro! Por el contrario, trabajamos de manera intensiva en “parejas creativas”, que formábamos Xochitl y yo con cada uno de los co-autores. En dichas parejas discutimos el hilo narrativo, las ideas y conceptos, y afinamos el estilo y la redacción de cada capítulo. Ese diálogo creativo fue más intenso con algunos co-autores que con otros. Después del trabajo en parejas, socializamos nuestros textos en reuniones plenarias y reflexionamos sobre ellos en grupo. La retroalimentación dialógica y luego colectiva nos ayudó a todos a enriquecer nuestros capítulos y nos impulsó a seguir pensando en colectivo las historias que estábamos contando, cada quien con su pluma y cabeza.

No obstante los éxitos de nuestro trabajo dialogado, colectivo y *co-razonado*, hay que tomar en serio las críticas que algunos de los compañeros *co-autores* hicieron. Nos impactó especialmente la sospecha que uno de ellos expresó de seguir siendo parte de un “experimento metodológico”

(véase Leyva *et al.* 2010). Dicha desazón no está falta de fundamento, pues expresa la percepción aguda de al menos dos factores desequilibrantes en este proyecto. Primero, el de los distintos insumos que aportó cada quien desde su trayectoria profesional como artista, comunicador y antropólogo. En buena medida logramos volver fecundas estas diferencias experienciales y aprovechamos las tensiones epistémicas y éticas, entendidas como *estados de oposición latente* (véase Leyva en el tomo II) para volverlas creativas. Pero el hecho de que todos trabajáramos en un medio en el que Xochitl, Xuno y yo teníamos más experiencia, llevó a que los otros nos dejaran a cargo de más actividades del proceso, especialmente en la gestión y administración del proyecto, y en la activación de nuestras redes académicas para lograr la publicación del audiolibro. Eso nos confirió más poder<sup>7</sup> en nuestras relaciones dentro de la RACCACH, al menos respecto a la edición del audiolibro y a la búsqueda y administración de los recursos necesarios para llevar a cabo su producción. También sugerimos y contactamos editoriales interesadas en publicarlo. Teníamos a nuestro cargo la parte logística y de gestión, a la vez que dialogábamos en el arduo proceso del armado de los textos. Ello estaba justificado porque de los diez co-autores éramos los únicos (junto con el colega sociólogo y fotógrafo maya tseltal) que teníamos un salario institucional fijo. Pero vale mencionar que nadie de la Red recibió ningún pago *ad hoc* por este trabajo, pues no fue producto de ningún “proyecto académico de investigación” financiado como tal.<sup>8</sup> El motor no era el dinero sino una firme convicción de compromiso político con los pueblos originarios, sus comunidades y sus luchas.

El otro factor desequilibrante del proceso estaba relacionado con los beneficios explícitos e implícitos que el trabajo dejaría a las partes involucradas. En una reunión plenaria de la Red coincidimos en delinear nuestros objetivos al inicio del proceso: enfocarnos primero en los y las jóvenes de las comunidades mayas de donde venimos o con las que trabajamos. También pretendíamos el fortalecimiento ideológico y práctico del movimiento cultural del cual formamos parte y que pensamos podría darse motivando a nuevas generaciones a participar en su construcción (véase Leyva *et al.* 2010). Aparte de estos beneficios explícitos, estaban implícitas otras expectativas y beneficios colaterales, fueran éstos manifiestos o no. Para los comunicadores y artistas se trataba, principalmente, de la promoción de su trabajo cultural y de ponerse al alcance de un público más amplio. Además, les motivaba mostrar la razón y el corazón de su trabajo en sus comunidades de origen, donde se les conoce poco e incluso se les percibe mal o hay “celos” hacia ellos. Xochitl y yo aceptábamos estos objetivos implícitos e “interesados” pues sabíamos que no existen conocimientos desinteresados. Al mismo tiempo, era claro que no eran *sensu stricto* nuestros objetivos.

Para nosotros como antropólogos lo importante era impulsar formas de trabajo más participativas, equitativas y horizontales, pero sin duda este esfuerzo colectivo también iba a seguir legitimándonos como académicos. Probablemente aumentaría nuestro capital profesional y nuestro estatus, al menos dentro del sector académico que valora trabajos con pretensiones decoloniales. Nadie puede negar lo anterior, pero no era eso lo que nos movía, pues buscábamos caminar conjuntamente hacia la decolonialidad con beneficios mutuos. Tampoco hay que olvidar los beneficios personales de los compañeros mayas y de sus organizaciones. El audiolibro visibilizaría su trabajo, aumentaría su currícula y mejoraría sus posibilidades de tener acceso a apoyos varios, tanto institucionales como de la sociedad civil. Para aquellos compañeros de la Red que estudiaron antropología, sociología, artes o música, o que tienen aspiraciones de incursionar en carreras académicas (al menos uno o dos así lo harán), el audiolibro es un antecedente importante para incrementar su capital cultural y social, no sólo individual, sino también de sus organizaciones.<sup>9</sup>

Estos beneficios mutuos figuran como premisas éticas centrales en las propuestas (académicas) para una *investigación descolonizada* o *descolonizadora activista*<sup>10</sup> pues, de entrada, no tiene sentido trabajar con personas o grupos que no esperan nada de los resultados. Al respecto, Hale (2008: 301) plantea optar “por una alianza básica con un grupo de sujetos organizados en lucha”. Tal alianza supone un traslape de metas políticas y la identificación y el compromiso en el ámbito político. A la vez, como señalan Xochitl Leyva y Shannon Speed (2008: 75), esta alianza “requiere de independencia y pensamiento crítico” que le asegure al investigador un espacio propio de reflexión. Leyva y Speed narran las experiencias colectivas vividas en una *investigación de co-labor* llevada a cabo entre académicos no indígenas, intelectuales y organizaciones indígenas de cinco países de América Latina. Según ellas, todo pareció indicar que “el espacio autónomo del académico se alteró, más en el sentido de reducirse o restringirse” (2008: 90-91). Las autoras invitan a entender esta restricción como una alteración necesaria de los modelos hegemónicos vigentes y la ven como positiva, siempre y cuando no imposibilite el pensamiento crítico.

Para una academia que construye la ética de su quehacer sobre el imaginario de una ciencia objetiva, desinteresada y libre de valores (la célebre *Wertfreiheit* o “neutralidad valorativa” de Max Weber), la separación nítida entre el espacio del investigador y el del sujeto-objeto de estudio es un requisito. Pero cuando entendemos nuestro posicionamiento social y valorativo, nuestros intereses académicos y nuestros beneficios personales y profesionales “extra científicos” como parte integral de nuestro quehacer, podemos reconocer el posicionamiento, los intereses y los beneficios correspondientes de nuestras contrapartes. Eso permitirá darnos cuenta

de la diversidad de nuestras agendas, tanto las explícitas como las ocultas. Además, nos llevará a afirmar que una *agenda compartida* solamente se puede alcanzar a través de un traslape consciente y deliberado de nuestras distintas intencionalidades.

## Co-teorizar

Varios autores del presente tomo de la obra colegiada están destacando un proceso compartido de teorización, al que llaman co-teorización. Desde su experiencia, María Bertely (en este tomo) identifica como elementos constitutivos de dicha co-teorización “el interaprendizaje, la inducción intercultural y la producción *desde abajo*”. Joanne Rappaport la concibe como “producción colectiva de vehículos conceptuales que hacen uso de un cuerpo de teoría antropológica y de conceptos desarrollados por nuestros interlocutores”; producción que “involucra la creación de formas abstractas de pensamiento que son semejantes en naturaleza e intención a las teorías creadas por los antropólogos, aunque tienen origen parcial en otras tradiciones y en contextos no académicos” (en este tomo).

Este reconocimiento de la equivalencia de teorías y conocimientos académicos y no académicos me parece fundamental, incluso debería ser uno de los pilares para garantizar el fortalecimiento de una antropología descolonizadora que pretenda crear relaciones más horizontales y co-participativas con nuestros interlocutores. Además, nos ayuda a concebir nuestros proyectos como proyectos colectivos o de co-investigación, sin jerarquizar o devaluar de entrada la calidad de los insumos que aportarán los participantes no académicos. Me refiero a la clásica división del trabajo en la investigación en que los “informantes” aportan los “datos brutos” y los académicos efectúan la “sistematización”, “contextualización” y “análisis” de esos datos. En otro nivel esa división es, por supuesto, un reflejo de la continua colonialidad de la producción capitalista. Los países “desarrollados” del “Norte” siguen procurando una ventajosa distribución laboral entre ellos y los países “en vía de desarrollo” o del “Sur”. Éstos proveen “materias primas” para que las fábricas del “Norte” las transformen en productos industriales o refinados que luego exportan nuevamente al “Sur”.

Leyendo a las colegas y repensando nuestras experiencias colectivas de trabajo, me surge la pregunta: ¿qué entendemos por teoría y cuál sería su papel en la co-teorización con nuestros interlocutores no académicos? No es mi intención reivindicar a Karl Popper<sup>11</sup> en el contexto de una reflexión acerca de la práctica y las aspiraciones de una co-teorización decolonial. Sin embargo, me parece sugerente lo que este filósofo de la lógica y la evolución de la ciencia señaló respecto del conocimiento en general y las teorías en particular: “El conocimiento no comienza con percepciones

u observaciones o con la recopilación de datos o de hechos, sino con *problemas*. No hay conocimiento sin problemas –pero tampoco hay ningún problema sin conocimiento [...] todo problema surge del descubrimiento de que algo no está en orden en nuestro saber” (Popper 1978: 10, tesis núm. 4).

El mismo Popper planteó también que “*tienen que existir muchos sistemas teóricos*”, pues la teoría de conocimiento puede describirse como “una teoría del método empírico –*una teoría de lo que normalmente se llama experiencia*” (1962: 38-39, énfasis en el original). Veamos un ejemplo cercano: a mi edad ya necesito lentes para leer. Si yo fuera campesino, al estar hablando con otros y escuchándolos, y sirviéndome de otros medios no escritos, como la radio o la televisión, probablemente ni me hubiera dado cuenta de mi vista cansada. Tampoco recurriría a teorías elaboradas por escrito, pero sí tendría teorías para solucionar mis problemas vitales, por ejemplo: ¿cómo mantener o mejorar el rendimiento del maíz criollo que me dejaron mis papás?, maíz que estoy sembrando y cruzando, es decir, modificando desde que hago mi milpa. Si yo fuera campesino, no necesitaría leer a sir Karl Popper para saber que estoy avanzando en mis experimentos vitales con el método de ensayo y error.<sup>12</sup> Como campesino contrastaría intersubjetivamente mis hallazgos con los de otros que están en la misma ciencia práctica,<sup>13</sup> y así pasaría, de hecho, al hablar con compañeros campesinos, a comparar nuestros resultados e intercambiar semillas. En resumen: la necesidad y la capacidad de construir teorías depende de los contextos prácticos que nos estimulan a reflexionar y dar respuestas o soluciones a problemas que percibimos como tales en nuestra vida.

Pero las teorías no necesariamente requieren estar escritas, pueden ser sólo parte integral de nuestra *conciencia práctica*. La idea de la conciencia práctica se refiere “a todas las cosas que conocemos y debemos conocer en tanto que actores sociales para que se produzca la vida social, pero a las que no damos necesariamente una forma discursiva” (Giddens 2000: 24). Claro, Anthony Giddens se refiere a saberes prácticos como hablar y entender un lenguaje, lo que implica conocer un conjunto enormemente complejo de reglas. Nos resultaría muy difícil dar una explicación discursiva de qué sabemos para poder comunicarnos. En ese sentido, los lingüistas estudian “lo que ya sabemos”, pues extraen las reglas que están implícitas en nuestras conductas verbales y construyen sistemas teóricos explícitos y coherentes con base en nuestros saberes lingüísticos prácticos. Por cierto, esta formulación discursiva-escrita no es cosa menor y, efectivamente, transformar saberes prácticos en conocimientos teóricos “expertos” es lo que constituye y legitima buena parte de la labor académica.

Podemos afirmar que la vida social está basada en muchos saberes prácticos que no necesariamente tenemos presentes en forma discursiva. Una vez contruidos discursivamente, estos “nuevos” conocimientos pue-

den retroalimentar nuestra vida social y política, especialmente cuando hay una “absorción recíproca de los conceptos de la ciencia social en el mundo social para cuyo análisis se han acuñado” (Giddens 2000: 32). Esos “nuevos” conocimientos se convierten entonces en elementos constitutivos de las instituciones, pero también de los cambios sociales. Pensemos en el surgimiento de conceptos como “derechos humanos” y “ciudadanía” en las prácticas políticas. Con la apropiación discursiva de estos conceptos, los movimientos sociales han podido contextualizar sus reclamos y sustentar sus propuestas transformadoras frente a los Estados-nación cuyas constituciones, en otras épocas, se apoyaban igualmente en conceptos políticos como el de la “soberanía”.

Charles R. Hale en un artículo sobre la práctica de una investigación descolonizada, afirma que:

[...] la innovación teórica viene de la práctica política. Es decir, los actores políticos encuentran una creciente disonancia entre sus deseos y necesidades, por un lado, y los parámetros teóricos existentes, por el otro. Para aliviar tal disonancia, dichos actores formulan nuevas maneras de hacer política y así generan formas nuevas de conceptualizar su realidad. Más tarde, a veces *mucho* más tarde, los intelectuales y académicos registran estos conceptos nuevos en sus propios estudios, y se ponen a elaborarlos en forma de “teoría” (2008: 306).

Estoy de acuerdo con Hale, pero más allá de que la relación entre la práctica política y la innovación teórica constituye “el espacio privilegiado para el ejercicio de la investigación descolonizada”, también podríamos reconocer el potencial que tiene dicha relación para la co-teorización.<sup>14</sup>

Hale, como otros, profundiza en las relaciones tensionadas y la distancia entre los investigadores y los protagonistas políticos del “grupo organizado en lucha” con los que se comprometen. Apunta que “las lógicas del conocimiento son bastante diferentes”, pues “para el proceso político, la clave muchas veces es lo operativo” y “[p]ara la investigación, en cambio, el impulso es ser exhaustivo y sistemático, cubriendo no sólo lo inmediato sino el tema en todas sus facetas y dimensiones” (Hale 2008: 309-310). Por ser tan distintas esas lógicas parecen incompatibles en cuanto al conocimiento que permiten producir. Por tanto, Hale concluye que el conocimiento teórico (digamos explícito) lo siguen produciendo únicamente los investigadores académicos. Agrega que con su producción teórica dichos investigadores sólo pueden aspirar a que los protagonistas reconozcan que este conocimiento “efectivamente tiene valor y un posible uso en el contexto de sus prioridades políticas” (*ibid.*: 310).

Creo que vale destacar otra posibilidad de interpretación: la de co-teorizar, es decir, producir conocimientos juntos que expliciten la teoría implícita en las prácticas políticas. Tales esfuerzos de co-teorizar con los

protagonistas van al corazón de la mutua imbricación entre la práctica y la teoría, pues buscan dar forma discursiva a la teoría implícita en la práctica y, al mismo tiempo, realzar el potencial práctico de los conocimientos teóricos producidos, pues ¿para qué sirven éstos sino para retroalimentar la práctica? A eso nos llevaron nuestros intentos de co-teorizar en la Red: a pensarnos y escribirnos para retroalimentar nuestras prácticas.

Los procesos de reflexión dialógica y colectiva nos posibilitaron darle forma discursiva a una parte de nuestros saberes prácticos y a las teorías implícitas en ellos. Nuestra conciencia práctica tomó la forma de *conciencia discursiva*, de “exposición discursiva de razones y explicaciones” (Giddens 2000: 25). Para mostrar este proceso de descubrimiento discursivo en diálogo y la co-teorización de saberes prácticos mutuos, presentaré en seguida varios juegos conceptuales que fueron aflorando en nuestros diálogos-debates con los artistas y comunicadores comunitarios de raíz maya. Eso no lo llamamos así en el momento, pero ahora, tras pensar de nuevo la experiencia, aparece como un camino posible de interpretación.

#### *Primer juego conceptual: el desnudarse y las raíces*

El hecho de escribirnos colectivamente y no sólo pensarnos de forma individual abrió nuevas opciones de introspección relacionadas con los procesos de diálogo y con la escritura misma. Para varios de nosotros, la experiencia de autorreflexión escrita fue la de armar un “rompecabezas” con el que compusimos una narrativa personal coherente, entretejiendo el pasado con el presente (véase Leyva *et al.* 2010). La reconstrucción de nuestras historias y memorias se volvió también una herramienta para el análisis del presente y para proyectarnos hacia el futuro con cierta visión. Este proceso de explorar los rizomas de nuestras raíces, de enlazar reflexivamente y por escrito lo que fuimos con lo que somos y con lo que podríamos o querríamos ser, permitió el autoaprendizaje. Revivir a través de nuestras narrativas lo que habíamos vivido en nuestras vidas significaba, como dijo el director del grupo de *batsi’ rock* Damián Martínez, “tocar heridas” que ya habían sanado o cicatrizado. A través de ellas regresaron ciertas experiencias del pasado, tanto buenas como malas. Sacarlas por escrito y abrirnos a los demás nos permitió descubrirnos y entender nuestras cualidades y debilidades, nuestras identidades individuales y colectivas.

Para todos, como bien apuntó Damián, “desnudarse” por escrito frente a otros, quitarnos algunas de nuestras máscaras, no fue tan fácil. Fue difícil plasmarnos y dibujarnos, quitarnos el ropaje que nos cubre y protege, justamente porque se trató de un ejercicio de autoevaluación. La experiencia fue un “megaviaje”, como la llamó Damián (Martínez 2010), retomando una jerga que me recordó las expresiones de la década de 1970.

Personalmente sigo dando vuelta alrededor de las posibles denotaciones del concepto *megaviaje*. Una interpretación plausible pasa por la idea del “conocimiento como emancipación” (Sousa Santos 2005a: 105). El megaviaje designaría entonces la trayectoria que lleva desde un punto A, una ignorancia particular, hasta un punto B, un conocimiento que la supera. En este caso se trataría de un (auto)conocimiento como emancipación, “cuyo punto de ignorancia es llamado colonialismo y cuyo punto de conocimiento es denominado solidaridad” (*ibid.*).

Al respecto, Sousa Santos (2005a: 106) define el *colonialismo* –y podríamos agregar la colonialidad– como “la concepción que ve al otro como objeto, no como sujeto” y denomina solidaridad la forma de conocimiento en la que “conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento”. Es decir, el megaviaje se referiría a darse cuenta de las condiciones de la colonialidad que padecemos como sociedad y que seguiremos reproduciendo hasta crear el (auto)conocimiento requerido para encaminar su superación. Y este (auto)conocimiento que nos corresponde crear como sociedad, forzosamente tiene que ser solidario y reconocer a todos los Otros involucrados como sujetos igualmente válidos de conocimiento.

Déjeme apuntar en este contexto interpretativo algo que me parece es un problema sintomático: como académicos nos resulta muchas veces más fácil entender a nuestros interlocutores “en el trabajo de campo” por medio de una propuesta teórica de un colega que nos permite traducir lo dicho por ellos a nuestro propio lenguaje. La traducción en sí no es negativa, pues nos ayuda a entender al Otro; sin embargo, el hecho lamentable es que el traductor académico puede llegar a eclipsar a nuestro interlocutor original y negarnos la oportunidad de reconocerlo como sujeto de conocimiento.

Regresando a nuestros juegos conceptuales de (auto)conocimiento, “desnudarnos” al escribirnos fue develar nuestros corazones en tanto que frágiles estados de ánimo y como razón de nuestro ser; fue dejar ver nuestras raíces y trayectorias, nuestras conexiones culturales y viajes personales de conocimiento. Ello nos permitió mostrarnos de forma más integral. Esta reevaluación de nosotros mismos nos llevó a varios a sentir y tener muy presente la necesidad de regresar a nuestra comunidad de origen; a tener más contacto con ella y con nuestra tierra. Yo mismo le llamé a mi capítulo “Tocando tierra” (Köhler 2010). Como dijimos en la introducción del audiolibro, todos sentimos que teníamos raíces y también que estábamos echando raíces en nuevos contextos urbanos, laborales, de vecindad y de amistad. Para todos y todas escribirnos fue un redescubrimiento atinado de nuestras raíces.

Un valor que reafirmamos al escribir fue el respeto a los ancianos y las ancianas. Cuando el pintor de raíz tojolabal Juan Chawuk (2010) entra en su historia, destaca las enseñanzas éticas de su abuela y los saberes de

su ciencia natural, pues en sus propias pinturas late un corazón cósmico que ella le reveló. Xuno (López 2010), de raíz tseltal, denuncia el sufrimiento de la colonialidad al recorrer la trayectoria de su abuelo, quien renunció a su don de curar por haber sido violentamente bautizado como cristiano. Xuno contrapone el camino doloroso recorrido por el abuelo a un itinerario que inicia donde el de éste termina. El camino del abuelo fue de lo propio a lo ajeno, mientras que Xuno tomó la dirección inversa. Xuno, nos lo dice en su texto, inicialmente había decidido educarse en un seminario católico, ahí tomó conciencia de la colonialidad del cristianismo y resolvió cambiar su rumbo hacia el redescubrimiento de lo propio, al alma de su pueblo tseltal. Los músicos Damián (Martínez 2010) y Rie (Watanabe 2010) nos revelan en sus capítulos su aspiración por llegar al corazón de la música tradicional de Zinacantán y encontrar la conexión con el cosmos. Ese viaje a la raíz y al corazón pasó para ellos por el respeto a los músicos del pueblo, que almacenan sus formas musicales propias, las reelaboran y las mantienen vivas en las ceremonias.

*Los sueños: nicho privilegiado para conocer(se)*

En sueños inicia la responsabilidad.  
*William Butler Yeats (1950)*<sup>15</sup>

En varios capítulos del audiolibro quedó manifiesto que para los jóvenes co-autores mayas muchos de los procesos de construir conocimientos pasaron por la fuerza reveladora de los sueños. Los compañeros mayas afirmaron en sus historias su conciencia onírica y enfatizaron el imperativo de escuchar los consejos y avisos que nos dan los sueños,<sup>16</sup> así como el de explorar las potencialidades artísticas y comunicativas en este otro estado de conciencia y de conexión energética con nuestro entorno. El sueño se mostró como fuente de inspiración para adquirir otro saber intuitivo y esclarecer qué camino tomar en el presente.

En el pensamiento racional-occidental, el mundo de los sueños tiende a ser representado como opuesto al mundo sólido, físico, igual como se opone la ilusión o la imaginación a la realidad. Para romper esta distinción dualista, me parece ilustrativa la percepción al respecto de muchos pueblos originarios: el mundo de los sueños es el mismo mundo al que accedemos en nuestra vida despierta. A decir de los antropólogos extranjeros que escribieron sobre los habitantes originarios de Los Altos de Chiapas en el siglo XX: “La realidad de los tzotziles no está confinada dentro de los estrechos límites de la experiencia consciente del individuo, sino que ésta forma parte, integralmente, del mundo de los sueños, los que se interpretan como presagios de acontecimientos futuros” (Holland 1978 [1963]:

164). En los sueños, la parte interna y vital de la persona es liberada de las fronteras de su forma externa. Más allá de Los Altos de Chiapas, y en las palabras de Irving Hallowell (1960: 41, traducción mía), cuando una persona ojibwa<sup>17</sup> sueña, “el espacio donde el ser o el yo se mueve es continuo con el espacio terrenal y cósmico de la vigilia”. Los sueños penetran más allá de la superficie del mundo, lo hacen transparente y lo dejan ver con una claridad y visión que no tenemos en la vigilia. El mundo se abre, se devela. Esto es importante, pues el saber que revelan los sueños es también una fuente de poder y responsabilidad.<sup>18</sup>

### *Segundo juego conceptual: puente y péndulo*

Otro nicho de co-teorización derivó de la relación tensionada y contradictoria que varios compañeros de la Red experimentan entre su vida en el medio rural y en la urbe (principalmente aludieron a la vida en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas). En nuestros debates en plenaria coincidimos en que la vida en la ciudad nos ofrece muchas posibilidades educativas y profesionales, pero al mismo tiempo significa participar en el mundo de la competencia. Efectivamente, vivir y trabajar en la urbe no se compara con la vida en la comunidad rural de origen, donde se siembra la milpa y se tienen cargos comunitarios. Lo rural y lo urbano tienen distintos estilos de vida, ritmos y acentos. El estilo de vida urbano está centrado más en el dinero, la individualidad y la sobrevivencia,<sup>19</sup> mientras que el estilo de vida rural resalta el intercambio y lo comunitario, y está menos ligado a la economía capitalista monetaria. Para varios miembros de la Red es un desafío conjugar y equilibrar estos dos estilos de vida de los que forman parte.

Pero como bien afirmó Xuno, este ir y venir entre dos esferas vivenciales también brinda la oportunidad de entenderse como *puente* entre dos pueblos y enlace entre dos mundos. En nuestras discusiones, Xuno sugirió también el concepto de *péndulo*, refiriéndose a la imagen de un reloj antiguo que va de un lado a otro, que se nutre y comparte experiencias de ambos lados (Xuno López, reunión RACCACH, 2 de agosto de 2008). Estas dos metáforas –la del péndulo y la del puente– combinan movimiento y conexión, y capturan la percepción subjetiva de encontrarse en y entre dos culturas y dos lenguas. En otras palabras, integran un todo conceptual que fue dando estructura y forma a nuestros diálogos y prácticas en colectivo. También expresan cierta confianza de ser competente en ambos mundos y de sentirse comprometido con una conciencia intercultural vinculante y responsable.

Durante nuestro trabajo en la Red no pretendimos que estas metáforas fueran una teoría. No obstante, ahora pienso que tienen el potencial de volverse un punto de partida conceptual para una teorización que nos permita entendernos a nosotros mismos desde una perspectiva autoanalí-

tica. Como propuestas conceptuales, estas metáforas requerirían afinación, (auto)crítica y enriquecimiento a través de debates entre aquellos que se sienten puentes o péndulos, sean activistas culturales o académicos. Ello con el fin de indagar acerca de cuánto potencial teórico guardan. Pero sin duda, dichas metáforas tienen una ventaja sobre otros conceptos: brotaron de una perspectiva subjetiva, “desde abajo y desde adentro”.<sup>20</sup> Además, remiten a procesos interculturales que tanto ruido están hoy causando en las sociedades y Estados-nación oficialmente redefinidos como pluriétnicos y multiculturales.

Está claro también que esta perspectiva subjetiva se topa con otras perspectivas subjetivas del mundo mestizo y blanco-criollo. Estoy pensando especialmente en perspectivas racistas, que tienden a ser excluyentes porque no han podido partir de la pluralidad étnica y la interculturalidad. No es casual, pues, que todos los compañeros de la Red, miembros o descendientes de pueblos originarios, se refirieron en su historia a los efectos perniciosos del rechazo o la discriminación étnica y social que han sufrido. Sin embargo, llama la atención que ninguno optó por victimizarse y para todos la intención era la de acotar la distancia que marca el racismo y no agrandarla. Eso nos señala una actitud positiva frente a los obstáculos que la interculturalidad encuentra en la práctica,<sup>21</sup> actitud contenida en las metáforas del puente y del péndulo. En ambos conceptos-metáforas es evidente el rechazo a la fusión cultural, al mestizaje o a volverse un Otro que uno no es. Al respecto, Ronyk (joven pintor de raíz tsotsil, co-autor del audiolibro) expresó en una reunión plenaria: “Nunca pude, nunca debí, ni podré ser *kaxlan*<sup>22</sup> físicamente, psicológicamente, emocionalmente o en el corazón. Tampoco me mantengo como el indígena puro o conservador; el indígena que no está viciado con otras experiencias, el indígena que ‘realmente lo es todavía’ porque no está influenciado de otros modelos o sistemas de pensamiento u otras culturas” (véase Hernández Cruz 2010).

### *Tercer juego conceptual: corazón y co-razón*

En la “Introducción” del audiolibro, los y las autoras hemos escrito sobre la *co-razón* de manera colectiva. Ahí mencionamos que el concepto apareció en un espacio en que nos mezclamos académicos y activistas, mestizos y mayas de Chiapas y Guatemala. Dicho espacio fue el Seminario Impensar las Ciencias Sociales de Cara a la Ecología de los Saberes, celebrado en la Universidad de la Tierra-Chiapas, en agosto de 2008.

El concepto de *co-razón* pareciera que nos ayuda a superar la dualidad entre la razón y el corazón, entre el pensar y el sentir. Por ejemplo, para el videoasta de raíz tsotsil y co-autor del audiolibro, José Alfredo, la *co-razón* significa “conocer el corazón de cada quien” (Jiménez 2010). Para Ronyk, “reconocer la raíz de cada quien [...] como ser humano y desde

el corazón, nos hace llevar a ceder razón y a respetar al otro quien soy yo pero eres tú” (Hernández Cruz, cit. en la “Introducción”). Estos pensamientos contrastan con la lógica científica, en la que el conocimiento teórico se produce apoyándose en la razón y con un método empírico, mientras que el sentir y la intuición brotan del corazón con una lógica vivencial y epistémica distinta.

Respecto a la razón y la intuición, Popper distingue “netamente entre el proceso de concebir una idea nueva y los métodos y resultados de su examen lógico”. Afirma también que la lógica del conocimiento científico “consiste pura y exclusivamente en la investigación de los métodos empleados en las contrastaciones sistemáticas a que debe someterse toda idea nueva antes de que se la pueda sostener seriamente” (1962: 31). Sin embargo, concede que todo descubrimiento contiene “un elemento irracional” o “una intuición creadora” (Bergson, cit. en Popper 1962: 31). Incluso el conocimiento del físico sólo puede “alcanzarse por la intuición, apoyada en algo así como una introyección (*‘Einfühlung’*) de los objetos de la experiencia” (Einstein, cit. en Popper 1962: 32). Por lo tanto, en esta visión el corazón está involucrado en la creación científica, pero luego es expulsado de los resultados en nombre de la objetividad.

Otra manera para el método científico de excluir el sentir y destacar la preponderancia de la razón la encontramos en Gastón Bachelard (1983 [1938]: 15-16), quien remite a “obstáculos epistemológicos”, entre los cuales se hallan la observación o la experiencia básica, y la opinión. Esta última “jamás tiene razón”, porque “*piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos*. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe el conocerlos” (énfasis en el original). Bachelard nos dice que para hacer ciencia es menester superar estos obstáculos epistemológicos a través del ejercicio sistemático de la razón y la experimentación. Ahí no hay espacio para el sentir.

En el ámbito de las ciencias sociales, Pierre Bourdieu y sus colegas retomarán la idea de una necesaria “ruptura epistemológica” para conquistar “la ilusión del saber inmediato” y superar las malas prácticas de una “sociología espontánea” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron 1983: 27 ss.). El “principio de la no conciencia”, es decir, la regla que estipula que las causas profundas escapan de la conciencia de los que participan en la vida social, impone:

[...] que se construya el sistema de relaciones objetivas en el cual los individuos se hallan insertos y que se expresa mucho más adecuadamente en la economía o la morfología de los grupos que en las opiniones e intenciones declaradas [...] Es la lógica objetiva de la organización lo que proporciona el principio capaz de explicar [...] actitudes, opiniones y aspiraciones (Bourdieu, Chamboredon y Passeron 1983: 34).

Ésta es, por cierto, una buena exposición de las causalidades que una ciencia social objetiva y desinteresada busca desentrañar; causalidades que se supone permanecen invisibles para el sujeto involucrado. Esta “verdad objetivada” constituye el conocimiento científico válido para Bourdieu, sus colegas y seguidores. Me llama la atención que para hacer este tipo de ciencia se requiere estar posicionado fuera del fenómeno estudiado para poder saber “verdaderamente” lo que pasa dentro de éste.

La co-razón, vista hoy como concepto producto de nuestros diálogos, nos abrió la posibilidad de hacer converger diferentes razones y lógicas culturales, que aceptamos de entrada como equiparables y válidas. Sobre ellas construimos nuestros diálogos. Al hablar de la co-razón denunciarnos la hegemonía de la razón única y abrimos la posibilidad de espacios dialógicos en los cuales la proyectada naturalización de la razón única se encuentra cuestionada. De esta manera se reconocen razones diversas que no están supeditadas a la razón universal como meras versiones locales de ésta. La co-razón se vuelve condición para la posibilidad de co-teorizar con activistas culturales, protagonistas políticos u otros actores en tanto que interlocutores. Sin duda, el “color”, es decir, el racismo ontológico y epistemológico de la razón única (véase Chukwudi 2008) provocan que otras razones (las no blancas, las marginalizadas, silenciadas y negadas) no siempre estén dispuestas a la co-razón y al diálogo.

La co-razón es también la condición para que la tan referida interculturalidad<sup>23</sup> se pueda gestar *desde abajo* y desde vías múltiples, desde subjetividades y *loci* de enunciación diversos, y no como un proyecto político que celebre desde arriba la diversidad étnica dentro de la unidad nacional, ni para renovar una versión hegemónica del mestizaje cultural o enmendar algunas fallas en la convivencia multicultural. Vale recordar la propuesta del “conocimiento como emancipación”, que es en sí “necesariamente multicultural” (Sousa Santos 2005a: 108) pues pasa por el reconocimiento del Otro como un creador propio de conocimiento.

En nuestras experiencias colectivas en el audiolibro, hablar desde la co-razón y el corazón nos permitió escuchar a nuestros interlocutores y compartir nuestras raíces y lógicas de acción. También entendernos con empatía e intuición, tomando en cuenta las distintas raíces culturales de nuestro sentir y pensar y de nuestras teorías, para movernos juntos hacia un contrastar co-razonado.

Desde mi punto de vista los conceptos de co-teorización y co-razón tienen una ventaja inicial significativa: retoman la razón y la teoría de manera incluyente, evitando connotaciones de cierta subalternidad al saber académico, como ocurre, por ejemplo, con el concepto de “otros saberes”.<sup>24</sup> Sin embargo, para algunos protagonistas políticos el concepto de co-teorización fácilmente puede confundirse con el de teorización, el cual lleva

a pensar en una intelectualidad sin compromiso social y sin acción política concreta. Lo anterior debido a que históricamente muchos luchadores sociales han percibido el uso académico de teorías como algo ajeno a sus prácticas y experiencias cotidianas.

Sin duda, la co-teorización siempre tendrá que encontrar respuestas concretas a la misma pregunta: ¿teoría para qué y para quién? Este concepto, más que otros, requiere la práctica para cumplir sus promesas. Como investigadores académicos tenemos la obligación de crear las condiciones propicias dentro de nuestras instituciones para que la co-teorización se pueda volver una actitud común, sea reconocida como tal y no se convierta en una fórmula discursiva reproductora de las prácticas de siempre. Lo mismo se les puede pedir a los protagonistas políticos dentro de sus organizaciones y movimientos, ya que la co-teorización debe surgir de intereses mutuos.

### **Comentario final**

No expuse estos esfuerzos de co-teorización para comparar nuestros conceptos con otros semejantes y derivados de contextos académicos, sino para evaluar su profundidad heurística y destacar su valor. A mi entender, son ejemplos de co-teorizaciones emergentes que surgen de la experiencia concreta y subjetiva, y no de un análisis objetivo, ajeno a la propia experiencia y como abstracción de ella.

La co-teorización producto de nuestras experiencias en torno al audiolibro, más que corresponder a instrucciones mentales, reglas o planes para actuar, nos acompañó como herramienta flexible en nuestras interacciones, ajustándose en un continuo desarrollo práctico-teórico. Nuestras co-teorizaciones brotaron primero del sentir y luego se integraron al pensar; nacieron del contexto propio de sentir y pensarse, y no de una reflexión desde afuera. Así, la forma discursiva que tomaron nuestros conceptos sintetiza experiencias vivenciales culturalmente arraigadas. Estos “vehículos conceptuales”, como los llama Rappaport (en este tomo), expresan un posicionamiento cultural específico. Sin embargo, sus referencias cotidianas y sus raíces prácticas se entienden más allá de su contexto cultural de origen, pues tienen un valor heurístico con capacidad de conexión intercultural. Como acierta Catherine Walsh: “Enfatizar lo propio es un paso necesario en los procesos de decolonizar el cuerpo como también la mente, procesos que son centrales a la interculturalidad” (2002: 132). En otras palabras, esos vehículos conceptuales sustentaron la inspiración, fortalecieron la creación artística-comunicativa y la vincularon con los objetivos de vigorizar un movimiento cultural maya más amplio. Este movimiento rebasa Chiapas y México y nos une al aliento continental de emergencia que protagonizan los pueblos originarios en pie de lucha.

Ahora veo que uno de los aportes fundamentales que hemos hecho las y los co-autores del audiolibro es la apuesta a la co-razón y la co-teorización al conjugar las raíces, los corazones y las razones de cada quien. Las raíces mantienen la conexión con nuestro entorno y nos nutren; el corazón permite sentir esos lazos con lo que nos rodea y expresarlos. Sin raíz y sin corazón pensar no tiene mucho sentido porque significa hacerlo de forma descontextualizada y desconectada de nosotros mismos. Podríamos afirmar que en esta filosofía la raíz (el conectar), el corazón (el sentir) y la razón (el pensar) forman una tríada que permite experimentar(nos) plenamente y construir saberes integrales.

Queda la pregunta: ¿por qué, para quién y para qué co-teorizar? Una respuesta podría ser: “para develar las redes de poder que se encuentran detrás de los discursos nacionalistas, contrainsurgentes y militaristas” (Hernández Castillo en el tomo II) y para desenmascarar la falsa naturalización de tales discursos. Dicha naturalización nos hace olvidar que no existen conocimientos sin perspectivas particulares, sin intereses y fuera de los contextos políticos y las relaciones de poder. Por su parte, los críticos del pensamiento moderno/colonial responderían a la misma pregunta diciendo que para humanizar el sistema económico y social, para repensarlo radicalmente o para hacer propuestas basadas en otras lógicas relacionales. Otra posible respuesta sería: para contribuir a transformar nuestras sociedades, no como intelectuales paternalistas con la pretensión de “despertar la conciencia de los oprimidos”, sino como co-luchadores desde distintas perspectivas y subjetividades. Eso implica un compromiso con la construcción de conocimientos diversos y posicionados, y el reconocimiento del Otro como creador de conocimientos con su propia raíz, razón y corazón.

## Notas

\* Agradezco a Xochitl Leyva y María Bertely sus comentarios al presente capítulo, me ayudaron a afinarlo. Gracias a Alexis de Ganges y Camila Pascal por su apoyo en la revisión de estilo.

1 En el segundo artículo de su constitución política, México se define a sí mismo como una nación pluricultural: “La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (artículo reformado mediante decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de agosto de 2001, véase en línea: <<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=>>). En términos oficiales y estadísticos, “México se caracteriza por contar con una gran diversidad étnica y cultural. Se tienen identificados alrededor de 92 grupos autóctonos diferentes que conservan su lengua y sus costumbres” (INEGI

- 2000: 24). De estos 92 pueblos, las estadísticas oficiales incluyen treinta grupos cuyas lenguas “cuentan con el mayor número de hablantes” (INEGI 2009: viii).
- 2 Es difícil encontrar cifras exactas respecto al bilingüismo y multilingüismo en México, dado que la ideología dominante del mestizaje hizo hincapié, desde la mitad del siglo pasado, en la unidad nacional y cultural monolingüe. Las preguntas en los censos acerca de las lenguas habladas han sido formuladas con el doble propósito de indagar la habilidad lingüística y la identidad étnica, conexión que se sigue haciendo en el censo del año 2000: “En nuestro país residen 6.3 millones de personas de 5 años y más que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 7.3% de la población de dichas edades [...] Si a esta población se le agregan 1.3 millones de niños de 0 a 4 años que viven en hogares cuyo jefe(a) habla alguna lengua, el tamaño de la población indígena asciende a 7.6 millones de personas” (INEGI 2000: 24). Sin embargo, “16.8% de la población hablante de alguna lengua indígena es monolingüe, es decir, no habla español”, porcentaje que al interior de la población indígena en los estados de Chiapas y Guerrero alcanza valores de 37.9 y 32.1%, respectivamente (*ibid.*: 25). Cabe destacar también que en términos absolutos la población hablante de lengua indígena ha crecido, según las estadísticas del INEGI, de 3 100 000 en 1970 a 5 300 000 en 1990 y a 6 300 000 en 2000 (*ibid.*: 74).
  - 3 En el argumento de Quijano, uno de los ejes fundamentales del capitalismo colonial/moderno como un nuevo patrón de poder mundial es la clasificación social de la población sobre la idea de raza, una supuesta estructura biológica que ubica a unos, los europeos, en situación superior respecto a los demás, los amerindios, los africanos, los asiáticos. Las identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la estructura global de control y división del trabajo. Como parte integral del dominio colonial capitalista, los europeos lograron hegemonizar también el control de la subjetividad, de la cultura y, especialmente, de la producción del conocimiento. En la concomitante perspectiva temporal de la historia mundial que forjaron los europeos, los pueblos colonizados se quedaron ubicados en el pasado de una trayectoria evolutiva cuya culminación era Europa (Quijano 1993).
  - 4 Para mayor información sobre el PVIFS, véase en línea: <[http://sureste.ciesas.edu.mx/Proyectos/PVIFS/pagina\\_principal.html](http://sureste.ciesas.edu.mx/Proyectos/PVIFS/pagina_principal.html)>.
  - 5 Véanse más detalles del proceso colectivo de producción del audiolibro en Leyva *et al.* (2010).
  - 6 En la Red todos nos hablamos de tú, especialmente en grupo, pero a veces uno u otro de los compañeros se dirige a nosotros como doctora Xochitl y doctor Axel o se refiere a “los doctores”. Sea en broma o como señal de respeto, en el fondo esto establece una diferencia académica que no se supera sólo con buena voluntad. Para relativizarla y suavizarla, empecé a dirigirme a algunos compañeros con el polivalente término de “maestro”. Este término ha devenido en una forma respetuosa y jocosa de nombrarnos mutuamente.
  - 7 En sus comentarios, María Bertely señala atinadamente el “poder paralelo que descansa en los conocimientos y las experiencias” de los co-autores mayas, poder que por cierto intentamos reivindicar con el reconocimiento de todos nuestros saberes.
  - 8 Quiero aclarar que para la fase de edición conseguimos un modesto presupuesto con IWGIA (Dinamarca) y Xenix Filmdistribution (Suiza) que nos permitió producir los audiocapítulos en un estudio y pagar ciertos trabajos de locución, traducción y posproducción.
  - 9 La mitad de la producción del audiolibro quedó en manos de los miembros de la Red. Realizamos también una campaña que llevó nuestro trabajo a diversas comunidades de pueblos originarios no solamente de Chiapas.
  - 10 Para una discusión diacrónica y crítica de las distintas propuestas de investigación descolonizada puede verse Hale (2008) y Leyva y Speed (2008).
  - 11 Popper fue un firme defensor de la democracia liberal que seis décadas después nos parece fallida (véase *The Open Society and its Enemies*, 1945).
  - 12 Como es bien sabido, el método de Popper para avanzar en la construcción de conocimientos, tanto en las ciencias sociales como en las ciencias de la naturaleza, “radica en ensayar posibles soluciones para sus problemas” (1978: 11).

- 13 Me refiero a la tan discutida “objetividad de los enunciados científicos”, la cual, según Popper, “descansa en el hecho de que pueden *contrastarse intersubjetivamente*” (1962: 43, énfasis en el original). En otras palabras, no hay conocimientos objetivos más allá de lo que podemos establecer exponiéndonos a la crítica de otros buscadores y sus observaciones al respecto. Nuestros conocimientos son siempre tentativas de solución que podemos proponer como verdades provisionales y contextuales hasta el momento en que surge una propuesta mejor y así *ad infinitum*. Por tanto, todo conocimiento es provisional, “*no puede haber enunciados últimos en la ciencia*” (Popper 1962: 46, énfasis en el original).
- 14 Como comenta Bertely, esta relación debería además servir para “descolonizar los espacios, las prácticas y las relaciones sociales colonizadas”. A mi entender, la co-teorización podría constituirse en una práctica concreta para lograrlo.
- 15 “In dreams begins responsibility.” Old play”. Cita al inicio de “Responsibilities” (1914), poema de William Butler Yeats (1950).
- 16 Varios investigadores del área maya afirman el valor cultural de los sueños y la atención que se les presta, pues para “la mayoría de los indígenas los acontecimientos nocturnos son aún más reales y valederos que los conscientes; entre ambos no existe ningún límite nítido” (Holland 1978: 165). “Todo lo que ocurre en los sueños [...] es tan real como la vida consciente [...] como se trata de una parte de la vida tan significativa como la vigilia, los indígenas procuran siempre no sólo recordar y analizar sus sueños, sino también cultivarlos; los niños quichés, ixiles y tzotziles son alentados a soñar y a contar sus sueños al despertar, para orientar su conducta y ser protegidos en caso de peligro” (Garza 1990: 194, 196).
- 17 El pueblo originario ojibwa es actualmente el más grande de América del Norte. Sigue viviendo en sus tierras ancestrales, pero dentro de las llamadas “reservas”, localizadas en los estados de Michigan, Wisconsin, Minnesota y Dakota del Norte (Estados Unidos), así como en Ontario (Canadá).
- 18 Tanto los co-autores del audiolibro como los autores clásicos consultados coincidieron, por ejemplo, en que los conocimientos y los poderes de la curación, así como la responsabilidad que viene con este poder, se adquieren con frecuencia en una serie de sueños reveladores. Para ejemplos concretos del sueño como revelación de dones y responsabilidades y de la esencia del ser, y como medio de transmisión de conocimientos (espirituales) y de avisos importantes, véase Martínez (2010), López (2010), Hernández Cruz (2010) e Icó (2010).
- 19 Cabe aclarar que varios de los compañeros de la Red viven en San Cristóbal de Las Casas en condiciones económicamente difíciles. Algunos cuentan con bajos salarios de organizaciones no gubernamentales (ONG), otros dependen de su éxito artístico y de lo que ganan por medio de trabajos como *freelance*.
- 20 La co-teorización “desde abajo y desde adentro” surge como concepto en el capítulo dedicado a los educadores mayas de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) (Bertely en este tomo). Reconocemos este aporte y los puentes que existen entre los dos proyectos en cuanto a los métodos, intencionalidades políticas y prácticas de co-teorización. Sin embargo, como apunta Bertely en los comentarios que escribió a este capítulo, “en la RACCACH las relaciones interculturales manifiestan una armonía, un diálogo y un encuentro potenciales, en contraste con la noción de conflicto y asimetría que atraviesa el proyecto de la UNEM”.
- 21 Me refiero particularmente a la interculturalidad como proyecto político promovido desde la cultura hegemónica. En esta interculturalidad *desde arriba* se tienden a obviar las relaciones socioculturales asimétricas, pues el nuevo discurso encubre la persistente incorporación práctica de las otras culturas en términos hegemónicos.
- 22 En muchas comunidades mayas de Chiapas, el término *kaxlan* (de castellano) se usa para referirse a personas que vienen de fuera; también a mestizos, ladinos, blancos, extranjeros o a aquellos mayas que ya se sienten superiores porque han asumido la mentalidad del conquistador, del ladino, del mestizo. Sin embargo, en nuestras discusiones en la Red dilucidamos que ser

*kaxlan* es más una actitud, un modo de pensar y una forma de vida, en la que se han perdido los valores comunitarios tradicionales o de la cultura maya (Leyva *et al.* 2010, reunión RACCACH, 25 de abril de 2009).

- 23 Como idea primigenia podríamos afirmar que la co-razón posibilita la *interculturalización* epistémica desde la diferencia colonial. Es decir, en el sentido de Walsh (2002) de un nuevo paradigma epistémico que implica procesos de traducción recíproca de conocimientos en lo plural. También incluye la construcción de nuevos criterios de razón y verdad (epistemes) y nuevas condiciones de saber. Al respecto podemos citar la declaración del Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) sobre la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI) de Ecuador: “La creación de la Universidad Intercultural no significa en absoluto la parcelación de la ciencia en una ciencia indígena y otra no indígena. Significa la oportunidad de emprender un diálogo teórico desde la interculturalidad. Significa la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones, bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad” (ICCI, cit. en Walsh 2002). Definitivamente no se trata de mezclar o fusionar diferentes formas de conocimiento, sino de construir nuevos marcos epistemológicos que permitan crear conocimientos interculturales en diálogo. Éstos deben nutrirse de diferentes fuentes y formas de saber e integrar el reconocimiento de distintos *loci* de enunciación y subjetividades demarcadas geohistórica y geopolíticamente.
- 24 En su propuesta para construir una *ecología de saberes*, Sousa Santos (2005b: 163-164) aclara que la designación de algo como “alternativo” conlleva una connotación latente de subalternidad, pues “la idea de alternativa presupone la idea de normalidad y ésta, la idea de norma”.

## Bibliografía

- Bachelard, Gastón. 1983 [1938]. *La formación del espíritu científico*. Trad. de José Babini. Siglo XXI, México.
- Bertely Busquets, María. En este tomo. “De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alterno desde Chiapas, México”. En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron. 1981. *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI, México.
- Chawuk, Juan. 2010. “Un ser universal”. En Axel Köhler, Xochitl Leyva Solano, Xuno López Intzín, Damián Guadalupe Martínez Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, José Alfredo Jiménez Pérez, Floriano Enrique Hernández Cruz, Mariano Estrada Aguilar y Pedro Agripino Icó Bautista. *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'*. *Tejiendo nuestras raíces*. Cesmeca-Unicach, CIESAS, PUMC-UNAM, IWGIA, Orê, Xenix Filmdistribution, PVIFS, RACCACH, CDLI-Xi'nich, Sociedad Civil Las Abejas, Sak Tzevul, OMIECH, Oxlajuntí', MirArte, México, pp. 280-286. En línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>.

- Chukwudi Eze, Emmanuel. 2008. "El color de la razón: la idea de 'raza' en la antropología de Kant". En Emmanuel Chukwudi Eze, Henry Paget y Santiago Castro-Gómez. *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial*. Ediciones del Signo, Duke University, Buenos Aires, pp. 21-82.
- Garza, Mercedes de la. 1990. *Sueño y alucinación en el mundo náhuatl y maya*. UNAM, México.
- Giddens, Anthony. 2000. "¿Qué es la ciencia social?" En *En defensa de la sociología*, Alianza, Madrid, pp. 19-34.
- Hale, Charles R. 2008. "Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada". En Axel Köhler (coord.). *Anuario 2007. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*. Unicach, Tuxtla Gutiérrez, pp. 299-315.
- Hallowell, Irving A. 1960. "Ojibwa Ontology, Behavior, and World View". En Stanley Diamond (ed.). *Culture in History: Essays in Honor of Paul Radin*. Columbia University Press, Nueva York, pp. 19-52.
- Hernández Castillo, Rosalva Aída. En el tomo II. "Hacia una antropología socialmente comprometida desde una perspectiva dialógica y feminista". En Xochitl Leyva Solano et al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- Hernández Cruz, Floriano Enrique. 2010. "Ya'al Ichin, donde el pequeño *ichin* levantó su vuelo". En Axel Köhler, Xochitl Leyva Solano, Xuno López Intzín, Damián Guadalupe Martínez Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, José Alfredo Jiménez Pérez, Floriano Enrique Hernández Cruz, Mariano Estrada Aguilar y Pedro Agripino Icó Bautista. *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. Cesmeca-Unicach, CIESAS, PUMC-UNAM, IWGIA, Orê, Xenix Filmdistribution, PVIFS, RACCACH, CDLI-Xi'nich, Sociedad Civil Las Abejas, Sak Tzevul, OMIECH, Oxlajunti', MirArte, México, pp. 334-342. En línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>.
- Holland, William R. 1978 [1963]. *Medicina maya en Los Altos de Chiapas. Un estudio del cambio socio-cultural*. INI, México.
- Icó Bautista, Pedro Agripino. 2010. "Una mirada constante". En Axel Köhler, Xochitl Leyva Solano, Xuno López Intzín, Damián Guadalupe Martínez Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, José Alfredo Jiménez Pérez, Floriano Enrique Hernández Cruz, Mariano Estrada Aguilar y Pedro Agripino Icó Bautista. *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. Cesmeca-Unicach, CIESAS, PUMC-UNAM, IWGIA, Orê, Xenix Filmdistribution, PVIFS, RACCACH, CDLI-Xi'nich, Sociedad Civil Las Abejas, Sak Tzevul, OMIECH, Oxlajunti', MirArte, México, pp. 325-333. En línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>.

- Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI). 2000. "La Universidad Intercultural". *Boletín ICCI "RIMAI"*, año 2, núm. 19. ICCI, Quito. En línea: <<http://icci.nativeweb.org/boletin/19/editorial.html>> (consulta: 15 de agosto de 2009).
- INEGI. 2000. *Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados de la muestra censal. Cuestionario ampliado. Palabras del licenciado Antonio Puig Escudero*. INEGI, México.
- \_\_\_\_\_. 2009. *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. INEGI, México.
- Jiménez Pérez, José Alfredo. 2010. "Sbonel jbijiltik. Dibujando nuestras sabidurías". En Axel Köhler, Xochitl Leyva Solano, Xuno López Intzín, Damián Guadalupe Martínez Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, José Alfredo Jiménez Pérez, Floriano Enrique Hernández Cruz, Mariano Estrada Aguilar y Pedro Agripino Icó Bautista. *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. Cesmecha-Unicach, CIESAS, PUMC-UNAM, IWGIA, Orê, Xenix Filmdistribution, PVIFS, RACCACH, CDLI-Xi'nich, Sociedad Civil Las Abejas, Sak Tzevul, OMIECH, Oxlajunti', MirArte, México, pp. 308-315. En línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>.
- Köhler, Axel. 2002. "Algunos dilemas éticos en la antropología (tele)visual compartida: más allá de las 'docu-soaps'". En *Anuario 2000. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*. Gobierno del estado de Chiapas, Unicach, Tuxtla Gutiérrez, pp. 381-411.
- \_\_\_\_\_. 2010. "Tocando tierra". En Axel Köhler, Xochitl Leyva Solano, Xuno López Intzín, Damián Guadalupe Martínez Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, José Alfredo Jiménez Pérez, Floriano Enrique Hernández Cruz, Mariano Estrada Aguilar y Pedro Agripino Icó Bautista. *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. Cesmecha-Unicach, CIESAS, PUMC-UNAM, IWGIA, Orê, Xenix Filmdistribution, PVIFS, RACCACH, CDLI-Xi'nich, Sociedad Civil Las Abejas, Sak Tzevul, OMIECH, Oxlajunti', MirArte, México, pp. 343-352. En línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>.
- \_\_\_\_\_, Xochitl Leyva Solano, Xuno López Intzín, Damián Guadalupe Martínez Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, José Alfredo Jiménez Pérez, Floriano Enrique Hernández Cruz, Mariano Estrada Aguilar y Pedro Agripino Icó Bautista. *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. Cesmecha-Unicach, CIESAS, PUMC-UNAM, IWGIA, Orê, Xenix Filmdistribution, PVIFS, RACCACH, CDLI-Xi'nich, Sociedad Civil Las Abejas, Sak Tzevul, OMIECH, Oxlajunti', MirArte, México. En línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>.

- Leyva Solano, Xochitl. En el tomo II. "¿Academia versus activismo? Repensarnos desde y para la práctica teórico-política". En Xochitl Leyva Solano et al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- \_\_\_\_\_ y Axel Köhler. 2005. "‘Díaspóra religiosa’, autorrepresentación e identidad(es) de los jóvenes indígenas urbanos de Los Altos de Chiapas (México)". En Joan J. Pujadas y Gunther Dietz (coords.). *Etnicidad en Latinoamérica: Movimientos sociales, cuestión indígena y diásporas migratorias*. Fundación El Monte, FAAEE, ASANA, Sevilla, pp. 225-338.
- \_\_\_\_\_ y Axel Köhler. 2007. "Presentación". En Xochitl Leyva Solano, Axel Köhler, Pedro Daniel López López y artistas y comunicadores indígenas de Chiapas. *Jóvenes mayas: imágenes en movimiento. Agenda 2008* CIESAS. CIESAS, México, pp. 1-8.
- \_\_\_\_\_, Axel Köhler, Pedro Daniel López López y artistas y comunicadores indígenas de Chiapas. 2007. *Jóvenes mayas: imágenes en movimiento. Agenda 2008*. CIESAS, México.
- \_\_\_\_\_ y Shannon Speed. 2008. "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 65-107.
- \_\_\_\_\_, Axel Köhler, Xuno López Intzín, Damián Guadalupe Martínez Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, Floriano Enrique Hernández Cruz, José Alfredo Jiménez Pérez, Mariano Estrada Aguilar y Pedro Agripino Icó Bautista. 2010. "Introducción". En Axel Köhler, Xochitl Leyva Solano, Xuno López Intzín, Damián Guadalupe Martínez Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, José Alfredo Jiménez Pérez, Floriano Enrique Hernández Cruz, Mariano Estrada Aguilar y Pedro Agripino Icó Bautista. *Sjalel kibeltik. Sts’isjel ja kechtiki’*. *Tejiendo nuestras raíces*. Cesmeca-Unicach, CIESAS, PUMC-UNAM, IWGIA, Orê, Xenix Filmdistribution, PVIFS, RACCACH, CDLI-Xi’nich, Sociedad Civil Las Abejas, Sak Tzevul, OMIECH, Oxlajuntí, MirArte, México, pp. pp. 255-272. En línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>.
- López Intzín, Xuno. 2010. "‘Elek’ nojk’etal: ladrón de reflejos". En Axel Köhler, Xochitl Leyva Solano, Xuno López Intzín, Damián Guadalupe Martínez Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, José Alfredo Jiménez Pérez, Floriano Enrique Hernández Cruz, Mariano Estrada Aguilar y Pedro Agripino Icó Bautista. *Sjalel kibeltik. Sts’isjel ja kechtiki’*. *Tejiendo nuestras raíces*. Cesmeca-Unicach, CIESAS, PUMC-UNAM, IWGIA, Orê, Xenix Filmdistribution, PVIFS, RACCACH, CDLI-Xi’nich, So-

- ciudad Civil Las Abejas, Sak Tzevul, OMIECH, Oxlajunti', MirArte, México, pp. 316-324. En línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>.
- Martínez Martínez, Damián Guadalupe. 2010. "De regreso a hombre verdadero". En Axel Köhler, Xochitl Leyva Solano, Xuno López Intzín, Damián Guadalupe Martínez Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, José Alfredo Jiménez Pérez, Floriano Enrique Hernández Cruz, Mariano Estrada Aguilar y Pedro Agripino Icó Bautista. *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. Cesmeca-Unicach, CIESAS, PUMC-UNAM, IWGIA, Orê, Xenix Filmdistribution, PVIFS, RACCACH, CDLI-Xi'nich, Sociedad Civil Las Abejas, Sak Tzevul, OMIECH, Oxlajunti', MirArte, México, pp. 287-303. En línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>.
- Mignolo, Walter. 2000. *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton University Press, Princeton.
- \_\_\_\_\_. 2006. "El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial". En Freya Schiwy y Nelson Maldonado Torres. *(Des)colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Ediciones del Signo, Globalization and the Humanities Project, Duke University Press, Buenos Aires, pp. 11-23 (Cuadernillo núm. 1).
- Popper, Karl. 1962. "Panorama de algunos problemas fundamentales". En *La lógica de la investigación científica*. Tecnos, Madrid, pp. 27-47.
- \_\_\_\_\_. 1978. "La lógica de las ciencias sociales". En Karl Popper, Theodor Adorno, Rolf Dahrendorf y Jürgen Habermas. *La lógica de las ciencias sociales*. Grijalbo, México, pp. 9-27.
- PVIFS (Proyecto Videoastas Indígenas de la Frontera Sur). 2007. *Edición especial I, II y III*. CIESAS, Cesmeca-Unicach, Xenix Filmdistribution, México. En línea: <[http://sureste.ciesas.edu.mx/Proyectos/PVIFS/pagina\\_principal.html](http://sureste.ciesas.edu.mx/Proyectos/PVIFS/pagina_principal.html)> (consulta: 30 de agosto de 2009).
- Quijano, Aníbal. 1993. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso, UNESCO, Buenos Aires, pp. 201-246. En línea: <<http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/1.pdf>>.
- Rappaport, Joanne. En este tomo. "Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica". En Xochitl Leyva Solano et al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- Rouch, Jean. 2003 [1973]. "The Camera and Man". En Steven Feld (ed. y trad.). *Ciné-Ethnography. Jean Rouch*. University of Minnesota Press, Minneapolis y Londres, pp. 29-46.

- Sousa Santos, Boaventura de. 2005a. "Sobre el postmodernismo de oposición". En *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta, Madrid, pp. 97-113.
- \_\_\_\_\_. 2005b. "Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias". En *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta, Madrid, pp. 151-192.
- Walsh, Catherine. 2002. "(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". En Norma Fuller (ed.). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. REDCCSS, Lima, pp. 115-142.
- Watanabe, Rie. 2010. "Rie como miembro de Sak Tzevul". En Axel Köhler, Xochitl Leyva Solano, Xuno López Intzín, Damián Guadalupe Martínez Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, José Alfredo Jiménez Pérez, Floriano Enrique Hernández Cruz, Mariano Estrada Aguilar y Pedro Agripino Icó Bautista. *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. Cesmecha-Unicach, CIESAS, PUMC-UNAM, IWGIA, Orê, Xenix Filmdistribution, PVIFS, RACCACH, CDLI-Xí'nich, Sociedad Civil Las Abejas, Sak Tzevul, OMIECH, Oxlajunti', MirArte, México, pp. 287-303. En línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>.
- Yeats, William Butler. 1950. *Collected Poems*. Macmillan, Londres y Nueva York.

## Capítulo 14

### *O'tanil. Stalel tseltaletik.*

### **Una apuesta por un conocimiento propio desde los pueblos originarios\***

María Patricia Pérez Moreno

#### **Palabras introductorias**

El interés por conocer, comprender, analizar y explicar la cultura propia (maya tseltal en este caso) fue producto de un proceso de inmersión, reflexión y convencimiento consciente de esta necesidad ante la carencia de suficientes estudios que expliquen la realidad de donde uno es. También porque en varios de los pocos escritos existentes no veíamos reflejada nuestra voz, nuestro sentir y pensar. Ciertamente, no todos los miembros de los pueblos originarios estudian sus propias culturas, pero quienes hemos asumido esta responsabilidad moral con respecto a nuestra gente y nuestra localidad, hacerlo nos ha permitido reencontrarnos, deconstruirnos-reconstruirnos, cuestionarnos-reafirmarnos, apostar por otros caminos de construcción de conocimientos y aprendizajes desde nosotros y con los demás. La razón de ser de este capítulo es compartir con ustedes algunos aspectos del proceso vivido acerca del cómo inició y se fue dando este caminar que busca descolonizar el saber y el ser desde la *antropología del nosotros(as)*, así como la forma en que reflexionamos la presencia del *o'tan-o'tanil* (corazón) y el *stalel* (forma de ser, hacer, sentir, pensar y decir) con las mujeres, los jóvenes y los profesores bilingües de Bachajón, Chiapas, México, a partir de una metodología de co-labor.

#### **Hacia una antropología del nosotros(as)**

La antropología se constituye como una ciencia en el siglo XIX para estudiar la cultura de todos los pueblos en general. Sin embargo, en la práctica se avoca a estudiar la cultura de las sociedades no occidentales, es decir, del "Otro", del "diferente" (Degregori 2009, Ramos 2010), denominado también "primitivo", "salvaje", "tradicional" (ubicado en América, Asia y

África). Esto fue así debido a que la antropología “surge en el periodo de la expansión imperial europea y luego norteamericana” (Degregori 2009: 21), donde “se conjugan nacionalismo y militarismo, misión cristiana y racismo, búsqueda capitalista de mercados y de materias primas y afán de inventariar todos los fenómenos del globo terráqueo” y “la hegemonización de un único tipo de conocimiento, caracterizado por una determinada organización social de sus practicantes y por el consenso en el seno de éstos acerca de ciertos procedimientos para generar y validar enunciados sobre la realidad empírica” (Krotz 1993: 5). De esta forma, los conocimientos antropológicos sirvieron (y siguen sirviendo en algunos casos) para controlar y dominar a las culturas “otras” y “diferentes”, o sea, a *nosotros*, en beneficio de los intereses imperiales-coloniales de Occidente.

Visto así, la antropología llevó a sus primeros y posteriores practicantes a buscar con ahínco estudiar a los pueblos más alejados a quienes consideraban “primitivos”, “incivilizados”. Era necesario analizarlos antes de que se transformaran o desaparecieran, pues constituían el vestigio viviente del pasado de Occidente, cuya sociedad ya había llegado a la “civilización”. Además, estaba vigente (y sigue existiendo) la concepción de que mientras más distantes y alejados –geográficamente– se encontraran los investigadores de sus lugares de origen, más “objetivos”, “científicos”, “neutrales” resultaban los estudios que llevaban a cabo. Fue así como el viaje y el trabajo de campo a lugares remotos se convirtieron en elementos centrales en la investigación antropológica. Bajo esta óptica se formaron y se siguen formando a los antropólogos en nuestras latitudes.

No obstante, los antropólogos del Sur, explica Esteban Krotz, han tomado conciencia –no todos, obviamente– de que los fenómenos socio-culturales abordados no pueden ser percibidos como “Otros”, tal como lo hace la antropología nacida en el Norte, y de que las y los investigadores forman ineludiblemente parte de lo que estudian (Krotz 1993: 6-7). Efectivamente, existe una característica que distingue a la antropología “clásica” de la que se practica en el Sur: “en el ámbito de esta última los estudiosos y los estudiados son ciudadanos del mismo país” (Krotz 1993: 8), es decir, los antropólogos mexicanos, colombianos, peruanos, guatemaltecos, etcétera, estudian su propia cultura, la cultura latinoamericana.<sup>1</sup> La percepción de esta práctica también la evidencia el antropólogo peruano Carlos Iván Degregori en su libro *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*, al preguntarse: “¿Qué pasa cuando los Otros, antes objeto de estudio, se convierten ellos mismos en científicos sociales?” (2009: 23). De igual manera, el antropólogo mexicano Baltasar Ramos (2010), al observar su realidad circundante desde la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), México, se cuestiona: ¿Qué pasa cuando los “Otros”, es decir, el *nosotros* heterogéneo –en específico, los descendientes de los pueblos

originarios– estudiamos antropología? ¿Qué pasa cuando los “Otros” estudian o hacen antropología de su propia cultura? Para Degregori el hecho de que los “Otros” sean ahora antropólogos que estudian sus propios países permite una “ventaja comparativa de un ‘conocimiento localizado’, una capacidad de inmersión y de ‘descripción densa’ difícilmente igualable por los profesionistas foráneos” (Degregori 2009: 23).

Si una antropología practicada desde el nosotros abre perspectivas diferentes de ver y entender la realidad, también plantea el reto de la construcción de una propuesta teórica metodológica diferente a los paradigmas clásicos de la antropología (estructuralismo, funcionalismo, etcétera), más acorde a la realidad que indaga. Baltasar Ramos señala en su tesis *El campo de antropología social en la UNACH. Crítica para otra propuesta* (2010) que no es posible seguir enseñando una antropología que ponga énfasis en el estudio de la otredad cultural (así como en el distanciamiento subjetivo del investigador y de la realidad que indaga) porque esos “Otros” somos “nosotros” (mexicanos, guatemaltecos, mayas, zoques), quienes ahora nos formamos y practicamos esta disciplina. Aquí las preguntas que se plantea Ramos son: ¿cómo estudiarnos a nosotros mismos desde la antropología?, ¿cuál es la apuesta teórica y metodológica que debemos forjar?

Ciertamente, la respuesta es que debemos construir un conocimiento propio latinoamericano y, dentro de éste, uno de los pueblos mismos: los afrodescendientes, los pueblos originarios, los urbanos, etcétera. Decir que tenemos que construir un conocimiento propio o visibilizar conocimientos que tienen raíces ancestrales (que vienen de tiempos lejanos pero que no son estáticos e inmutables) no significa dejar de lado los aportes de Occidente y de la sociedad global. Tal proyecto sería insostenible. Se trata más bien de dar a conocer otras voces, palabras, visiones de la realidad y del mundo que permiten forjar otras relaciones sociales y de existencia. Ésta es una de las apuestas de la *antropología del nosotros latinoamericano* planteada por Baltasar Ramos (2010), que no busca centrarse en el estudio de las diferencias, sino indagar en las coincidencias y semejanzas culturales “a través de la óptica del *Nosotros*, ya que la UNACH, y su práctica educativa de los últimos años, muestra, por sentido común que antropólogos y sujeto investigado son uno mismo, es decir, ambos conforman el *Nosotros*” (Ramos 2010: 8). Seguir matizando el estudio de las diferencias lleva a que el antropólogo se mantenga distinto y distante de la realidad estudiada. Esto no implica borrar o desatender las diferencias, pero permite al menos no centrarse únicamente en ellas.

Entonces, el antropólogo, dentro de esta práctica, debe asumirse como parte de lo estudiado, no seguir pretendiendo que es ajeno a su realidad, es decir, distanciándose y desconociendo un mundo del cual forma parte. En este caso, “la investigación no sólo implica generar conocimien-

tos nuevos, sino encontrarse con uno mismo, rostro a rostro, frente a frente, corazón con corazón..." (Pérez y Ramos 2009: 2). Pero para encontrarlos o reencontrarnos hay que, como bien explican los autores y las autoras de *Sjalel Kibeltik* "desnudarse-autorrepresentarse personal-colectivamente", que no es otro acto que "abrir el corazón y trabajar desde la co-razón para mostrar nuestra raíz, nuestro origen, el caminar de cada un@ de nosotr@s" y así "reconocer la raíz y el corazón de cada quien" (RACCACH 2012) para seguir fortaleciendo la cultura propia y los procesos organizativos donde uno está inmerso. De lo contrario, "no podremos ser capaces de soñar diferentes horizontes de existencia, de compartir dolores, de tejer sueños, de transitar esperanzas y luchas por materializar utopías posibles" (Guerrero 2010: 16).

De esta manera, considero que una investigación desde el nosotros(as), en este caso los pueblos originarios, permite analizar el entorno material, cultural, político y social donde estamos inmersos tomando como punto de partida nuestro propio bagaje cultural (maya tseltal), seguido de los demás elementos culturales que hemos interiorizado en este proceso de vinculación con la sociedad global. Con ello lograríamos presentar nuestra palabra, nuestro pensar y sentir, oculto e invisibilizado durante tanto tiempo, y dejar de ser sólo informantes de "especialistas" y "expertos" para "convertirnos en protagonistas y autores de nuestra propia historia" (Damián Martínez Martínez, Reunión de la RACCACH, 2 de agosto de 2008, en RACCACH 2012: 312).

Al tiempo que me empapaba de estas propuestas teórico-metodológicas empecé a vivir dos procesos que contribuyeron a convencerme de que la antropología del nosotros puede llevarnos a cambiar la forma de investigar la cultura propia y, sobre todo, de vivirla. El primero se trata de la investigación "Cuerpo, juegos recreativos y deportes en la sociedad prehispánica" (2005), coordinado por Baltasar Ramos Martínez, donde fui conociendo y asumiendo la cultura prehispánica como mi pasado y presente cultural. El segundo consistió en un encuentro vivencial espiritual donde participamos miembros de varios pueblos originarios. En dicho encuentro investigamos, reflexionamos y fomentamos de manera crítica la práctica de la filosofía de vida de nuestras culturas ancestrales.

Posteriormente llevé a cabo mi primera experiencia investigativa individual bajo esta propuesta de pensamiento-conocimiento, me refiero al estudio del *Loil K'in* (Fiesta al Sol) en Bachajón, mi localidad de origen. En esa investigación tomé como eje central la lengua tseltal y los símbolos culturales analizados desde los elementos de mi cultura. Por esto, en vez de quedarnos con la traducción de *Loil K'in* como "carnaval" o "farsa fiesta", como lo habían resuelto otros estudiosos de fuera, profundizamos en el análisis lingüístico-cultural del término. Así, traducimos-interpretamos *Loil K'in* como la "Fiesta al Sol". De igual manera, esta óptica nos llevó a

rechazar la palabra “indígena” o “indio” por ser una categoría colonial y racista, y a reafirmar y difundir nuestra pertenencia étnica: maya tselal cuando se trataba sólo de este colectivo, y pueblos originarios o ancestrales cuando se hacía referencia a las demás culturas. Enfatizo lo de “maya tselal” para marcar que soy/somos de esa cultura, puesto que hay muchas personas que piensan y opinan que los mayas desaparecieron hace siglos o bien que son únicamente los que viven en la península de Yucatán, mientras que al resto de los descendientes localizados en otros estados de la república se les llama indígenas tseltales, tsotsiles, tojolabales, ch'oles, etcétera. También durante esa investigación, recalqué el “nosotros” en el lenguaje escrito y oral; así digo: “nosotros los mayas”, no “ellos”, como si yo no fuera parte de ese colectivo. Al señalar esto no pretendo borrar la diversidad que existe al interior de los mayas, sino destacar que existen coincidencias socioculturales e históricas que nos unen (Ramos 2010) al tiempo que pretendo hacer honor a la nosotridad presente en la lengua tselal (léase Lenkersdorf 2005).

Es importante recalcar que hablar y escribir desde la noción del nosotros(as) implica en primera instancia asumir nuestras raíces culturales, sin esto, el planteamiento se quedaría sólo a nivel discursivo. Quienes intentamos comprendernos-sentirnos-pensarnos sin alejarnos, distanciarnos y negar nuestro bagaje cultural, “encarnándonos”, como dijera Xochitl Leyva (2012), creemos que este modo de investigar nos permite profundizar en nuestro pensamiento y práctica cotidiana maya. Para muchos, no obstante, esto conlleva un peligro para la “objetividad” y la “neutralidad” –y con ello para la “verdad”– de la ciencia. Pero la objetividad, creemos, es justamente lo contrario: una apuesta a tener presente el bagaje que nos constituye. A esta apuesta, Donna Haraway (1995) la denomina conocimiento situado, es decir, conocimiento particular que responde al contexto y al ser de su constructor(a). Por ejemplo, cuando hablo de un “nosotros maya tselal” lo hago desde mi ser mujer, maya-tselal, profesionista, activista, con una vida que durante diez años ha transitado afuera y adentro de la comunidad, con experiencias de lucha en colectivos independientes y desde un retorno a la cultura propia.<sup>2</sup>

Bajo este pensamiento y práctica de mirarnos y sentirnos desde nuestro ser tomamos conciencia de la recurrencia e importancia del *o'tan-o'tanil* (corazón) manifiesto en nuestras conversaciones cotidianas en tselal. Después de un primer y leve acercamiento a esta categoría conceptual (Pérez y Ramos 2009), durante 2011 y 2012 opté por platicar y dialogar con la gente de mi localidad para conocer sus concepciones y reflexiones acerca del *o'tan* en su vida cotidiana: ¿qué nos muestra su presencia?, ¿qué conocimientos y sabidurías guarda?, ¿cómo lo vivimos?, ¿qué nos enseña sobre nuestra vida y existencia?, ¿por qué es importante pensar en el *o'tan* en estos días?

## **Nuestras prácticas de investigación descolonizada activista y de co-labor**

La búsqueda y la práctica de forjar formas alternas de acercamiento a la realidad circundante y de construcción de conocimientos desde la antropología del nosotros(as) nos llevaron a conocer y repensar-retomar ideas, reflexiones y propuestas de otros(as) académicos(as). Uno de ellos fue Charles R. Hale (2008), quien señala que una investigación descolonizada activista implica, entre otras cosas, optar por una alineación básica con un grupo organizado en lucha y por un compromiso por producir conocimiento en diálogo con ellas y ellos. Alinearse con los actores participantes no implica que el investigador pierda su espacio propio, sino que lo mantiene y lo da a conocer y negocia con los actores involucrados en la investigación al inicio del diálogo a fin de que logren llegar a un acuerdo en la forma de trabajar. Esto, como el autor menciona, no es fácil porque en un grupo organizado hay luchas por el poder, jerarquías de género y demás aspectos que obstaculizan una alineación inmediata. En mi caso, al ver la realidad compleja de Bachajón (partidismo, confrontación entre grupos, elitismo, diferenciación de género, conflictos locales), opté por trabajar con un grupo de profesores bilingües, con uno de estudiantes y con otro de mujeres tseltales. Grupos con los que ya tenía contacto previamente.

Una vez identificados los actores aliados se pasó al proceso de diálogo y colaboración para que los protagonistas reconocieran “algún valor y propósito en el sujeto de estudio” (Hale 2004: xx). En este caso, el diálogo se hizo primeramente con los representantes de cada sector y en un segundo tiempo con el resto de los integrantes de los grupos durante la ejecución de los talleres, donde les comuniqué el fin de los mismos (reflexionar en torno a la lengua propia y al concepto propio de corazón) y donde ellos también mostraron su interés a través de sus participaciones y actitudes. La opción de realizar talleres con estos grupos se debió a la intención de no plasmar exclusivamente la voz de los y las líderes, como por lo general se hace, sino abrirse a los pensamientos y los sentimientos de los demás miembros de la comunidad.

Por su parte, Xochitl Leyva y Shannon Speed (2008) señalan que la investigación de co-labor de la que ellas fueron parte conlleva un trabajo conjunto entre el investigador(a) y los grupos y organizaciones indígenas involucrados en el proceso de investigación. Esto significó planear en conjunto con la contraparte: qué estudiar, cómo estudiarlo, el producto del trabajo a alcanzar y la utilidad posible para ambas partes. Proceder de esta forma, nos dicen, implicó romper con las prácticas neocoloniales que uno tiene interiorizadas, por ejemplo, con la falta de confianza hacia la capacidad de los sujetos-actores de la investigación y con su reducción a simples “informan-

tes". Cambiar esta forma de proceder fue(es) difícil porque no estamos acostumbrados a dialogar y a valorar los otros saberes. Por ejemplo, en el caso de nuestra investigación sobre el *o'tan-o'tanil* (corazón), el primer desafío fue "construir relaciones de equidad que modificaran jerarquías y desconfianzas históricas reproducidas por las relaciones coloniales dadas entre la investigación científica académica y los pueblos indígenas" (Leyva y Speed 2008: 79-80). Bajo esta lógica consideré a los profesores, jóvenes y mujeres mayas tseltales con los que trabajé no como meros "informantes", sino como actores de la investigación con quienes podía co-reflexionar.

Por todo lo anterior, en mi trabajo de investigación, en vez de enmarcar la investigación en una perspectiva teórica-metodológica dada con anterioridad desde fuera, como generalmente se hace, opté por dialogar con la gente sin categorías académicas. Esta apertura me permitió mirar distintos ángulos del concepto maya tselta *o'tan*: como vida, pensamiento, sentimiento, sueño, esperanza, anhelo, moral, ética, y como *stalel*, o sea, como forma de ser, estar, hacer, sentir, pensar y decir, desde los mayas *tseltaetik*.

### **Acerca de nuestros talleres y nuestro proceso de co-teorización**

La implementación de talleres como una técnica de investigación responde a una necesidad de imaginar formas diferentes a las convencionales en la academia hegemónica de acercamiento y diálogo con las personas de nuestra propia cultura. No busqué sólo los "datos", sino vivir un proceso diferente con la gente a fin de que ellos conocieran esta propuesta y participaran en ella aportando y reflexionando sobre el corazón, la lengua y otros temas que ellos mismos fueron poniendo sobre la mesa. Fue un intento de reflexionar en conjunto sobre un aspecto de nuestra cultura y socializar ideas, pensamientos, saberes y sentires entre todos los actores presentes. Desde esta experiencia, el taller fue un espacio de enseñanza y aprendizaje mutuo-colectivo, y a la vez de concientización y activismo para cualquiera de los individuos presentes (incluyéndome a mí).

La antropóloga estadounidense Joanne Rappaport (en este tomo) señala que la antropología colombiana, al ser insistente en el compromiso social, ha conducido a los antropólogos a ejercer la disciplina de otra forma, dándole prioridad al uso de talleres y otras herramientas colectivas como metodología de investigación, lo cual lleva al antropólogo a tener una participación más activa en los procesos de lucha política y social. Los resultados de los talleres pueden servir no sólo para escribir textos académicos para los académicos, sino otros documentos políticos, narrativas testimoniales, memorias, que pueden ser archivados o bien circular entre la gente que produjo esos saberes. Rappaport (*ibid.*) refiere que, aunque no se publiquen los resultados de los talleres, el hecho en sí mismo y el proceso

vivido dejan una huella duradera en las personas. En nuestra experiencia, al tiempo de haberse realizado los talleres escuché comentarios positivos sobre ellos por parte de sus participantes.

Decidí hacer uso de los talleres a pesar de que algunos investigadores consideran que el taller no es una técnica adecuada para realizar una investigación porque presuponen que la gente no puede reflexionar y profundizar sobre su propia cultura o porque los conocimientos vertidos en dichos espacios son demasiado “subjetivos”. Mi intención fue generar en cada uno(a) de los(as) participantes una inquietud por seguir pensando en nuestra *stalel* (forma de ser-estar-sentir-hacer), nuestra *Bats'il K'op* (palabra-lengua verdadera) y nuestro *o'tan* (corazón). Fomentar el pensar con la familia y las amistades, ya que la reflexión acerca de estas concepciones no termina con esta investigación, ni con los talleres. Es así como el interés en pensar en la lengua y el *o'tan* permanece ahora en otras personas de la comunidad.

Si bien al inicio y durante los talleres el concepto de *o'tan* (corazón) constituyó el centro de la reflexión, poco a poco se hizo presente, a través de los diálogos, otra categoría planteada por los participantes para explicar y fundamentar la presencia del corazón entre los tseltales de Bachajón: el *stalel* (la forma de ser-sentir-hacer-pensar-decir). Resaltar y valorar estos conceptos (*o'tan* y *stalel*) es/fue el inicio de un intento por encausar un *proceso de co-teorización*, en el sentido que refieren Rappaport (en este tomo) y Köhler (en este tomo); en el sentido de prácticas que implican el diálogo entre el investigador y los actores participantes en la investigación para la construcción de conocimientos en torno a la realidad estudiada y vivida. Para mi la co-teorización fue abrirse paso a conceptos nuevos desde la propia gente, en diálogo con otros saberes y sentires que permitieron ampliar y profundizar la reflexión colectiva.

Axel Köhler, a partir de la experiencia vivida con otras nueve personas (antropólogos, sociólogo, artistas y comunicadores comunitarios mayas) en la elaboración del audiolibro *Sjalel Kibeltik. Sts'isjel ja Kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces* (Köhler et al. 2010), nos dice que co-teorizar fue “producir conocimientos juntos [el investigador y los actores participantes en la investigación]; [conocimientos] que explicitaron la teoría implícita en las prácticas políticas” (Köhler en este tomo). Para ello fue necesario no jerarquizar o devaluar de entrada la calidad de los insumos que aportaron los participantes no académicos. “Me refiero –agrega Köhler– a la clásica división del trabajo en la investigación en que los ‘informantes’ aportan los ‘datos brutos’ y los académicos efectúan la sistematización, contextualización y análisis de esos datos... Teorizar sobre algo es producto de plantearse interrogantes y dar respuestas a algunos problemas de la cotidianidad” (Köhler en este tomo). La gente siempre está teorizando –filosofando, diría Lenkersdorf (2005)–, con la única diferencia de que las teorías elaboradas por las personas (no

académicas) no están escritas aún, se desarrollan en la oralidad y en la práctica (Köhler en este tomo.). Si bien decimos que el *stalel* es una categoría co-teorizada con la gente, esto no implica que esté acabada, requerirá, como menciona Köhler (*ibid.*), afinar, autocriticar y enriquecer este concepto con el fin de apreciar cuánto potencial teórico guarda.

A fin de compartir con ustedes parte del proceso dialogado vivido en los talleres con los profesores bilingües,<sup>3</sup> las y los jóvenes estudiantes del Colegio de Bachilleres de Chiapas (Cobach) número 28<sup>4</sup> y las mujeres *tseltaletik* de Bachajón,<sup>5</sup> presentaré partes de los talleres imaginando que se desarrollaron en uno solo. El pequeño canto al corazón que a continuación integro para cerrar esta sección, lo elaboré a partir de las palabras de mi gente luego de haber trabajado con ellos y ellas en los talleres:

*Te o'tan-o'tanil ja  
stalel tseltaletik*

*sp'ijil jmejtatik  
smelelil k'op  
sk'uxul ko'tantik  
kuxlejilil*

*ban ya xtal te bin ya jpastike  
Ich'el ta muk'  
ja te nopojibal.*

El corazón es  
la forma de ser-estar-sentir-hacer-pensar de  
los tseltales  
la sabiduría de nuestras madres-padres  
la honestidad-claridad de la palabra  
la apreciado-querido de nuestros corazones  
la vida-existencia  
donde emana lo que hacemos  
el respeto, la veneración  
el conocimiento, el pensamiento.

*Corazón: centro de pensamiento, sentimiento, acción, deseo y ser*

Al plantearles la pregunta de por qué es importante la presencia del corazón en nuestro idioma tseltal y qué conocimientos guarda, *jNantik*<sup>6</sup> Laureana Pérez Cruz respondió con mucha energía: “*Ay sk'oblal te o'tanile skaj te kuxulotik ae. Jich binut'il ya kaltiki, teme mayuk awo'tane ma kuxulat, ma xk'opojat*” (Es importante el corazón porque es lo que nos mantiene vivos. Por eso, si no tienes corazón no estás vivo, no hablas). Asimismo, *jNantik* María Pérez Gómez señaló: “*Spisil bin a te ka pase e ya xach tal ta awo'tan, ja tsakalotik a te ta o'tanile, ja te ay bin ya sk'an*” (Todo lo que haces empieza o nace en tu corazón, estamos agarrados del corazón, el corazón es quien quiere-anhela). Por esto, *jNantik* Petrona Hernández Silvano, agregó: “*Manix ya jtuuntik a te jchinamtike sok joltik e*” (No utilizamos nuestro cerebro y nuestra cabeza). “*Spisil te lok'em a, mayuk bin yan ya jta ta jalel*” (Todo emana del corazón, no mencionamos otra cosa [énfasis mío]) puntualizó *jNantik* Juana Hernández Gómez. *JNantik* Petrona Hernández Silvano, por su parte, explicó: “*Jich binut'il ay ya kal, ko'tan ya xbon ta Ocosingo, ko'tan ya xbon ta alan, ko'tan ya xbon ta Palenque, ko'tan ya jwe' me ine mut, puro awo'tan*” (Así como digo a veces, mi corazón quiere ir a Ocosingo, mi corazón quiere ir

a la comunidad, mi corazón desea ir a Palenque, mi corazón quiere comer ese pollo, todo es tu corazón).

Asimismo, *jNantik* Tomasina Moreno Gutiérrez, *xtut*<sup>7</sup> Mariela Hernández Hernández y *xtut* Petrona Hernández Hernández explicaron que: “*Te o’tanil ay sk’oblal yu’un te spisil te bin ya jnoptik ta ko’tantik yayel, ja ya spatat mandar te awo’tan yayele*” (El corazón tiene importancia porque todo lo que pensamos está en el corazón; es el corazón quien te manda a hacer las cosas). Además, agregaron: “*Ya snoptesotik te ta o’tanil talem bin talem, teme la nop yu’un ya xbat ta paxial ya xbaat porque la anopix ta awo’tan*” (Nos enseñan que del corazón proviene todo, si tú piensas que quieres ir a pasear, irás porque ya lo pensaste en tu corazón). A fin de explicar mejor esto, *jNantik* Juana puso el siguiente ejemplo: “*Ilawil a, teme takin ko’tan xchate, ka letal te bin sike, ka wuch’, xjamet k’in al ka waiy, maba yu’unuk ya xlaj sk’oblal, teme kawal ko’tan ya kuch’ coca yu’unix ya xbat aletal a*” (Mira, si dices “mi corazón está sediento”, buscas lo frío, cuando lo tomas te relajas, si no, no es que ahí quedó y ya. Si dices “mi corazón quiere beber coca cola”, es porque lo irás a buscar).

Al preguntarles qué pasa con nuestro corazón cuando no consigue lo que anhela (comer pollo, por ejemplo), *jNantik* Petrona respondió: “*Ya snanoy bael, mero xbik’et ta yo’tan che. Awo’tan ayix ta we, jato teme la wabeye te contento jil abi*” (Lo recuerda siempre, ya que lo está anhelando. Tu corazón quisiera que el pollo ya estuviera en tu boca; hasta que le des tu corazón se queda contento). Para completar esto, *jNantik* Juana dijo: “*Manchuk yan bin ka we uts nok’ol snabel a*” (Aunque comas otra cosa, tu corazón seguirá recordando-anhelando lo otro).

Por su parte, *jNantik* Petrona compartió que la importancia del corazón radica en el hecho de que en él surgen las cosas que queremos y la vida; también mencionó que el corazón: “*Ya yak’ sp’ijil joltik*” (Da sabiduría a nuestra cabeza) y es quien está siempre trabajando-latiendo. Es por esto que siempre mencionamos al corazón en nuestra comunicación diaria. Si no estuviéramos vivos por medio del corazón no lo mencionaríamos. Asimismo, cuando decimos que: “*Te mute ya sna ban ya xway, ya sna ban ay swinkilel*” (El pollo sabe dónde dormir, dónde está su dueño) es porque tiene corazón. “*Jich binut’il ay smut amama i, mayuk bin ora te num ya xbatixe ta we’ele ta jeche, biyu’un, ya snabeysba te swinkilele, ya sna, ay ta yo’tan ban ay te swinkilele, como ay yotan, ay stut p’ijil*” (Así como los pollos de tu mamá, éstos nunca los ves que ya se van a comer a otro lado, ¿por qué?, porque conocen y saben en su corazón donde están sus dueños, así pues los pollos tienen corazón, tienen sabiduría-inteligencia).

De nueva cuenta, *jNantik* Laurena, para demostrarnos una vez más por qué es importante el corazón en nuestra cultura tseltal, señaló que antes se escuchaba mucho decir: “*Wen p’ij yo’tan*” (Su corazón es muy sabio)

o “*Wen ay yo'tan*” (Tiene mucho corazón) cuando una persona le gusta y sabe hacer varias cosas, ya que es en el corazón donde nace lo que queremos y nos gusta hacer. Por eso decimos: “Así es su *stalel*”<sup>8</sup> (forma de ser-hacer-decir-pensar-sentir) o “Así es su *yo'tan*” (corazón) cuando a la persona le gusta trabajar, reunirse y hacer las cosas. El encuentro o la coincidencia entre los corazones y las formas de ser-hacer-sentir-pensar-decir de las personas posibilita el *Jun ko'tantik* (el hacer las cosas con un solo corazón). Sin embargo, como bien nos explicó *jNantik* Sofía Hernández Miranda: “A uno le gusta hacer una cosa y a los demás otras, porque no tenemos igual nuestros corazones, pero cuando te encuentras con personas que les gusta hacer lo mismo que a ti, entonces podemos decir que tenemos un mismo corazón con esa persona.”

*Corazón: stalel, sabiduría, afecto, honestidad, respeto y fortaleza*

Por su parte, los profesores bilingües dialogaron en equipos en torno a la pregunta: *¿Binwan yu'un ay sk'oblal te snopel yo'tantayel, sts'ibayel, yaiyel, yalel te o'tan chikan ta juju ts'in ta jk'optik ta ini k'ak'al?* (¿Por qué hoy en día es importante decir, reflexionar, corazonar, escribir, escuchar-sentir el corazón presente en nuestro idioma?). El profesor Miguel Espinoza Guzmán, representante del primer equipo participante en el taller, señaló que es importante pensar el corazón para que no “*xch'ay ta ko'tantik a te sts'unbal jk'optik soknix ja ya kaktik ta aiyel a te jtaleltik e. Te st'unbal jk'optike jachemtalel ta stse'elil ko'tantik, spisil ora te ya xk'opojotik e ya jtatik ta jalel te ko'tantike*” (se pierda en nuestros corazones la raíz de nuestra palabra y para dar a conocer nuestra forma de ser-estar-sentir-pensar-hacer. La raíz de nuestra palabra-idioma viene de la alegría de nuestros corazones, por eso, siempre cuando hablamos referimos al corazón). Y agregó: “*Ta ko'tantik ya xlok'tal te sk'uxul*, cariño, el amor, el sentimiento. *Ta ko'tantik ya xlok'tal te p'ijilale, te bin ya yalbat sok ya snop te atwo'tane jich ka pas*” (En nuestros corazones nace la alegría, el cariño, el amor, el sentimiento. Del corazón viene la sabiduría, por eso lo que te dice tu corazón lo haces).

De igual forma, el profesor Jerónimo Jiménez Hernández, como portavoz del segundo equipo, nos compartió que para ellos el corazón es importante porque: “*ja te nopojibal, p'ijilal, bin yilel jk'ayineltik ta jlumaltik*” (es el pensamiento, la sabiduría, la forma de ser de nuestro pueblo). Por eso se nos dice: “*Ik'ame ajokin te mach'a pek'el yo'tan xchi te k'ope*” (Invita a estar contigo quien tiene pequeño el corazón). Además, el corazón es importante porque de ahí emana el afecto, el cariño, la solidaridad hacia nuestros compañeros: “*Teme ma lek te ko'tane mayuk mach'a ya st'unon, mayuk mach'a ya sjokinon*” (Si no tengo un buen corazón nadie me seguirá, nadie estará conmigo).

El profesor Juan Carlos Hernández López, representante del equipo tres, inició su participación señalando que existe una sabiduría de nuestras madres-padres que dice *"Ich'aba ta muk yu'un ya xu x-ich'otat ta muk eka"* (Quiérete, respétate, para que te puedan respetar y querer). En esta frase, explicó el pedagogo, "está contenido el corazón porque refiere a respetarse, quererse, *corazonarse (ka wo'tantayaba)*, sería el equivalente en español a la autoestima". Después de estas palabras, el profesor Elías Díaz Guzmán nos explicó que el corazón es el centro de todo, de ahí que digamos: "Si así quiere mi corazón, lo voy a hacer". "Del corazón, agregó, *ya xtal te bin ya jpastike*. Por eso, *manchuk ay sp'ijilal a jol pero teme ma ochemuk ta awo'tane ma ka pas. Mayuk yan ban ya xjachtal sino ta ko'tantik"* (viene lo que hacemos. Por eso, aunque haya inteligencia en tu cabeza pero si tu corazón no está convencido, simplemente no lo haces. De ningún otro lado surge lo que hacemos, más que en el corazón).

Respecto a la pregunta: *¿Jaxan te o'tanile janaxbal ay sk'oblal yu'un te ya kalulantike o aybal bin yan ya yabotik kiltik, jnatik, kaiyitik, jpastik, jnoptik ta stojol jtaletik, ta stojol jkuxlejaltik, ta stojol jlumantik, la stojol kaljnich'antik, ta stojol jlekilaltik?* (¿La palabra "corazón" es importante sólo porque lo mencionamos a cada rato o porque nos está mostrando y diciendo otras cosas acerca de nuestra forma de ser, de nuestra existencia-realidad, de nuestro pueblo, de nuestros hijos, de nuestro bienestar?). El primer equipo explicó a través del profesor Miguel Espinoza: "El día que nos reunimos para hacer política, a nuestro corazón le gustaría que fuésemos de un solo corazón. Hablar de un solo corazón en este ámbito significa que haya acuerdos. Estar con un solo corazón nos permitiría ganarle a la otra facción. Pero ellos ganarán si están unidos, si no hay envidia en sus corazones". *"Jayu'un ay sk'oblal te ya jtatik ta jalel te o'tanile yu'un jichuk ya snop a te kaljnich'antike ta stuunel te o'tanil banti ya xtukin, ak'a tuunuk ta sk'uxultayeljbatik"* (Es por esto que es importante hablar del corazón para que nuestros hijos aprendan a vivir con el corazón; para que el corazón les sirva para apreciarnos). "Si conocemos que un alumno no tiene buenos comportamientos, hay envidia y enojo en su corazón, entonces tenemos que ayudarlo a cambiar su carácter-corazón. Quizás el corazón no se pierde en nuestra comunicación oral en tseltal –como dijo el profesor Miguel–, pero lo excluimos cuando no le damos la importancia que merece; cuando nos separamos en vez de unirnos como lo hacían nuestras madres-padres, quienes se apreciaban mutuamente."

Después de agradecer la intervención del primer equipo, le cedimos nuevamente la palabra al representante del segundo equipo: el profesor Jerónimo explicó que la concepción del corazón es importante en nuestro pueblo para nuestras vidas, nuestros hijos y nuestro bienestar, pues nos lleva a tener un corazón unido y alegre. Sobre este punto nos compartió

un recuerdo personal sobre la concepción del corazón: “Mi abuela me dijo una vez: ‘Hijo, eres muy querido por mi corazón, así debes querer a tus hijos también’. Aunque sea un huevo, mi abuela nos daban a todos por igual, eso reflejaba que éramos apreciados por su corazón”. Por esto, las enseñanzas del corazón, continuó explicando dicho profesor, debían seguirse recordando y aprendiendo “*manchuk ya xch'ay ta ko'tantik te binut'il ya jk'uxutayjbatik, binut'il ya kichjbatik ta muk', talelk'axeluk k'uxjbatik ta ko'tantik, jkoltayjbatik*” (para que no se pierda en nuestros corazones el apreciarnos y respetarnos mutuamente, para que siempre nos estimemos y apoyemos).

El profesor Bernardino Hernández Saragos, al escuchar estas reflexiones, levantó la mano para comentar que el corazón también refiere a los valores universales, personales y humanos, puesto que “*teme lek awo'tan lek ya xk'opojat sok awamigo, teme lek awo'tan ka koltay mach'a ay ta chamele o te ay bin ay yuune*” (si tú tienes un buen corazón hablarás bien con tu amigo, ayudarás al que está enfermo o tiene algún problema).

En este mismo sentido, el profesor Jerónimo Jiménez recalcó “*ja yu'un jich ya kal k'uxuk ta awo'tan te amolol ats'akil. Tulan sk'oblal te k'uxul o'tanil ta stojol jlumaltik, ka wak' ta ilel yutsil awo'tan ta stojol alumal manchuk tojol ya x-ochat ta smajmak'optayel*” (por eso digo que aprecies o quieras a tus vecinos. Es importante que siga vivo el corazón para el bienestar de nuestro pueblo, así muestras la alegría de tu corazón hacia tu gente y no debes agredirla en vano verbalmente). Asimismo señaló: “Apreciemos en nuestros corazones a nuestros hijos, cuando nos pidan algo, hay que dárselo. También es importante que estemos bien en nuestra familia y queriéndonos con el corazón, que no estemos en problemas. Si tenemos un solo corazón, nuestros corazones estarán alegres. Estar reunidos este día quiere decir que estamos con un solo corazón aprendiendo”.

Ante la pregunta de por qué es importante pensar, corazonar, escribir y sentir el corazón, el equipo tres señaló que “porque el corazón nos lleva a pensar-sentir-recordar las primeras enseñanzas de nuestras madres-padres, por ejemplo, el *ich'aba ta muk'* (quíete y respétate)”. Después de esta intervención, el profesor Jacinto Hernández Gómez pidió la palabra para reafirmar la idea en torno a la autoestima de la siguiente manera: “Cuando nosotros no sabemos o logramos hacer algo, nos dicen: *'Pe pasa tulan, muk'uk awo'tan'* (Sé fuerte, haz grande tu corazón). Como nadie más te dará fortaleza, ánimo a tu corazón, por eso te dicen que lo hagas fuerte y grande tú mismo. Esto sería el equivalente a lo que en español llaman la autoestima”. En el mismo sentido, el profesor Miguel Espinoza agregó que ciertamente cuando alguien se ríe de nosotros por no lograr hacer algo, nos decimos internamente: “Lo voy a hacer, se lo voy a demostrar que sí puedo”. Entonces, aunque no sepamos cómo hacerlo “*ya jpastik ta muk' ko'tantik ta spasel jilel*” (animamos a nuestro corazón a llevar a cabo dicha acción).

Esto es autoestima, tener el valor de hacer algo. Para cerrar este punto, el profesor Jerónimo Jiménez también nos compartió las siguientes palabras: “Cuando el trabajo de los niños no sale bien, hay que darle fortaleza-fuerza a su corazón, nunca hay que decirle: no sirves, porque esto se guarda en su corazón, los desanima. Digo esto porque así lo he visto, sabemos que es discriminación y que estamos desanimando el corazón del niño”.

Si bien el *ich'aba ta muk'* (respétate y tómate en cuenta) o el *muk'ubtesel* o *tulantesel o'tanil* (engrandecer o fortalecer el corazón) tienen que ver con la autoestima –como lo explicaron los profesores–, considero que ésta no se adquiere sólo con pronunciar dichas frases sino mediante un proceso de fortaleza espiritual individual y colectiva que se genera a partir de transformaciones profundas en las condiciones de vida de las personas (no más pobreza, injusticia, discriminación, desigualdad social, estigmatización), y en un proceso de reencuentro con nosotros mismos, nuestros rostros, nuestros corazones y nuestras raíces. Ahí creo que radica la esencia de ese *muk'ubtesel* o *tulantesel o'tanil* (engrandecer el corazón).

Después de las participaciones de los voceros de los equipos, tomé la palabra para señalar los puntos principales a los que habíamos llegado en esta primera reflexión y para dar también algunas ideas que reforzarán la importancia del corazón en nuestra lengua y vivencia cotidiana. Si bien ya habíamos visto cómo la concepción del corazón estaba presente en nuestra conversación cotidiana a través de frases tales como: *jun ko'tantik* (un solo corazón) y *tse'el kotantik* (alegres nuestros corazones), faltaba ver detalladamente cómo lo vivimos en nuestras familias y en la comunidad, pues muchas veces, por experiencia propia, no seguimos o no practicamos lo que dicta el sentir-pensar del corazón. Lo más importante de los talleres es que lo dicho quedó –más que en lo escrito– en los corazones de cada uno para seguir reflexionándolo. Entonces, teníamos que retomar la fortaleza de esas concepciones y prácticas para buscar un mejor camino para vivir de manera digna. De igual forma señalé que la importancia del corazón no reside únicamente en mencionarlo, sino en mostrar que nosotros para todo usamos el corazón, a diferencia de otras sociedades que sólo utilizan la cabeza para hacer las cosas. Por ello, agregué, para otra ocasión debemos reflexionar cómo representamos el corazón, cómo lo pensamos, cómo lo imaginamos.

Ante estas últimas palabras, el profesor Jerónimo pidió intervenir para preguntarse y preguntarnos a la vez: “¿Dónde o cómo podemos ver el corazón de los árboles?” El profesor Manuel Moreno Gómez, inmediatamente, respondió: “Es parte de la filosofía. Su corazón está en su vida, pues está vivo”. Los demás profesores reafirmaron lo dicho con un “Así es”. Resuelta esta interrogante, el profesor Jerónimo Jiménez retomó la palabra para plantear que nuestras madres-padres pronunciaban los *pat*

*o'tanetik* (saludos del corazón) para hacer saludar sus corazones cuando se encontraban cara a cara, ahora sólo nos damos la mano. "Considero, continuó el profesor, que el *pat o'tan* es la forma como nuestros mayores se respetaban y se tomaban en cuenta con todo su corazón".

En consonancia con lo anterior, el profesor Juan Carlos Hernández hizo uso de la palabra para reafirmar que nosotros, los mayas *tseltaletik*, "*ma ya jnoptik ta joltik, te k'opojemotike ta ko'tantik, jich k'ayemotik a, te ya xoch jletiktal ta nameye manix ya jnatik ban jachemtal*" (no aprendemos-pensamos-reflexionamos con la cabeza, nuestro ser-sentir emana del corazón, así estamos acostumbrados. Por ejemplo, si empezamos a buscar de dónde viene esto, no lo vamos a encontrar [énfasis mío]). Sumándose a lo expresado, el profesor Manuel Moreno señaló que si bien hay quienes dicen: "*sjol yo'tan*" (su cabeza-su corazón) para referirse a que la acción, el sentir, el pensar y el decir proceden de las dos partes del ser aludidas, en realidad, la gran mayoría de personas sólo aluden al corazón. Al respecto dicho profesor agregó: "*jich stalel yayel te tseltaletik e, spisil ora ya jtatik ta jalel ko'tantik*" (así es la forma de ser-estar-hacer-sentir de los *tseltaletik*, siempre aludimos al corazón).

Con el ánimo de seguir aportando a esta reflexión, el profesor Bernardino Hernández pidió la palabra para aclarar que del corazón emanan tanto los buenos sentimientos (amor, sinceridad, ternura) como los conflictos, la envidia, la discusión y la pelea. Estas ideas dieron paso a que el profesor Melchor Hernández Jiménez dijera que *o'tanil* es la inteligencia de la persona, la cual puede ser positiva y negativa, por eso encontramos el dicho "Para robar hay que ser inteligente". Pero la inteligencia se da de acuerdo con la etapa del desarrollo del niño hasta la edad adulta. Yendo más lejos, el profesor Melchor señaló que nuestras madres-padres supieron y entendieron que todo giraba en torno al corazón porque las condiciones de vida eran otras que las que tenemos actualmente. Así se reflejó en sus trabajos, en sus pensamientos, en la forma de hablar a Dios. Pero esta sabiduría, explicó, ya no la tenemos porque hemos cambiado.

Continuando con los aportes sobre el sentir-pensar del corazón, el profesor Juan de Jesús Hernández Moreno hizo notar que el *o'tan* en *tseltaletik* le da importancia y grandeza a lo que decimos porque es hablar con la verdad-honestidad-sinceridad: "*Te k'anele ya xjach ta awo'tan. Sjelta smeletik porque jachemtal ta ko'tan, jayu'un ya kaltik ta spisil ko'tan... te otanile smeletik k'op*" (El amor nace del corazón. Este sentimiento es verdadero-sincero porque nace del corazón, por eso decimos: "con todo mi corazón". El corazón es la verdad-sinceridad-honestidad de la palabra).

Relacionando los conocimientos encontrados observo que tanto el corazón como la honestidad de la palabra tienen mucho que ver con el hombre sabio o con un solo corazón. En su estudio Antonio Paoli (2003:

108) apunta que si un maya tseltal piensa que por sí mismo tiene una existencia plena y no toma en cuenta la incidencia de la familia, la comunidad y la trascendencia, entonces es una persona engreída, no tiene verdad su corazón (*ma'yuk smelelil ta yo'tan*). Pero si reconoce a la sociedad que le da el medio adecuado para formarse, entonces *ay smelelil ta yo'tan* (tiene verdad en su corazón). Con esa verdad puede tener confianza en sí mismo y en los demás (*muk'ulinej yo'tan*). Puede tener un corazón integrado y feliz (*junal yo'tan*) y llegar a ser "*jtuhl p'ijil winik, jtuhl p'ijil ants*" (un hombre sabio, una mujer sabia).

*Sbonel o'tanil sok kerem ach'ixetik. Pintando el corazón con los y las jóvenes*

Una de las primeras actividades que realizamos con los jóvenes del Cobach fue dibujar conceptos claves de la cosmovisión maya tseltal para conocer la percepción de los y las jóvenes en torno a nuestra cultura, el mundo, la vida y el corazón; por el limitado espacio que tengo en este capítulo sólo retomaré las reflexiones que se dieron en torno al último concepto. Formados por equipo y con los materiales en mano, a los talleristas se les explicó lo que iban a dibujar y pintar: *balumilal, kuxlejalil, Ajawetik, ch'ul lumetik* y *o'tan*. Ronyk Hernández –pintor maya tsotsil– fue pronunciando los conceptos en voz alta y algunos estudiantes fueron traduciéndonlos: *balumilal* como tierra, mundo, planeta; *kuxlejalil*, vida; *o'tan*, corazón. En cuanto a las palabras *Ajawetik* y *ch'ul lumetik*, no supieron traducirlas; sólo un joven dijo: dios del agua, pero era en plan de broma pues todos empezaron a reírse. Entonces dije que *Ajawetik* podía ser traducido como señor, dios, guardián dueño y protector de lo que existe, y *ch'ul lumetik* como lugares o tierras sagradas.

Las palabras *kuxlejalil, balumilal, ch'ul lumetik, Ajawetik* y *o'tan*, explicó Ronyk, pueden parecer abstractas, no obstante el objetivo era reflexionar sobre su significado en equipo para que pudieran aterrizarlas en un dibujo, explorando así sus habilidades. Se les dio treinta minutos para hacer esta actividad al aire libre. Transcurrido ese tiempo, los jóvenes regresaron al aula para compartirnos sus pensamientos en torno a los dibujos.

Los representantes del primer equipo nos explicaron en español que habían representado al *o'tanil* (corazón) "con una pareja agarrados de la mano y en la cabeza del varón dibujaron un corazón porque se aman mucho". Esta forma es la que se usa en muchos dibujos comerciales. Pero el amor, explicó otro de los muchachos del equipo, también puede darse en la familia o con nuestros compañeros, "cuando estamos unidos, o bien cuando hacemos un convivio o una fiesta en la milpa".

Las representantes del segundo equipo nos comentaron que para ellas "el *o'tan* es un órgano que todos poseemos y a través de él tenemos

vida”, ya que tiene como función bombear la sangre, además, agregaron, “pensamos que tiene esa forma (como comúnmente lo conocemos), pero en realidad es, en sentido figurado, como un puño”. Tanto el equipo tres como el cuatro y el quinto coincidieron en que el corazón tiene que ver con el amor y cariño que uno siente hacia la pareja, el padre, la madre, los hijos, otras personas, las mascotas y la tierra. La forma como se lo imaginan es la que señalaron los integrantes del primer equipo.

Después de agradecer la participación de todos los equipos pasé a retomar algunos puntos de las exposiciones a modo de cierre y resumen del ejercicio. En primer lugar dije que en las explicaciones y los dibujos podíamos encontrar algunas similitudes y coincidencias entre los equipos, por ejemplo, la concepción de *balumilal* como un círculo, el *o'tan* relacionado con el amor, la *kuxlejalil* relacionada con los árboles, el agua, la tierra, y el hecho de que imaginaran a los *Ajawetik* como seres humanos, como nosotros. Luego les pregunté qué había pasado cuando pintaron el corazón, cómo habían llegado al acuerdo de pintarlo de la forma en que lo hicieron, ¿se les dificultó o no? Una joven respondió que no fue fácil dibujarlo porque, científicamente, tiene muchas estructuras y funciones: “El corazón no es como está representado, es más bien como un puño”.

Aprovechando que los jóvenes en varias de sus intervenciones dijeron que todo vive y tiene corazón, les pregunté dónde y cómo podíamos ver el corazón de un árbol. La respuesta fue: “En el centro y en la raíz”. En esta última porque el árbol crece y vive, es un ser vivo. Luego, al plantearles cómo representarían corporalmente la frase *tse'el ko'tan* (un corazón alegre-feliz), una joven dijo que con una sonrisa; en cuanto a *smeloy yo'tan* (corazón preocupado), otra muchacha lo representó con una postura decaída y encorvada. Tanto quien representó esto último como los demás que observaban empezaron a reírse. La expresión *takin ko'tan* (corazón sediento) fue representada con movimientos de mano –como soplándose con un abanico– y la necesidad de beber algo; ante la frase *k'ux ko'tan* (me duele el corazón), los jóvenes explicaron que ésta podía tener dos sentidos: uno cuando realmente hay un malestar físico; dos, cuando hay una decepción. Esta última frase la retomó un muchacho para comentar: “*K'ux ko'tan k'alal ya yikitayon jnovio*” (me duele mi corazón cuando me deja mi novio). Entre risas por este comentario, agregué que para el segundo caso, el corazón podía doler también porque no había qué comer, porque no había dinero para comprar ciertas cosas o satisfacer necesidades básicas; en esto, un joven agregó: “También cuando no hay dinero para comprar una caguama”.

Tratando de centrar nuevamente la atención de los jóvenes en el último comentario, les pregunté si el *Ajaw* (Dios, guardián) tenía o no corazón, si estaba vivo o no. Para ellos, expresaron, el *Ajaw* tiene corazón y está vivo. “No sabemos bien por qué pero así cuentan y así dicen. Cuando los

caribios (personaje que sale en la Fiesta al Sol celebrada en esta localidad) van a la montaña a cazar animales, piden permiso a Dios para que los dejen entrar a ese espacio y no les pase nada”, explicó un joven. Para polemizar más sobre este tema, pregunté cómo explicaban que los *Ajawetik* tenían vida y corazón cuando varios de ellos habían dicho que no existían. Una de las respuestas fue: “Porque así es la costumbre, ésta se fue transmitiendo de generación en generación, nuestras madres-padres así lo supieron por sus madres y padres, por eso así pensamos nosotros también”. Mas otro joven intervino: “Pero yo no creo en eso, simplemente así nos dicen nuestras madres-padres, pero no existe, ya no creemos en eso, no sabemos cómo es, si es hombre o cómo se parece”. Otro muchacho aclaró: “Ya no creemos en esto porque la ciencia y la tecnología o el científico dice que eso no existe, el científico te despeja los misterios”.

Al ver la recurrencia a la ciencia en estas explicaciones, invité a los jóvenes a dejarla a un lado y basarse únicamente en lo que ellos alcanzaban a ver-pensar-sentir desde su ser-corazón. Una muchacha pidió la palabra para decir en español (pues no podía expresarse en tselal): “Yo opino lo mismo que los demás, es una creencia, todo es psicológico. Yo no creo que haya dos dioses sino uno solo, el dios verdadero que lo crea todo. Es ya creencia de cada cultura decir que hay dios del agua, del fuego, del viento, de la tierra”.

Como el tiempo se había agotado, cerré esta actividad comentando que todos tenían una tarea: la de empezar a platicar con sus padres-madres en torno a *balumilal*, *kuxlejajil*, *o'tan* y *Ajawetik*. No para que volvieran y dijeran lo conversado en un próximo taller, sino para que cada uno aprendiera y supiera cómo está el *stalel* (forma de ser-estar) de su *lumal* (pueblo) para poder seguir caminando nuestras existencias. “Suele pasar, dije, que sólo vamos con nuestros abuelos a preguntarles sobre nuestra cultura cuando los profesores nos dicen que nos bajarán un punto si no entregamos algo escrito sobre nuestro pueblo”. La risa no se hizo esperar porque era verdad lo que acababa de decirles. “Así pues, continué, es importante y necesario conocernos para poder hablar de nosotros mismos y porque mañana seremos nosotros(as) quienes contaremos estos conocimientos a nuestros hijos”.

## **Ideas para concluir a manera de invitación**

Este intento de mostrar la sabiduría de mi pueblo desde la gente misma, tal como ya expliqué, es parte de mi compromiso y de mi interés por mirarnos a nosotros(as) mismos(as) para conocer cómo tejemos el sentido de nuestro mundo y poder comprenderlo. También pretendo hacer escuchar y conocer nuestras palabras respecto a nuestra cultura y ser, así como re-

encontrarnos y recrearnos para fortalecer nuestra cultura y nuestro ser en una sociedad que nos sigue discriminando, desvalorizando, relegando y desarraigando. Digo “recrearnos” porque tampoco se trata de una vuelta ciega al pasado y a las costumbres, sino de una readecuación de los elementos que consideramos importantes para seguir viviendo y latiendo al son de nuestra cultura en un contexto globalizado y altamente tecnologizado. En este sentido, el trabajo comprometido con la cultura propia que postula la antropología del nosotros(as) es un largo proceso donde hay que recorrer, reflexionar y construir, porque no se trata de un modelo concluido y único: cada quien lo va abonando y caminando de acuerdo con su contexto. En mi caso, éste ha sido parte de mi andar.

Por otro lado, para transformar las estructuras y las prácticas coloniales de la investigación no basta simplemente escribir desde nosotros(as), sino encontrar también los caminos adecuados para hacerlo, pues ése es, me parece, uno de los grandes retos de los y las que nos estudiamos a nosotros mismos, pues muchas veces presentamos nuestros saberes en un formato colonial que busca sólo comprobar o refutar los conocimientos de otros (Xochitl Leyva, comunicado personal, julio de 2012). Por esto tomé el camino de la investigación de co-labor, entendiendo éste como una senda que busca y fomenta el diálogo con las partes involucradas en la investigación. En ese marco, implementé los talleres como una técnica para dialogar con y desde la gente en torno al corazón para co-teorizar colectivamente la realidad. Sin embargo, este proceso va más allá de la investigación académica pues continúa (o debiera continuar) en los ámbitos en los que se desenvuelven sus participantes: en la familia, en las instituciones y en todo momento y situación.

## Notas

\* Este texto se basa en la investigación que dio sustento a mi tesis de maestría intitulada *O'tan-o'tanil: stalel tsetaletik yu'un Bachajón, Chiapas, México. Corazón. Una forma de ser-estar-hacer-sentir-pensar de los tsetaletik de Bachajón, Chiapas, México*, llevada a cabo en el marco de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso)-Ecuador (Pérez 2014). Aprovecho este espacio para agradecer a Xochitl Leyva por la invitación a publicar en esta obra colegiada y por los comentarios vertidos para su mejor presentación.

1 Hay excepciones, por supuesto, las de aquellos que estudian culturas de otros países o de otras sociedades.

2 Cuando digo “propia” me refiero a mi raíz maya tsetal, la cual no es ajena a mezclas, hibridismos o sincretismos culturales.

3 Los profesores que asistieron al taller tienen todos su licenciatura terminada; uno terminó su maestría y otros han cursado diplomados. Cuentan con largos años de servicio como docentes, pero actualmente no trabajan frente a grupos. Unos eran auxiliares técnicos pedagógicos y otros directores. Todos son hablantes de tsetal y originarios de Bachajón. Su edad oscila entre los 34 y los 50 años.

- 4 Estuvieron en el taller 34 *kerem-ach'ixetik* (jóvenes varones y mujeres), de los cuales 18 eran mujeres y 16 varones. La mayoría de estos(as) participantes venía del sexto semestre (tercer y último año de bachillerato) y sólo 9 del segundo semestre (primer año). La edad de los(as) participantes oscilaba entre los 15 y 20 años. La mayoría de los *kerem-ach'ixetik* eran de Bachajón; otros nacieron en localidades cercanas como Joybe, Soteel, San Antonio, Yaaltzemen, San Juan Bawitz, Tz'oolja y Jolaquil, pertenecientes todas al ejido de San Jerónimo o al de San Sebastián Bachajón.
- 5 Al taller asistieron once mujeres, de las cuales la mayoría eran adultas (de entre 25 y 72 años), sólo habían unas pocas de 17 y 18 años. Asimismo, la mayor parte estaba casada y trabajaba en el hogar; algunas son originarias de diversas localidades pertenecientes al ejido de San Jerónimo Bachajón (tales como: Lok'ib Ha', San Gabriel, Sitalá, Kakuala), pero todas vivían en el poblado de Bachajón.
- 6 *JNantik*, traducido literal al español, significa "nuestra madre". En nuestro idioma tseltal le decimos *jNantik* tanto a nuestra madre biológica como a las demás mujeres adultas y distinguidas con quienes nos comunicamos cotidianamente. Pero al pasar esta denominación al español puede interpretarse como "señora" o "doña". Es importante mencionar que *jNantik* es lo mismo que *jMe'tik*, la diferencia responde a las variantes dialectales del tseltal.
- 7 El término *tut* en tseltal significa "pequeño". En el texto le anteponemos la "x" para señalar el género de la persona a quien se hace referencia: femenino. Entonces, *xtut* Mariela se traduce como "la pequeña-joven Mariela".
- 8 Un profesor tseltal de San Quintín (Ocosingo, Chiapas) le comentó a Antonio Paoli sobre la forma de ser de nosotros los tseltales: "*tse* significa risa o contento y *tal* es venir o modo de ser: los *tseltales* somos los que tenemos la felicidad como nuestro modo de ser" (Paoli 2003: 45).

## Bibliografía

- Degregori, Carlos Iván (ed.). 2009. *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. IEP, Lima.
- Guerrero Arias, Patricio. 2010. *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida*. Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Hale, Charles R. 2008. "Reflexiones hacia la práctica de una investigación descolonizada". En Axel Köhler (coord.). *Anuario 2007. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*. Unicach, Tuxtla Gutiérrez, pp. 299-315.
- Haraway, Donna. 1995. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Köhler, Axel. En este tomo. "Acerca de nuestras experiencias de co-teorización". En Xochitl Leyva Solano et al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- \_\_\_\_\_, Xochitl Leyva Solano, Xuno López Intzín, Damián Guadalupe Martínez Martínez, Rie Watanabe, Juan Chawuk, José Alfredo Jiménez Pérez, Floriano Enrique Hernández Cruz, Mariano Estrada Aguilar y Pedro Agripino Icó Bautista. 2010. *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. Cesmeca-Unicach, CIESAS, PUMC-UNAM,

- IWGIA, Orê, Xenix Filmdistribution, PVIFS, RACCACH, CDLI-Xi'nich, Sociedad Civil Las Abejas, Sak Tzevul, OMIECH, Oxlajuntí', MirArte, México. En línea: <<http://jkopkutik.org/sjalelkibeltik/>>.
- Krotz, Esteban. 1993. "La producción de la antropología en el Sur: características, perspectivas, interrogantes". *Alteridades*, vol. 3, núm. 6, pp. 5-12.
- Lenkersdorf, Carlos. 2005. *Filosofar en clave tojolabal*. 1ª reimpr. Miguel Ángel Porrúa, México.
- Leyva Solano, Xochitl. 2012. "Carta invitación a profundizar las prácticas-teórico-políticas desde el y/osotras de cara al sistema mundo moderno/colonial patriarcal capitalista". Ponencia. Seminario (Virtual) Internacional "Creación de Prácticas de Conocimiento desde Género, los Movimientos y las Redes", San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
- \_\_\_\_\_ y Shannon Speed. 2008. "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 65-107.
- López López, Lorena. 2007. *Ijk'al: Dios y esclavo*. Tesis de licenciatura en antropología. Facultad de Ciencias Sociales, UNACH, San Cristóbal de Las Casas.
- Paoli, Antonio. 2003. *Educación, autonomía y lekil kuxlejaj: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*, UAM-Xochimilco, México.
- Pérez Moreno, María Patricia. 2014. *O'TAN-O'TANIL. Stalel tseltaletik yu'un Bachajón, Chiapas, México*. CORAZÓN. *Una forma de ser-estar-hacer-sentir-pensar de los tseltaletik de Bachajón, Chiapas, México*. Ediciones Abya-Yala, Quito.
- \_\_\_\_\_ y Baltasar Ramos Martínez. 2009. "El corazón, vehículo lingüístico. Nuestra interpretación". Ponencia. Segunda Reunión Nacional sobre Poblaciones Indígenas, San Cristóbal de Las Casas.
- RACCACH. 2012. "Tejiendo nuestras raíces de cara a las múltiples crisis". En Mar Daza, Raphael Hoetmer y Virginia Vargas (eds.). *Crisis y movimientos sociales en nuestra América: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa*. PDTG, Coordinadora Interuniversitaria de Investigación sobre Movimientos Sociales y Cambios Político-Culturales, Lima, pp. 305-320.

- Ramos Martínez, Baltasar. 2010. *El campo de la antropología social en la UNACH. Crítica para otra propuesta*. Tesis doctoral en educación. Instituto de Estudios Universitarios, Tuxtla Gutiérrez.
- Rappaport, Joanne. En este tomo. "Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.

## Capítulo 15

### Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor\*

Xochitl Leyva Solano y Shannon Speed

Escribir en los albores del siglo XXI acerca de experiencias de gobierno local y regional, de formas de gobierno indígena o de políticas para la “governabilidad” resulta más que relevante cuando vemos que a lo largo de toda América Latina nuestros sistemas políticos atraviesan por grandes dificultades para consolidar instituciones realmente democráticas y para hacer avanzar políticas públicas más equitativas y justas en contextos multiculturales. En ese marco, a finales de 2003 pusimos en marcha el proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural. Una investigación colaborativa* (Leyva, Burguete y Speed 2003) que dio pie a la publicación, en 2008, de la obra intitulada: *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (Leyva, Burguete y Speed 2008).

Dicho proyecto y dicha obra serán nuestro punto de referencia permanente en este capítulo. El primero tuvo como objetivo reflexionar acerca de los desafíos que enfrentaron comunidades, organizaciones y movimientos indígenas cuando se convirtieron en gobierno local o co-gobierno nacional. La segunda sistematizó la forma en que las comunidades, organizaciones y movimientos indígenas con los que se trabajó hicieron frente a las políticas públicas de los Estados nacionales de América Latina, políticas lanzadas para gobernar en contextos en que la diversidad interpelaba a la sociedad en su conjunto. Por varias razones, que a continuación explicaremos, era imprescindible llevar a cabo el análisis y la sistematización conjuntamente con los grupos y organizaciones indígenas involucrados en los procesos que se estudiaron. Por ello, epistémica y metodológicamente, concebimos y construimos nuestro proyecto como una *investigación de co-labor*,<sup>1</sup> en la que trabajamos conjuntamente académicos no indígenas, académicos indígenas e intelectuales indígenas miembros de comunidades y organizaciones independientes de cinco países de América Latina (Chile, Ecuador, Nicaragua, Guatemala y México). Como veremos en este

capítulo, desde el inicio del proyecto, investigadores, indígenas y organizaciones compartimos un compromiso político en favor de la defensa de los derechos indígenas y de la justicia social pero cada uno tenía agendas y proyectos particulares.

### **¿Por qué el trabajo de co-labor?**

Para nosotros(as) el trabajo de co-labor fue imprescindible y la vía que fuimos construyendo para enfrentar al menos tres problemas interrelacionados y presentes en muchos proyectos de investigación: 1) el de la supervivencia del fardo colonial de las ciencias sociales y de la naturaleza neocolonial de la investigación científica; 2) el de la arrogancia académica<sup>2</sup> producto de la *racionalidad indolente* (Sousa Santos 2005),<sup>3</sup> que asume que el conocimiento científico es superior, más valioso que el producido por los actores sociales y, 3) el de la política de la producción del conocimiento que incluye, por una parte, el interés y la práctica de producir conocimiento que contribuya a transformar condiciones de opresión, marginación y exclusión de los estudiados y, por otra, la elaboración de análisis académicos más ricos y profundos con base en la experiencia de co-labor. En las siguientes páginas, explicaremos brevemente de dónde y cómo surgen estos tres problemas para luego pasar a una discusión concreta sobre cada uno de ellos partiendo de la experiencia que tuvimos en el proyecto mencionado.

#### *Acerca de la lógica de la colonialidad o de la crítica al (neo)colonialismo en la investigación*

Las ciencias sociales fueron cuestionadas en el contexto de las luchas y los movimientos de descolonización que tuvieron lugar desde mediados del siglo XX en varias partes del mundo. En particular en América Latina desde finales de la década de 1950 el trabajo del antillano Frantz Fanon (1968 [1952], 1965 [1959], 1963 [1961]) abrió un camino de práctica y reflexión descolonial al tratar las *diferencias coloniales* como punto de partida y al hacer visible lo que se había mantenido invisible o marginal. De esta forma Fanon, por ejemplo, obligaba a mirar de manera profunda el funcionamiento de las categorías de la condenación (*v. gr.* negro, judío, musulmán, etc.) en el sistema mundo moderno/colonial (véase Maldonado Torres 2006: 130).

A partir de la década de 1970, los indígenas latinoamericanos –“objeto” y más tarde “sujetos” de los estudios académicos– se volvieron más visibles y vocales, criticaron las representaciones antropológicas del “Otro” y señalaron la colusión histórica entre las ciencias sociales (especialmente la antropología) y los poderes coloniales en cuanto productores de cono-

cimiento y representaciones que contribuían a desarrollar la lógica de la colonialidad, entendida ésta como un modelo específico de la modernidad que vincula la formación racial con el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento (Mignolo 2006a, 2006b, Quijano 2001, Maldonado 2006).<sup>4</sup> La primera Declaración de Barbados: “Por la liberación del indígena”, redactada en 1971 conjuntamente por indígenas y antropólogos, refleja claramente dichas críticas: “Desde su origen la antropología ha sido instrumento de la dominación colonial, ha racionalizado y justificado en términos académicos, abierta o subrepticamente, la situación de dominio de unos pueblos sobre otros y ha aportado conocimientos y técnicas de acción que sirven para mantener, reforzar o disfrazar la relación colonial” (Declaración de Barbados 1971: 5).<sup>5</sup>

Dichos reclamos evidenciaban la colonialidad del saber, la naturaleza extractiva y explotadora de las investigaciones que extraen información de las comunidades indígenas para producir libros que benefician sólo las carreras académicas y universitarias sin devolver nada, o casi nada, a la comunidad.<sup>6</sup> Ante ello, un buen número de líderes indígenas pos Barbados demandaron el derecho a no ser tratados como “objeto de estudio” y a tener voz en las investigaciones, pero sobre todo a contar con productos de la investigación útiles a la comunidad. Además, exigieron de los investigadores un compromiso verdadero con las luchas por la liberación de los pueblos indígenas.

A la par surgieron en América Latina distintas propuestas metodológicas para concretar un trabajo riguroso y comprometido política y éticamente hablando. Entre éstas podemos mencionar la metodología de educación popular del brasileño Paolo Freire (1970),<sup>7</sup> misma que respondía en parte a los tempranos llamados de Frantz Fanon (1963 [1961])<sup>8</sup> de proveer a las poblaciones nativas de una educación anticolonial. De hecho, la primera Declaración de Barbados era en sí misma ya una prueba fehaciente del compromiso de algunos antropólogos con las luchas de los pueblos colonizados. Indígenas y antropólogos firmantes coincidían en: “aprovechar todas las coyunturas que se presenten dentro del actual sistema para actuar en favor de las comunidades indígenas [...] [y] volverse hacia la realidad local para teorizar a partir de ella, a fin de superar la condición subalterna de simples ejemplificadores de teorías ajenas” (Declaración de Barbados 1971: 6).<sup>9</sup>

El trabajo del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda fue otra respuesta académica con compromiso político en beneficio de los grupos y las clases explotadas. Fals Borda (1986, 1987, y Fals Borda y Brandao 1986) recuerda el contexto en que surgió su propuesta metodológica de *investigación-acción participativa* (IAP):

Éramos sociólogos, antropólogos, economistas, teólogos, artistas, agricultores, educadores y trabajadores sociales [...] algunos [...] habíamos decidido abandonar las rutinas universitarias y dedicarnos a búsquedas alternas. En la India estaba floreciendo el grupo paisano de Bhoomi-Sena (Ejército de la Tierra), con sus intelectuales orgánicos Da Silva, Wignaraja, Rahman y otros; en Brasil, Paulo Freire y Darcy Ribeiro se enfrentaban a la dictadura militar y alimentaban la “concientización”; en México, Rodolfo Stavenhagen ponía en práctica su celebrado artículo sobre “descolonizar las ciencias sociales”; en Tanzania, Marja Swantz abría avenidas de estudio popular y talento local; y en Colombia, el padre Camilo Torres, María Cristina Salazar y otros colegas ponían las bases de la “acción comunal” y predicaban la línea nacionalista con temas de lucha contra el latifundio y por los derechos humanos, así como la búsqueda de raíces históricas de los pueblos (Fals Borda 2007: 17-18).

La IAP va más allá de pretender conocer las comunidades y sus necesidades, aspira a transformar su realidad social. Para Fals Borda, como para Fanon y Freire, la educación popular es básica para fomentar cambios sociales desde abajo. De ahí que, en un trabajo sobre las comunidades de la costa de Colombia, Fals Borda redactara dos versiones de los resultados: uno para un público académico y otro para los cuadros de educación popular. Este último texto tenía como fin contribuir al proceso de concientización política de dichas comunidades, tendía a fortalecer “la capacidad de los grupos populares, explotados social y económicamente [...] de tal manera que pudieran volverse protagonistas en el avance de sus propias sociedades y en defensa de sus intereses” (Fals Borda 1987: 330). La IAP tenía como meta integrar diferentes conocimientos para promover el cambio social radical, así que en principio criticaba las tradiciones académicas que ponían como prerequisites de una “ciencia seria” la neutralidad de valores y la objetividad positivista. En sentido contrario, introdujo reorientaciones teleológicas con vistas a integrar conocimientos académicos y populares en favor de una ciencia revolucionaria en términos kuhnianos.<sup>10</sup>

Desde los Estados Unidos, antropólogos estudiosos de América Latina también forjaron propuestas de compromiso con los pueblos con los cuales trabajaban. Una de las más conocidas es *Cultural Survival* (Sobrevivencia Cultural), organización fundada por el antropólogo de Harvard David Maybury-Lewis. Su objetivo: “defender los derechos humanos y la autonomía cultural de los pueblos indígenas y de las minorías étnicas oprimidas” (*Cultural Survival* 2005). El modelo de *Cultural Survival* sigue vigente y aunque es relativamente minoritario tiene fuerte presencia dentro de la antropología estadounidense, a pesar de que algunos lo han calificado de paternalista y han criticado que se haya centrado principalmente en América del Sur.

Otras corrientes promotoras de una antropología pro liberación se dieron por medio de la llamada *lucha política activa* (Gordon 1991) y de la

denominada *antropología militante*, comprometida moral y políticamente (Scheper-Hughes 1995). Dentro de la academia estadounidense ha sido importante, a su vez, la metodología investigación-acción participativa (PAR, por sus siglas en inglés: *participatory action research*) que –aunque ha sido aplicada en varias disciplinas–<sup>11</sup> dentro de la antropología y la sociología está asociada en especial con el trabajo de Davydd Greenwood y otros estudiosos de la Universidad de Cornell (Greenwood y Levin 1998). En su versión estadounidense, esta metodología tal vez sea menos radical, si bien comparte con su par latinoamericana el rechazo a la orientación tradicional extractiva y en su lugar promueve una investigación con y para los sujetos locales. La PAR se basa asimismo en modelos de educación popular freireana, en los que investigadores y comunidad identifican en conjunto los problemas, deciden las acciones necesarias, evalúan el proceso y reinician estrategias. Lo importante para los seguidores de esta metodología es mantener un proceso continuo de acción y reflexión.

Este breve recuento del trabajo de nuestros antecesores no los incluye a todos(as), pero tiene la finalidad de mostrar que la crítica a la investigación (neo)colonial no es nueva y que nuestro proyecto, echado a andar en 2003, no pretendió, ni pretende, descubrir el hilo negro, sino abreviar de nuestros antecesores(as) y continuar ese camino por nuevas veredas que nos enfrentaron, como veremos en seguida, a nuevos problemas propios de nuestras coyunturas, realidades y contextos: varios de ellos de guerra, de posguerra o de conflicto político-militar no resuelto.

### *Epistemologías occidentales y otros saberes*<sup>12</sup>

Como ya mencionamos, las críticas al fardo neocolonial en las ciencias sociales no sólo fueron lanzadas desde los pueblos colonizados sujetos de estudio sino también desde dentro de la propia academia. Además de los ya mencionados, también retaron las premisas básicas positivistas de las ciencias sociales y los proyectos políticos hegemónicos que las sostenían: teóricos críticos de la raza, feministas, teóricos poscoloniales, posmodernos, posmodernos de oposición,<sup>13</sup> así como constructores del pensamiento crítico decolonial (Fanon 1963 [1961], Mignolo 2006a, 2006b, Quijano 2001, Maldonado 2006) y de la teoría del sistema mundo (Asad 1973, Gough 1968, Said 1978, Sousa Santos 2005, Wallerstein 2002, 2004a, 2004b, 2006b). La epistemología hegemónica científica fue desafiada y la definición de las ciencias sociales como “ciencias” fue seriamente cuestionada (Stavenhagen 1971, Baudrillard 1988, Foucault 1972, Haraway 1988, Harding 1986, Wallerstein 2004a, 2006b). Fue también abiertamente disputada la existencia de una “única verdad” sobre las culturas humanas diversas (Berreman 1981, Sousa Santos 2005, Díaz-Polanco 2006).

Las feministas dejaron claro que nuestras representaciones son productos de nuestro propio posicionamiento social frente a quienes representamos (Haraway 1988, hooks 1995, Minh-ha 1989, Moraga y Anzaldúa 2002). Otros estudiosos mostraron que “el mito” de la objetividad había servido para encubrir los efectos de nuestras representaciones (Price 2000, Jorgeson y Wolf 1970). Así, la “objetividad científica” fue entendida como meta imposible de alcanzar, dado que todos tenemos un posicionamiento social que afecta inevitablemente nuestro análisis. Pero a la vez se le concibió como algo insidioso que disfraza los efectos políticos de nuestro trabajo acerca de los “Otros”.

La afirmación de que los conocimientos son y están situados (Haraway 1988) presupone que no existe una sola verdad esperando a ser descubierta por el observador imparcial, a la vez que implica que todo conocimiento es parcial y contingente. Sólo a partir de premisas como éstas es posible plantear la posibilidad de diferentes conocimientos, igualmente válidos, sobre un mismo fenómeno social. Algunas teóricas, sobre todo feministas del *standpoint theory* (teoría del punto de vista), han llevado este postulado a otro nivel, argumentando que aunque toda versión de una realidad puede ser considerada como “verdad”, algunos actores –por ejemplo, los subalternos al sufrir directamente los efectos de la opresión– tienen una visión privilegiada que les permite percibir y criticar las estructuras de dominación. Al respecto, Chela Sandoval (1991) acuña el término de *conciencia opositora* para referirse a una conciencia particular de los sujetos en condiciones de opresión, una conciencia distinta a la dominante. La antropóloga feminista maorí de Nueva Zelanda Linda Tuhiwai Smith (1999) agrega que los regímenes de verdad de Occidente están situados en un sistema social y cultural particular que necesita ser descolonizado.

La crítica que desestabilizó la hegemonía de la epistemología científica occidental moderna también permitió considerar epistemologías alternativas producidas, por ejemplo, por movimientos sociales, pueblos indígenas, mujeres y, en general, subalternos.<sup>14</sup> En este sentido, Linda Tuhiwai Smith (1999) llama a implementar una metodología descolonizada que no contempla la colaboración con no indígenas, sino que supone la realización de la investigación por los propios indígenas desde sus propios saberes. Desde otra postura, Boaventura de Sousa Santos (2005) aboga por implementar al menos cinco ecologías (entre ellas la ecología de saberes)<sup>15</sup> que permitan recuperar la experiencia social y cultural desperdiciada por la razón indolente de Occidente y la modernidad, misma que oculta y margina muchas de las experiencias y creatividades que se dan en nuestro mundo.

Todos estos autores y debates también apuntan hacia la necesidad de reconocer que la antropología, las ciencias sociales y la academia están inscritas en redes de poder hegemónico y que el conocimiento producido

por ellas ha sido y es principalmente producto de y reproductor de esas mismas relaciones de poder. Sin duda, una manera de construir epistemes otras, metodologías otras, teorías otras es mediante el desprendimiento que promueve el pensamiento decolonial, que consiste en ser capaz de pensar e imaginar más allá de las categorías imperiales de la modernidad/colonialidad. La incapacidad de pensar más allá de esas categorías no es sólo una limitante individual sino prueba fehaciente del éxito imperial en el manejo de la colonialidad del saber. Se trata, como argumenta Walter Mignolo (2006a: 11-12), de pensar y actuar en varias formas semióticas paralelas y complementarias a corrientes sociales que se mueven en los bordes y en los márgenes de las estructuras políticas (Estados, partidos políticos) y económicas (explotación, acumulación, opresión). Desde ahí han operado las organizaciones y los movimientos en pie de lucha con los que trabajamos en el proyecto mencionado, con los que realizamos un esfuerzo conjunto de valoración de sus epistemologías subordinadas, de sus saberes subalternos e invisibilizados. Veamos a detalle cómo lo hicimos.

*¿Metas compartidas = mejores resultados?*

Retomando su propia experiencia, a Fals Borda y a varios precursores más, Charles R. Hale (2008)<sup>16</sup> sostiene que la *investigación descolonizada* puede producir mejores resultados académicos. Hale, como Haraway, parte de la premisa de que el investigador(a) es un(a) actor(a) social situado, es decir, posicionado en cuanto a su género, su cultura y su perspectiva política. Cuando esta posicionalidad se hace consciente y explícita y se da en favor del grupo organizado en lucha, se convierte en fuente de la alineación básica, cimiento de la co-labor. Para varios de los que trabajamos en esa dirección,<sup>17</sup> tal alineación supone un traslape de metas políticas, la identificación y el compromiso en el ámbito político, pero a la vez requiere en el terreno académico de independencia y pensamiento crítico que asegure un espacio propio al investigador alineado (ojo: “no alienado”).<sup>18</sup>

Las personas y grupos “tienden a proveer más y mejor información cuando tienen algo en juego en los resultados” (Hale 2001: 15) y no sólo son reducidos a simples “informantes”, a “materia prima”, digna de ser analizada sólo por el “experto”. Pero el asunto es recíproco, puesto que el académico que forma parte de ese tipo de investigación asume una responsabilidad diferente frente a quien colabora, ya que no es lo mismo hablar sólo entre colegas y recibir sus críticas que discutir con la contraparte –es decir, los miembros del grupo organizado en pie de lucha– los resultados, que pueden llegar a tener “graves efectos políticos directos y demostrables sobre las vidas de las personas y los procesos que nos importan” (*ibid.*). En otras palabras:

Cuando nos posicionamos en tales espacios, estamos también inevitablemente involucrados en las condiciones comprometidas de los procesos políticos. Las contradicciones resultantes hacen más difícil la investigación, pero generan perspicacias que de otra manera hubiera sido imposible lograr. Esta perspicacia [...] provee una base (muchas veces no reconocida) que genera conocimiento analítico e innovación teórica (Hale 2001: 5).<sup>19</sup>

En nuestro caso, el trabajo de descolonización implicó desde la definición de los objetivos del proyecto hasta el análisis final y la redacción en co-autoría de los documentos que conforman dicho libro. En ningún momento asumimos dicha colaboración en un sentido paternalista (Speed 2007), antes al contrario partimos de la construcción de una *agenda compartida* que beneficiara de manera diferencial, pero igualmente importante, a las partes involucradas.

## Nuestra investigación de co-labor

Con las críticas emitidas desde el “sujeto indígena” y con la herencia intelectual de nuestros predecesores(as), nos planteamos como primer paso metodológico concreto empezar a modificar las relaciones de poder e inequidad intrínsecas a la investigación social en nuestro propio equipo de trabajo y explorar nuevos caminos que nos permitieran trabajar y sistematizar los saberes indígenas como contribuciones teóricas y prácticas al campo del ejercicio de gobierno y de las sociedades latinoamericanas de las que formamos parte. Como veremos enseguida, tal tarea no fue sencilla ni estuvo libre de tensiones ni de contradicciones.

### *Primeros retos: prácticas neocoloniales y falta de confianza*

Teóricamente, en la investigación *descolonizada activista* lo ideal sería definir, conjuntamente con el grupo organizado en pie de lucha –que forma la base y es parte del estudio– qué sería importante estudiar –importante tanto para el grupo como para el investigador–, cómo se debería estudiar y cuál sería el producto o serie de productos útiles para ambas partes. Como sabemos, la estructura y la lógica del *sistema académico*<sup>20</sup> pocas veces permite que esto suceda así. Por el contrario, lo normal (la norma) es que el investigador primero consiga los fondos para llevar a cabo la investigación, para lo cual se requiere redactar un proyecto de investigación. En general justificamos este modo de proceder diciendo que “ésa es la única manera de poder pagar los gastos para reunir a las partes”, sin darnos cuenta de que éste es el primer impedimento para construir desde el principio verdaderas agendas compartidas desde lo más abajo posible. En nuestro caso, las tres coordinadoras (Leyva, Burguete y Speed) elaboramos un proyecto y solicitamos exitosamente fondos. Después convidamos a los otros académicos: José Aylwin, Santiago Bastos, Fernando García, Miguel González, Consuelo Sánchez y

Cristina Velásquez y los pedimos que invitaran a sus colaboradores en sus contextos particulares. Una vez integrados los nueve equipos (véase cuadro 1),<sup>21</sup> convocamos al Primer Seminario Internacional del proyecto.<sup>22</sup>

**Cuadro 1. Equipo de Investigación del proyecto *Gobernar (en) la diversidad...* (2003-2005)**

<i>País</i>	<i>Intelectual indígena, comunidad, organización y/o movimiento</i>	<i>Investigador(a), académico(a), institución</i>
Chile/país mapuche	Pablo Mariman, Coordinación de Identidades Territoriales y Organizaciones Mapuche, país mapuche	José Aylwin, Observatorio de Derechos de Pueblos Indígenas, Temuco
Ecuador	Lourdes Tibán, Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC ), perteneciente a la Coordinadora de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Conaie)	Fernando García, Flacso-Ecuador
Nicaragua	Lestel Wilson y Evaristo Mercado, Yapti Tasba Masraka Nanih Aslatakanka (Yatama)-Costa Atlántica de Nicaragua.	Miguel González, URACCAN
Guatemala	Domingo Hernández y Leopoldo Méndez, Asociación Maya Uk'ux B'e	Santiago Bastos, Flacso-Guatemala
México	Agustín Martínez, comunidad San Pablo Oxtotepec, parte de la comunidad de Milpa Alta	Consuelo Sánchez, ENAH, Distrito Federal
México	Miguel Gómez, tseltal de Cancuc, Chiapas	Araceli Burguete, CIESAS-Sureste
México	Hugo Aguilar, Servicio del Pueblo Mixe A.C., Oaxaca	Cristina Velásquez, investigadora independiente, Oaxaca
México/Estados Unidos	Rubén Moreno, comunidad Nicolás Ruiz, Chiapas	Shannon Speed, Universidad de Austin-Texas
México	Juan Vázquez, Coalición de Organizaciones Autónomas de Ocosingo (COAO), Chiapas	Xochitl Leyva, CIESAS-Sureste
México	Asesores del proyecto	Héctor Díaz-Polanco, CIESAS
Estados Unidos		Charles R. Hale, Universidad de Austin-Texas
Estados Unidos		Neil Harvey, Universidad del Estado de Nuevo México
México/Estados Unidos	Coordinadoras generales	Xochitl Leyva, Araceli Burguete, Shannon Speed

Fuente: Leyva, Burguete y Speed (2003).

Desde el principio se presentaron tensiones que hubo que resolver sobre la marcha y que ponían en evidencia lo difícil que iba a ser transformar de raíz nuestras prácticas, estructuras y sistemas. Y por “nuestras prácticas” nos referimos tanto a las de los académicos como a las de las contrapartes indígenas. De entrada, las coordinadoras caímos en la cuenta de nuestro propio *lapsus* neocolonial al definir el propósito y la dinámica del Primer Seminario de manera convencional, es decir, planteamos que los investigadores académicos nos reuniríamos para discutir, con base en la propuesta de investigación de las coordinadoras, los aspectos teórico-metodológicos del proyecto. En un primer momento no nos percatamos de que ello iba en sentido contrario a la metodología descolonizadora, pero de inmediato decidimos “corregir el error” y modificar el perfil del encuentro. De modo que invitamos a los equipos de investigación completos, es decir, al académico y a su contraparte, a la que llamamos “actor-sujeto” como una manera de reconocer en el concepto a intelectuales, miembros de comunidades y de organizaciones indígenas que eran parte de movimientos y procesos relevantes en los contextos en los que la investigación tuvo lugar.

En esa primera reunión de trabajo surgieron enseguida tensiones y críticas. Por ejemplo, en forma clara y directa las contrapartes indígenas expresaron su desconfianza acerca de una real alteración de las relaciones de inequidad intrínsecas a cualquier investigación científica. Hubo quien señaló, por ejemplo, que las coordinadoras habíamos definido de antemano el proyecto, el marco teórico e incluso la metodología. El interrogatorio sobre quién era realmente el sujeto de la investigación emergió inmediatamente, dado que los indígenas no suelen ser considerados “colegas investigadores” sino simples “informantes”. Esta inequidad era más evidente y acentuada en México, donde el número de investigadores indígenas adscritos a centros de investigación es reducido, cuando no nulo. Algunas veces los indígenas que trabajan en los centros de investigación fungen, a lo más, como “asistentes de investigación”, subordinados a la agenda del investigador mestizo, ladino o extranjero. Esto no ocurría tal cual en nuestro proyecto, pero era sintomático que ninguna de las contrapartes mexicanas indígenas fuera investigador(a). No sucedía así con los colegas de América del Sur. En Ecuador y Chile, los co-investigadores indígenas tenían un perfil de profesionales con licenciatura y/o posgrado: el investigador mapuche era magíster y había sido docente en un centro de investigación. La líderesa quechua, de grado doctora, era parte de una organización indígena relevante a nivel nacional en la gestión y promoción de innovaciones en las formas de gobierno local. Así, pues, nuestro primer desafío no era menor: construir relaciones de equidad que modificaran jerarquías y desconfianzas históricas reproducidas por las relaciones coloniales dadas

entre la investigación científica académica y los pueblos indígenas. Como veremos, las tensiones y contradicciones estuvieron presentes en diferentes momentos y en todas las fases de la investigación. Afloraron tanto en los seminarios internacionales como en la conformación y desempeño de los equipos de investigación.

Pero también vale la pena mencionar que fueron los propios intelectuales indígenas quienes se encargaron de hacer la primera crítica a la colonialidad del saber, lo que en la práctica nos obligó a tomar muy en serio el enfoque de la descolonización de la investigación y del *giro decolonial*. Al respecto, una de las contrapartes, el intelectual kiché de Guatemala Domingo Hernández, advertía:

Era necesario superar aquella vieja forma de escribir sobre los pueblos indígenas sin la participación de ellos [...] o bien reduciéndolos a mera fuente de testimonios, cuando hoy los pueblos indígenas de Guatemala tienen puntos de vista propios porque han estado inmersos en diferentes escenarios nacionales e internacionales [...] que obligan a superar la idea de que el académico [...] trae la verdad (2005: 2-6).

En el mismo sentido, el intelectual mapuche, magíster Pablo Mariman afirmaba que las organizaciones a las que él pertenece tienen muchos prejuicios contra la academia y contra los *winka* (blancos) que la controlan y, de hecho, el término “estudio o investigación [...]” se asocia con la extracción de información que nunca les llega o bien sirve para fines personales o académicos que no tienen mayor compromiso con su lucha” (Mariman 2005: 2-3). Todas estas afirmaciones cimentaron las convergencias entre el trabajo concreto en pro de la descolonización que ya venían haciendo los académicos parte del proyecto y el de los intelectuales indígenas en contra de la investigación extractiva (neo)colonial. Gracias a ello, en la práctica se generó una especie de solidaridad orgánica sobre la cual se sustentaron las alianzas básicas (*alineación básica*) necesarias para emprender la co-labor.

### *Agenda compartida, modelos únicos imposibles*

De acuerdo con nuestra segunda premisa metodológica, reconocimos en la práctica que las contrapartes indígenas son portadoras de conocimientos y saberes diferentes pero que tienen el mismo valor que el conocimiento académico. De hecho, en nuestro Segundo Seminario Internacional<sup>23</sup> discutimos entre todos(as) acalorada, intensa y largamente acerca de la distinción que se presume existe entre la “ciencia” y el “discurso indígena”. Para algunos académicos del proyecto, estos dos tipos de discursos apelan a la “objetividad” y a la “subjetividad”, respectivamente. Para otros se trata de discursos distintos y la diferencia no debiera implicar superioridad.

En lo único en que coincidimos todos(as) los(as) seminaristas fue en que el proyecto debería buscar entender los procesos que discutíamos desde la perspectiva indígena y reflexionar conjuntamente sobre cuál era su relación con los conceptos y los análisis surgidos desde la ciencia y la academia hegemónica. No llegamos a unificar ideas y posiblemente nunca será posible hacerlo, pero al menos pudimos poner este debate sobre la mesa y abonar un proceso colectivo reflexivo y crítico que tuvo impacto en cada uno de nosotros(as), y en esa medida influyó en nuestras comunidades académicas y políticas.

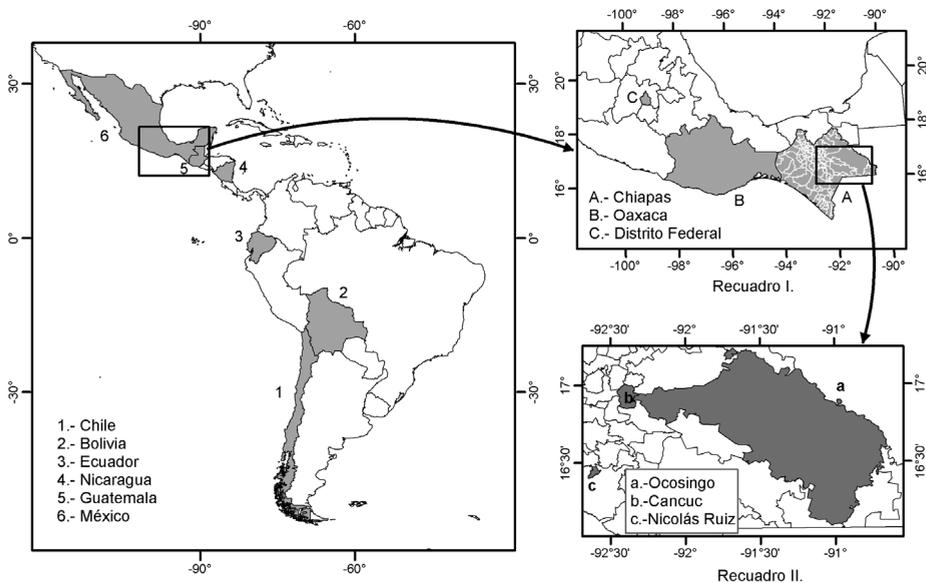
Ahora bien, académicos(as) y contrapartes indígenas convenimos que otro desafío central era hacer converger en la vida cotidiana las dos agendas: la del investigador académico y la del investigador indígena, tanto para definir en cada equipo los objetivos particulares y el trabajo en campo, como para analizar juntos el material obtenido y elaborar el (los) producto(s) final(es) de la co-labor. En la mayoría de los casos se argumentó que las partes tenían agendas muy saturadas que les impedían concertar citas y programar reuniones de trabajo, premisa básica de la co-labor.

La metodología de los equipos combinó conversaciones con aquellas personas que consideraron las más adecuadas con talleres de reflexión colectiva con miembros de las organizaciones participantes en el proyecto. A pesar de llevar a cabo estas actividades juntos, el problema de encontrar un tiempo en la agenda de cada cual persistía, y aunque esto podría parecer algo menor a veces sentimos que éste era el mayor impedimento para lograr colaboraciones exitosas: una manifestación concreta de los diferentes tiempos y las diferentes lógicas de funcionamiento académicas, activistas y organizacionales. Ya Charles R. Hale (2008) ha observado que la investigación y el protagonismo político ocupan esferas distintas con tensiones inevitables entre sí. Para resolver parte de esas tensiones, intentamos trabajar en favor de la creación de una tercera agenda que nos permitiera tener un objetivo común práctico. Después de varias sesiones, dicho objetivo lo verbalizamos de la siguiente manera: sistematizar juntos y difundir ampliamente las experiencias de gobierno impulsadas por algunas organizaciones indígenas de América Latina. Académicos e indígenas organizados nos dimos cuenta de que podíamos diferir en muchas cosas, pero logramos fijar una meta común para esta investigación, misma en que se sustentó la *agenda compartida*, concepto que recreamos y que ha sido usado por la investigación descolonizada activista.<sup>24</sup>

Si bien es cierto que como miembros del proyecto logramos construir una agenda compartida, también es cierto que cada equipo tenía sus propias formas de traslape y de alineación y sus particulares historias y contextos dado que trabajamos en cinco países diferentes, en ocho regiones distintas y con nueve organizaciones y/o comunidades indígenas tam-

bién muy diversas (véase mapa y cuadro 1). De hecho, la mayoría de los equipos se componían de personas que habían trabajado juntas durante años en las mismas luchas y reflexiones académico-políticas, aunque había algunos (los menos) que se habían constituido *ex profeso* al calor de este proyecto. Ante tal diversidad no aspiramos a definir un solo modelo de cómo realizar en la práctica la investigación. Después de muchas discusiones, decidimos que cada equipo tomara las decisiones prácticas correspondientes siempre y cuando todos partiéramos de los acuerdos alcanzados y diéramos cuenta en nuestros seminarios y escritos de los hallazgos producto de la co-labor.

**Mapa. Países de América Latina y estados y municipios de México donde realizamos la investigación de co-labor**



Fuente: Leyva, Burguete y Speed (2008).  
Diseño: Alejandro Flamenco. LAIGE/ECOSUR.

## Entre tensiones y contradicciones

Luke Eric Lassiter (2005) argumenta que la acción participativa basada en los compromisos éticos entre etnógrafos y colaboradores se enfoca en la co-construcción de textos y de esa manera la antropología hace su contribución más poderosa. Joanne Rappaport (en este tomo) arguye que la antropología comete un grave error al caracterizar la etnografía simplemente como la elaboración de textos ya que ello evita pensar y hablar de las tensiones y contradicciones políticas que conlleva el proceso de investigación.

Charles R. Hale critica, a su vez, otros tipos de investigación descolonizada en que explícita o implícitamente se hace referencia a “un espacio puro de coincidencia nítida entre el investigador y el protagonista político”. Él prefiere enfatizar las tensiones que surgen en la investigación y en la alineación porque tienden a sentar una base más firme para proceder, dado que las dificultades en sí pueden ser muy aleccionadoras (Hale 2008). Cabe recordar, a manera de antecedente, que la IAP identificaba, en la década de 1970, tres tensiones estratégicas en su quehacer: entre la teoría y la práctica, entre el sujeto y el “objeto” de las investigaciones, y entre la cosmovisión y la orientación valorativa o filosofía de la vida (Fals Borda 2007). Con todo y las diferencias en tiempo y enfoque entre la IAP y la investigación descolonizada activista, lo que queremos resaltar es que ambos planteamientos pugnan por exteriorizar, admitir y sistematizar las contradicciones y tensiones que conlleva el proceso de investigación, en vez de ocultarlas, disimularlas o ignorarlas. Hale (2008) incluso invita a que los involucrados en la investigación descolonizada analicen juntos dichas tensiones, para así convertirlas en fuente de nuevos conocimientos compartidos y de nuevas relaciones sociales de investigación. Repensar estas premisas de trabajo nos dio la posibilidad de identificar y hablar de los problemas en un sentido constructivo y como algo central que nos transformó y permitió valorar nuestra innovación o aporte, por más limitado que éste haya sido.

Las tensiones surgidas en el proceso de co-labor entre el académico no indígena y el investigador indígena/movimiento se expresaron de diferente manera y en distintos niveles. Xochitl Leyva (2005) y el intelectual tseltal Juan Vázquez (2005) las sistematizaron e identificaron cinco tipos: diferencia de género (hombre-mujer); diferencia étnico-racial (indígena-mestizo/extranjero); diferencias de poder (iletrado-letrado/universitario); diferencias de estatus (líder-académico), y las debidas a los matices político-ideológicos de las contrapartes. Estas diferencias existieron a pesar de que casi todos se ubicaron en algún punto del amplio espectro de lo que llamamos “izquierda” en América Latina.

Respecto a las organizaciones y movimientos indígenas contrapartes, baste señalar que en cuatro casos se trató de organizaciones políticas adscritas a movimientos nacionales o regionales más amplios;<sup>25</sup> en dos casos fueron comunidades indígenas con usufructo de bienes comunales;<sup>26</sup> en otros dos, fueron asociaciones civiles conformadas por indígenas incorporadas a movimientos más amplios,<sup>27</sup> y en un solo caso se trabajó con un intelectual indígena identificado con un cuerpo de autoridades tradicionales comunitarias.<sup>28</sup> Ahora bien, el universo de investigadores indígenas contrapartes tampoco fue homogéneo: cuatro eran líderes y dirigentes políticos de alcance regional y/o nacional, tres fungían como defensores de derechos y dos más eran intelectuales indígenas comunitarios. Las trayec-

torias personales y organizacionales fueron determinantes para definir la forma en que se llevó a cabo el trabajo de co-labor en cada equipo. Al respecto Santiago Bastos (2005: 5, 12) anotó que: “No nos fue suficiente hablar de la alineación con un grupo organizado en lucha, porque no existe un grupo, sino varios grupos. Ello nos condujo a respondernos una pregunta básica: ¿quién le otorga a ese grupo la calidad de actores dignos de nuestra alineación?” Varios miembros de varios equipos encontraron problemático definir los límites de ese grupo y por ello Bastos sugirió hablar mejor de: “una alineación con la población subalterna en lucha”, para no reducir nuestro espectro de posibles aliados y para ser más realistas en cuanto a las propias facciones de los movimientos, organizaciones y comunidades con las que trabajamos. En más de una ocasión, dichos faccionalismos repercutieron en el desarrollo del proyecto de investigación y nos obligaron a replantear estrategias y objetivos e, incluso, a redefinir contrapartes.

#### *Otras fuentes de tensión: diferentes sentidos de la co-labor*

En el proyecto había muchos aspectos no definidos *a priori* sobre cómo conducir en la práctica lo que al final dimos en llamar *la investigación de co-labor*. Ésta, de hecho, era concebida de muy diversas maneras al interior del proyecto: por ejemplo, para los mixes de Oaxaca debía “tener sentido para los pueblos, debía ponerse al servicio de las comunidades y su gente [...] más si se trataba de conocimientos útiles para defender y proteger la integridad comunitaria” (Aguilar y Velásquez 2005: 2-3). Para el intelectual tseltal de Cancun, Miguel Gómez, ésta “debía servir para revalorar a las autoridades tradicionales” (2005), para el líder político tseltal de Ocosingo, Juan Vázquez, debía “contribuir a dar a conocer lo que han aportado las organizaciones indígenas a la lucha continental de los pueblos” (2005). Por su parte, para la intelectual miskita Lestel Wilson del partido y organización política de la Costa Atlántica nicaragüense Yatama, la investigación de co-labor debe servir para que se conozca ampliamente la “verdadera historia” de la lucha autonómica (2005: 2). Todas estas percepciones coincidían en un punto: el conocimiento producto de la colaboración debe ser “útil” para los pueblos. Una obviedad para muchos, pero para otros –sobre todo para los investigadores de corte tradicional– algo irrelevante, innecesario o excesivo.

#### *Tensiones irresueltas: alineación versus autonomía*

Como bien señaló el abogado chileno José Aylwin (2005), miembro de uno de los equipos del proyecto: los discursos de las contrapartes indígenas encuentran hoy eco legal internacional en las directrices elaboradas en 1995 y

en 2007 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para la Protección del Patrimonio y los Derechos Indígenas. Directrices que a la letra dicen:

[...] [se reconoce a] los pueblos indígenas como guardianes e intérpretes principales de sus culturas (Principio 3). [Se les reconoce su] derecho a ejercer control sobre todas las investigaciones producidas en sus territorios, o que usan a gente como objeto de estudio (Principio 8) [...] [Se señala la] [...] necesidad de obtener su consentimiento para el estudio de su patrimonio (Principio 9); y la necesidad de llevar a cabo todos los esfuerzos para aumentar la participación de los pueblos indígenas en todas las actividades de investigación que pudiesen afectarles (Principio 38) (cit. en Aylwin 2005: 1, 2).

De la misma manera, la sección 1 del artículo 31 de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas afirma:

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales (Declaración Universal... 2007).

Los reclamos indígenas y las directrices de la ONU, al tiempo que abonan en favor de la descolonización de la investigación, nos ponen frente a otros problemas: ¿cómo ejercer desde los pueblos indígenas el “control” sobre las investigaciones académicas? ¿Cómo a la vez que se ejerce ese control se respeta la autonomía y el pensamiento crítico de los investigadores(as) colaborativos(as)? En nuestro proyecto varios académicos vivieron esa tensión entre autonomía y alineación.

La necesidad de control, por una parte, y el reclamo de autonomía intelectual por parte del académico, por la otra, ponen en evidencia una tensión más en el proceso de investigación y nos recuerdan la existencia de dos lógicas que siguen separadas, dos lógicas distintas de producción del conocimiento (la académica y la del movimiento/organización/líder). Estas dos lógicas nos conducen a una pregunta central que para nada es nueva ni exclusiva de este proyecto: ¿conocimiento para qué y para quién? En nuestro proyecto se buscó responder a esta pregunta mediante la construcción de la agenda compartida, lo que implicaba, entre otras muchas cosas, elaborar textos en co-autoría en que el conocimiento de ambas partes (la académica y la indígena) dialogaran y nos mostraran los resultados de esos diálogos.

Las dificultades enfrentadas para la elaboración de los textos en co-autoría nos llevaron a pensar en las tensiones irresueltas en la propia co-labor. Como afirmara el intelectual tseltal de Ocosingo, Juan Vázquez: “Ustedes como académicos lo ven diferente y nosotros lo vemos desde el punto de vista social, creo que esta combinación de lo académico con el actor es costosa, no es fácil, porque venimos de procesos distintos” (2005: 1).

En todo caso, se trata de un obstáculo innegable y persistente, pues mientras que para muchos académicos el conflicto, las contradicciones y las tensiones son muy importantes para su reflexión y deben exponerlas a detalle, para los líderes y las organizaciones, estos aspectos deben ser tratados en el lugar y momento adecuados y con las personas indicadas (Wilson 2005, Mercado 2005). En otras palabras, para las organizaciones y sus dirigentes, los conflictos intraorganización son un capital social determinante para echar a andar sus estrategias y tácticas de lucha.

Los académicos, en al menos cinco de los nueve equipos, manifestaron haberse enfrentado a la misma situación que los condujo a preguntarse: ¿qué se puede ventilar abiertamente, dónde, cuándo y para qué? y ¿qué debe ser tratado con prudencia para no generar problemas políticos en el movimiento o en las esferas en que se desenvuelve ese movimiento? (Speed 2005: 6, Bastos 2005: 12, Leyva 2005: 5, García 2005: 2, González 2005: 10). Las respuestas a esas preguntas –muchas veces ni siquiera formuladas explícitamente– fueron en cada caso distintas.

En la comunidad de Nicolás Ruiz (Chiapas, México) Shannon Speed y Rubén Moreno (2008) discutieron su texto colaborativo en talleres que se organizaron *ex profeso* por un comité encargado de dar seguimiento y facilitar el trabajo del equipo de investigación colaborativa. A decir de los primeros, los talleristas precisaron fechas, datos y modificaron aspectos menores que no alteraron el sentido de la interpretación general del texto (Speed 2005). En el caso de Guatemala, Santiago Bastos (2005) comentaba que cuando escribía solo, antes de participar en este proyecto, tenía un margen más amplio para elaborar críticas desde fuera del movimiento, pero al momento de plantearse un texto en co-autoría con intelectuales mayas tuvo que operar con base en consensos que les permitieran a todos estar de acuerdo en qué decir y cómo decirlo.

La naturaleza política de la coyuntura 2003-2005 ayudó mucho a los investigadores ecuatorianos a valorar y a poner en primer plano la reflexión autocrítica sobre los “avances y los errores cometidos” por la Coordinadora de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Conaie).<sup>29</sup> Esta coyuntura generó condiciones excepcionales, ya que por lo general las organizaciones y los movimientos ponen en segundo plano la investigación ante asuntos políticos, legales o económicos más urgentes (Mariman 2005, Vázquez 2005, Hernández 2005, Aguilar y Velásquez 2005). En el caso de

Ocosingo (Chiapas, México), la vía que la académica Xochitl Leyva propuso para trabajar las diferencias de perspectivas e interpretación sobre ciertos aspectos concretos fue que en el texto escrito se diera cuenta de esas disonancias y se tratara de mostrar la validez intrínseca y contextual de ambos puntos de vista (Leyva 2005).

En uno de los nueve casos (el estudio en Nicaragua), las tensiones estuvieron a punto de llevar a la ruptura del diálogo de co-labor. La organización planteó que ellos debían conocer, tomar parte y “avalar” todas y cada una de las acciones y productos del proyecto. Ante tales afirmaciones, el académico no indígena del equipo reclamó su espacio de autonomía: “Insisto en mi derecho de ofrecer mi interpretación y análisis del proceso y discutirlo en forma abierta con el equipo de trabajo y el directorio político [...] respetando las interpretaciones y dialogando los hallazgos y las conclusiones” (González 2005: 6).

En este caso concreto, la política externa de la organización –que era al mismo tiempo un partido político– influyó de manera determinante en el contenido de los textos colaborativos finales.<sup>30</sup> He aquí las palabras del investigador académico a propósito de esta experiencia:

Habría que agregar a la reflexión de Charles R. Hale que un análisis más afinado en el conocimiento de la organización es también resultado de una negociación, en la cual tanto los protagonistas políticos como el investigador dirimen las tensiones que resultan de la investigación colaborativa. En esta negociación no hay garantías, más que la esperanza, a veces incierta, de que la interpretación analítica pueda ser ampliada sobre la base de asumir y reflexionar conscientemente sobre las contradicciones (González 2005: 7).

En este mismo sentido, Xochitl Leyva (2005) habla de que el texto co-autoriado es más bien un “texto negociado”, mientras que Santiago Bastos (2005) lo llama “texto consensuado” y Shannon Speed (2005) destaca su naturaleza de “texto compartido”. El intelectual mixe Hugo Aguilar y su contraparte académica, Cristina Velásquez, se refieren a su texto como un producto basado en el principio de reciprocidad que rige a las sociedades indígenas, paráfrasis del dicho del intelectual histórico mixe Floriberto Díaz: “si tú das, te damos, si damos, tú recibes y si recibes, también puedes dar” (cit. por Aguilar y Velásquez 2005: 3).

Todo parece indicarnos que en el proyecto el espacio autónomo del académico se alteró, más en el sentido de reducirse o restringirse. Ello sin duda fue producto de la naturaleza de la investigación colaborativa, que llevó a una alteración de los modelos hegemónicos vigentes. Visto así, no deberíamos sorprendernos de esa alteración, lo importante es preguntarnos: ¿hasta qué punto se pudo seguir produciendo un pensamiento crítico (y no alienado) del proceso analizado? y ¿para qué, para quién sirvió éste?

## Retos para el cambio de estructura y de sistema

A lo largo del desarrollo de la investigación siempre tuvimos la sensación de estar atrapadas entre una serie de buenas intenciones y prácticas para hacer las cosas de otra manera y unas limitantes institucionales que no logramos cambiar y que deberían también ser alteradas. Creemos que no es suficiente que las prácticas de tal o cual investigador(a) u organización indígena cambien sino que se requieren cambios en el nivel de las instituciones académicas y de las sociedades que nos albergan.

Consuelo Sánchez (en Sánchez y Martínez 2005) y el intelectual tselal Miguel Gómez (2005) observaron que desde el principio la investigación colaborativa se daba en condiciones de desigualdad pues puso en el mismo plano a un académico que tenía un salario como tal, que trabajaba en un centro de investigación y que conocía el método de investigación, y a indígenas que no tenía las mismas condiciones materiales de trabajo ni el mismo entrenamiento ni las mismas habilidades. A ambos se les asignó el rango de “investigadores”, título que ocultaba las diferencias existentes y reales. Éstas persistían y eran evidentes en detalles tales como que las contrapartes indígenas no dejaran de llamar al académico “doctor” o “maestra”, o que las coordinadoras asignaran al inicio del proyecto un valor económico inferior al pago de las contrapartes indígenas, asunto que de inmediato fue corregido y criticado por el intelectual mapuche Pablo Mariman. Al respecto Santiago Bastos se preguntó:

¿Hasta qué punto la insistencia de que los activistas entren a discutir desde las premisas de los académicos no podría derivar en una nueva forma de paternalismo y producir un efecto contrario a lo que se busca? ¿No será una forma nueva de recrear el poder de los académicos sobre los indígenas? ¿No será una nueva forma de hacerlos entrar en mecánicas y problemas que no son los suyos? (2005: 8).

Detengámonos en las evaluaciones que hicieron los propios intelectuales indígenas: el intelectual tselal Rubén Moreno (2005) y la intelectual miskita de la Costa Atlántica Lestel Wilson (2005) reconocieron que gracias a esta experiencia pudieron “aprender algo” que no sabían (investigar), conocer más de la historia de las comunidades de donde ellos vienen y para las cuales trabajan. Agustín Martínez, nahua, autoridad de bienes comunales de Milpa Alta, México (cit. en Sánchez y Martínez 2005), Pablo Mariman, académico mapuche (referido en Aylwin 2005) y Juan Vázquez, líder tselal (2005), dijeron que conocer otras experiencias de otros países y regiones indígenas les permitió pensar comparativamente asuntos de su propia realidad que antes no conocían o no percibían de esa manera. Vázquez incluso agregó: “Ahora podemos hacerle propuestas a los investigadores sobre la forma en la que se deben hacer las cosas. En el pasado había un desconocimiento de los procesos metodológicos y eso nos limitó. Esta experiencia sin

duda contribuyó en algo a acortar la distancia que hay entre la investigación y la gente” (2005: 5). A decir del antropólogo ecuatoriano Fernando García (2005: 2), su contraparte, la doctora Lourdes Tibán, intelectual quechua, en sus discursos de campaña electoral por la municipalidad de Cotopaxi integró varias de las ideas que trabajó para este proyecto.

Aunque los académicos fueron más parcos al evaluar su proceso de transformación cognitiva, Xochitl Leyva (2005) señaló que gracias a los debates colectivos de los seminarios pudo ver con más claridad la experiencia de Ocosingo (Chiapas, México) en un marco comparativo nacional y latinoamericano, y a partir de ahí entender mejor el aporte a la humanidad hecho por las organizaciones (indígenas) autónomas municipales y regionales. Santiago Bastos (2005: 9), en similar tesitura, confesó que al tener que escribir clara y argumentativamente la lógica que está detrás de la búsqueda y la construcción de lo propio, tuvo que proceder a comprenderla “como nunca lo había hecho”. Consuelo Sánchez habló de un proceso permanente de aprendizaje mutuo llevado a cabo a base de prueba-error (Sánchez y Martínez 2005).

La forma en que el proyecto fue presentado ante la financiadora hace que éste termine formalmente con la elaboración de ensayos e informes. Sin embargo, la propia naturaleza de la investigación colaborativa nos hace darnos cuenta de que el proceso que hemos desatado no termina en realidad ahí. Bueno, tampoco, en verdad, empezó con ese proyecto. Regresemos a los discursos de los intelectuales indígenas citados en páginas anteriores, donde se señala que una de las principales prácticas de la investigación colonial y neocolonial fue/es su carácter extractivo, “sin devolución a los estudiados”. En contraposición a ello, Pablo Mariman afirmó que esta investigación “tendrá realce en las organizaciones mapuche de la Coordinadora si se vuelve un insumo de conocimiento concreto” (2005: 2). Lourdes Tibán añade que el producto de este proyecto “deberá alimentar los debates en la Conaie, deberá alimentar reflexiones a la luz del escenario político actual y del cambio que a diario se suscita” (2005: 2). Debates concretos, como los que se están llevando a cabo en la Costa Atlántica de Nicaragua respecto de la Ley de Régimen de Demarcación y Titulación de Tierras de los pueblos indígenas miskito, sumu ulwa, sumu mayangna y rama, agrega el intelectual miskito Evaristo Mercado (2005: 12). Agustín Martínez (cit. en Sánchez y Martínez 2005), Lestel Wilson (2005) y Juan Vázquez (2005) consideraron que este proyecto debe permitir a la gente de las comunidades conocer mejor su historia, sus aportes y, sobre todo, motivar a los jóvenes que vienen detrás. Jóvenes que no conocen bien sus organizaciones ni la historia de las luchas locales-regionales.

Una de las cinco tensiones identificadas en el proceso de investigación activista es el problema de la eficiencia o impacto del conocimiento producido: “hay una brecha enorme entre, por un lado, los resultados pro-

ducidos, en forma de conocimiento, datos, análisis, interpretaciones y, por otro, el impacto político” (Hale 2008: 310). Sin duda alguna, la brecha es real, pero creemos que parte de nuestra responsabilidad colectiva, institucional e individual es propiciar las condiciones materiales e intelectuales para aminorarla o hacerla desaparecer. Coincidimos con Hale en que hay un número de factores contingentes que intervienen para llevar a cabo la difusión del producto. Pero a la vez disentimos cuando afirma que “tener que probar que efectivamente hubo determinado impacto sería un lastre adicional que no debe ser necesario asumir” (*ibid.*). Creemos que el impacto del o de los productos colaborativos viene como resultado de la difusión de la investigación, fase que nos parece igualmente importante que el inicio y su transcurso. Por tanto, nuestras futuras investigaciones colaborativas deberán planear mejor cómo y con qué recursos económicos, humanos e institucionales se realizará la última fase del proceso de investigación, que no por ser la última es la menos importante. Ello no es un asunto menor, sino al contrario, para las contrapartes indígenas parece ser el corazón y el sentido de su participación en la co-labor.

### **Para concluir: camino hacia la investigación descolonizada...**

Hemos hablado de *investigación de co-labor* en un intento de distanciarnos del enfoque original que tenía el proyecto de investigación que presentamos a la financiadora, en el cual sólo hablamos de *investigación colaborativa*, dado que *colaborativa(o)* es un adjetivo calificativo demasiado abierto, ya que cualquier quehacer social científico es, y ha sido, por naturaleza, colaborativo. Piénsese en cualquier tipo de antropología, y se verá que siempre ha ido de la mano del Estado-nación, de los poderes imperiales, de los grupos de interés, de los partidos de Estado, etc. Sobre la base de que la colaboración puede asumir y ha asumido mil formas, aquí optamos por el término *investigación de co-labor* para destacar, por una parte, nuestro vínculo con predecesores(as) que desde la década de 1950 buscan descolonizar las ciencias sociales y, por otra, para enfatizar nuestra especificidad frente a otros intentos de investigación descolonizada. Todos ellos importantes y válidos.

Hemos tratado de ser muy autocríticas al mostrar todas las tensiones y contradicciones que enfrentamos en nuestro proyecto. Estas tensiones y contradicciones nos llevan a hablar, más que de una investigación descolonizada a secas y como hecho consumado, de un caminar que busca descolonizarnos: descolonizar nuestras mentes, nuestros cuerpos, nuestras prácticas y nuestras instituciones. Para ello lo primero que hicimos fue reconocer y rechazar abiertamente las valoraciones hegemónicas y la racionalidad indolente de las ciencias sociales. Reconocimos y rechazamos el fardo (neo)colonial, en otras palabras la colonialidad del poder, del ser y del saber, que por desgracia no es algo que está ahí afuera de nosotros sino

que habita y se reproduce gracias a muchas de nuestras prácticas institucionales y personales. A partir de la experiencia emanada de este proyecto colectivo podemos afirmar que gracias al trabajo de co-labor es posible instrumentar prácticas que desafíen las prácticas e ideas dominantes en las ciencias sociales que sirven como base de las lógicas de poder de las sociedades que queremos cambiar. ¿Modificamos la inequidad entre academia y pueblos indígenas? De manera radical creemos que no, pero humildemente pensamos que contribuimos a trastocar las relaciones de poder e inequidad de las que fuimos parte. Ello –como han apuntado nuestras contrapartes indígenas–, tuvo y tiene repercusiones menores y mayores en sus organizaciones políticas y movimientos.

Para cerrar retomemos al abogado e intelectual mixe Hugo Aguilar y a su contraparte académica Cristina Velásquez (Aguilar y Velásquez 2005), quienes aseguran que con nuestro proyecto lanzamos más bien “estrategias colaborativas” antes que un *corpus* metodológico acabado. Una percepción que nos parece acertada y a la cual agregaríamos que la investigación de co-labor hacia la descolonización no es pura investigación académica, sino más bien nace y se reproduce en los intersticios que genera el cruce de las academias otras, los activismos abiertos y flexibles y los movimientos en pie de lucha.<sup>31</sup>

## Notas

- \* Este texto fue publicado originalmente en 2008 en Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*, CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 65-107. Agradecemos el permiso otorgado para reproducirlo aquí. Hemos realizado algunos ajustes al texto original al integrarlo a esta obra colegiada.
- 1 *Co-labor*: del latín *collaborare*, que según el *Diccionario de la Lengua Española* significa: “trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra” (En línea: <[http://buscon.rae.es/drae/SrvltGUIBusUsual?TIPO\\_HTML=2&TIPO\\_BUS=3&LEMA=colaborar](http://buscon.rae.es/drae/SrvltGUIBusUsual?TIPO_HTML=2&TIPO_BUS=3&LEMA=colaborar)>).
  - 2 Después de haber escrito, en 2008, la primera versión de este texto asistimos a la entrega de la Cátedra Diskin a Orlando Fals Borda, en el marco del Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos LASA-2007. Fals Borda cerró su discurso –uno de los últimos, por cierto, ya que falleció al poco tiempo– con las siguientes palabras: “Recordemos que los paradigmas que han moldeado hasta ahora nuestra formación profesional han sido constructos socioculturales de origen europeo. Tratamos hoy de inspirarnos en nuestro propio entorno y construir paradigmas más flexibles de naturaleza holística y participativa. Para llegar a estas metas, la arrogancia académica es un obstáculo: debería archivar” (2007: 21).
  - 3 Al proponer caminar hacia una *sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias*, Boaventura de Sousa Santos (2005: 12) afirma que “las ciencias sociales convencionales constituyen más los problemas epistemológicos contra los que nos enfrentamos que la vía de solución de los mismos. La razón de esto reside en la concepción de racionalidad que subyace tanto a las ciencias naturales como a las sociales. Se trata de una racionalidad indolente, cuya indolencia se traduce en la ocultación o marginación de muchas de las experiencias y creatividades que se dan en nuestro mundo, y por tanto, en su desperdicio”.

- 4 Como afirma Walter Mignolo (2006a: 15), el colonialismo “se define por su *lógica de colonialidad* que lo hizo posible y le da su forma de existencia todavía hoy”. De acuerdo con el pensamiento crítico decolonial, dicha lógica opera en tres niveles: la colonialidad del poder o colonialidad de la economía y de la política; la colonialidad del saber, que se da en los niveles epistémico, filosófico y científico y en la relación lenguas-conocimiento; y la colonialidad del ser, que opera en la subjetividad, el control de la sexualidad, de los roles atribuidos a los géneros, etcétera.
- 5 En su revisión de las producciones clásicas británicas de la antropología política de las décadas de 1940 y 1950, John Gledhill (2000: 17-18) enfatiza que éstas, sin duda, “tenden a dar por sentada la propia dominación colonial”, pero al mismo tiempo cita a Joan Vincent para mostrar que “resulta históricamente inadecuado considerar la disciplina [antropológica] simplemente como una forma de ideología colonial”. Vincent usa ejemplos de antropólogos de finales del siglo XIX radicados en Washington y la Gran Bretaña, quienes enfrentaron a las burocracias federales, criticaron la dominación europea e incluso trabajaron en sus propios países y no en sociedades “exóticas”. Vincent concluye que por desgracia esas voces no se constituyeron en hegemónicas dentro de la disciplina antropológica después de 1940.
- 6 Al respecto puede leerse la crítica radical de Andrés Aubry (2007: 2), quien afirma: “En el campo, la peor tarjeta de presentación es la del antropólogo: se interna, a veces penetra, se va con datos e información (no siempre relevante) para escribir su tesis, y si le va bien su libro, regresa un rato para entregar puro papel si tiene un tanto de formalidad y desaparece para siempre sin dejar otra devolución a la comunidad que su literatura ilegible para campesinos. A las otras disciplinas de las ciencias sociales no les va mejor...”
- 7 Expuesta sobre todo en su libro *Pedagogía de los oprimidos* (Freire 1970).
- 8 Véase su libro *Los damnificados de la tierra* (Fanon 1963 [1961]).
- 9 Para 1977, cuando fue emitida la Segunda Declaración, la perspectiva crítica hacia la antropología era todavía más fuerte. Dicho documento fue redactado, por ejemplo, sólo por los participantes indígenas y no hubo mención alguna de los antropólogos comprometidos con la primera Declaración.
- 10 “Kuhniano” hace referencia al trabajo de Thomas Kuhn, y en particular a su libro *The Structure of Scientific Revolutions* (University of Chicago Press, Chicago, 1962).
- 11 Desde la psicología social hasta los estudios de administración de empresas.
- 12 El concepto *otros saberes* es muy polémico. Entre los miembros de las redes altermundistas y de los movimientos indígenas se usa como reivindicación política de lo propio, del conocimiento propio frente al occidental, moderno, hegemónico, mestizo, *winka*, *kaxlan*, etc., etc. En el mundo académico la crítica al término ha sido expresada, por ejemplo, por Boaventura de Sousa Santos (2005: 163-164), quien afirma que “la idea de que los saberes no científicos son alternativos al saber científico [...] presupone la idea de normalidad, y ésta la idea de norma; por lo que sin más especificaciones, la designación de algo como alternativo tiene una connotación latente de subalternidad”. Aquí usamos el concepto en el sentido de reivindicación que le dan algunos movimientos, organizaciones indígenas y activistas.
- 13 Así es como Boaventura de Sousa Santos se autodefine (2005: 11).
- 14 Al respecto consúltese: Colectivo *et al.* (2004), SMWG (2004), Notas desde ningún lugar (2003), Sen *et al.* (2004), Wallerstein (2004a), Sousa Santos (2005), Aparicio y Blaser (2006), Casas, Osterweil y Powell (2007), Quijano (1996), Lander (1993), Tuhiwai Smith (1999), Mignolo (2006a, 2006b), Lins Ribeiro y Escobar (2002), Restrepo y Escobar (2004), Lins Ribeiro (2006).
- 15 Por el momento sólo nos detendremos en la *ecología de los saberes* como aquella que cuestiona la lógica de la monocultura del saber y del rigor científico a partir de la identificación de otros criterios de rigor (saberes) que operan creíblemente en contextos y prácticas sociales declarados no existentes por la razón indolente (Sousa Santos 2005: 163).
- 16 Hale fue uno de los tres asesores de este proyecto. Los otros dos fueron Héctor Díaz-Polanco y Neil Harvey.
- 17 Véase también Speed (2006a, 2006b) y Leyva (2006).

- 18 En inglés Charles R. Hale usa el término *alignment*, que en una de sus múltiples acepciones puede ser definido como “apoyo a, alianza política con una persona o grupo particular o con un punto de vista específico”. El término alineación causó un acalorado debate en una de las clases de la maestría del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Sureste, por la cercanía que puede tener en español con el término *alienación* o con cualquier otra forma de pérdida de autonomía del pensamiento crítico del investigador(a).
- 19 Traducción al español de Shannon Speed.
- 20 Retomamos el concepto de *sistema académico* de Andrés Aubry (2007), quien lo acuñó como parte de su crítica radical a la academia hegemónica e institucionalizada. Para Aubry el sistema académico no sólo es parte constitutiva del sistema mundo moderno capitalista colonial sino que contribuye a reproducir las relaciones históricas de poder de éste.
- 21 El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) fue uno de nuestros invitados a ser contraparte de esta investigación. Su incorporación al proyecto era vital, pues su trabajo de formación de gobiernos autónomos de facto, rebeldes y en resistencia, es ejemplar y único en México y se da desde 1995 con la creación de los municipios autónomos zapatistas. De hecho, en aquel año de 2003, el EZLN había ya repensado su modelo de gobierno en resistencia y había creado las Juntas de Buen Gobierno (JBG) en una suerte de gobiernos locales-regionales que aglutinaban a los municipios en rebeldía. La JBG “Corazón del Arco Iris de la Esperanza...” (con cabecera en Morelia) aceptó inicialmente participar en el proyecto, pero por desgracia el inicio del trabajo de campo coincidió con la preparación de su primer informe de gobierno. Esta falta de coincidencia de ritmos y tiempos fue el impedimento concreto para la co-labor en la investigación. Lamentamos profundamente este hecho, porque hubiera sido muy oportuno e importante para todos nosotros contar con la participación de los compañeros(as) zapatistas y, sobre todo, avanzar juntos(as) a partir de este proyecto en la construcción de las epistemes otras, la otra política y las academias otras.
- 22 Celebrado en la ciudad de México en marzo de 2004.
- 23 Celebrado en la ciudad de Quito, Ecuador, del 29 al 31 de octubre de 2004.
- 24 Véase Hale 2001 y 2006 y el sitio web *Activist Anthropology*, en línea: <<http://www.utexas.edu/cola/depts/anthropology/activist/>>.
- 25 Nos referimos a los casos de Chile, Ecuador, Nicaragua y Ocosingo (Chiapas, México). Véase cuadro 1.
- 26 Nos referimos en México a los bienes comunales de Milpa Alta (Distrito Federal) y de Nicolás Ruiz en Chiapas.
- 27 Nos referimos a la Asociación Maya Uk’ux B’e de Guatemala y a Servicios del Pueblo Mixe A.C. de Oaxaca, México.
- 28 Es el caso del estudio realizado en el municipio de Cancun, Chiapas, México.
- 29 Al respecto la intelectual quechua Lourdes Tibán (2005: 1) anotaba: “la investigación colaborativa se dio en un momento donde el movimiento indígena del Ecuador deberá, por un lado, reformular su accionar en la vida política del país y, por otro lado, deberá realizar un concertado trabajo en las bases para explicar y dar oídos a las interrogantes respecto al porqué de la alianza y la ruptura con el gobierno en turno”.
- 30 En el equipo de Nicaragua se decidió producir dos textos: uno que se publicó como capítulo en el libro *Gobernar (en) la diversidad...* y otro, interno, que fue dirigido al directorio político de Yatama. Además se produjo un video y un folleto que se difundieron ampliamente entre los miembros de dicha organización (comunicación electrónica de Miguel González, 2007).
- 31 Agradecemos los comentarios, sugerencias y críticas puntuales que hicieron a este texto los amigos(as) y colegas: Miguel González, Araceli Burguete, Mario Blaser, Rubén Moreno, José Aylwin, Santiago Bastos, Sergio Mendizábal, Lestel Wilson y Miguel Gómez. Ya antes, en un seminario celebrado en la ciudad de México, un borrador de este mismo texto había recibido los comentarios de Héctor Díaz-Polanco y Charles R. Hale, a ellos también mil gracias. Xochitl Leyva agradece también a los miembros del Seminario Wallerstein del CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas los debates varios en los que ha podido participar, aprender y caminar colectivamente en la construcción de las epistemes otras y del pensamiento crítico wallersteiniano y zapatista.

## Bibliografía

- Aguilar, Hugo y María Cristina Velásquez. 2005. "Metodología". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. Oaxaca (inédito).
- Aparicio, Juan Ricardo y Mario Blaser. 2006. "Academic-intellectuals and the Insurreccional Social Movements/subjugated Knowledges in Latin America". Ponencia. Seminario Internacional Permanente sobre Poder, Política y Movimientos Sociales del CIESAS-Sureste, 4 de agosto, San Cristóbal de Las Casas.
- Asad, Talal (ed.). 1973. *Anthropology and the Colonial Encounter*. Ithaca Press, Londres.
- Aubry, Andrés. 2007. "Los intelectuales y el poder. Otra Ciencia Social". Ponencia. CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas, 3 de enero, San Cristóbal de Las Casas.
- Aylwin, José. 2005. "Reflexiones en torno a la investigación colaborativa". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. Temuco (inédito).
- Bastos, Santiago. 2005. "Reflexiones sobre la metodología utilizada en la investigación". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. Antigua (inédito).
- Baudrillard, Jean. 1988. "Simulacra and Simulation". En Mark Poster (ed.). *Jean Baudrillard, Selected Writings*. Stanford University Press, Stanford, pp. 166-184.
- Berreman, John. 1981. *The Politics of Truth: Essays in Critical Anthropology*. South Asia Publishers, Madras.
- Casas, María Isabel, Michal Osterweil y Dana Powell. 2007. "Fronteras borrosas: reconociendo las prácticas de conocimiento en el estudio de movimientos sociales". Ponencia. Seminario Internacional Permanente sobre Poder, Política y Movimientos Sociales, CIESAS-Sureste, 3 de mayo, San Cristóbal de Las Casas.
- Colectivo Situaciones, *Derive Approdi*, Precarias a la Deriva, Posse, Grupo 116, Colectivo Sin Ticket. 2004. *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Traficantes de Sueños, Madrid.
- Cultural Survival. 2005. *Mission Statement*. En línea: <[www.cs.org](http://www.cs.org)>.
- Declaración de Barbados. 1971. "Por la liberación de los indígenas". En línea: <<http://www.nativeweb.org/papers/statements/state/barbados1.php>>.
- Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas. 2007. ONU, 13 de septiembre. En línea: <<http://alainet.org/active/19631>>.

- Díaz-Polanco, Héctor. 2006. *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI, El Colegio de Sonora, México.
- Fals Borda, Orlando. 1986. *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI, Bogotá.
- \_\_\_\_\_. 1987. "The Application of Participatory Action-Research in Latin America". *International Sociology*, núm. 2, pp. 329-347.
- \_\_\_\_\_. 2007. "La investigación-acción en convergencias disciplinarias". *LASA Forum*, año 2007, vol. XXXVIII, núm. 4, LASA, Pittsburgh, pp. 17-22.
- \_\_\_\_\_. y Carlos R. Brandao. 1986. *Investigación participativa*. Instituto del Hombre, Montevideo.
- Fanon, Frantz. 1963 [1961]. *The Wretched of the Earth*. Grove Press, Nueva York.
- \_\_\_\_\_. 1965 [1959]. *A Dying Colonialism*. Grove Press, Nueva York.
- \_\_\_\_\_. 1968 [1952]. *Black Skin, White Masks*. Grove Press, Nueva York.
- Foucault, Michel. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. Pantheon Books, Nueva York.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.
- García, Fernando. 2005. "Sobre la metodología colaborativa". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. Quito (inédito).
- Gledhill, John. 2000. *El poder y sus disfraces: perspectivas antropológicas de la política*. Bellaterra, Barcelona.
- Gómez, Miguel. 2005. "Tensiones y reflexiones de un trabajo colaborativo". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. San Cristóbal de Las Casas (inédito).
- González, Miguel. 2005. "Reflexión metodológica acerca del estudio sobre la experiencia de lucha de Yatama en el proceso de autonomía de la Costa Caribe de Nicaragua". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. Toronto (inédito).
- Gordon, Edmund T. 1991. "Anthropology and Liberation". En Faye V. Harrison (ed.). *Decolonizing Anthropology: Moving Further toward an Anthropology for Liberation*. ABA, Washington, pp. 149-167.
- Gough, Kathleen. 1968. "Anthropology and Imperialism". *Monthly Review*, vol. 19, núm. 11, pp. 12-27.
- Greenwood, Davydd J. y Morten Levin. 1998. *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. SAGE, Londres.
- Hale, Charles R. 2001. "What is Activist Research?" *Items & Issues*, vol. 2, núm. 1-2. Social Science Research Council, pp. 13-15. En línea: <http://

- www.ssrc.org/workspace/images/crm/new\_publication\_3/%7B8aaefe4e-1f60-de11-bd80-001cc477ec70%7D.pdf>.
- \_\_\_\_\_. 2006. "Activist Research vs. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology". *Cultural Anthropology*, vol. 21, núm. 1. The Society for Cultural Anthropology, AAA, Arlington, pp. 96-120.
- \_\_\_\_\_. 2008. "Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada". En Axel Köhler (coord.). *Anuario 2007. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*. Unicach, Tuxtla Gutiérrez, pp. 299-315.
- Haraway, Donna. 1988. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies*, vol. 14, núm. 3. College Park, pp. 575-599.
- Harding, Sandra. 1986. *The Science Question in Feminism*. Cornell University Press, Ithaca, Nueva York.
- Hernández Castillo, Rosalva Aída. 2006. "Socially Committed Anthropology from a Dialogical Feminist Perspective". Ponencia. Annual Meeting of the American Anthropological Association. Panel "Critically Engaged Collaborative Research: Remaking Anthropological Practice". San José, California.
- Hernández, Domingo. 2005. "Reflexión sobre metodología". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. Chimaltenango (inédito).
- hooks, bell. 1995. "The Oppositional Gaze: Black Female Spectators". En Peggy Zeglin Brand y Carolyn Korsmeyer (eds.). *Feminism and Tradition in Aesthetics*. State College, Pennsylvania State University Press, Pennsylvania, pp. 142-159.
- Jorgensen, Joseph G. y Eric Wolf. 1970. "Anthropology on the Warpath in Thailand". *The New York Review of Books*, vol. 15, núm. 9, 19 de noviembre, pp. 26-35. En línea: <<http://www.nybooks.com/articles/10763>>.
- Lander, Edgardo (comp.). 1993. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso, UNESCO, Buenos Aires. En línea: <<http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/1.pdf>>.
- Lassiter, Luke Eric. 2005. *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. University of California Press, Berkeley.
- Leyva Solano, Xochitl. 2006. "Acerca de la metodología colaborativa". Ponencia. Quinto Seminario Internacional "Gobernar en la diversidad", CIESAS, Universidad de Texas, Fundación Ford, 31 de marzo-2 de abril, México.
- \_\_\_\_\_. 2005. "Reflexión metodológica sobre el Proyecto Gobernar la diversidad. Caso Ocosingo, Chiapas". Ensayo elaborado en el marco del

- proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*, San Cristóbal de Las Casas (inédito).
- \_\_\_\_\_, Araceli Burguete y Shannon Speed. 2003. *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural. Una investigación colaborativa*. Proyecto de investigación. CIESAS, Fundación Ford, Universidad de Austin, México.
- \_\_\_\_\_, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). 2008. *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México.
- Lins Ribeiro, Gustavo. 2006. "World Anthropologies: Cosmopolitics for a New Global Scenario in Anthropology". *Critique of Anthropology*, vol. 26, núm. 4, pp. 363-386.
- \_\_\_\_\_, y Arturo Escobar (eds.). 2002. *World Anthropologies: Disciplinary Transformations in Systems of Power*. Berg Publishers, Oxford.
- Maldonado Torres, Néstor. 2006. "La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio y colonialidad". En Freya Schiwy y Nelson Maldonado. *(Des)colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Ediciones del Signo, Globalization and the Humanities Project, Duke University Press, Buenos Aires, pp. 63-129 (Cuadernillo núm. 1).
- Mariman, Pablo. 2005. "Ensayo sobre metodología". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. Temuco (inédito).
- Mercado, Evaristo. 2005. "Informe metodológico de las contrapartes indígenas". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. Bilwi (inédito).
- Mignolo, Walter. 2006a. "El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial". En Freya Schiwy y Nelson Maldonado. *(Des)colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Ediciones del Signo, Globalization and the Humanities Project, Duke University Press, Buenos Aires, pp. 11-24 (Cuadernillo núm. 1).
- \_\_\_\_\_. 2006b. "La descolonización del ser y del saber". En Freya Schiwy y Nelson Maldonado. *(Des)colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Ediciones del Signo, Globalization and the Humanities Project, Duke University Press, Buenos Aires, pp. 25-30 (Cuadernillo núm.1).
- Minh-ha, Trinh T. 1989. *Woman, Native, Other: Writing Postcoloniality and Feminism*. Indiana University Press, Indianápolis.
- Moraga, Cherríe y Gloria Anzaldúa. 2002. *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. Third Woman Press, San Francisco.

- Moreno, Rubén. 2005. "Experiencias acerca de la metodología colaborativa". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. San Cristóbal de Las Casas (inédito).
- Notas desde ningún lugar. 2003. *We Are Everywhere. The Irresistible Rise of Global Anticapitalism*. Verso, Londres.
- Price, David. 2000. "Anthropologists as Spies". *Nation*, vol. 271, núm. 16, pp. 24-27.
- Quijano, Aníbal. 1996. "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". *Anuario Mariateguiano*, vol. IX, núm. 9. Amauta, Lima, pp. 113-121.
- . 2001. "Globalización, colonialidad y democracia". En Pedro Gual (ed.). *Tendencias básicas de nuestra época: globalización y democracia*. Instituto de Altos Estudios Diplomáticos Pedro Gual, Caracas, pp. 25-28.
- Rappaport, Joanne. En este tomo. "Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica". En Xochitl Leyva Solano et al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- Restrepo, Eduardo y Arturo Escobar. 2004. "Antropologías en el mundo". *Jangwa Pana*, núm. 3. Universidad de Magdalena, Santa Marta, pp. 110-131. En línea: <<http://ram-wan.net/documents/>>.
- Said, Edward. 1978. *Orientalism*. Vintage, Nueva York.
- Sánchez, Consuelo y Agustín Martínez. 2005. "Reflexiones sobre la metodología colaborativa: el caso de Milpa Alta". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. México (inédito).
- Sandoval, Chela. 1991. "US Third World Feminism: The Theory and Method of Oppositional Consciousness". *Genders*, primavera, núm. 10, pp. 1-24.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2005. *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta, ILSA, Madrid y Bogotá.
- Scheper-Hughes, Nancy. 1995. "The Primacy of the Ethical: Propositions for a Militant Anthropology". *Current Anthropology*, vol. 36, núm. 3, pp. 409-420.
- Segunda Declaración de Barbados. 1977. En línea: <<http://www.nativeweb.org/papers/statements/state/barbados2.php>>.
- Sen, Jai, Anita Anand, Arturo Escobar y Peter Waterman (eds.). 2004. *The World Social Forum: Challenging Empires*. The Viveka Foundation, Nueva Delhi.
- Social Movements Working Group (SMWG). 2004. "Un espacio de contacto académico-activista". Ponencia. Conferencia de Investigación en Barcelona, Grupo de Trabajo sobre los Movimientos Sociales, Universidad de Carolina del Norte-Chapel Hill.

- Speed, Shannon. 2005. "Reflexión metodológica". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. Austin (inédito).
- \_\_\_\_\_. 2006a. "Entre la antropología y los derechos humanos: hacia una investigación activista y críticamente comprometida". *Alteridades*, año 16, núm. 31, enero-junio. UAM-Iztapalapa, México, pp. 73-85.
- \_\_\_\_\_. 2006b. "At the Crossroads of Human Rights and Anthropology: Toward a Critically-Engaged Activist Research". *American Anthropologist*, vol. 108, núm. 1, "In Focus: Human Rights in a New Key". AAA, Arlington, pp. 66-77.
- \_\_\_\_\_. 2007. *Rights in Rebellion: Indigenous Struggle and Human Rights in Chiapas*. Stanford University Press, Stanford.
- Speed, Shannon y Rubén Moreno. 2008. "Globalización bajo la lanza: nuevas interpretaciones de las formas de gobernar e identidad comunitaria en Nicolás Ruiz". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 433-468.
- Stavenhagen, Rodolfo. 1971. "Decolonizing Applied Social Sciences". *Human Organization*, vol. 30, núm. 4. The Society for Applied Anthropology, pp. 33-44.
- Tibán, Lourdes. 2005. "Sobre la metodología colaborativa". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. Cotopaxi (inédito).
- Tuhiwai Smith, Linda. 1999. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. University of Otago Press, Zed Books, Dunedin y Londres.
- Vázquez, Juan. 2005. "Acerca de la metodología colaborativa". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. San Cristóbal de Las Casas (inédito).
- Wallerstein, Immanuel. 2002. *Conocer el mundo. Saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. Siglo XXI, UNAM, México.
- \_\_\_\_\_. 2004a. *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. Siglo XXI, México.
- \_\_\_\_\_. 2004b. *Las incertidumbres del saber*. Gedisa, Barcelona.
- \_\_\_\_\_. 2006a. *Análisis del sistema-mundo. Una introducción*. Siglo XXI, México.
- \_\_\_\_\_. (coord.). 2006b. *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI, UNAM, México.
- Wilson, Lestel. 2005. "Informe metodológico". Ensayo elaborado en el marco del proyecto *Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina*. Bluefields (inédito).

## Acerca de los(as) co-autores(as)

**Abelardo Ramos Pacho.** Nasa. Maestro en etnolingüística por la Universidad de los Andes y miembro del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia. Fue uno de los fundadores del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del CRIC. Se ha dedicado al estudio del nasa yuwe desde el ámbito comunitario, político, pedagógico y organizativo. Junto con Graciela Bolaños fue coordinador de la investigación que dio pie a la publicación del libro intitulado: *¿Qué pasaría si la escuela....? 30 años de construcción educativa* (PEBI 2004). Junto con Joanne Rappaport ha escrito "Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico" (*Historia Crítica*, núm. 29, 2005). Correo electrónico: <nasnasabe@hotmail.com>.

**Arturo Escobar.** *Kenan Distinguished Professor* del departamento de antropología de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. Miembro fundador de la Red de Antropologías Mundiales. Algunos de sus campos de trabajo son: la ecología y la economía política, los estudios del desarrollo, los estudios culturales de la ciencia y la tecnología y las teorías de la complejidad. Entre sus libros destacan: *Pacífico: ¿desarrollo o diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano* (CEREC, Ecofondo, 1996), *La invención del desarrollo: construcción y deconstrucción del Tercer Mundo* (Norma, 1997), *Más allá del Tercer Mundo: globalización y diferencia* (ICANH, 2005) y *Place, Movements, Life, Redes* (Duke University Press, 2008). Correo electrónico: <aescobar@email.unc.edu>.

**Aura Estela Cumes.** Maya kaqchikel. Doctora en antropología social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Distrito Federal. Maestra en ciencias sociales por la Flacso-Guatemala. Tiene un posgrado en género por la CEIICH-UNAM y la Fundación Guatemala. Coeditora de *La encrucijada de las identidades. Mujeres, feminismos y mayanismos en diálogo* (INWA, 2006) y de la colección de tres libros intitulados: *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca* (Flacso, CIRMA, Cholsamaj, 2007). También es autora de múltiples artículos publicados en distintas revistas guatemaltecas y latinoamericanas. Correo electrónico: <aecumess@yahoo.com>.

**Axel Köhler.** Antropólogo formado en las universidades de Berlín y de Manchester. Actualmente es docente-investigador del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Cesmecha-Unicach). Desde 2000 es co-coordinador del

Proyecto Videoastas Indígenas de la Frontera Sur. Sus publicaciones en revistas especializadas y en libros editados por Routledge, Smithsonian Institution Press y Berghahn versan sobre temas como la antropología ecológica y la antropología visual. Es co-autor de varios videos documentales y del libro colectivo *Sjalel Kibeltik. Sts'isjel ja Kechtiki'*. *Tejiendo nuestras raíces*, de la Red de Artistas, Comunicadores Comunitarios y Antropólogos de Chiapas (RACCACH, 2010). Correo electrónico: <axelkoehler@hotmail.com>.

**Boaventura de Sousa Santos.** Profesor de la Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra y profesor distinguido de la Facultad de Derecho de la Universidad de Wisconsin-Madison y de la Universidad de Warwick. Es también director del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra, así como del Centro de Documentación "25 de Abril". Es coordinador del Observatorio Permanente de la Justicia Portuguesa. Entre sus muchas obras se encuentran: *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition* (Routledge, 1995), *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado* (Sequitur, 1999) y *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política* (Trotta, 2005). Correo electrónico: <bsantos@ces.uc.pt>.

**Graciela Bolaños.** Fundadora y una de las coordinadoras del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia. Nació en Pasto, resguardo de Colimba. Desde muy pequeña radica en el Cauca. Ha participado en toda la vida organizativa y educativa del CRIC. Actualmente forma parte también del equipo coordinador de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural. De manera personal y en co-autoría con otros miembros del PEBI ha publicado un sinnúmero de libros, proyectos, ponencias y artículos. Uno de reciente aparición es: "La UAIIN: un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa" (*IESS*, núm. 12, enero-junio, 2013, pp. 87-100). Correo electrónico: <gracielabolanos@yahoo.com.mx>.

**Gunther Dietz.** Formado como antropólogo en la Universidad de Hamburgo (Alemania). Tras periodos extensos de estancia en Andalucía (España) y Michoacán (México), actualmente trabaja como profesor-investigador titular en estudios interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Xalapa (México). Tiene experiencia etnográfica y de co-labor con organizaciones indígenas, ONG, comunidades musulmanas y movimientos "multiculturalistas". Su última publicación monográfica es el libro *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach* (Waxmann, 2009). Correo electrónico: <guntherdietz@gmail.com>.

**Héctor Nahuelpan Moreno.** Mapuche, historiador. Integrante de la Comunidad de Historia Mapuche, red político-académica orientada a la reconstrucción territorial, histórica y sociopolítica mapuche. Profesor de historia y geografía, maestro en ciencias sociales por la Universidad de La Frontera (Temuco, Chile), doctor en antropología social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Distrito Federal. Ha colaborado y colabora con organizaciones y comunidades en procesos de reconstrucción territorial y fortalecimiento político, actividades que ha complementado con la investigación, la docencia y la publicación en torno al problema colonial y sus vínculos con las memorias históricas, las territorialidades, la política y la educación mapuche. Correo electrónico: <hnahuelpan@gmail.com>.

**Jaqolb'e Lucrecia Ximena García.** Maya mam, *sik'ol nab'il* (buscadora de sabiduría) e investigadora asociada del Instituto de Estudios Humanísticos de la Universidad Rafael Landívar (URL)-Guatemala. Miembro de la Cátedra Indígena Itinerante de la Universidad Indígena Intercultural de América Latina y el Caribe. Entre sus trabajos de co-autoría más importantes destaca el libro *El encantamiento de la realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana* (Proeimca, URL, PNUD, 2008). Autora de dos poemas publicados en la *Antología de poetas guatemaltecas* (USAC, 2008). Facilitadora-docente en la Escuela de Formación Política Integral de la Alianza de Mujeres Rurales de Guatemala. Correo electrónico: <jaqolbe@gmail.com>.

**Joanne Rappaport.** Profesora de antropología en la Georgetown University y autora de los libros: *Utopías interculturales: intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia* (Universidad del Rosario, 2008), *Cumbre renaciente: una historia etnográfica andina* (ICANH, 2005) y *La política de la memoria: interpretación indígena de la historia en los Andes colombianos* (Universidad del Cauca, 2000). Actualmente (2010) está investigando el mestizaje en Bogotá durante la Colonia y la dinámica de la metodología colaborativa de investigación en América Latina. Correo electrónico: <rappapoj@georgetown.edu>.

**José Antonio Flores Farfán.** Lingüista. Profesor titular del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Director de Linguapax América Latina. Director del Acervo de Lenguas Indígenas del CIESAS, que forma parte del laboratorio "Víctor Franco Pelletier". Ha publicado diversos materiales en lenguas indígenas en impresos, video, audio, discos compactos (DVD y CD ROM) e Internet. Su

libro más reciente (en co-autoría con Fernando Ramallo) se intitula *New Perspectives on Endangered Languages* (John Benjamins, 2010). Es co-coordinador, docente y tutor del diplomado en revitalización lingüística y cultural de la Universidad Indígena Intercultural. Para mayor información véase en línea: <<http://www.ciesas.edu.mx/jaff/index.html>>. Correo electrónico: <[flores@ciesas.edu.mx](mailto:flores@ciesas.edu.mx)>.

**Juan López Intzín.** Maya hablante de la lengua tseltal (Tenejapa, Chiapas). Licenciado en sociología, maestrante en antropología social por la Universidad Iberoamericana. Ha colaborado con organismos no gubernamentales sobre salud mental en dos campamentos de desplazados por la masacre en Acteal en 1997. Autor del ensayo “Memorial de los caminos. Palabras del corazón” (2004). Co-autor de los libros *Sjalel Kibeltik. Sts’isjel ja Kechtiki’. Tejiendo nuestras raíces* (RACCACH, 2010) y *Rumbo a la calle... El trabajo infantil, una estrategia de sobrevivencia* (Caridad y Educación Integral, 2000). Miembro fundador de la Red de Artistas, Comunicadores Comunitarios y Antropólogos de Chiapas (RACCACH) y de Oxlajuntí’-Comunicación Plena en la Diversidad. Correo electrónico: <[xunolopez@gmail.com](mailto:xunolopez@gmail.com)>.

**Juan Ricardo Aparicio.** Profesor del Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes. Doctor en antropología egresado de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. Sus trabajos refieren a temas tales como: desplazados internos, derechos humanos, desarrollo, políticas culturales, movimientos sociales, geopolíticas del conocimiento y estudios culturales. Entre sus publicaciones se encuentra: “The Lettered City and the Insurrection of Subjugated Knowledges”, artículo publicado en la revista *Anthropological Quarterly* (IFER, 2008). Correo electrónico: <[japarici@uniandes.edu.co](mailto:japarici@uniandes.edu.co)>.

**Laura Selene Mateos Cortés.** Se formó como filósofa y antropóloga en la Universidad Veracruzana (México) y la Universidad de Granada (España). Trabaja como investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Xalapa. Realiza etnografía colaborativa con docentes en la Universidad Veracruzana Intercultural y en la Secretaría de Educación en Veracruz. Su última publicación monográfica es como editora del libro *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales* (Universidad Veracruzana, 2009). Correo electrónico: <[lauramat@gmail.com](mailto:lauramat@gmail.com)>.

**Luis Guillermo Vasco Uribe.** Profesor titular de la Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Antropología. Docente en las universidades de Antioquia, Santo Tomás, Pedagógica Nacional, del Valle, Cooperativa de Colombia y Colegio Mayor de Cundinamarca. Colaborador solidario con la lucha indígena. Fue invitado a trabajar con el Cabildo Guambiano en el Comité de Historia. Con los guambianos Abelino Dagua y Misael Aranda, co-autor del libro *Los guambianos: hijos del aroiris* (CEREC, 1998). Autor de más de un centenar de artículos y libros, entre ellos: *Los Chamí. La situación del indígena en Colombia* (Margen Izquierdo, 1975) y *Entre selva y páramo. Viviendo y pensando la lucha india* (ICANH, 2002). Correo electrónico: <contacto@luguiva.net>.

**María Bertely Busquets.** Integrante de la Red de Educación Inductiva Intercultural que, con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y con educadores independientes tsotsiles, tseltales y ch'oles de Chiapas, coordina proyectos educativos para construir una ciudadanía activa y solidaria desde abajo. Dicho modelo nace en Chiapas y germina en Oaxaca, Puebla y Michoacán. Es investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y entre sus publicaciones coeditó *Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (Ediciones Abya-Yala, 2009) y *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo* (CIESAS, 2007). Correo electrónico: <bertely@ciesas.edu.mx>.

**María Patricia Pérez Moreno.** Maya tseltal. Maestra en antropología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Ecuador). Profesora en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y miembro-coordinadora de la sociedad civil Sna Itzamná-Tezcatlipoca, organización que se dedica a hacer investigación-acción de problemáticas socioculturales. Asimismo, es autora del libro *Lo'hil K'in: Fiesta al Sol. Bachajón, Chiapas* (Conaculta, 2007) y co-autora de los libros *Cultura afrochiapaneca: gastronomía y oralidad* (Conaculta, 2010) y *Cuerpo, recreación y deportes en la sociedad prehispánica. Un acercamiento etno-arqueológico* (Editorial Académica Española, 2012). Es la primera mujer indígena estudiante que en Flacso-Ecuador recibe el *summa cum laude*. Correo electrónico: <patriciapmifp@gmail.com>.

**Mario Blaser.** Investigador y titular de la Cátedra Canadá de Investigación en Estudios Aborígenes en la Universidad Memorial de Terranova, Canadá. Hizo estudios de pregrado en antropología en Argentina (su país de nacimiento) y en esos años (en 1991 exactamente) llegó a conocer a va-

rios líderes del pueblo ishir de Paraguay. Desde entonces ha mantenido una relación de colaboración y amistad con varios de ellos: contribuyó a la creación de una de sus federaciones (la Unión de las Comunidades Indígenas de la Nación Ishir) y ha participado en varios proyectos específicos. Es autor de *Storytelling Globalization from the Chaco and Beyond* (Duke University Press, 2010). Correo electrónico: <mblaser@mun.ca>.

**Sergio Mendizábal García.** Doctor en ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y etnólogo por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Profesor-investigador de la Universidad Rafael Landívar (URL)-Guatemala y coordinador de su Programa de Investigación-acción Nación Solidaria. Ha formulado modelos útiles para abordar de manera transformativa la interculturalidad. Entre sus libros están: *El Kaba'wil en nuestra historia* (Instituto de Investigaciones Humanísticas-USAC, Winaq, URL, 2010) y *Nima'tjaq'tx'ootx'. Colisión en lo profundo. Parte I* (UNESCO-Guatemala, URL, 2009). Coeditó y coordinó el libro *El encantamiento de la realidad* (Proeimca, URL, 2007). Correo electrónico: <semendizabal@url.edu.gt>.

**Susana Piñacué Achicué.** Mujer nasa, etnoeducadora y miembro activo del Consejo Regional Indígena de Colombia (CRIC). Dentro de esta organización fue coordinadora del Centro de Documentación del Programa de Educación Bilingüe y de la construcción colectiva curricular de la primaria. También fue asesora del trabajo de investigación y capacitación *Enseñanza y revitalización del nasa yuwe como segunda lengua a través de los juegos didácticos: parques, naipe y bingo* (Universidad del Cauca, 2001). Actualmente vive en su comunidad y trabaja con ancianas, mujeres, niños(as) y jóvenes; desde ahí continúa contribuyendo a la producción de materiales pedagógicos para el avance de la educación propia del CRIC. Correo electrónico: <spinacue@yahoo.com>.

**Shannon Speed.** Ciudadana de la nación chickasaw de Oklahoma. Es profesora de antropología en la Universidad de Texas en Austin, vicepresidenta de Enlace Comunitario y directora de la Iniciativa de Estudios Indígenas. Es autora de los libros *Rights in Rebellion: Indigenous Struggle and Human Rights in Chiapas* (Stanford University Press, 2007) y *Bajo la lanza. Lucha por la tierra e identidad comunitaria en Nicolás Ruíz* (Coneculta, 2006). Es co-compiladora de varios libros, entre ellos: *Dissident Women: Gender and Cultural Politics in Chiapas* (University of Texas Press, 2006) y *Human Rights in the Maya Region: Global Politics, Cultural Contentions, and Moral Engagements* (Duke University Press, 2008). Correo electrónico: <sspeed@austin.utexas.edu>.

**Xochitl Leyva Solano.** Mujer, investigadora y activista a la vez que miembro de las redes neozapatistas y altermundistas. Es también profesora-investigadora del Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Sureste y miembro de la Universidad de la Tierra-Chiapas. Entre sus trabajos destaca el libro intitulado *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*, elaborado tanto con intelectuales de pueblos originarios de Abya Yala como con colegas comprometidos(as) con esas luchas (CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, 2008), así como el libro *Sjalel Kibeltik. Sts'isjel ja Kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*, escrito en co-autoría con artistas mayas, comunicadores comunitarios y antropólogos de Chiapas (RACCACH, 2010). Correo electrónico: <xls1994@gmail.com>.

*Prácticas otras de conocimiento(s).*  
*Entre crisis, entre guerras*  
Tomo I

Se terminó de imprimir en el  
Taller Editorial La Casa del Mago, en la  
ciudad de Guadalajara, Jalisco, México,  
el 30 de mayo de 2015.  
El tiraje fue de 2 000 ejemplares.

La obra colegiada que usted tiene en sus manos, compuesta por tres tomos, no está desvinculada del momento histórico en que vivimos, por el contrario, es fruto de él pues cuando cada uno(a) de los y las co-autores(as) nos preguntamos sobre el eje que estructura esta obra –producción/creación de conocimientos ¿desde dónde, desde quién, para qué, para quién, con quién y cómo?– lo hicimos desde alguna posición crítica y reflexiva que incluía el actuar de cara a situaciones puntuales de crisis o guerra.

En el tomo I, investigadores(as) con diferentes raíces (indígenas, académicas, activistas, etc.) nos comparten cómo ellos(as) retan aspectos medulares del régimen moderno de saber/poder. Nos invitan a explorar, desde diferentes aristas, la relación entre poder y conocimiento(s) tomando como punto de partida experiencias concretas sucedidas sobre todo en las últimas décadas (1980-2014) en Ecuador, Guatemala, Colombia, el país mapuche y México. Experiencias que nos han obligado a cambiar nuestras prácticas académicas a contraluz de la forma en que los(as) miembros de los pueblos originarios y afrodescendientes vuelven central las dimensiones epistémicas, éticas, políticas, ontológicas y teóricas en sus luchas personales y colectivas.

Con estos tres tomos y la colección que ellos arrancan, buscamos contribuir a visibilizar y cartografiar la actual insurrección de saberes para con ello motivar a más y más personas para llevar a cabo, o continuar llevando a cabo, acciones concretas en direcciones opuestas a las que nos ofrece el capitalismo académico y las epistemologías y ontología dualistas de la modernidad occidental.



Taller editorial  
  
La casa del mago

