El Colegio de Tlaxcala A.C.
investigación · docencia · vinculación

APUESTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

EN LAS INVESTIGACIONES COMPROMETIDAS, FEMINISTAS Y DESCOLONIALES

Karina Ochoa Muñoz
Ivonne Virginia Campos Rico
Coordinadoras

APUESTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN LAS INVESTIGACIONES COMPROMETIDAS, FEMINISTAS Y DESCOLONIALES

D I R E C T O R I O

EL COLEGIO DE TLAXCALA, A. C.

Mtro. Germán Mendoza Papalotzi
Presidente

Mtro. José Luis González Cuéllar
Secretario Técnico

Lic. Ruperto González Linares
Director Académico

Dr. Ángel David Flores Domínguez
Secretario de Investigación

Lic. Silvestre Hernández López
Director Administrativo

Lic. Karen Janeth Tirado Portillo
Coordinadora de Comunicación Social

Dr. Arturo Juárez Martínez
Coordinador Editorial

APUESTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN LAS INVESTIGACIONES COMPROMETIDAS, FEMINISTAS Y DESCOLONIALES

Karina Ochoa Muñoz
Ivonne Virginia Campos Rico

Coordinadoras

El Colegio de Tlaxcala A.C.
investigación · docencia · vinculación

Primera edición: noviembre de 2026.

© 2026, de los textos: sus autoras y autores.
Primera publicación: El Colegio de Tlaxcala, A. C.

El Colegio de Tlaxcala, A. C.
Melchor Ocampo No. 28
C.P. 90600, San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala
Tel.: 246 464 5874, 246 464 7725, 246 464 7726, ext. 202
Correo electrónico: elcolegiodetlaxcala@coltlax.edu.mx
Diseño de interiores: Rafael Cruz Sánchez y Mary Carmen Paredes Díaz.
Diseño de cubierta: Alejandro Ángel López Abriz.

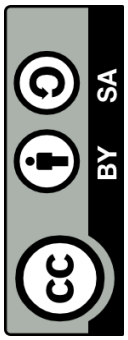
Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación a doble ciego por pares académicos externos a esta institución, de acuerdo con las normas establecidas en la Política Editorial de El Colegio de Tlaxcala, A. C.

Todas las personas que participaron en este libro revisaron y aprobaron la versión final de su contribución para su publicación y difusión.

Las opiniones expresadas en las contribuciones de este texto corresponden exclusivamente a las personas autoras y no reflejan necesariamente las de El Colegio de Tlaxcala, A. C.

ISBN electrónico: 978-607-5926-25-4

Las personas autoras conservan los derechos de autor sobre sus textos y otorgan a El Colegio de Tlaxcala, A. C., el derecho de primera publicación y difusión de esta obra en formato electrónico, bajo la licencia que se indica abajo. El material de terceros reproducido con fines de cita conserva los derechos de sus titulares.



¡Copia este libro!
Este libro se publica bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), lo cual significa que usted puede copiarlo, redistribuirlo, remezclarlo, transformarlo y construir sobre su contenido para cualquier propósito, incluso comercial, siempre que dé el crédito apropiado a las personas autoras, mencione que la obra fue publicada por primera vez por El Colegio de Tlaxcala, A. C., provea un enlace a la licencia e indique si se realizaron cambios.
Detalles de licenciamiento:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es
Compartir no es delito.

ÍNDICE

Declaraciones éticas del volumen 7
Introducción. Karina Ochoa Muñoz e Ivonne Virginia Campos Rico 9

Desafíos para la descolonización epistémica

Retos de la academia para una vinculación social comprometida y transformadora. Leiria Vay 22

La escuela, la universidad y el aula: devenires y tensiones

La urgencia por una universidad comprometida y transformadora. Metodologías participativas y extensión crítica, dos herramientas para la reflexión y la acción. Pablo Saravia Ramos 38
Interculturalidad en México: de agenciamientos comunitarios y gobernanza de la 4T. Gabriel Medina Carrasco 54
Cruz Ralámuli: experiencias de diálogo de saberes. Escuela Secundaria "Cruz Ralámuli" en la Sierra Tarahumara. Cayetano Cruz Payán y Federico J. Mancera-Valencia 74

Disputar los terrenos de la investigación social

Las pedagogías del cariño, investigación-creación colectiva para el cuidado de la vida: algunas reflexiones y acciones compartidas. Delta Argelia Torres Rivera y Erandi Villavicencio Rodríguez 96

Los Sistemas Productivos Locales (SPL) en el estado de Tlaxcala. El caso de la cerámica de talavera de San Pablo del Monte. Serafín Ríos Elorza y Susana Flores Solís 121

Epílogo. Sintiendo las epistemologías sociales para pensar su significado. Mario Alberto Enríquez Martínez 151

Semblanza de las personas autoras por orden de aparición.....165

DECLARACIONES ÉTICAS DEL VOLUMEN

El Colegio de Tlaxcala, A. C., se adhiere a los principios del Committee on Publication Ethics (COPE). Las declaraciones siguientes se aplican a todos los textos de este libro; el capítulo 2 y el Epílogo incluyen, además, declaraciones propias al final.

Uso de inteligencia artificial. Las Directrices para Autores de El Colegio de Tlaxcala establecen la obligación de declarar el uso de herramientas de inteligencia artificial. Ninguna de las personas autoras reportó haberlas utilizado en la elaboración de su texto; ninguna herramienta figura como autora ni como generadora de contenido sustantivo.

Conflicto de interés y posicionalidad. Esta obra es publicada por El Colegio de Tlaxcala, A. C. Mario Alberto Enríquez Martínez, autor del Epílogo, es profesor investigador de la institución, y Serafín Ríos Elorza, coautor del capítulo 6, fue su presidente. Karina Ochoa Muñoz, coordinadora de la obra, y Pablo Saravia Ramos, autor del capítulo 2, son coautores de un trabajo citado en la Introducción y en ese capítulo. Varias contribuciones se escriben desde la participación directa en los procesos que analizan: Leiria Vay, desde la dirección política del Comité de Desarrollo Campesino (CODECA); Gabriel Medina Carrasco, desde su participación en el Comité Promotor de la Universidad Intercultural de Tlaxcala; Cayetano Cruz Payán, como exalumno y docente de la Escuela Secundaria Técnica #87 «Cruz Ralámuli»; Delta Argelia Torres Rivera y Erandi Villavicencio Rodríguez, como integrantes de la Red Latinoamericana Feminista y de las colectivas cuyas experiencias documentan. Estas posiciones forman parte del enfoque comprometido del volumen y se hacen explícitas para quien lee.

Resguardo de las personas participantes. Los testimonios obtenidos en entrevistas se presentan de forma anónima, salvo cuando las personas autoras declaran un acuerdo expreso para nombrar a quienes participaron (capítulo 5, nota 13) o se trata de comunicaciones personales con especialistas y actores públicos, citadas conforme a la práctica académica. Las unidades productivas descritas en el capítulo 6 se identifican de forma anónima, y en las fotografías que muestran personas reconocibles se difuminaron los rostros.

Materiales de terceros. Las figuras, tablas y fragmentos de otras obras se reproducen o adaptan con fines académicos, con indicación de su fuente, conforme al derecho de cita previsto en el artículo 148 de la Ley Federal del Derecho de Autor.

Financiamiento. Los apoyos institucionales recibidos para las investigaciones de origen se declaran en cada capítulo.

Criterio de lenguaje. El uso de la "x" en la Introducción y en el capítulo 5 constituye una excepción, autorizada por la Coordinación Editorial, a las Directrices para Autores de El Colegio de Tlaxcala, en atención a la postura explícita de sus autoras.

INTRODUCCIÓN

Karina Ochoa Muñoz
Ivonne Virginia Campos Rico

Entre octubre del año 2024 y febrero de 2025 se realizó en El Colegio de Tlaxcala, A. C. (COLTLAX) el *Seminario: "Experiencias, saberes y metodologías de investigación-acción"*, en el cual participaron virtual y presencialmente poco más de medio centenar de asistentes de diferentes latitudes de América Latina. En este espacio de conversación se develaron múltiples preocupaciones, experiencias y divergencias con los métodos utilizados por la academia convencional, que evidencian las tensiones existentes entre las ciencias modernas, las realidades de los procesos sociales y *las cotidianidades* encarnadas por sujetxs concretxs[1] en nuestros territorios.

Para dar continuidad a las conversaciones generadas inicialmente en el COLTLAX, organizamos el *Foro Internacional de Sociología Rural: "Extensionismo crítico: Metodologías participativas, descoloniales y feministas",* los días 25, 26 y 27 de noviembre de 2024, en las instalaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A), bajo la coordinación del Grupo de Sociología Rural del Departamento de Sociología y la colaboración de la LGAC "Turismo, Cultura y Sociedad" de la Maestría en Gestión de Turismo Regional Sustentable del COLTLAX.

[1] El uso de la "x" responde a la incorporación de un lenguaje inclusivo y que busca romper con las lógicas del género binario que prevalecen en la gramática española y en los imaginarios sociales. Así, la "x" propone incluir formas de representación que no se estabilizan desde los géneros gramaticales femenino o masculino.

Gracias a dichas iniciativas surgió la necesidad de colocar las reflexiones en aterrizajes puntuales desde apuestas teórico-metodológicas críticas, como las feministas y descoloniales, las cuales han sido trabajadas en las últimas décadas en los márgenes y las fronteras de las academias occidentalizadas. Desde allí se delineó el curso "Apuestas teórico-metodológicas feministas y descoloniales en las Ciencias sociales", que se llevó a cabo en el COLTLAX, los días 20, 21 y 26 de marzo de 2025. En este espacio participaron, principalmente, integrantes de diversas Instituciones de Educación Superior (IES) de los estados de Tlaxcala y Puebla, quienes pusieron en juego sus propias experiencias y trayectorias de investigación para develar las inconsistencias y las falacias del método científico convencional (hegemónico), y advertir la urgencia de repensar sus métodos y los criterios que le dan sustento. La recuperación de epistemologías y metodologías que apelan al reconocimiento de las trayectorias implícitas en la práctica investigativa, las posicionalidades y relacionalidades que son parte tanto de las realidades estudiadas como de los procesos de pesquisa, fue parte de nuestro ejercicio dialogante.

Como resultado de los intercambios y entrecruzamientos de las experiencias expuestas en estos espacios, florecieron inquietudes y consideraciones de corte epistémico-metodológico que se acompañaron de interrogantes, preocupaciones y ocupaciones que cobraron forma en los textos que se presentan en este libro. Sin duda, las reflexiones que circularon en dichos espacios también se enredaron íntimamente con las ideas plasmadas en los ensayos que integran este manuscrito. En este sentido, el libro que aquí presentamos da cuenta de estos debates, muchos de ellos vinculados a postulados críticos que apuntalan el cuestionamiento a la pretensión de neutralidad, objetividad y universalidad de la ciencia moderna, así como su efecto sobre las instancias que la representan: academia, universidad y aula.

Son ya muy conocidas las reflexiones que han abierto fisuras sobre las perspectivas convencionales y androeurocéntricas del saber científico. Es a partir de estos referentes analíticos que las propuestas que circulan en los textos compilados realizan aproximaciones a rutas que apuntan a contribuir, por un lado, a desmontar los fundamentos de la episteme moderno-colonial y, por otro, a direccionar nuestra praxis investigativa hacia otros puntos de entrada en la construcción del conocimiento.

Para ello, se recurre a coordenadas epistémico-metodológicas feministas, descoloniales, comprometidas y participativas, de las que se puede echar mano para avanzar hacia prácticas de indagación que asuman, desde las actorías sociales y lxs sujetxs, quienes las protagonizan. Desde esta perspectiva, se reconoce la posibilidad de escribir las propias historias y hacer lecturas de sus realidades bajo referentes encarnados y sentidos. Lo anterior significa un gran paso en la legitimación de las existencias múltiples desde lo social, y el reconocimiento de las capacidades epistémicas y las formas propias de pensar-existir y comunicar de las poblaciones excluidas, subalternizadas y/o negadas históricamente (es decir, borradas y/o despojadas del acto ontológico-epistémico). Además, esto también libera a la academia del peso histórico (autoimpuesto) de ser la relatora autorizada de las historias de "otrxs" (Ochoa y Saravia, 2023).

Por otra parte, es innegable que el academicismo investigativo potencia las trayectorias individuales e individualizantes, así como las relaciones jerárquicas (tanto de lxs "sujetxs investigadxs" frente al "investigadxr", como de lxs estudiantxs frente al docentx). De tal suerte que, pensar desde otras racionalidades o referentes –como el de *lo común*, o desde la relacionalidad y las interconexiones múltiples que se oponen a la idea del sujeto individual-autónomo de la modernidad–, supone la oportunidad de revalorar *otros horizontes de sentido* que se sostienen sobre criterios que apelan al reconocimiento de la pluralidad, la inclusión, la interconexión, el *nos-otros* colectivo, la complementariedad, etcétera. Si tomamos como punto de partida estos enmarques, sin duda, podremos hacer desplazamientos epistémicos radicales, apelando a otras formas de producción y transmisión del conocimiento. Es decir, se trata de disputar los sentidos convencionales establecidos de la academia occidentalizada para que la investigación no sea una práctica restringida para unos cuantos, sino un proceso múltiple derivado de formas diversas de vivir-hacer-sentir-habitar-estar en el mundo.

Por supuesto, explorar propuestas epistémico-metodológicas (que buscan ser superadoras de las visiones reduccionistas, jerárquicas, eurocentradas y androcéntricas) ha sido una tarea prioritaria que nos ha permitido dar pasos agigantados en experiencias de investigación comprometidas y participantes. Sin embargo, los desafíos siguen siendo enormes, ya que las implicancias del canon científico moderno

impactan no solo en su método y sus formas de producción del conocimiento, sino también lo hacen en las relaciones, estructuras y prácticas que se dan en los espacios validados para la transmisión del conocimiento. Por lo tanto, instancias como la universidad, la escuela y el aula deben ser repensadas a la luz de las perspectivas que ponen en tela de juicio las tesis de cientificidad que apelan a la pretensión de universalidad, neutralidad y objetividad.

En las últimas décadas se ha derramado mucha tinta para cuestionar la posición dominante de la universidad en la generación y transmisión del conocimiento. Se ha buscado encontrar el pulso de sus efectos y contradicciones, pero la universidad debe ser reimaginada y reconstruida como resultado de nuevas relaciones que se distancien de las lógicas y dinámicas extractivas que operan en cuerpos, territorios, poblaciones y conocimientos. En este sentido, se hace más que indispensable asumir la universidad como un espacio donde sus funciones sustantivas (docencia, investigación, vinculación-extensión y difusión de la cultura) dialoguen y coconstruyan, junto a las comunidades, los territorios y sus poblaciones, formas y estrategias conjuntas para definir aquello que debe ser investigado, enseñado y comunicado (Ochoa y Saravia, 2023).

Algunos textos que integran el presente libro exploran y tejen reflexiones en torno a estas aristas. Otros apelan a experiencias investigativas tramadas en contextos complejos y diversos, donde se pudo realizar una práctica investigativa bajo metodologías comprometidas que hacen uso de enfoques críticos y/o participativos. A continuación, se presenta una detallada descripción de la estructura y los contenidos que integran este manuscrito. Visto a través de sus tres apartados, se presentan seis ensayos de autorxs participantxs, más un epílogo que fueron parte de las iniciativas que se describen al inicio de esta introducción.

La primera parte, denominada *Desafíos para la descolonización epistémica*, se compone de un ensayo que se mueve entre el llamado que desde los movimientos sociales se hace a las academias y el desplazamiento teórico-epistémico, requerido para desmontar los métodos de la dominación inscritos en el modelo de la ciencia moderna. El texto que abre este libro es la contribución de Leiria Vay, indígena maya quiché de Guatemala, defensora de los derechos humanos y de la Madre Tierra. Su trabajo, titulado “Retos de la academia para una vinculación social comprometida y

transformadora", busca "aportar algunas ideas sobre los retos que tiene la academia para construir una vinculación social comprometida y transformadora con los movimientos sociales y el territorio", partiendo de su experiencia como parte de la dirección política del movimiento Comité de Desarrollo Campesino (CODECA). Vale decir que la organización de la que forma parte Leiria Vay es un movimiento social con una historia de más de 30 años de lucha por los derechos de las y los campesinos, tanto en Guatemala como en Abya Yala. Asimismo, en su agenda de lucha está plasmado alcanzar cambios estructurales desde la visión de los pueblos y las comunidades. Es decir, generar transformaciones profundas que pasan por apuestas políticas que repiensan las formas del Estado moderno occidental, pero también las formas de construcción del conocimiento para situarlas *desde*, *con* y *para* los pueblos y los territorios.

Leiria Vay, desde su posicionamiento como integrante del movimiento social CODECA, reflexiona sobre las posibilidades de una colaboración comprometida de la academia con los procesos organizados. Lo anterior implica una colaboración, en parte del descentramiento de lógicas coloniales, extractivistas y eurocéntricas que operan en las ciencias occidentales (u occidentalizadas). La autora está convencida de que "juntas y juntos podemos construir nuevos procesos con resultados diferentes".

En su texto, Vay señala que uno de los pendientes que la academia tiene con las comunidades es el *acercamiento* para conocer las realidades de las que son parte los movimientos sociales, pues en las investigaciones académicas es común que se omitan las aportaciones de los procesos organizados y se borren las trayectorias que se gestan desde los territorios y las comunidades. Además, plantea que los conocimientos se quedan en las aulas y los auditorios, lo cual limita la llegada de la información a la gente de las propias comunidades de las que se habla y sobre las que se extraen los conocimientos (que pasa por un proceso de validación o *blanqueamiento* en el espacio universitario y académico).

Vay sostiene que los movimientos sociales han sido palabra y acción. En este sentido, sus apuestas políticas remiten a las realidades de las comunidades que lo sostienen. Particularmente, la autora apunta –desde la experiencia de CODECA– hacia los procesos que ha retomado y construido la apuesta de los *buenos vivires* de

las comunidades ancestrales, y cómo, desde este referente de lucha, se ha pugnado por ser sujetos y sujetas sociopolíticos de derechos. En esta misma dirección, describe cómo se ha desplegado esta apuesta política hacia la construcción de un Estado plurinacional, cuyas premisas no necesariamente se sostienen desde lo formulado por los espacios académicos, sino desde los territorios y los pueblos, quienes aportan sus conocimientos, sabiduría y experiencias como principio y soporte para pensar un nuevo Estado.

Por último, Vay explora las posibilidades de conexión entre las comunidades, las organizaciones sociales y la academia, advirtiendo los desafíos de derruir los muros impuestos desde el pensamiento hegemónico que sigue dominando a las universidades, y deja abierta una pregunta que se vuelve central para la reflexión: ¿cómo las universidades, sus academias, expertos y expertas, podrían comprometerse con los procesos de transformación social?

La segunda parte del libro, titulada *La escuela, la universidad y el aula: devenires y tensiones*, está compuesta de tres ensayos, cuyos ejes de reflexión giran en torno a la transformación de la institución universitaria, la puesta en marcha de la interculturalidad en instituciones de educación superior en México y las pedagogías socioculturales, los saberes y conocimientos ancestrales de comunidades indígenas aplicadas a la formación de nivel secundaria.

El apartado inicia con el texto titulado: “La urgencia por una universidad comprometida y transformadora. Metodologías participativas y extensión crítica, dos herramientas para la reflexión y la acción”, en el que su autor, Pablo Saravia Ramos, analiza el papel de estas herramientas para “generar procesos de investigación y acción profundamente situados y permanentes, que contribuyan a sostener en el tiempo un vínculo fuerte y encarnado entre la universidad y sus entornos”. Para Saravia, las metodologías participativas permiten visualizar y dar cauce a los posibles enlaces entre el conocimiento universitario y los saberes presentes en los territorios. Esta es una tarea compleja en tanto la universidad continúa siendo una institución jerárquica, colonial, patriarcal y desigual. Por ello, para el autor, cuestionar la posición dominante de la universidad en la generación del conocimiento es una tarea fundamental para su transformación. Esto significa cuestionar la “autoridad” de la

universidad occidentalizada, la jerarquización de la labor docente, las metodologías rígidas y las prácticas clientelares, entre otras prácticas anquilosadas en los muros de las universidades con pesadas herencias coloniales.

En esta tesitura, Saravia expone cómo la extensión crítica propone otra universidad, centrada en procesos de diálogo y coconstrucción. De tal suerte que, tanto las metodologías participativas como la extensión crítica, contribuyen por un lado a la transformación de la universidad hacia modelos de coconstrucción y, por otro lado, abren el debate respecto de la humanización de las formas de ser universidad y las posibilidades de la interdisciplina. Ello implica cuestionar rasgos dominantes de las actuales prácticas de la universidad, tales como la ultraespecialización, el aislamiento respecto de la sociedad y su posición jerárquica en la producción de conocimiento.

En otras coordenadas se encuentra el ensayo de Gabriel Medina Carrasco, titulado "Interculturalidad en México: de agenciamientos comunitarios y gobernanza de la 4T". En este texto, el autor reflexiona sobre las tensiones presentes en la creación de espacios de educación en México, en particular, aquellos identificados como interculturales. De inicio, pone sobre la mesa cómo, en la configuración de dichos espacios, tanto lxs sujetxs colectivos como la institucionalidad gubernamental disponen sus capitales culturales. En las confrontaciones entre una y otra perspectiva, se abre la posibilidad de reproducir los discursos occidentales (en correspondencia con la mayoría de los espacios de educación superior en México); o bien, dar espacio a las cosmovisiones de los pueblos originarios con la intención de humanizar la formación y mejorar así sus horizontes de vida.

A partir de la experiencia de la creación de la Universidad Intercultural de Tlaxcala (UIT), el autor reflexiona sobre la potencialidad y los desafíos que enfrentan los proyectos de Educación Superior Intercultural, impulsados por los gobiernos de la Cuarta Transformación en México (4T). Medina desglosa los elementos y las discusiones que intervienen en la instauración de espacios universitarios interculturales, al tiempo que evidencia los procesos de invisibilización del "otro" como código de organización social que aún predominan en los esquemas organizativos universitarios. En este sentido, señala cómo en espacios occidentalizados y coloniales persiste la negación de la "otredad". Lo anterior queda explicitado "al excluir de la currícula

las formas de saber de las culturas subalternas, especialmente de las cosmovisiones indígenas".

El autor pone también sobre la mesa la relevancia de lo dialógico como elemento indispensable para la educación intercultural, en oposición a la promoción del indigenismo. Sostiene la apuesta de priorizar el involucramiento comunitario para la construcción del proyecto y proceso educativo intercultural. A la luz de estas puntualizaciones, Medina Carrasco aborda las nuevas propuestas universitarias e interculturales de la 4T, particularmente, las Universidades Interculturales creadas durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador. Asimismo, analiza el proceso de creación de la Universidad Intercultural de Tlaxcala bajo la experiencia propia que ha tenido en dicho proceso.

El ensayo con el que se cierra este apartado se titula: "Cruz Ralámuli: experiencias de diálogo de saberes. Escuela Secundaria 'Cruz Ralámuli' en la Sierra Tarahumara", cuya autoría corre a cargo de Cayetano Cruz Payán y Federico J. Mancera-Valencia. En el trabajo se reflexiona sobre la incorporación de las perspectivas de la pedagogía sociocultural, la interculturalidad y los saberes-conocimientos ancestrales de la cultura ralámuli en el contexto de la educación de nivel secundaria, en la Sierra Tarahumara del estado de Chihuahua. Los autores ahondan –desde una perspectiva territorial vista como geografía intercultural– en las intersecciones del territorio, la diversidad, la cultura y los saberes, todos ellos explicados a partir de las complejas nociones de *geonoossophia* y *geoethoscronos*.

Después de hacer un recorrido por algunas conceptualizaciones clave y sus implicaciones para el entendimiento de la región-territorio de la Sierra Tarahumara, así como sus improntas interculturales, socioculturales y contextuales, se adentran en la trayectoria de uno de los autores: Cayetano Cruz Payán, quien ha sido parte de la Escuela Secundaria Técnica #87 "Cruz Ralámuli", primero como estudiante y, posteriormente, como docente. Desde su propia experiencia y conocimiento situado abona en torno a los saberes pedagógicos socioculturales y los conocimientos tradicionales, los cuales construyen dos de los ejes formativos de la Escuela Secundaria Técnica #87 "Cruz Ralámuli". La visión crítica, inter y transdisciplinaria forma parte de la experiencia pedagógica y sociocultural de la secundaria, donde el reconocimiento

y problematización de la diversidad y la interculturalidad, constituye un elemento central de sus prácticas docentes y pedagógicas.

Por otra parte, en el tercer apartado *Disputar los terrenos de la investigación social*, se recuperan dos experiencias puntuales de investigación localizada, ello bajo apuestas metodológicas que derivan en trabajos participativos y comprometidos. Así, en el primer ensayo titulado "Las pedagogías del cariño, investigación-creación colectiva para el cuidado de la vida: algunas reflexiones y acciones compartidas", Delta Argelia Torres Rivera y Erandi Villavicencio Rodríguez presentan algunas reflexiones teórico-metodológicas en torno a la construcción epistemológica de las "pedagogías del cariño". Dichas pedagogías están enfocadas al mundo de vida y a su cuidado. Tienen como fundamento la inclusión participativa como principio igualitario. Con ello, las autoras buscan, en sus palabras, "ampliar las formas de relacionamiento hacia la reciprocidad socioecológica y la construcción de perspectivas críticas al sistema de clases capitalista, racista, patriarcal y colonial de la cultura dominante".

Con base en la autodefensa de las mujeres y sus territorios, las pedagogías del cariño están cimentadas en el autocuidado considerado como ética política, en tanto proceso de sanación personal y colectiva, la cual permite reconectar con las enseñanzas ancestrales. Las autoras exponen cómo, a partir de metodologías de investigación-creación que incluyen técnicas de expresión corporal y artística –bajo técnicas centradas en la corporalidad y las memorias–, se configuran estrategias de autocuidado y cuidado socioambiental, orientadas a la interrupción de los círculos de violencias existentes a diferentes escalas. Delta Argelia Torres y Erandi Villavicencio, siendo parte de la Red Latinoamericana Feminista (Red Lat Fem), reconocen que este espacio ha construido un tejido de colectivas de mujeres diversas que habitan y trabajan en los diferentes territorios de Abya Yala desde pedagogías críticas, decoloniales y feministas.

En su investigación, las autoras comparten dos ricas experiencias de trabajo en red, en donde han podido aplicar las metodologías propuestas. Por un lado, tenemos la experiencia en torno a la coconstrucción de saberes alimentarios orientados a la soberanía alimentaria en Coapan, Nayarit (México); y, por el otro, la de "Bordando Abya Yala" y "Bordar la Ternura en el espacio público" del Ecuador. A partir de la

reflexión de dichas experiencias, Delta Argelia Torres y Erandi Villavicencio sostienen que: “las pedagogías del cariño sirven para comprender por qué la ternura permite expresarnos desde la vulnerabilidad, desde la digna rabia, la alegre rebeldía, y otras consignas del movimiento zapatista [...]”, reconociendo las posibilidades de defensa de la vida y de sanación política en colectivo.

Finalmente, se incluye en esta publicación el trabajo de Serafín Ríos Elorza y Susana Flores Solís, cuyo título es “Los Sistemas Productivos Locales (SPL) en el estado de Tlaxcala. El caso de la cerámica de talavera de San Pablo del Monte”. En este trabajo se argumenta la relevancia que tienen los SPL como espacios donde no solo confluyen diversos productores, sino múltiples saberes que se comparten para enriquecer las actividades colectivas locales e incorporar innovaciones tecnológicas a los procesos productivos. Estos sistemas se caracterizan por permitir la reproducción social de actividades sociales tradicionales o emergentes que convergen en una misma región, lo que influye en la identidad de los territorios que los albergan. En este sentido, lxs autorxs afirman que dichos SPL pueden apoyar un Desarrollo Local Endógeno (DLE), promovido desde las comunidades de las cuales los y las productoras forman parte.

Lxs autorxs identifican dos tipos de SPL en el estado de Tlaxcala: los agropecuarios y los artesanales. Entre los segundos, se encuentra la producción de cerámica de talavera que se produce en el municipio de San Pablo del Monte (SPM). Dicha cerámica forma parte de la identidad histórica artesanal del valle Puebla-Tlaxcala. Serafín Ríos y Susana Flores identifican en la cerámica de talavera una herencia simbólica que remite a la colonia española, pero que, al mismo tiempo, permite a las personas talaveristas tlaxcaltecas proyectar su propia visión de la trascendencia de su cultura ancestral. En un recorrido histórico-geográfico de la talavera de SPM, lxs autorxs presentan los avatares que quienes producen talavera han sorteado, y explican mediante el proceso de producción y comercialización el valor de la colaboración a través de la Unión de Artesanos de Talavera de San Pablo del Monte, A.C.

Aunque parte de un marco analítico de corte convencional —el de los sistemas productivos locales—, este trabajo dialoga con las apuestas del volumen al mostrar

cómo los saberes artesanales transmitidos entre generaciones sostienen formas de organización comunitaria frente a las lógicas del mercado global, y deja abierta la pregunta por las condiciones en que esos saberes pueden leerse desde perspectivas críticas y descoloniales

El libro cierra con un epílogo escrito por Mario Alberto Enríquez Martínez, quien nos permite reflexionar en el valor de los viajes epistémicos que los ensayos contenidos en esta publicación producen, para descentrarnos y construir puentes de "intercambio dialógico".

Como se puede observar en este recuento, es muy vasto el campo de reflexión y acción sobre el que se ciñe el cuestionamiento al cientificismo académico, a su estructura universitaria y a los métodos (de la dominación) implícitos en el modelo de la ciencia moderna. Sin duda, los encontramos tanto en los debates de corte teórico-metodológicos, como en las experiencias de la movilización social y en las trayectorias situadas desde proyectos locales encarnados y situados.

Ante los problemas identificados, toca caminar en vías epistémicas, pedagógicas y ético-políticas que posicionen proyectos dialogantes para romper las lógicas de *borramiento* y *desconexión* que despojan a los sectores más excluidos y vulnerados, de la capacidad para contar su historia, posicionar sus saberes y perfilar sus tecnologías vitales. Así, las metodologías participativas, feministas y descoloniales, el extensionismo crítico y la vinculación comprometida, son herramientas útiles para hacer los desplazamientos necesarios para andar otras vías, en esos caminos andamos.

Resta decir, solamente, que este manuscrito es un (pre)texto para continuar una conversación que no ha puesto punto final a los debates en torno a los desafíos que las academias tienen para generar rutas para la construcción/producción de conocimientos comprometidos, implicados, interconectados y vinculados con lxs múltiples sujetxs que los producen y recrean desde sus contextos y trayectorias vitales. Valga decir que esta es una invitación que no solo derrama tinta, apuesta sobre todo a una praxis investigativa corporizada y comprometida con las realidades de nuestros pueblos, comunidades, territorios, barrios y ciudades, pero también en/con nuestros cuerpos y en nuestras vidas, así como con las existencias de todxs lxs seres humanxs y no humanxs que habitamos en este mundo llamado Tierra.

Referencias

Ochoa, K. y Saravia, P. (2023). Introducción. Claves descoloniales para sentipensar la extensión universitaria. En F. Erreguerena (Coord.), *Textos clave de la extensión crítica latinoamericana y caribeña* (pp. 389-400). CLACSO.

PARTE I. DESAFÍOS PARA LA DESCOLONIZACIÓN EPISTÉMICA

RETOS DE LA ACADEMIA PARA UNA VINCULACIÓN SOCIAL COMPROMETIDA Y TRANSFORMADORA

Leiria Vay[1]

Introducción

Este capítulo surge de una intervención presentada en el marco del Seminario "Experiencias, saberes y metodologías de investigación-acción", organizado por El Colegio de Tlaxcala, A. C., junto a la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, a través del Grupo de Sociología Rural. En esta investigación se aportan algunas ideas sobre los retos que tiene la academia para construir una vinculación social comprometida y transformadora con los movimientos sociales y el territorio. Este ejercicio reflexivo se realiza desde una perspectiva como miembra de un movimiento social en Guatemala que ha estado luchando por más de 30 años en el país. Esta lucha no solo es en las calles, también tiene una propuesta de cambios estructurales que no viene precisamente de la academia, sino del territorio y las comunidades.

Entonces, primero se brinda un contexto sobre la realidad que se vive y la perspectiva de la comunidad como pueblo y personas indígenas, campesinas, rurales y urbanas, para luego hablar de desafíos de la academia para vincularse con procesos

[1] El texto corresponde a una reflexión testimonial derivada de una intervención oral. Los datos empíricos se sustentan, cuando corresponde, en la experiencia de lucha e investigaciones realizadas por el movimiento CODECA en Guatemala.

sociales y organizados. Además, se reflexiona desde países como Guatemala, y desde la región latinoamericana de Abya Yala.

Pensar una academia comprometida con las comunidades y los territorios

Soy una mujer indígena y campesina. Soy parte de un movimiento social que lucha por los derechos de las y los campesinos en Guatemala y en Abya Yala. Desde este posicionamiento he realizado (en colaboración con otras personas) investigaciones laborales donde se evidencia, por ejemplo, que en Guatemala el 57 % de las y los jornaleros requiere el apoyo de sus familiares para completar la tarea diaria sin remuneración adicional, lo que evidencia trabajo familiar invisibilizado (Quispe et al., 2023). Gracias a ello, se genera un círculo de pobreza y analfabetismo que afecta nuestros territorios. Muchos niños y niñas, en lugar de ir a la escuela, tienen que acompañar a sus papás, a sus mamás o a sus hermanos para culminar una tarea diaria en el campo. Esto demuestra que ir a la escuela es un privilegio solo para algunos.

Discursivamente se entiende que la educación es un derecho universal; sin embargo, ir a la escuela y a la universidad es un privilegio a los que muy pocos tienen acceso. Desde ahí habría que comenzar; es decir, entender que quienes hemos ido a la escuela y a la universidad somos de los pocos privilegiados que –por una u otra razón– tuvimos la oportunidad de estar en la academia.

Es importante mencionar que, desde las comunidades indígenas y campesinas, con mucha ilusión, se hace el esfuerzo de mandar a los hijos a la escuela. Las familias se esfuerzan por enviar a sus hijos a estudiar con el objetivo de llegar a la universidad. Sin embargo, en la universidad parece que cambian los chips mentales de nuestros jóvenes –hombres y mujeres–, porque cuando ya son egresados de la universidad se olvidan de su familia, de sus territorios, de sus pueblos, de los valores familiares-colectivos. Se olvidan de la comunidad y la colectividad. A veces decimos "*Bueno, yo vengo de tal Universidad*" y nos ilusiona; pero ¿quiénes se han sacrificado para que nosotras y nosotros vayamos a la universidad y tengamos estas oportunidades? Nos hacen creer que somos personas con más derechos que los demás o con más privilegios. Eso es triste porque desde el campo, las comunidades, el territorio, cuando se sabe que

nuestros hijos o hijas, nuestros hermanos o hermanas van a la universidad, se espera que mantengan el vínculo con su origen, con su pueblo, con el territorio. Pero muchas veces se olvidan de nuestra realidad.

En este capítulo se concretan algunas ideas relacionadas con los desafíos que tiene la academia frente a la realidad de las comunidades indígenas y rurales, así como a las dinámicas y demandas de los movimientos sociales. En primer lugar, la academia tiene que acercarse y conocer más los movimientos sociales. En Guatemala, hay múltiples publicaciones de movimientos sociales que son escritos desde la mirada de intelectuales vinculados solo a las academias. Justo hace algunos años se revisó lo que habían escrito, y en ninguno de estos trabajos aparecen mencionadas las organizaciones que hemos sido parte sustantiva de la historia de la movilización de Guatemala en las últimas décadas. ¿Qué pasa entonces cuando se escribe sobre movimientos sociales o se quiere aportar para la discusión y se invisibilizan o son borradas las trayectorias de los procesos organizados vinculados a los territorios indígenas (sean rurales o urbanos)?

Desde mi perspectiva –y esto lo digo como parte de un movimiento social– es importante que la academia se acerque a los movimientos. No es difícil identificar que en muchas investigaciones la información la obtienen de los libros o de los medios de comunicación (sobre todo los medios corporativos). Pero los medios corporativos no suelen evidenciar las realidades de los procesos de lucha en el territorio, de tal suerte que cuando se realizan publicaciones sobre procesos sociales muchas veces no se reflejan las luchas reales. Así, se va generando una *verdad* que no es del todo verdad.

Sin duda, la academia tiene el reto y el desafío de aprender y desaprender junto a las comunidades, las organizaciones y los movimientos sociales. Lamentablemente, lo que ocurre por lo general es que en las escuelas y en las universidades se desconocen los aportes que ofrecen nuestras comunidades y pueblos; en cambio, se instalan narrativas que nos enmarcan exclusivamente como pobres e ignorantes, donde no hay creación ni nuevas ideas.

Lo cierto es que las comunidades de las que somos parte se encuentran en un permanente proceso de aprendizaje, generando nuevas herramientas, nuevas lecturas del mundo y de las realidades. También es importante decir que tomamos como fuentes de conocimiento las experiencias y procesos de lucha de nuestros pueblos, de las y los

ancestros de nuestros territorios. En estos se ha hecho mucho, hay muchos insumos, muchos elementos epistémicos y mucha información. La academia tiene el reto de indagar más en los territorios para conocer todas esas verdades; no solo para llevarlas al aula o plasmarlo en los libros, sino para que llegue a la gente.

Es importante, además, vincular las instituciones educativas con los procesos de investigación y lucha de los pueblos y de las organizaciones en los territorios, porque de esa manera se puede fortalecer la universidad. Desde esos lugares situados y encarnados se pueden aportar metodologías, pues las organizaciones tienen referentes y conocimientos profundos. Los referentes no siempre vienen de los que más hablan. Se nos ha hecho creer que el que habla bonito o el que dice más palabras es quien más aporta y tiene más conocimiento, pero a veces solo se repiten las mismas ideas y no hay nada nuevo. Por eso es importante la vinculación con las organizaciones para llegar a los territorios a escuchar a las hermanas y a los hermanos que a veces no mucho hablan (o hablan con su idioma), pero que tienen una enorme sabiduría; tienen mucha experiencia de vida para aportar a la investigación comprometida que, desde la academia crítica, se impulsa.

Así, los tanques de pensamiento no solo están en la academia y las universidades, también están en otros espacios, como en los movimientos. Desde dentro de los movimientos sociales se produce reflexión y acción al mismo tiempo. Nosotros, desde nuestra experiencia de lucha como CODECA, por ejemplo, mencionamos en el 2012: "*vamos a parar acá y vamos a hacer una evaluación sobre los retos y desafíos a 20 años de lucha del movimiento*".

El CODECA nació en 1992, por lo que para el 2012 alcanzó los 20 años de lucha. Así, después de un año de diferentes reflexiones en los territorios nos dimos cuenta de que, si luchábamos solo por tierra, la problemática no se solventaba. En Guatemala, después de la firma de la paz, se estableció el mercado de tierra que no dio respuesta real a la problemática agraria, pues el Fondo de Tierras es un mercado de tierras para comprar y vender; y los que salen ganando con este fondo son los finqueros que tuvieron la oportunidad de vender sus tierras a precios muy elevados al sistema financiero que daba el dinero para la compra de las fincas. Las familias campesinas, por su parte, seguían haciendo trabajo neoesclavista, porque tenían que

pagar la deuda contraída por esas tierras que les dieron. Entonces, dijimos: "*este mecanismo de lucha por la tierra no ha tenido la respuesta que queremos, porque llegamos a las comunidades que han adquirido tierras y siguen igual o más pobres que antes, y ahora con deudas*". Antes eran pobres, pero no tenían deudas. Hoy tienen deudas y tienen que emigrar hacia Estados Unidos para pagar.

Después de todas estas reflexiones, en su tiempo se concluyó lo siguiente: "*el problema es que en Guatemala nos han ilusionado con eso de la incidencia social, pero eso no ha cambiado nada. Nos han ilusionado con el desarrollo y lo que están haciendo es promover la destrucción de Nuestra Madre Tierra, la destrucción de nuestros territorios, la sobreexplotación laboral. Y cuando nos organizamos para defender nuestros derechos nos estigmatizan, nos criminalizan, nos atacan. Incluso nos asesinan. Entonces ¿qué tenemos que hacer?*". Entonces decíamos: "*tenemos que evaluar qué hacer para que nuestra lucha realmente tenga resultados que mejoren las condiciones de vida*". Toda esta reflexión también se volcó a la acción.

A partir de ahí salió la idea o la conclusión de que tenemos que luchar por ser sujetos y sujetas sociopolíticos de derechos; esto derivó en esta nueva etapa de lucha. Nos dijimos: "*vamos a avanzar en el horizonte del* buen vivir. Vamos a luchar por construir un Estado plurinacional, y por impulsar un proceso de Asamblea Constituyente popular y plurinacional".

Empezamos a recabar información en los territorios, con las comunidades organizadas en nuestro movimiento y elaboramos una propuesta consensuada en los territorios. Sin embargo, cuando llegamos a un evento de intelectuales indígenas en la ciudad capital nos dijeron: "*y ustedes cómo, si ustedes son de la comunidad. Como que la idea de Estado les queda muy grande, porque no tienen correlación de fuerzas, eso no se va a lograr*". Nos dimos cuenta de que nuestra propuesta les generó choque porque las personas están acostumbradas a que la idea siempre tiene que venir de los "tanques de pensamiento": la academia. El prejuicio de que las alternativas solo vienen de las academias hizo que por muchos años nuestras ideas no calaran en los espacios más urbanos, porque nos decían que nosotros no podíamos pensar ni proponer.

Nosotros habíamos elaborado nuestra propuesta desde tiempo atrás: una agenda, la cual hemos impulsado tras 12 años, y gracias a eso se va posicionando a nivel nacional;

pero cuando empezamos, nadie nos quería hacer caso porque el racismo epistémico, la discriminación y el colonialismo estaban vigentes. Se sigue creyendo que solo podemos pensar cuando egresamos de las universidades. ¡No es así! En los territorios hay grandes ideas, grandes pensamientos, grandes propuestas y grandes apuestas, pues son las comunidades las que conocen la realidad cotidiana, así como el sufrimiento de todos los hermanos y hermanas. Por ello, es importante que desde la academia también se entienda y se acepte que muchas nuevas propuestas e ideas pueden venir y ser impulsadas desde los procesos sociales organizados.

Se debe entender que la formación académica, lejos de generar una vida plena, ha contribuido y acelerado el proceso de despojo del sistema tierra, mediante la ciencia y la tecnología moderna. En ese sentido, a la academia le toca asimilar y aceptar que los procesos de aprendizaje vengan también desde los conocimientos y tecnologías ancestrales. Con esto no quiero decir que los aportes de la academia no son importantes; son importantes, pero también es importante que se empiece a entender que la academia tiene que tomar de referente la vida cotidiana y la experiencia de los pueblos.

Ahora bien, para poder escribir sobre las experiencias de la vida se tiene que estar en los territorios, no desde el escritorio. Tampoco se puede pretender llegar a una comunidad diciendo: “Miren, yo soy licenciado, yo soy ingeniero, yo soy doctor y vengo porque esto se hace de esa manera”. En las comunidades existe sabiduría, experiencia y conocimiento válido, y no reconocerlo es lo que genera muros entre la población y la academia. Este tema es importante porque si no se aborda es difícil avanzar en la confianza, en esa armonía plena.

Es importante, además, repensar ahora los nuevos procesos de lucha. Los modelos del poder que se han impulsado desde las academias han mostrado su fracaso. Si realmente queremos cambiar, es momento de reconocer la importancia de los pueblos. Todos los actores y sectores sociales deben pensar en cómo avanzar en un modelo de vida que se distancie de las lógicas de muerte y exterminio que llegan con el colonialismo. Es necesario pensar conjuntamente en cómo construir un camino de liberación, pues incluso los que egresan de las universidades son afectados por este mismo sistema; sin embargo, es necesario avanzar juntos y juntas, no unos pensando que son más que los otros. Esto es necesario impulsar desde la lucha cotidiana.

Si bien este sistema colonial ha impuesto ideas y pensamientos que impiden abrir horizontes, también es cierto que a lo largo de nuestra historia han estado presentes los procesos de lucha descolonial que ayudan a desaprender lo que nos han enseñado desde el poder y, en consecuencia, entender que, si queremos avanzar en esa ruta de la plenitud y del *buen vivir*, tenemos que hacer otros procesos.

El sistema, lamentablemente, nos ha acomodado y nos ha hecho pensar: "bueno, si usted se gradúa de la universidad, usted ya se merece que le digan Doctor, Doctora". Si se pasa por la universidad se asume que ya no es igual al integrante de la comunidad. Entonces, "usted tiene que ganar más, usted tiene que comer mejor, usted no puede estar descalzo o descalza porque eso le va a dañar su imagen". Estas son situaciones que nos han metido en la cabeza y que no ayudan –desde mi perspectiva– para impulsar los procesos de transformación hacia formas de vida más dignas de todos los pueblos. En consecuencia, toca hacer desplazamientos y quiebres de la ideología dominante, y se vuelve necesario empezar a escuchar más a los movimientos y a las asambleas comunitarias.

Sin duda, los retos son grandes, por ejemplo, ir trascendiendo la individualidad para arribar a la colectividad, tanto en la organización como en la formación, pero también en la investigación. Siempre se ha pensado –y nos han hecho pensar– que simplemente la opción que tenemos es individual y no colectiva, y ello se expresa en muchos ámbitos, por ejemplo, en los procesos organizativos se nos enseñó a formar liderazgos, a crear nuevos cuadros y no a promover procesos asamblearios. Pero también sucede eso en la academia: allí se forman expertos y expertas desde un sentido individual y eso, sin duda, fomenta visiones y perspectivas que no son necesariamente incluyentes; es decir, que partan de lo colectivo. Pero, ¿por qué seguimos pensando que la vía es individual si ha mostrado su fracaso?

Los desafíos existentes pasan por muchas vías, una de ellas es ir construyendo desde los movimientos, las organizaciones, los pueblos, otros criterios colectivos para vivir, accionar, sentir y estar en el mundo.

Otras rutas posibles: la experiencia de CODECA y las apuestas por el *buen vivir* y el Estado plurinacional

No es fácil hacer el tránsito hacia otras formas de entender el mundo que se construyan sobre apuestas colectivas y comunitarias de corte ancestral. Sin embargo, quienes estamos dentro de procesos organizados tenemos trayectorias que muestran rutas posibles para hacer estos desplazamientos. En este apartado se comparten –desde la experiencia organizativa de CODECA en Guatemala– algunas reflexiones para salir de la encrucijada.

La lucha de CODECA inició en 1992, y desde entonces hemos asumido que existen momentos en los que hay que parar a reflexionar para luego continuar en la lucha. Desde hace algunos años, CODECA ya no se enfoca en el problema del desarrollo, pues en nuestro andar reflexivo hemos identificado que el desarrollo está íntimamente ligado a la imposición imperialista de los países llamados centrales o del norte global. Ahora, la apuesta es reconstruir los horizontes ancestrales que se plasman en los proyectos de los buenos vivires (porque no hay un solo *buen vivir*, sino que hay varios buenos vivires); sin embargo, ese viraje se dio a lo largo de la firma de la paz en Guatemala en 1996, momento en que el gobierno en turno les abrió las puertas a las transnacionales bajo el argumento de fomentar el desarrollo en el país.

Sin embargo, en esos años pudimos constatar que lo que el desarrollo ofreció a los pueblos fue destrucción, sobreexplotación, discriminación y represión a las organizaciones que protestaron frente a tales atropellos. En ese momento se puso de moda la palabra "incidencia", pero ¿qué significa la incidencia en el contexto del desarrollo? Pues la imposición de lógicas de subordinación llevó a las organizaciones en Guatemala a pedirles al patrón, al gobierno central, a los diputados y al alcalde que atendieran sus demandas. Pero esta dinámica de "demandar" atención a las instituciones y a las figuras del poder no respondía ni a los intereses ni a las preocupaciones y dinámicas comunitarias, solo contribuyó a promover una fuerte dependencia de los pueblos y comunidades –tanto económica como políticamente– a las instituciones del Estado y a la cooperación internacional (que tenía una agenda propia en la que invirtió muchos recursos).

En ese sentido, durante la década de los noventa, en Guatemala, se fortaleció el condicionamiento dependentista que venimos arrastrando desde hace 500 años. Después de la firma de la paz, los discursos del desarrollo y de la incidencia fueron modas que ilusionaron y sirvieron para mediatizar los procesos de lucha de las comunidades. Nos hicieron creer que iba a haber cambios, pero no hubo nada, no cambió nada.

Pareciera que no tenemos memoria para recordar cómo utilizaron el discurso de desarrollo para despolitizar y desmovilizar. Hubo mucha plata en esos años, pero no hubo formación política. Inclusive, en los marcos jurídicos de las organizaciones se dice que las organizaciones tienen que ser apolíticas. Si una propuesta de estatutos de una organización no dice que es apolítica, simplemente no la inscriben al registro para obtener su personería jurídica. Por ello, muchas organizaciones en su personería jurídica señalan que son apolíticas, y así accedieron al financiamiento de la cooperación internacional, centrando su actividad, exclusivamente, en la promoción de los "derechos". Muchas organizaciones que trabajaron de bastantes años atrás se han desmovilizado.

La cooperación internacional promovió *microemprendedoras*. Los *emprendedurismos* llegaron a las comunidades, ilusionando a los campesinos y campesinas para que entraran a un mercado que no les permitía ser "competitivas". Se implementaron talleres de corte y confección por aquí y por allá. Algunas mujeres elaboraron champú e hicieron jabones; otras criaron pollos para producir huevo. Pero ¿qué fue lo que pasó? De manera paralela se le abrieron las puertas de par en par a las transnacionales, provocando que esas mujeres que producían huevos a pequeña escala en sus comunidades no tuvieron ni tienen la capacidad de competir con los huevos mexicanos que ingresan al territorio guatemalteco.

¿Qué pasó con las mujeres que aprendieron corte y confección?, pues no se consideró que para confeccionar una prenda se lleva todo un día. Resulta que por su prenda deben cobrar mínimo 40 o 50 quetzales, pero la *paca* está ofreciendo prendas con mejor tela, con calidad y mejores acabados a 10, 15 o 20 quetzales. Entonces ¿qué capacidad de competencia tienen? Lo mismo pasa con compañeras que elaboran jabón. Ellas se enfrentan a los medios masivos que anuncian por la televisión el jabón, el champú, el detergente de las grandes empresas. ¿Qué capacidad y competencia tienen con los otros productos similares que ingresan al mercado a través de las cadenas transnacionales que ofrecen precios competitivos? ¿Qué tenemos de esas

mujeres que se ilusionaron con ser microempresarias que creyeron en esa ilusión? Nada, tuvieron la ilusión, pero no avanzaron en nada.

Las mujeres expertas en derechos laborales, ¿qué lograron? Pues tenemos la experiencia que cuando empiezan a denunciar al patrono pasan a formar parte de las listas negras, en consecuencia, ya no consiguen trabajo en ningún otro lado. Entonces ¿cuál es el camino que les queda? Emigrar a los Estados Unidos, y los índices de emigración crecen cada vez más y más. Se ha formado mucha gente experta en derechos humanos, expertas en género, en un montón de cosas, pero qué se ha hecho más allá de realizar un taller por aquí, otro taller por allá. ¿Qué transformación real se ha impulsado con esto?, ¿qué es lo que nos demuestran estas dinámicas? Es cierto, la cooperación condiciona. La USAID lo hizo en Guatemala por mucho tiempo.

Nosotros, como CODECA, empezamos a impulsar la Asamblea Constituyente desde los pueblos y los territorios. Posteriormente, nos dimos cuenta y nos sorprendió que hasta USAID hablaba del tema e incluso organizó algunos foros, pero su lógica era diferente a la nuestra, porque ellos planteaban una nueva constitución creada desde los diputados; en cambio, nosotros planteamos impulsar un proceso desde los pueblos. Nos dimos cuenta de que USAID lo que estaba haciendo era tratar de confundir y desvirtuar nuestro proceso de lucha y propuesta.

Desde el poder están planteando hacer una nueva constitución entre quienes, desde CODECA, consideramos mafias enquistadas en el Congreso. Nosotros planteamos hacer un nuevo contrato social desde los pueblos, desde los territorios, de abajo hacia arriba. La USAID ofrecía becas y fondos que eran recibidos por las limitaciones económicas, la pobreza y la falta de capacidad de autogestión de las organizaciones, pero estos fondos estaban condicionados. Además, muchas de las instancias de cooperación internacional dicen: "Miren, nosotros apoyamos acá para emprendimientos de mujeres, para derechos humanos y para género"; pero no pueden hablar de política, tienen que ser apolíticos.

Desde CODECA nunca hemos pensado si la cooperación permite impulsar la agenda Constituyente. Nosotros no perdemos tiempo en las políticas de "incidencia", en esos lobbies ni en el Congreso con los diputados, porque nos dimos cuenta de que desde allí no se avanzaba en una ruta para la transformación real; sin embargo, es

cierto que a nosotros también nos ilusionaron cuando dijeron que se iba a elaborar una propuesta de ley sobre Desarrollo Rural Integral. Por nuestra parte, participamos en la construcción de esa propuesta, pero nos dimos cuenta de que, cuando dicha propuesta se presentó al Congreso, los diputados —a quienes en CODECA calificamos de mafiosos— le cambiaron el contenido, solo le dejaron el nombre.

En consecuencia, nosotros nos retiramos de la discusión; nos retiramos porque no teníamos ni dinero ni tiempo para estar yendo a lobbies, a las reuniones donde no se escuchaba a los pueblos. Inclusive las demás organizaciones que estaban en la mesa nos dijeron: "*Pero por qué se retiran. Eso es la división… hay que articular para incidir en esta ley*". Les dijimos que nosotros no íbamos a engañar a nuestros compañeros y compañeras en la comunidad diciendo que estamos luchando para "incidir", a través de una ley que ya no respondía a las necesidades e intereses de las comunidades. Fue bajo esa experiencia que pudimos reflexionar y darnos cuenta de que la apuesta era con y desde las comunidades y los territorios. Así, comenzamos una ruta que nos llevaría a la apuesta de recuperar los buenos vivires de nuestros pueblos y ubicarlos en el proyecto de un Estado plurinacional.

La gran ventaja es que CODECA, en todo este tiempo, hizo un trabajo que para muchos había sido invisible, porque no tomamos los micrófonos, pero sí andábamos organizando en las comunidades. En el 2014, por su parte, se agudizó la contraofensiva contra la organización, pues inició esta oleada de persecución y criminalización contra CODECA. Otto Pérez Molina, junto con Roxana Baldetti (que era la vicepresidenta) y Mauricio López Bonilla (quien era el ministro de gobernación), en una conferencia de prensa dijeron que CODECA era un cáncer social que crecía y que había que erradicarlo. A partir de ese momento, comenzó una persecución masiva contra nuestro movimiento; querían asfixiarnos.

Iniciaron una campaña fuerte contra las personas de la organización diciendo que "se roban la luz" y que éramos delincuentes. La mayoría de la población se la creyó porque en Guatemala las iglesias nos dicen que robar es pecado, pero no se dijo que los procesos de resistencia contra los atropellos del Estado y las empresas pasaban por negarnos a pagar las altas e inequitativas tarifas de luz. Así, muchas personas se

creyeron ese discurso del "robo" y, de alguna manera, nos aislaron. Debido a las resistencias realizadas, encarcelaron a varias personas de la organización.

Los únicos que sabíamos que no estábamos cometiendo delito y que no estábamos robando luz éramos los de CODECA. Queríamos sacar a los compañeros de la cárcel y seguimos el proceso organizado. Trabajamos de manera organizada en las calles, ejercimos fuerte todos los días frente al juzgado que detuvo a los compañeros; frente a la cárcel, frente a la Corte Suprema de Justicia y frente a la Corte de Constitucionalidad, eso hizo una presión, pero también denunciamos ante las Naciones Unidas a través de las redes internacionales en las que participamos. Eso dio fuerza al movimiento.

En este proceso, la alianza con compañeros que se formó en la universidad fue fundamental, pues los compañeros abogados que se vincularon a la defensa técnica hicieron la estrategia legal y política. Este es un ejemplo de la vinculación comprometida de profesionales que contribuyen a los procesos organizados y que hacen la defensa de las organizaciones y de sus integrantes que son asediados legalmente por los gobiernos en turno.

Fueron años difíciles para CODECA, pues no había financiación y los procesos para lograr que los compañeros salieran de la cárcel costaban mucho dinero. Así, en el 2016 convocamos a una Asamblea Nacional con tres puntos específicos: 1) qué hacer ante la ausencia de la cooperación; 2) qué hacer ante la estigmatización y criminalización; y 3) qué hacer con nuestra apuesta Constituyente, porque los partidos de izquierda de Guatemala no quieren asumir como agenda impulsar el proceso de Asamblea Constituyente Popular y Plurinacional.

En conclusión, CODECA tenía que generar un mecanismo de recaudación interna. A partir de ahí, la membresía de CODECA empezó a cotizar tres quetzales al mes, fungiendo este ingreso como el soporte más importante del movimiento hasta la fecha: la aportación de sus socios y socias. La asociación no depende de la cooperación internacional, depende de la organización de la membresía, y eso ha dado fuerza e independencia para no esperar a que una cooperación acepte o no las acciones y la apuesta política.

En el segundo punto, nos preguntamos qué hacer frente a la embestida mediática que nos posicionó como delincuentes. Sabíamos que los que han dicho que somos

delincuentes son los medios de comunicación, pero ellos no son del pueblo, no representan al pueblo, representan los intereses de las grandes transnacionales. Decidimos que, aunque nosotros no tenemos capacidad de competencia, nos podíamos convertir en comunicadores y comunicadoras de nuestra lucha. CODECA, hasta la fecha, no cuenta con ningún comunicador ni periodista contratado, pero hacemos comunicación; nadie es periodista, pero hacemos comunicación para visibilizar nuestras realidades, nuestras luchas, nuestras apuestas y nuestras propuestas desde los territorios.

Respecto al tercer punto, relativo a la agenda de transformación estructural para alcanzar el *buen vivir*, ningún partido político de izquierda quiere asumir la propuesta de impulsar la agenda Constituyente y hacer el llamado desde el Congreso. Por ello, decidimos crear nuestra herramienta política propia, pero crear esa herramienta política no tuvo la finalidad de tomar el poder o de llegar al poder como discursivamente muchos de izquierda lo dicen. Nuestra experiencia en Guatemala es que la izquierda que logró escaños en el Congreso, se integró a la élite de poder; nosotros no queremos eso. No queremos gente que se ilusione y tenga la ambición de ser presidente, diputado o alcalde; o que haga uso de nuestra herramienta política para concretar su sueño personal. La finalidad de crear una herramienta política (con formato de partido) ha sido impulsar la agenda Constituyente para alcanzar un Estado plurinacional. ¿Para qué?, para reconstruir los buenos vivires desde los pueblos y para los pueblos.

Para avanzar en nuestro horizonte del *buen vivir* tenemos que construir también un Estado plurinacional, pero para avanzar hacia el Estado plurinacional tenemos que impulsar un proceso de Asamblea Constituyente Popular y Plurinacional desde los pueblos, desde los territorios, desde los actores y sectores históricamente excluidos. En consecuencia, tenemos que organizarnos no solo en un área, una comunidad, sino partiendo de nuestra familia, de nuestra comunidad, de nuestro territorio, de nuestro municipio, a nivel país y a nivel internacional. Por ejemplo, CODECA ahora está tratando de organizar a la comunidad migrante en Estados Unidos, donde se ha logrado avanzar con colectivos migrantes en trece estados. Nos interesa la articulación continental, por ello impulsamos y somos parte de la red de organizaciones sociales del continente que se llama *Abya Yala Soberana*.

Contra este sistema que ha destruido nuestra casa común, nuestra Madre Tierra, nuestros territorios no podemos luchar solos. En consecuencia, tenemos que conocernos y reconocernos con otros hermanos y hermanas, y unir fuerzas, pero también tenemos que formarnos políticamente de manera permanente, llevando nuestras reflexiones y acciones también al ámbito epistémico. No podemos impulsar cambios estructurales si no tenemos claridad de nuestra historia, hay que entender el contexto y por qué estamos como estamos. No podemos avanzar hacia cambios estructurales si nuestra lucha no es antiimperialista, pero no podemos avanzar en esta lucha antiimperial si no nos movilizamos. Por eso somos movimiento, por eso tenemos que estar en la calle y dar a conocer nuestras luchas, nuestros procesos organizativos, nuestras demandas y nuestras denuncias también.

Por otra parte, tenemos que hacer comunicación comunitaria para hacer frente a todos los medios corporativos. Abrir espacio de comunicación alternativa y comunitaria para compartir una idea, una decisión o algún saber se hace hoy más que necesario, por ello, debemos impulsar la comunicación entre nosotros y nosotras. Aun así, todo esto no es suficiente si no impulsamos el poder popular desde los territorios y desde las comunidades; tenemos que luchar para ser sujetas y sujetos sociopolíticos colectivos con capacidad de toma de decisión. Es momento de dejar pensar que somos limosneros, pidiendo que otros vengan a atender nuestras necesidades. Toca construir nuestro propio camino de liberación hacia el *buen vivir*.

Después de compartirles estas trayectorias de lucha, cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿cómo las universidades, sus academias y expertos y expertas podrían comprometerse con los procesos de transformación social?

Sin duda ha habido buenos académicos, compañeros y compañeras que han aportado mucho a estos procesos, pero también ha habido grandes académicos y académicas que, con su omisión, a través de la aceptación de los borramientos epistémicos, han permitido que se siga afectando a la población y territorios. Entonces ¿qué tenemos que hacer? Inicialmente, abrir las posibilidades para acompañar nuestros caminos, lo cual implica que las academias se despojen de sus lógicas coloniales, extractivistas y eurocentradas. Creemos que juntas y juntos podemos construir nuevos procesos con resultados diferentes.

A manera de conclusión

Para concluir, es importante dejar algunas preguntas abiertas, por ejemplo: ¿cómo reconocer y acoger los conocimientos producidos desde los territorios y las comunidades? Los conocimientos que vienen desde abajo tienen otros referentes (que no están reconocidos dentro de las academias) que muchas veces fracturan los principios epistémicos de las academias.

Las academias tienen que aprender a desaprender con los procesos sociales y con las comunidades, pues es en las comunidades donde se hace la producción del conocimiento desde lo cotidiano. Las personas que estamos haciendo los recorridos cotidianos y políticos desde los movimientos evidenciamos la complejidad y el dinamismo de lo social que no puede ser recuperado solo desde la teoría. El conocimiento científico tiende a la fijación a través de la abstracción y la generación de conceptos. El concepto desconecta el conocimiento de su proceso de producción, y su proceso de producción está vinculado a esos trayectos, experiencias, saberes y cotidianidad que está presente en el territorio.

La ciencia y la tecnología han profundizado las lógicas de despojo y las lógicas de explotación, mostrando cómo la promesa de la modernidad de liberarnos, a través de la técnica y de la tecnología, era una falacia. En consecuencia, se vuelve necesario y urgente repensar las ciencias sociales a través de conversaciones, reflexiones, apuestas y propuestas con las organizaciones y los procesos organizados y, por supuesto, haciendo una investigación comprometida y participante.

Referencias

Quispe, J., Gudiel, M. y Vay, L. (2023). *Situación laboral de trabajadores/as agrícolas en Guatemala*. Comité de Desarrollo Campesino.

PARTE II. LA ESCUELA, LA UNIVERSIDAD Y EL AULA: DEVENIRES Y TENSIONES

LA URGENCIA POR UNA UNIVERSIDAD COMPROMETIDA Y TRANSFORMADORA. METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS Y EXTENSIÓN CRÍTICA, DOS HERRAMIENTAS PARA LA REFLEXIÓN Y LA ACCIÓN

Pablo Saravia Ramos

Introducción

Tanto las metodologías participativas como la extensión crítica han propuesto una interpretación sobre la universidad, y su papel social que convergen y se retroalimentan en varias dimensiones. Una de ellas es su papel transformador en un doble sentido, tanto en la promoción de iniciativas que buscan modificar la realidad de los sectores más desfavorecidos, como también hacia el interior de la universidad y sus estructuras y políticas que siguen profundizando su aislamiento y su posición jerárquica respecto de la generación de conocimiento. Conjuntamente, tanto las metodologías participativas como la extensión crítica proponen un cambio en la dirección del sentido del trabajo universitario cuando se trata de sostener ejercicios de cocreación de conocimiento y/o cuando el desafío es elaborar o diseñar soluciones innovadoras para un problema específico. Por último, ambas perspectivas hacen suya la necesidad de generar procesos de investigación y acción profundamente situados y permanentes, que contribuyan a sostener en el tiempo un vínculo fuerte y encarnado entre la universidad y sus entornos.

Existe una vasta trayectoria de las metodologías participativas que le han permitido a la universidad posicionarse en los debates globales respecto de la necesidad de contar con nuevas metodologías, las cuales asuman la complejidad inherente a la relación entre el conocimiento universitario y los saberes dispersos por los territorios. Además, centró su propuesta en la necesidad de que dichos ejercicios investigativos se politicen, en dirección a contribuir en los procesos de transformación social a una escala tanto continental como global. Esta orientación se construye en un contexto político fuertemente determinado, primero, por la existencia de procesos revolucionarios y, luego, por la llegada de dictaduras cívico-militares en la región, lo que hizo que muchos de sus intelectuales desarrollaran sus reflexiones en el exilio y, por lo tanto, vinculados a otros debates.

Complementariamente, se desarrollan procesos en otras regiones del sur global que también contribuyen a alimentar el debate sobre estas metodologías (Tommasino y Pérez, 2022). Mientras tanto, la extensión crítica interroga a la universidad jerárquica, colonial, patriarcal y desigual existente (teniendo como uno de los hitos históricos más significativos al movimiento de Córdoba en 1918), para proponer otra centrada en procesos de diálogo y coconstrucción. En este programa transformador resulta relevante avanzar en la idea de integralidad de las tres funciones sustantivas, la recomposición del vínculo con los territorios basados en el diálogo y la reconfiguración del papel social de la investigación universitaria (Saravia y Koch, 2024), entre otras dimensiones.

Considerando este encuadre, se parte del diagnóstico que refleja un agotamiento del modelo de universidad occidental centrado en el posicionamiento unilateral de un grupo cerrado, que se ha autoimpuesto la "autoridad" para construir, interpretar y traducir la realidad de otros. Son varios los procesos históricos que permiten explicar este punto de llegada, algunos significativos tienen que ver con la ultraespecialización del conocimiento muy asociado al disciplinamiento del mismo, la fragmentación y jerarquización de la labor docente que establece condiciones de "superioridad" de una función por sobre otra, la privatización de la educación (esto desde sus modelos de financiamiento hasta el papel social construido), la rigidez en las metodologías, la escasa actualización en la labor pedagógica, la reproducción de prácticas clientelares (tanto

desde la universidad como desde el imaginario construido por los agentes sociales e instituciones que están por fuera de sus fronteras), entre otras.

Paralelo a estos procesos de larga duración, hay otros que tienen que ver con tendencias que proponen estrategias y políticas que se plantean como transformadoras, pero que no mitigan (ni menos transforman) los sentidos profundos de los procesos mencionados y sus consecuencias. Esto se refiere preferentemente a perspectivas como el modelo aprendizaje + servicio, el de responsabilidad social universitaria, entre otros, que si bien algunas de las experiencias existentes pueden significar una contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes, generalmente se presentan como deslavadas políticamente y sin mucha capacidad de incidir en los cambios de la estructura y el sentido del trabajo universitario.

A partir de estos registros, se propone una reflexión sobre las metodologías participativas, la extensión crítica y cómo ellas han elaborado propuestas en relación a la necesidad de potenciar ejercicios de coconstrucción, como una clave para la recuperación del sentido transformador del trabajo universitario; la necesidad de abrir un debate sobre la humanización de las formas de ser universidad tanto hacia dentro como hacia fuera, y el campo de oportunidades que abre la perspectiva de la interdisciplina, en tanto posibilidad de construcción desde y con las disciplinas y no contra ellas. Estas tres áreas de debate ponen en tensión algunos de los principios de la universidad moderna occidental, como son la ultraespecialización, su aislamiento respecto del mundo social y su posición jerárquica en los procesos de generación de conocimiento, de manera que su problematización permite nutrir los debates sobre la necesaria descolonización de nuestras casas de estudio.

Coconstruir para retomar el sentido transformador del trabajo universitario

Coconstruir con un otro que está por fuera de la universidad plantea una serie de desafíos, oportunidades y dificultades, relacionadas con las dinámicas sociales y con las propias del trabajo universitario. Cada uno de estos aspectos está más o menos presente dependiendo de las condiciones institucionales de las universidades, de la trayectoria de trabajo territorial de los equipos universitarios, y de una serie indeterminada y muy

diversa de otras condiciones (característica de los sistemas universitarios, mecanismos de financiación, políticas educativas estatales, modelos de gestión interna, etcétera). Más allá de dichos aspectos, es importante resaltar la apuesta epistémica desde donde es necesario posicionarse para poder gestionar e impulsar iniciativas transformadoras de la universidad existente.

Parece fundamental sobrepasar las definiciones dadas por las legislaturas respectivas que rigen las orientaciones de las universidades en el trabajo de extensión; es decir, trasladar el debate al campo de las definiciones académicas y políticas, y no tanto al campo normativo (Saravia et al., 2023). Asumiendo este desafío, parece fundamental situar las acciones dentro del amplio campo de debate de las perspectivas críticas con el modelo de reproducción del conocimiento, fundado en los principios de la modernidad occidental eurocentrada.

A partir de aquí, tiene sentido pensar en una pedagogía descolonizadora que permita imaginar una universidad a puertas abiertas, que oxigene las iniciativas y prácticas de investigación, docencia y extensión en un plano operativo, pero también epistémico que habilite pensar en nuevos modos de comprender la ciencia, la generación de conocimiento y la validez de saberes construidos por fuera de las fronteras de la universidad (Guelman y Palumbo, 2017). Esto se refiere a esfuerzos por dotar al trabajo universitario de un nuevo foco y sentido de horizonte capaz de superar las tradicionales prácticas universitarias (con foco en la carrera individual y competitiva del profesorado), las limitaciones de la mirada disciplinar (avanzando hacia escenarios basados en el diálogo de saberes provenientes de diferentes fuentes) y la necesidad de tener nuevas formas de interpretar el trabajo formativo al interior del aula, hacia rumbos que le son más propios de tradiciones como la educación popular y sus enfoques asociados.

Lo anterior supone abrir, democratizar y poner en diálogo todo lo producido por la universidad, en pro de la búsqueda de un reposicionamiento social que permita reconectar el trabajo universitario con todo aquello que está por fuera de sus fronteras. Conectar todo lo hecho permite identificar puentes posibles entre experiencias y territorios, imaginar nuevas respuestas para los actuales problemas y romper con la sensación de soledad impuesta por los modelos privatizadores de la

vida y el trabajo (tanto fuera como dentro de la universidad) que, entre otras cosas, han aislado (Tommasino, 2022) el trabajo de extensión respecto de las otras funciones universitarias (docencia e investigación).

Una mirada basada en la integralidad de las tres funciones sustantivas es una invitación y oportunidad para erosionar y modificar el sustento epistémico de la universidad colonial, patriarcal, racista y eurocentrada. Se trata de cambios profundos que modifican el sentido del trabajo universitario, pero también las posiciones de poder y confort en la cual se ha asentado cierta cultura universitaria. Esto permite entender y situar las resistencias y posiciones negacionistas de ciertos grupos de interés presentes en la universidad, que promueven una mirada conservadora que pretende inmovilizar y detener cualquier cambio del trabajo universitario.

Mantener la universidad tal y como se conoce significa seguir sosteniendo una institución pensada para la reproducción de privilegios y la profundización de las desigualdades. Solo en términos de la relación desigualdad y conocimiento, es ilustrativo lo que en el campo de la salud se conoce como la "brecha 10/90", materializado en el que:

> El 90% de los esfuerzos y recursos destinados a la investigación biomédica se destinan a problemas que afectan tan sólo el 10% de las prioridades en salud pública a nivel global, y de igual forma, solo se destina el 10% de dichos recursos de investigación a solucionar problemas de salud que afectan al 90% de la población mundial. (Pinto-Bustamante et al., 2014, p. 81)

Junto a estas brechas hay otras que recorren el sistema educativo en todos sus niveles, como son las derivadas de la condición pública o privada (Falabella y García-Huidobro, 2020), las de género (Araneda-Guirriman et al., 2023; Servicio de Información de Educación Superior [SIES], 2023), las existentes entre áreas de conocimiento (Nussbaum, 2010; Patarroyo, 2020), entre otras.

Todo este esfuerzo por repensar la función universitaria está en directa relación con la urgencia sobre la pregunta por el sentido del qué hacer. Además de lo mencionado, es prioritario tener en cuenta el horizonte transformador que plantea el proyecto de la integralidad amparada en una perspectiva crítica de la extensión. Hacia la conquista de dicho horizonte, el trabajo universitario tiene el enorme potencial de

producir experiencias que impacten en los territorios (tanto internos como externos), en dimensiones diversas y por medio de estrategias adaptadas a las condiciones del medio y del trabajo universitario.

En consecuencia, esto se puede ver materializado en la propuesta de nuevas políticas públicas, tanto a nivel central como a nivel de los gobiernos locales y regionales: se contribuye al fortalecimiento del tejido social, entendido como el primer sostén de la vida en comunidad; se piensan en conjunto nuevas estrategias formativas que potencien las capacidades de los y las estudiantes; se avanza hacia formas de investigación interdisciplinaria y situada; se generan espacios de escucha donde el otro siente que sus realidades son igualmente relevantes que las que circulan por los medios o las redes sociales; se descubren en conjunto nuevas formas de cuidarse y protegerse; entre otros impactos.

En este escenario es fundamental recuperar el sentido del cambio que han promovido las metodologías participativas y la extensión crítica. El esfuerzo es prioritario para rediseñar la relación entre la extensión y la investigación, sobre todo en su fase inicial: la relación con la detección de aquello que será investigado. Tanto las metodologías participativas como la extensión crítica han promovido algo fundamental que los modelos de investigación convencional han dejado de lado, y que tiene relación con quien define la pregunta de investigación. Para estas dos perspectivas, es clave que las preguntas surjan desde los territorios y, no tanto, desde los intereses particulares de los y las investigadoras, quienes se tienen que armonizar y complementar con las tendencias que surgen desde fuera de la universidad. Este giro puede contemplar algunas certezas como también algunas incertidumbres.

Una vez diseñadas las preguntas desde los agentes sociales, lo que sigue es dar cuenta de aquello que está definido como prioritario por ellas, por lo tanto, se garantiza en mayor medida que el nuevo conocimiento generado tenga un impacto en la vida de las personas y, por otra, que se genere un mayor nivel de involucramiento y sentido de pertenencia con el proceso de investigación. Esto no es incompatible con el necesario esfuerzo de dar cuenta de los indicadores de productividad de la vida académica (hoy existen revistas y editoriales para prácticamente todos los temas posibles); por lo tanto, no significa un obstáculo o retroceso en la carrera académica de los equipos

universitarios. Desde el lado de las incertidumbres, algunas tienen que ver con la capacidad de los y las investigadoras de poder generar el contexto propicio para poder identificar y resaltar aquellas preguntas. Esta, en algunos casos, es una condición más difícil de sortear, sobre todo para quienes no tienen experiencia en el trabajo directo con personas u organizaciones sociales.

Por su parte, el excesivo disciplinamiento de las prácticas universitarias no deja tiempo ni espacio para diseñar momentos reflexivos junto a los territorios, que generalmente suponen una dedicación horaria y de desplazamientos importantes. Además, cuando estas incertidumbres no son "salvadas" por los equipos universitarios, el trabajo en territorio no permite llegar a cierto nivel de reflexividad, ya que las urgencias y coyunturas llenan la agenda y las prioridades de las personas. Es difícil coconstruir preguntas de investigación sobre el mundo rural, por ejemplo, cuando las familias no tienen acceso al agua ni a tierra fértil para poder producir y sostener sus economías domésticas; o, en el caso del mundo urbano, cuando la vida cotidiana de las personas está marcada por la violencia, la presencia de organizaciones criminales y la pobreza extrema. En todos estos ejemplos, la generación de nuevos conocimientos es fundamental para poder sostener la vida y diseñar nuevas soluciones para viejos problemas, por lo que se hace más necesario proponer formas de investigación que tengan en cuenta estas precarizaciones de la vida y que sostengan un sentido fundado en la transformación de dichos escenarios.

En otras palabras, los procesos de cambio del sentido del trabajo universitario deben contemplar la transformación de la vida universitaria en términos amplios. Para avanzar en esta dirección, no solo basta con proponer una apuesta declarativa por una universidad diferente, sino que ello se debe reflejar en todos los ámbitos sensibles de la labor universitaria; o sea, la enseñanza, la investigación y la extensión. Repensar el espacio áulico es fundamental, ya que son los y las estudiantes los que muchas veces alumbran el camino de la investigación y la extensión, sobre todo cuando ellos y ellas provienen de sectores populares, como suele ser el caso de universidades públicas y regionales. Para que esto se vuelva viable, es necesario que el personal docente modifique su posición de poder y propicie metodologías y espacios de diálogo democráticos, abiertos y horizontales. Además, repensar el aula también tiene que ver

con hacerla un espacio permeable donde los nuevos conocimientos, derivados de la investigación, puedan ingresar a problematizar lo conocido. Por esto, la investigación y la extensión no pueden estar disociadas de la enseñanza, pues no es admisible ni en términos epistémicos, metodológicos, pero tampoco en términos orgánicos.

A partir de dichas premisas, la cuestión de la integralidad de las tres funciones sustantivas universitarias se hace más necesaria en cuanto permite pensar en una universidad que promueva el diálogo y el conocimiento de lo que hacen sus equipos docentes entre sí. La integralidad rompe con la jerarquía de las funciones y promueve iniciativas y estímulos para quienes deseen transitar hacia prácticas laborales más integrales, pero que no tienen ni los conocimientos ni los recursos para hacerlo. Esto quiere decir que la integralidad tiene pocos efectos cuando se trata de la iniciativa de un grupo de docentes y no se vuelve una política universitaria decidida, con asignación presupuestaria y con una debida armonización de todas sus iniciativas y modelos de desarrollo.

Al pensar en el objetivo de este proceso de cambio, o el para qué desplegar tantas energías en la transformación de una institución decimonónica y que es tan reactiva al cambio, surge inevitablemente la necesidad de reconsiderar los componentes que ofrece una lectura histórica de larga duración como, por ejemplo, las herramientas analíticas de perspectivas como la descolonial que, con agudeza, observa críticamente la herencia colonial en las casas de estudio (Ochoa y Saravia, 2023).

A partir de aquí, una clave relevante es resituar el origen de la pregunta por aquello que es prioritario transformar. Hasta ahora, las prioridades han sido construidas unilateralmente por los equipos universitarios, quienes definen, enmarcan y califican un problema, para el cual se debe aplicar una fórmula que luego debe ser sistematizada por medio de una serie de indicadores que miden el nivel de éxito o no de la solución propuesta al problema.

En todo este proceso de generación de conocimiento, la comunidad suele estar al margen o mantener una posición consultiva o de validación de aquello que ya está previamente diseñado; es una especie de simulacro de participación muy propio de la gestión política de determinados gobiernos y/o de organismos internacionales. Descolonizar las universidades supone transformar la posición que adquiere este nuevo

conocimiento interdisciplinar y transmoderno (Dussel, 2001) y, por defecto, la que tendrán los equipos universitarios y los agentes territoriales involucrados.

Sobre la necesidad de humanizar con humildad la academia

La humildad y la humanización de la academia son deseos que se complementan y requieren una de la otra. La humildad, como punto de partida, es fundamental en el trabajo de la integralidad de las tres funciones. Un o una investigadora que no parte desde allí, probablemente tenga muchas dificultades en encontrar un conocimiento realmente significativo, tendrá serias dificultades para poder contar a otros sus hallazgos, tenderá a construir conocimiento desvinculado del medio donde se desenvuelve, le costará mucho relacionar (poner en diálogo) sus hallazgos con la información y saberes presentes en el medio.

Parte del ejercicio de humildad tiene que ver con asumir que no hay técnica neutra (Freire, 1973) y, por lo tanto, toda ciencia es un ejercicio de lectura del mundo, que hasta ahora se ha desarrollado hegemónicamente de manera parcial y descontextualizada. Darle vida al conocimiento o pensar que el conocimiento es parte de la vida, supone también entender que él no está ajeno a las reglas y dinámicas propias de la vida, dentro de las cuales está el tomar partido respecto de dónde estar y desde dónde mirar.

Quien hace extensión o trabaja con metodologías participativas y no presta atención a la humildad, lo más seguro es que cometa una serie de errores en su práctica y que no logre construir un vínculo perdurable y sostenido con un territorio. La o el docente que no actúe desde la humildad tendrá serios problemas de comunicación con sus estudiantes, se verá envuelto permanentemente en guerras intestinas con sus colegas por un sitio de poder y reconocimiento y, sobre todo, no entenderá cuál es su papel dentro del acto educativo. Freire (1973) advierte sobre esto último:

> Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben –por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más–, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más. (p. 25)

Esta idea por la humanización de la academia ha estado presente en diferentes esfuerzos de política universitaria que se han ensayado en América Latina, uno de ellos es el desplegado por la Universidad de la República, plasmada en el documento aprobado por el Consejo Directivo Central en octubre del 2009, titulado "Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio", en donde se declara lo siguiente en relación con el acto educativo: "en su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora, humanizar en la relación de aprendizaje; que el saber del docente no sea deshumanizante con respecto al estudiante sino que sea humanizador" (Consejo Directivo Central [CDC], 2009). Esta afirmación interroga las relaciones de poder históricas (Cetrulo, 2017) y, con ello, plantea posibilidades hacia el futuro donde tanto la posición como el papel de quien enseña y quien aprende se transforme.

La necesidad de humanizar la academia también se expresa en los campos de la investigación y la extensión. La obsesión epistémica por la objetividad ha generado la falsa idea de que un buen investigador o investigadora es quien genera conocimiento objetivo respecto de un otro que debe mantenerse alejado de sí mismo, para así poder "comprender" mejor su realidad. Esto no solo es profundamente debatible, sino que se vuelve impracticable cuando se entiende la investigación como un ejercicio colectivo y dialógico.

Humanizar la investigación significa reconocer los límites, ignorancias y debilidades, y abrirse a la posibilidad de sentirse afectados e involucrados por aquello que se investiga. Es decir, se trata de poner en la superficie las subjetividades para que se enriquezcan y nutran las miradas complejas del nuevo conocimiento articulado. Para el caso del trabajo extensionista, su humanización es igualmente relevante, aun cuando perspectivas como la extensión crítica han permitido avanzar en esta materia. Sentir en "carne propia" el sufrimiento ajeno y sentirse movilizados por las realidades precarias de vida conocidas en el acto extensionista, es una condición necesaria para seguir comunicando la necesidad de una universidad abierta al otro, que se enternece en el acto relacional y que propicia la construcción de vínculos afectivos y emocionales.

Interdisciplina: una oportunidad para pensar con y más allá de las disciplinas

Pensar en la interdisciplina requiere de un doble esfuerzo: el primero es hacia las propias disciplinas, ya que son ellas las que portan y han desarrollado una serie de metodologías y conocimientos que son fundamentales para seguir avanzando. Por lo tanto, la interdisciplina no es una amenaza para las disciplinas; por el contrario, es una oportunidad para su propio enriquecimiento. Pensarla en clave peligro o amenaza, es fruto de una lectura rígida, egoísta y simplificadora de la realidad que debe ser superada en pro de la apertura y de la construcción de puentes, los cuales permitan la construcción de un diálogo necesario entre las específicas y diferentes formas de comprender y leer el mundo. El segundo esfuerzo se relaciona directamente con la capacidad creadora para maquetar un nuevo espacio de saber que se ubique en la intersección de aquellos conocimientos y prácticas ensayadas por las disciplinas.

Si bien es cierto que contar con un marco normativo que favorezca la interdisciplina es fundamental, no es suficiente ni resuelve el desafío por sí mismo. Junto con este marco es necesario imaginar y crear los espacios de intersección, las metodologías que permitan dialogar los conocimientos y contar con equipos universitarios abiertos y disponibles para semejante desafío. La interdisciplina no se decreta ni se construye de buenas intenciones y declaraciones institucionales políticamente correctas; se trata de un esfuerzo que promueve un cambio que impacta el cómo se entiende y lleva a la práctica las tres funciones sustantivas del trabajo universitario.

Por tratarse de un desafío mayor, es necesario entender que la implementación de ejercicios universitarios basados en la interdisciplina requiere de tiempo, gradualidad en su implementación y coherencia entre las iniciativas y herramientas de apoyo al trabajo universitario, de lo contrario, se generan reacciones y resistencias dentro del mundo docente que, posteriormente, es muy difícil de superar. Es decir, se trata de un proceso de reaprendizaje aplicable a los ámbitos de la vida universitaria, que van desde los estímulos para su ejecución y promoción, hasta los necesarios cambios en su estructura orgánica.

De esta manera, es necesario también romper con las instaladas posiciones dicotómicas de los sujetos, tanto en el acto de la enseñanza como en la investigación y la extensión, lo cual es completamente consistente con el proyecto defendido por las metodologías participativas como por la extensión crítica. Respecto de la formación, es necesario modificar la posición rígida de quien educa y de quien aprende, donde uno tiene la palabra, la razón y el conocimiento, y el otro es un ser vacío a la espera de ser completado por dicho acto educativo unilateral. En esta misma dirección, también es necesario transformar la dicotomía, muy propia de la investigación convencional y decimonónica, entre sujeto y objeto y, por último, el principio de la extensión transferencista, donde existe una institución que lleva un conocimiento e iniciativas innovadoras a un espacio definido por sus carencias y, por lo tanto, necesario de ser asistido.

La puesta en marcha de la interdisciplina es compleja en sí misma, pero se vuelve más desafiante cuando se quiere hacer dialogar disciplinas muy diferentes entre sí, como profesionales de la veterinaria y la psicología, o de la agronomía y la sociología. Frente a este escenario, la extensión crítica ha generado algunas experiencias inéditas (pero posibles de realizar), ya que se ha avanzado en la generación de espacios de diálogo donde los conocimientos son escuchados y atendidos con el mismo respeto. Los problemas del mundo animal y vegetal no son de orden exclusivamente biológico, sino profundamente sociales, políticos y económicos. Todas estas dimensiones se impactan mutuamente e interfieren cuando se hace una lectura compleja de un territorio o de las demandas de un movimiento social como, por ejemplo, puede ser toda la construcción programática de la agroecología.

Al hilo de esta reflexión también es necesario volver a preguntarse si efectivamente la interdisciplina es el mejor camino para la solución de todos los tipos de problemas en un territorio. Esta es un área sensata de interrogación, ya que requiere de un proceso autorreflexivo profundo respecto de las limitaciones del conocimiento disciplinar, como también un diagnóstico detallado y complejo sobre la realidad socio-territorial con la cual se pretende trabajar interdisciplinariamente.

La interdisciplina abre la posibilidad de potenciar la acción creativa del trabajo universitario, muchas veces perdida u olvidada por la necesidad de avanzar en los indicadores de productividad. Detenerse a pensar las preguntas y no tanto las respuestas,

hablar menos y escuchar más, y dialogar más y transferir menos, son todas áreas de oportunidad para la actividad creativa, como también son condiciones necesarias para la generación de un cambio al interior de las prioridades de la universidad. La actividad creativa y coconstruida con otros es liberadora y genera un contexto de posibilidad para el establecimiento de vínculos relacionales y afectivos, que hoy en día son fundamentales para reconectar con los y las estudiantes, toda vez que pasaron por un periodo de encierro forzado que dejó huella en sus formas de habitar la universidad.

En definitiva, la interdisciplina es un espacio y oportunidad de transformación real que obliga a pensar más allá de los límites, por lo que seguir su camino permite prepararse mejor para enfrentar el actual mundo social, los problemas del presente y los desafíos del futuro. Esto no solo es reflejo de una declaración utópica y romántica de la interdisciplina y el trabajo universitario, sino que forma parte de una intencionalidad política de complejizar la generación de conocimiento hacia uno de tipo multidimensional y que sea capaz de nutrir agendas de diversas escalas. Sobre lo primero, es necesario un abordaje universitario que no deje de lado ninguna perspectiva de análisis o que ninguna de ellas esté por sobre otras, para evitar los ejercicios de jerarquización entre las áreas del conocimiento (muy propios de la universidad) y entre los orígenes del saber/conocimiento, para lo cual es necesario avanzar en relaciones de cooperación entre la universidad y el territorio. En cuanto a lo segundo (esfuerzo multiescalar), la interdisciplina se presenta como una estrategia dotada de oportunidades y capacidades para proponer, asesorar o acompañar agendas de gobiernos locales, regionales y/o nacionales, para apoyar la construcción de política pública situada que busque contribuir progresivamente a la solución de los problemas centrales de las personas.

Conclusiones

La puesta en marcha de iniciativas universitarias basadas en las metodologías participativas y la extensión crítica deja una serie de desafíos que hablan de las condiciones de factibilidad en el presente y los retos a futuro. Uno de estos tiene que ver con poder revertir la tendencia general hacia la baja participación de las personas en

procesos de creación colectiva. Hoy en día, e influido sensiblemente por la corriente neoliberal del capitalismo, el individualismo es un mensaje que ha calado hondo y que se expresa en diferentes ámbitos de la vida en sociedad. Es necesario, por lo tanto, avanzar en modelos de investigación y acción que prioricen los problemas que las comunidades identifican como fundamentales. Esto podría generar mayores niveles de cercanía y apropiación con el trabajo universitario, ya que se entiende como un ejercicio compartido bajo un horizonte común; es decir, se reconstruye el sentido del trabajo universitario y territorial para situarlo en un escenario de colaboración donde todas las personas se sienten parte de su desarrollo.

Otro reto, relacionado con lo anterior, tiene que ver con avanzar en iniciativas que reviertan la tradición histórica y hegemónica con la cual las universidades se han relacionado con los territorios. En otras palabras, superar las prácticas y relaciones de orden extractivo, asistencialistas, jerárquicas y utilitarias. Ambos desafíos interrogan directamente el papel que cumplen los equipos universitarios, elemento abordado en este capítulo. La humanización de la academia y del trabajo universitario en general no solo está en el campo utópico del deseo, sino que es una necesidad que tiene un profundo sentido de urgencia. Esta última está dada por el creciente desprestigio de las instituciones decimonónicas (como la universidad occidental) que se muestran agotadas a la hora de comprender y relacionarse con el entorno. Además, humanizar la universidad no se puede volver un eslogan puesto en los afiches de las actividades, sino que tiene que ser el motor que mueva todas las acciones y decisiones. Para que esto ocurra es fundamental profundizar en las dinámicas de diálogo que permitan la existencia de un encuentro amoroso entre las personas "…que mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos" (Freire, 1973, p. 46).

Por último, un tercer desafío tiene que ver con construir mejores herramientas y estrategias de investigación y acción para abordar la cuestión intergeneracional. Tanto el mundo urbano como el rural necesitan de la sabiduría acumulada por las personas mayores, como también de la energía vital de las juventudes. Ambas riquezas son necesarias para poder seguir creando y reproduciendo saberes, estrategias de luchas

y lecturas históricas de los territorios que recuperen la memoria viva que permita comprender el pasado y proyectar un futuro nutrido por este conocimiento acumulado.

Declaraciones éticas

Declaración de conflicto de interés: El autor de este capítulo no ha cumplido ninguna función editorial del texto general donde se incluye su contribución.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial: Para la elaboración de este capítulo no fue utilizada ninguna herramienta de IA disponible actualmente.

Referencias

Araneda-Guirriman, C., Pedraja, L. y Sepúlveda-Páez, G. (2023). Brechas de género en la productividad científica: una aproximación desde Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *60*, 1-14. https://doi.org/10.7764/pel.60.1.2023.7

Cetrulo, R. (2017). Desafíos de la integralidad en la Universidad: metodología, teoría y epistemología. En Red de Extensión-UDELAR (Ed.), *Producción de conocimiento en la integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República* (pp. 21-30). UDELAR.

Consejo Directivo Central. (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión*. Universidad de la República.

Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée de Brouwer.

Falabella, A. y García-Huidobro, J. (Eds.). (2020). *A 100 años de la ley de educación primaria obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro*. Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.

Guelman, A. y Palumbo, M. M. (2017). Pedagogías latinoamericanas y descolonización. El papel de la universidad y de la construcción de saberes. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, *7*, 45-62.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Ochoa, K. y Saravia, P. (2023). Introducción. Claves descoloniales para sentipensar la extensión universitaria. En F. Erreguerena (Coord.), *Textos clave de la extensión crítica latinoamericana y caribeña* (pp. 389-400). CLACSO.

Patarroyo, C. (2020). Sobre la brecha entre las Ciencias Sociales, Humanas y las Ciencias Naturales. En C. Forero, J. Valdés y C. Patarroyo (Eds.), *Equidad, Educación y Desarrollo: Propuestas del foco de Ciencias Sociales y Desarrollo Humano con Equidad* (pp. 375-402). Minciencias.

Pinto-Bustamante, B. J., Mojica, M. C., Gulfo Diaz, R., Idarraga, J. y Endo Pascuas, J. (2014). Bioética y la brecha 10/90: fallos, desafíos y oportunidades. *The New Courier-Unesco*, *2*(10), 81-93.

Saravia, P. y Koch, T. (2024). La cartografía social participativa como metodología de trabajo territorial y oportunidad para la integralidad de las tres funciones. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, *14*(21), 1-15. https://doi.org/10.14409/extension.2024.21.Jul-Dic.e0002

Saravia, P., Gascón i Martín, F., Rodriguez, M., Gómez, P. y Cárcamo, L. (2023). De la Universidad neoliberal a la pluriversidad territorializada y transformadora: experiencias y horizontes desde la extensión crítica en Valparaíso. En R. Herrera y C. Muñoz (Eds.), *Vinculación con el Medio universitaria: estado del arte y reflexiones en contexto*. Universidad de Concepción.

Servicio de Información de Educación Superior. (2023). *Brechas de género en educación superior 2022*. Subsecretaría de Educación Superior / Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Tommasino, H. (2022). Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas. En V. Parentelli (Coord.), *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas* (pp. 15-37). Doble clic Editoras.

Tommasino, H. y Pérez, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, *7*(1). https://doi.org/10.48162/rev.36.0345

INTERCULTURALIDAD EN MÉXICO: DE AGENCIAMIENTOS COMUNITARIOS Y GOBERNANZA DE LA 4T[1]

Gabriel Medina Carrasco

Introducción

Abordar la interculturalidad en las universidades creadas en los tiempos de los gobiernos de la Cuarta Transformación (4T) implica necesariamente trabajar dimensiones, componentes y sujetos que se enredan para animar una realidad compleja, en tanto la educación superior no se limita a instituciones educativas con sus normativas, programas formativos y recursos que, de suyo, responden a determinadas políticas de integración social y sistémica. Es más importante atender a los sujetos que participan en estos espacios, a sus apuestas por estar en ellos y a las tecnologías gubernamentales que se utilizan en estos procesos. En su articulación, sujetos colectivos e institucionalidad gubernamental pueden transitar en una tesitura de confluencia o de abiertas tensiones por las diferencias que surgen en la configuración de los espacios interculturales.

Con respecto al despliegue de estas tensiones, aparecen relatos y sujetos que ponen en juego sus distintos capitales políticos y culturales. Bajo esta confrontación, a veces soterrada y otras veces abierta, acorde a lo observado en los procesos en curso, se puede considerar que estos proyectos pueden erigirse en dispositivos institucionales

[1] El análisis que aquí se presenta puede consultarse con mayor extensión en Medina (2026).

que producen subjetividades sometidas a la cosmovisión occidental o, en una tesitura liberadora, poseen la potencia de contaminar la occidentalización de la vida de los territorios a partir de desmontarla y/o enriquecerla con el relato fragmentado y las prácticas episódicas de las cosmovisiones de los pueblos originarios, que alimentan la creación de un horizonte de vida en el que el presente y el futuro devengan más humanos.

En esta exposición, con base en el proceso de creación de la Universidad Intercultural de Tlaxcala, se plantean algunos elementos que muestran la potencialidad y, a la vez, los desafíos que comportan los proyectos de educación superior intercultural que han surgido en tiempos de la 4T.

La invisibilización del otro como código de organización social

Con algunas excepciones nacionales, como Bolivia y Venezuela, tanto la narrativa oficial como la institucionalidad y el imaginario nacionales son creaciones de los grupos hegemónicos y de las élites nacionales; por ello, en la gran mayoría de los Estado-nación latinoamericanos, las narrativas que dominan la agenda política y los planes educativos difunden las versiones de los descendientes de los invasores. A través de ellas, se han perpetuado las lógicas racistas y jerárquicas del proyecto civilizatorio de la modernidad, de ahí que la idea de nación que predomina en las sociedades (incluido el sector popular) se concibe como una herencia occidental, lo que ha proyectado que la organización social y la forma de vida haya sido construida por el proyecto civilizatorio del conquistador y, por extensión, se asuma como un horizonte de vida de desarrollo, basado en una economía de mercado. En esta idea eurocéntrica de nación, proyectada y concebida como una totalidad, no cabe la otredad, salvo que se le identifique como una realidad que se debe disolver.

En el México actual, la invisibilización del otro tiene matices, pero sigue siendo estructural. Al realizar un breve análisis del artículo 2.º constitucional, se observa que el Estado mexicano primero reconoce la existencia de una otredad –los pueblos indígenas y el afromexicano– y, luego, junto con afirmar que el Estado-nación debe garantizar la reproducción de sus formas de vida, les señala que el horizonte a seguir

es integrarse al proyecto país, en el que predomina la ontología occidental. Es más, en el caso del pueblo afromexicano, se le reconoce sin dar cuenta de su singularidad histórica y cultural, como tampoco de sus aportes a la construcción de la nación ni al patrimonio cultural mexicano.

A continuación, se observa esta operación de negar a la otredad a través de uno de los principales dispositivos de producción de la nación: la escuela. La lógica de negar o invisibilizar, de discriminar o estigmatizar, al otro y al diferente, no se aplica solo en términos del clivaje racial, en tanto los mecanismos de discriminación también operan en clave del género, de clase social, generacional, religiosa y geopolítica; es decir, el punto cero desde donde se mira y construye la otredad es el lugar del "hombre-blanco-cristiano-heterosexual-europeo" (Grosfoguel, 2007, p. 67). Por ello, deontológicamente se ha naturalizado que la forma de vivir occidental es lo aceptable y lo posible. Sin duda, la escuela ha sido el principal dispositivo neocolonial para naturalizar la imposición del proyecto civilizatorio de la modernidad.

La población está frente a fuerzas avasallantes, en las cuales la escuela y los procesos formativos tradicionales persisten en la negación de la "otredad", al excluir del currículo las formas de saber de las culturas subalternas, especialmente de las cosmovisiones indígenas. En este contexto, cabe resaltar la creciente importancia que está adquiriendo la "interculturalidad crítica" en los debates universitarios y políticos, no solo porque abre la posibilidad de desnudar el carácter ideologizado y la simulación de neutralidad de la racionalidad científica, sino porque instala un horizonte de transformación al generar las condiciones para construir sociedades diferentes que posean otro ordenamiento social. En otras palabras, un mundo con estructuras e instituciones (incluida la escuela) que promuevan un proyecto de nación que ponga en el centro de la acción política del Estado el garantizar la vida de las personas por sobre ser el garante de la propiedad privada. Ello necesariamente comporta dar cuenta de que el estar y el ser en este mundo no se sustenta solo en la razón, sino en aprender a escuchar, conocer, sentipensar y vivir, con base en una vigilancia epistémica que posibilite la recuperación de las otredades que el proyecto moderno históricamente logró estigmatizar.

Educación intercultural: de simulación y potencia

La escuela laica y pública tiene su origen en la Europa del siglo XVII, en donde surge como un dispositivo de biopolítica que buscó el disciplinamiento social de la población para hacerla funcional a las exigencias del Estado y del mercado; esto es, la formación de ciudadanos y trabajadores (Foucault, 1997). Esta concepción educativa sigue vigente en los países coloniales. Siendo precisos, los educandos no solo adquieren habilidades y conocimientos funcionales a las necesidades del mercado, los programas educativos también los vacían de sus capitales culturales y mediaciones exegéticas construidas en sus procesos de socialización previos.

Con contadas excepciones, a la comunidad universitaria se le sumerge en una formación abstracta, universalizante, enmarcada en una globalización tecnológica y, por extensión, con prescindencia de las habilidades y sensibilidades para comprender sus contextos y realidades sociales que habitan. Es decir, el sistema educativo superior constituye uno de los principales dispositivos de la colonialidad (Lander, 2000), en tanto reproduce y perpetúa la concepción de mundo que los europeos instalaron en los territorios conquistados con base en el genocidio y epistemicidio de los pueblos del Abya Yala (Grosfoguel, 2013).

Ante este magro escenario, ¿cuál es el desafío de la educación intercultural? Una sistematización de las experiencias existentes en el país, ante las políticas impulsadas por los gobiernos de la 4T (Dietz, 2017; Dietz y Mateos, 2011), indica que se articulan tres grandes modelos universitarios:

1. Un modelo que promueve la integración al proyecto nación, exaltando su unicidad y, por extensión, son propuestas que tienden a la aculturación de las comunidades de la otredad o a construir una relación de sometimiento ante la cultura dominante (moderna/capitalista/patriarcal). En este grupo se ubican la "educación asimiladora", la "educación pluralista", la "educación para la tolerancia", "para transformar", "para interactuar" y "empoderar".

   Los orígenes de este modelo se remontan a las políticas indigenistas de los gobiernos postrevolucionarios en los años 30 del siglo XX, cuando se inauguró la educación en lengua indígena, con la intención de integrar a las comunidades

al proyecto nación; asimismo, en este modelo se ubican las Universidades Interculturales, promovidas en el gobierno conservador de Vicente Fox (2000-2006) en distintos estados del país, las cuales persistieron en los objetivos de las políticas indigenistas.

2. El segundo modelo sería el comunitario, que no se proyecta subordinado a la ontología occidental ni busca construir puentes de diálogo con la sociedad mestiza occidentalizada; más bien, se plantea reivindicar y revalorar las culturas indígenas de manera separada de la sociedad mestiza occidental, como en un presente continuador de un pasado atemporal. En este modelo se ubicarían la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO).
3. El tercer modelo, siguiendo la perspectiva modernidad-colonialidad, apuesta por la descolonización del saber e incorpora un elemento ausente en los modelos anteriores: la metáfora del diálogo, que sería la característica de la interculturalidad. En este modelo se ubicarían las universidades de nueva creación en tiempos de la 4T y algunas experiencias comunitarias que surgieron hace ya unas décadas, como la Universidad de la Tierra (UNITIERRA) de Oaxaca y la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) de Guerrero.

De acuerdo con algunos investigadores (Dietz y Mateos, 2011), la "metáfora dialógica" en las prácticas interculturales condensa la diversidad de los saberes discursivos que entran a disputar el sentido de la vida y la centralidad de la comunidad docente de la formación intercultural (intermediarios, en palabras de los autores) que condicionan y direccionan la configuración de los saberes interculturales. En este sentido, las y los educadores adquieren centralidad porque requieren habilidades de plasticidad para poner en juego la diversidad de posiciones presentes en el proceso de enseñanza; es decir, dependiendo de los contenidos, las audiencias y las coyunturas, los intermediarios son fundamentales para desplazar y/o matizar la promoción del indigenismo o, en su opuesto, lo dialógico. Esta propuesta, en definitiva, otorga a las y los mediadores un papel fundamental para poner en juego los saberes estructurados de las distintas visiones que se disputan el espacio de la educación intercultural y enfatizan una estrategia dialógica de las diversas visiones que cohabitan en la sociedad

mexicana, que debe sustentarse en una vinculación estructural con las realidades locales de los actores en diálogo.

Rescatar su riqueza es una propuesta que erradamente se limita al proceso formativo, abandonando la potencialidad que comporta el involucramiento comunitario y de los grupos mestizos occidentalizados, tanto en la construcción del proyecto educativo como en el proceso formativo intercultural. Incorporar la incidencia de las comunidades, especialmente las indígenas y equiparables (comunidades de mestizos que, pese a haber perdido la lengua, se reivindican como descendientes indígenas, se organizan social y territorialmente según usos y costumbres, y reclaman al Estado su reconocimiento como tal), incuba un potencial transformador, aunque también, en este caso concreto, conlleva obstáculos que complejizan la apuesta intercultural.

Las nuevas propuestas universitarias e interculturales

La llegada de la 4T al poder revolucionó las políticas educativas con su voluntad para renovar la estrategia educativa en el país. En efecto, además de innovar en los libros de texto a nivel de la educación primaria, ha impulsado la creación de una mayor oferta educativa a nivel de pregrado, especialmente con una orientación de formación técnica, pero también intercultural.

Durante el primer gobierno de la 4T, encabezado por el expresidente Andrés Manuel López Obrador, se crearon 145 nuevas universidades repartidas en todo el país, conocidas como Universidades para el Bienestar "Benito Juárez", en las que se imparten distintas licenciaturas de nivel técnico con una matrícula superior a 60 mil estudiantes a nivel nacional. A ello, se agrega la creación de universidades interculturales en algunas entidades del país, ya no en la lógica de las políticas indigenistas de los tiempos postrevolucionarios ni de simulación como las creadas durante el gobierno neoliberal de Vicente Fox, sino con la idea de generar las condiciones para promover una efectiva formación intercultural que, en función de la taxonomía propuesta por Walsh (2009a, 2009b), se inscribe en una interculturalidad crítica.

En virtud de dichas iniciativas, cabría decir que el Estado mexicano estaría promoviendo políticas que refuerzan la construcción de una sociedad basada en la

pluriculturalidad que conforman las 68 naciones que cohabitan en el territorio nacional. En este punto, Aguilar Gil (2018), pensadora mixe, argumenta que el Estado-nación es una figura jurídica que encubre una realidad histórica que se debe evidenciar: que en los respectivos estados existen naciones con lenguas, territorios y pasados en común, cuyas singularidades han quedado subsumidas en la ficción del Estado-nación, cuya creación sería la trampa del proyecto civilizatorio de la modernidad que, sustentado en la imposición de una ideología nacionalista, ha instalado la falsa concepción de que los estados son, a la vez, naciones. La falsa equivalencia de Estado y nación promueve el surgimiento de categorías falaces, como la de "cultura mexicana", cuando en el territorio de México habitan personas que hablan una variedad de lenguas agrupadas en doce familias lingüísticas, muy diferentes entre sí. De ahí que corresponde afirmar que México no es una nación, sino un Estado conformado por muchas naciones que han sido histórica, cultural y políticamente negadas por el relato oficial (Aguilar Gil, 2018).

En consonancia con la configuración histórica del Estado-nación, como dispositivo neocolonial, pese a la voluntad política de las autoridades de la 4T, la operacionalización y gestión pública de la educación superior intercultural se despliega en el marco de una gobernanza que sigue atravesada por racionalidades institucionales, claro desafío para la configuración de una sociedad pluricultural. Concretamente, la gobernanza de la 4T sigue condicionada por una racionalidad administrativa que, de una parte, ha fragilizado a las universidades "Benito Juárez", las cuales han ido perdiendo su atractivo inicial, debido a que se abren con un escaso financiamiento, provocando el desinterés de los profesionales de la educación para impartir docencia en estas instituciones que, además, poseen programas de estudio sin claridad y sus sedes tienen deficiencias estructurales (Domínguez, 2022).[2]

El imperio de una racionalidad institucional que prioriza el impacto político a corto plazo por sobre la fortaleza institucional a largo plazo de los proyectos educativos, demuestra que la voluntad política de la 4T está sujeta a una concepción de lo político, en el que prima la generación de oportunidades educativas técnicas sometidas a la inmediatez de la coyuntura y el cálculo político, por sobre la necesaria fortaleza

[2] Acorde a los datos publicados por el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), mientras en la UNAM existen 19 docentes por cada 100 estudiantes, las Universidades del Bienestar cuentan con 2 docentes por cada 100 estudiantes (Domínguez, 2022).

presupuestaria y los tiempos mínimos de organización que requieren proyectos educacionales en continua transformación para que logren consolidarse institucional y curricularmente en el tiempo.

Por otro lado, la situación de las Universidades Interculturales creadas durante el gobierno de la 4T ha sido, en parte, distinta. A diferencia de las universidades del Bienestar, en las interculturales se ha priorizado trabajar en la creación de las universidades con las comunidades existentes en los territorios en las que estas se instalan. La propia Dirección de Educación Intercultural, de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha asumido la tarea de impulsar estos proyectos; es decir, los más altos niveles del Gobierno central tienen la responsabilidad de impulsar las universidades interculturales. Así, funcionarios –aunque pocos– con experiencia en el trabajo comunitario (antropólogos y algunos con experiencia en proyectos educacionales comunitarios) han sido destinados para apoyar la creación de las Universidades Interculturales.

Además, para garantizar el surgimiento y financiamiento continuo de las interculturales, el nivel central del gobierno ha establecido convenios con los gobiernos estatales que han asegurado los recursos necesarios para la construcción de los establecimientos, contratar el personal docente e iniciar las actividades académicas. Sin embargo, ello no ha impedido que la racionalidad administrativa, jerárquica e impositiva del gobierno, provoque problemas que resquebrajen la potencialidad de los proyectos educativos interculturales en el nivel superior. En este gobierno se han impulsado universidades interculturales en siete entidades del país (Tlaxcala, Guerrero, Guanajuato, Baja California, Jalisco, Michoacán y Chiapas), siendo la experiencia de Tlaxcala la que –según palabras de los propios funcionarios del nivel federal– consideran el modelo a seguir por las otras.[3]

Mi participación se remonta a la coordinación del trabajo desde las primeras fases, concretamente sobre la iniciativa de las autoridades del estado, momento en el que tuve la oportunidad de fungir como Secretario Ejecutivo del Comité Promotor de la Universidad, integrado por representantes de las comunidades indígenas, comunidades

[3] Versión compartida por una persona integrante del equipo de trabajo de la Universidad Intercultural de Tlaxcala.

equivalentes y funcionarios gubernamentales del nivel central y estatal. En ese lugar tuve la responsabilidad de diseñar, coordinar y sistematizar la consulta comunitaria para la creación de la universidad y, a su vez, elaborar su estudio de factibilidad. No tengo posibilidad de profundizar en el proceso, pero podría decir que –sin ser las únicas– las principales dificultades fueron instaladas por las y los funcionarios del nivel central que, a pesar de su experiencia comunitaria, buscaron imponer la racionalidad administrativa del gobierno, poniendo en riesgo la consolidación de la propuesta comunitaria.

En primer lugar, pese a que se aceptara realizar la consulta comunitaria, como establece la normativa internacional (Convenio 169 de la OIT, entre otras) y nacional (Constitución y otras disposiciones normativas), se impusieron plazos breves que impidieron la posibilidad de llegar a todas las comunidades nahuas, totonakas y yuhmú que habitan en el estado y, lo más relevante, lograr una mayor identificación comunitaria con el proyecto: la propuesta inicial de seis meses para realizar la consulta comunitaria, se redujo a un mes y medio. Pese a ello, se pudo involucrar en la iniciativa a las autoridades o representantes comunitarias más organizadas en el estado. Al cabo de los breves tiempos para difundir la iniciativa entre las comunidades, los tiempos para que la valoraran en sus asambleas o formas de organización y los ejercicios resolutivos, se logró que las comunidades participantes en la consulta propusieran objetivos del proyecto educativo, formas de enseñanza, campos de conocimiento a trabajar con los educandos y sugerencias sobre el gobierno universitario.

En segundo lugar, en los debates al interior del Comité Promotor, tanto sobre la organización de la consulta comunitaria como de sus resultados, las y los funcionarios del gobierno central, lejos de mantener una actitud de escucha, hacían intervenciones con la intención de terminar los debates e imponer sus particulares concepciones de lo que se "debería hacer" o lo que "sería mejor". Es decir, pese a la voluntad política del gobierno, su involucramiento en los debates de las comunidades y, en general, en el proceso de creación, las y los funcionarios gubernamentales fueron desperfilando los espacios dialógicos entre las y los representantes de las comunidades indígenas y de la sociedad civil del equipo impulsor.

Aunado a lo anterior, se adicionan los acotamientos a la autonomía de las Universidades Interculturales, impuestos en la normativa, la cual está

reglamentada por el nivel central: Ley de Organismos Paraestatales, la que, entre otros condicionamientos, impone la existencia de un Gobierno Universitario con participación comunitaria minoritaria y mayoría gubernamental, y el nombramiento de su Rector o Coordinador General por parte de la máxima autoridad política del estado. Con todo, posiblemente por el rechazo del Comité Promotor a esta imposición y la sensibilidad de las y los funcionarios gubernamentales involucrados en el proceso, se acordó una solución intermedia: la formación de una terna a propuesta del Comité Promotor para que la gobernadora del estado, Lorena Cuéllar, designara a quien se desempeñaría en la Coordinación General.

Las imposiciones políticas continuaron en las fases del diseño curricular e integración de su equipo de trabajo: por una parte, algunas autoridades del gobierno estatal vieron en la universidad la posibilidad de reproducir prácticas políticas que ven a las instituciones educativas como botín y presionaron para repartir entre sus leales políticos, cargos del equipo administrativo y académico (coordinaciones académica, de vinculación comunitaria y administrativa); y, por otra parte, para elaborar el currículo contrataron a un equipo con mucha experiencia pedagógica comunitaria con perspectiva indigenista, pero con total desconocimiento de la interculturalidad. Ello se tradujo en que estos expertos impusieron al Comité Promotor su visión indigenista: en vez de considerar la enseñanza de una de las dos lenguas indígenas predominantes en el estado (nahua o yuhmú) a lo largo del proceso formativo, como se propuso en la Consulta Comunitaria, impusieron el aprendizaje del inglés; y en vez de dedicar un tiempo de trabajo considerable en las comunidades, introdujeron el dominio de las Tecnologías de Comunicación e Información (TIC).

El trabajo realizado por el equipo de expertos curriculares evidencia que, en estos proyectos, la academia sigue operando como dispositivo colonial y, por extensión, impone una lógica formativa que reproduce una concepción eurocéntrica del conocimiento y de la vida posible en el territorio. En concreto, el equipo de expertos curriculares reintrodujo en el proyecto educativo intercultural de Tlaxcala la cosmovisión occidental en desprecio de fomentar la riqueza de los saberes ancestrales, de las naciones que cohabitan en la entidad. En este sentido, dicho equipo de expertos operó como un dispositivo reproductor de la colonialidad del saber (Lander, 2000), en

tanto instaló el proceso formativo, los saberes y formas de comprender la realidad, con base en la racionalidad científica; en cambio, los saberes ancestrales y cosmovisiones comunitarias pasaron a ser accesorios menores o folclóricos. Así, con su eurocentrismo, el equipo de expertos, convocado por el gobierno para apoyar el trabajo de las comunidades del estado, organizadas a través del Comité Promotor, demostró seguir subsumido en el falso predicamento político del proyecto de vida a perseguir por estas instituciones: el modelo de vida occidentalizado, ignorando u ocultando que este hace parte de la provinciana cosmovisión europea (Chakrabarty, 2008).

La función que han cumplido las personas expertas en la construcción del currículo no solo se caracterizó por imponer una apuesta integradora indigenista, sino también por establecer una relación jerárquica y de simulación con las personas integrantes del Comité Promotor. Este proceder de colegas profesionales exige una revisión crítica del lugar de las personas investigadoras que trabajan en los mundos sociales, pues lejos de priorizar un enfoque colaborativo (Leyva y Speed, 2008), establecen una relación instrumental y extractivista, llegando incluso –en algunos casos– a asumirse como vanguardia y dirección del proceso comunitario de construcción del proyecto intercultural. Sin llegar al nivel de las denuncias que han realizado pensadores decoloniales sobre la expoliación epistémica realizada por connotadas académicas y académicos, en perjuicio de autores poco conocidos o de comunidades indígenas,[4] la crítica que surgió al interior del Comité Promotor sobre el trabajo realizado por el equipo de expertos versó sobre el sentirse engañados y maltratados por las personas expertas, lo cual desnuda una práctica éticamente cuestionable.

A partir de lo anterior, el trabajo académico en muchos procesos sociales ha sido importante para lograr que las comunidades y los sectores pauperizados logren

[4] De manera creciente, han comenzado a aparecer denuncias sobre algunos reconocidos pensadores, por sus prácticas de expoliación de ideas o propuestas de otros autores menos conocidos o directamente de las comunidades. Por ejemplo, Silvia Rivera Cusicanqui, siguiendo al intelectual boliviano Fausto Reinaga, sostiene que la academia hace parte de los sistemas de dominación que "usurpa pensamientos, ideas y palabras"; específicamente, plantea que "[Walter] Mignolo y compañía, cuya labor desde los años noventa ha sido la de crear satrapías académicas en las universidades más elitistas del norte, vendiendo la idea de la descolonización a sus nuevas audiencias, rebautizada como lo 'poscolonial', o lo 'de(s)colonial'" (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 27). A su vez, ha señalado que "Los Mignolo y compañía han construido un pequeño imperio dentro del imperio, recuperando estratégicamente los aportes de la escuela de los estudios de la subalternidad de la India y de múltiples vertientes latinoamericanas de reflexión crítica sobre la colonización y la descolonización" (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 58).

un mayor protagonismo en las luchas por una vida digna, los cuales remarcan su reconocimiento como sujetos (naciones indígenas y pueblo afromexicano) y para lograr mejores condiciones de vida (sectores pauperizados). La generación de las condiciones políticas, sociales y culturales que impone la pluriculturalidad parece aún un terreno que sigue siendo ajeno al trabajo académico convencional, y basa su actuar en una relación jerárquica, paternalista y de superioridad cognitiva y cosmogónica. Si bien, el proceso de creación de la Universidad Intercultural de Tlaxcala, a través del trabajo de equipo de expertos curriculares dio lugar a una fractura del trabajo colegiado, caracterizado por las fases previas (consulta comunitaria, análisis de proyecto de factibilidad), existen otros procesos en el país –como el rol que tuvo parte de la academia en el trabajo por el reconocimiento constitucional del pueblo afromexicano–, como aquellos en los cuales se atribuyó el lugar de vanguardia del proceso coartando o, incluso, eliminando el relato de integrantes de la comunidad afromexicana que no compartían sus propuestas y, sobre todo, sus formas de proceder.

Si bien el proceso de reconocimiento y el proceder de la academia en él se analizan en otro espacio (Medina, en prensa), cabe señalar que el movimiento afromexicano estuvo conformado por dos acuerpamientos políticos que presentaron diferencias en el relato y en sus formas de organización y proceder: por una parte, estuvieron las organizaciones no gubernamentales o sociedad organizada vinculadas a la organización de los Encuentros de pueblos Negros; y, por otra parte, estuvieron las autoridades territoriales o autoridades tradicionales, como autoridades ejidales y principales. Así, la sociedad organizada secundó y entregó todo su apoyo a la propuesta de reconocimiento de algunos legisladores de la República, propuesta que finalmente fue aprobada por el poder legislativo del país; por otra parte, las autoridades territoriales fueron muy críticas del proceso, del reconocimiento alcanzado y, sobre todo, del fuerte protagonismo que tuvo cierta parte de la academia, la cual apoyó y dirigió el relato y actuar de la sociedad civil organizada del movimiento, para lo cual, confrontó a las autoridades territoriales a quienes buscó acallar o descalificar.

La figura del termidor en la interculturalidad

Los colegas expertos curriculares que fracturaron la fluidez del trabajo del Comité Promotor de la Universidad Intercultural de Tlaxcala asumen que hacen un aporte sustantivo a estos proyectos, porque poseen los saberes que guiarán correctamente los procesos formativos de la institución. En su experticia iridiscente consideraron, por ejemplo, que es mucho más útil para los estudiantes aprender inglés o internet que una lengua originaria ("que a nadie interesa"). En este sentido, Castro-Gómez (2005) propuso describir al conocimiento en un lugar y tiempo específico (Europa del siglo XVIII); es decir, el conocimiento moderno posee una densidad geopolítica explícita, se autoconcibe como neutral y universal en virtud de que ficcionalmente ubica su punto de observación en un "sin lugar", como reemplazando el "ojo de Dios". En la racionalidad científica de las personas expertas curriculares está su ceguera y, lo más dañino, es su desprecio por los saberes de las comunidades indígenas. Tal proceder se puede concebir como manifestaciones de la figura del "termidor" en el proceso de la interculturalidad promovida por la 4T, al menos, así se puede colegir de la participación del equipo de expertos en el caso de Tlaxcala. Como "termidor", el equipo de expertos pretendió establecer la ruta, los énfasis y los alcances de la formación en la Universidad Intercultural del estado.

La referencia al concepto "termidor" no se usa en los términos que la propusiera Karl Marx, refiriéndose al burgués en los orígenes populares de la Revolución Francesa en manos del "Directorio" primero y de Napoleón después; y si bien tampoco refiero a él acorde a la riqueza instituyente con la que lo trabaja Franz Hinkelammert (2016), se recupera con base en la acepción que construye Juan José Bautista (como se citó en Hinkelammert, 2016) dado que ofrece un encuadre conceptual al uso que aquí se hace del "termidor". El trabajo de Hinkelammert:

> muestra cómo a lo largo de la historia aparece en casi todo proceso emancipatorio, revolucionario o de liberación el fenómeno del termidor. El Termidor es aquel sujeto, sector, partido o sección del movimiento revolucionario que en nombre de la revolución, traiciona los elementos básicos o fundamentales de dicho proceso. Para ello el termidor elabora un discurso, una interpretación oficial del hecho o acontecimiento revolucionario. Esto es,

> el Termidor elaborando esta versión oficial o "verdadera" de la revolución, produce su propia Ortodoxia. (Bautista, como se citó en Hinkelammert, 2016, p. 7)

Para mayor precisión, el concepto "termidor" se acerca más al cómo Bautista (2017) lo utiliza para referir a la intelectualidad y a la clase política de la izquierda boliviana que traicionó el espíritu instituyente del proceso de revolución democrático-cultural, vivido en el país andino en el año 2003, resquebrajando la institucionalidad del Estado-nación a partir de la llamada Guerra del gas. En ese proceso, el "termidor" se acuerpó en la intelectualidad que raptó el poder de decisión del pueblo para construir y profundizar el proceso constituyente, y lo cedió a una clase política que, ante el temor a la pérdida de sus prerrogativas en el poder, optó por vaciar el contenido revolucionario del movimiento popular y, en la medida de lo posible, restituir un sistema democrático liberal colonial.

La educación intercultural en Tlaxcala debió enfrentar las prácticas racistas que prevalecen hoy en día en las estructuras gubernamentales como expresiones del carácter racista de la fundación del Estado-nación mexicano. En este sentido, el "termidor" se despliega en un conjunto de operaciones y narrativas que, sustentadas en el poder-saber de la academia, lograron desactivar un proceso comunitario y horizontal que estaba generando las condiciones de posibilidad para que, en la configuración comunitaria, institucional y curricular de la universidad, las comunidades participantes en el Comité Promotor devinieran en actores políticos con voz y fuerza, esto con el fin de incluir en la futura universidad sus cosmoprácticas y concepciones del proceso formativo.

La propuesta y las formas de trabajo horizontales y comunitarias en la fase de consulta se tradujeron en una apropiación del proyecto educativo por las naciones indígenas del Estado. De ahí el desencanto y la denuncia que provocó el proceder del equipo de expertos curriculares, que presionó para reintroducir una formación indigenista; es decir, potenció la aculturación de las comunidades. En esta dirección, la figura del "termidor" representa la complicidad de la academia con la reproducción de un mundo racializado y colonial. Poco interesa si esa academia está motivada por malicia o bondad, o si es consciente o no de su intencionalidad, lo concreto es que

coadyuvó a implosionar el proceso comunitario que se había construido en el Comité Promotor de la Universidad Intercultural de Tlaxcala.

Sin duda, la academia mexicana trabaja para producir un conocimiento crítico que coadyuva a los actores sociales a transformar este orden colonial, capitalista y patriarcal. Tiene, además, el gran desafío de trabajar en su propia cultura institucional y marcos categoriales de reflexión que le impone la pluriculturalidad mexicana reconocida en la Constitución Política en el año 2001. El rango constitucional de esa pluriculturalidad no fue fruto de una inquietud intelectual ni del sistema político, fue resultado de la presión política que las comunidades zapatistas le impusieron al sistema con poder de fuego siete años antes (1994). En ese sentido, aparece el sujeto de la otredad para mover el tablero de la política en el país; ante la inminencia de la historia de estos tiempos, pareciera que la academia se sumerge en una ceguera colonial. Si esa academia ciega de la historia y de su lugar en ella persiste en reproducir la racionalidad científica y, por extensión, la monocultura occidental, no solo verá pasar los procesos por fuera de su capacidad analítica, sino que probablemente su ceguera categorial y reflexiva sea superada por el avasallamiento de los hechos que podrían impulsar los sujetos de liberación que mantienen su potencial transformador en la otredad.

Quienes trabajamos desde la perspectiva decolonial tenemos claridad sobre la histórica función que ha tenido la racionalidad científica en la consolidación lograda por la concepción occidentalizada de vida en el mundo y, por lo tanto, vemos con azoro que nada hace por asumir su responsabilidad en el actual proceso de muerte de todas las formas de vida conocidas en la tierra (Escobar, 2014). La posibilidad de revertir o contener la necropolítica que prima en el presente está fuera de la racionalidad científica y sus instituciones. Ahora es tiempo de las comunidades, es tiempo de abrir las puertas del país a la otredad.

Conclusión

La experiencia de la Universidad Intercultural de Tlaxcala confirma la profunda penetración del eurocentrismo en las instituciones del Estado, especialmente en la

academia, incluso entre colegas que tienen años de trabajo en la educación popular y comunitaria.

En la medida en que el racismo es un código constitutivo de los Estado-nación y de los imaginarios sociales que se promueven por la academia, las industrias culturales, las leyes, la procuración de justicia y los programas sociales, amplios sectores de la sociedad han naturalizado el relato moderno y de la superioridad occidental para construir e imaginar la vida posible. En ese marco, los desafíos para la emergencia de horizontes interculturales son titánicos, en tanto se asume normal que la escuela no se abra a la posibilidad de un currículo que articule saberes y epistemologías indígenas con la científica; es más, como hacen grupos conservadores y neoliberales, muchas personas de la academia consideran que ello sería un retroceso, sería ralentizar el "progreso" en nuestras sociedades.

Me gustaría estar equivocado, pero considero que la voluntad política de los estados no basta ni debe ser un objetivo de los esfuerzos por transformar nuestras sociedades occidentalizadas; sin duda, facilita la promoción de los proyectos interculturales, pero sus candados y prácticas políticas jerárquicas y de control no posibilitan la potencia transformadora de las cosmoprácticas de los pueblos originales, abortando así la consolidación y proyección de las sociedades pluriculturales como la mexicana. La mera participación del Estado en estos proyectos los condena a su fracaso o simulación.

Esto lleva a preguntarse: sin el Estado y su omnipresencia en los territorios, ¿cuáles podrían ser las rutas para construir otros horizontes de vida? Trabajar por hacer posible el proyecto de la interculturalidad crítica exige que desmontemos en nosotros mismos las estructuras modernas/capitalistas/eurocéntricas/patriarcales y jerárquicas; que cuestionemos los parámetros epistemológicos y geopolíticos que organizan nuestro propio trabajo académico y profesional, por ejemplo, en la línea de Grosfoguel (2007, 2013), no es posible asumirse decolonial sin ser antiimperialista y sin ser anticapitalista. La apuesta decolonial implica trabajar en los bordes de la institucionalidad, contaminando la herencia y la ontología occidental. Hacerlo no es fácil ni rápido, pero sería un pequeño paso en dirección a la configuración de otros mundos posibles. Aunque insignificante, esta apuesta es una inflexión en la

colonialidad que seguimos incubando a diario. Es, por último, un desafío personal y colectivo que deviene imperativo ético para quienes desean un mundo con menos violencias, más justo e intercultural.

Las propuestas decoloniales que surgieron en la década de los años 90 ofrecen marcos de análisis y posicionamientos políticos que podrían ayudar, no tanto porque muestren la ruta, sino porque dan claridad sobre los caminos que habría que abandonar. No me cabe duda, la propuesta de la interculturalidad crítica es una apuesta correcta, pero en su aplicación o traducción práctica no hay manuales ni procedimientos preestablecidos que contribuyan a la concreción de proyectos interculturales en curso. Esa ausencia no clausura la posibilidad de los horizontes de transformación; por el contrario, sin señales de ruta construidas desde la racionalidad o de la cientificidad, el camino está abierto para que las personas mestizas, como la mayoría de las personas que estamos en la academia, contribuyamos a generar las condiciones para dar visibilidad a las cosmovisiones de las comunidades indígenas y, así, puedan ir posicionándose como opciones de vida para las futuras generaciones.

Aunque los proyectos interculturales promocionados por el Estado mexicano se inscriben en un horizonte pluricultural, su concreción dista mucho de potenciarlo, y temo mucho que terminen siendo ejercicios que tiendan a su occidentalización y, con ello, devengan en dispositivos que reproduzcan la violencia simbólica que actualmente sufren los pueblos originarios y el pueblo afromexicano. Con todo, constituyen una alternativa a la formación que tiene la comunidad estudiantil que se educa en la tradición eurocéntrica, y su deriva futura dependerá mucho del nivel de involucramiento que logren las y los representantes comunitarios en el gobierno universitario para vigilar y aportar sus visiones en la orientación que se construya en el hacer diario del proyecto. Uno de los resultados más esperanzadores de la consulta comunitaria fue la percepción, luego convertida en convicción, entre las y los representantes comunitarios de que ese ejercicio y el propio proyecto educativo intercultural les permitió reencontrarse, no solo como sujetos políticos, sino sobre todo como sujetos con sueños y esperanzas compartidas. En ese reverso se reconocieron como potencia transformadora y en ello radica la riqueza de esta y

todas las experiencias interculturales. Es hora de que la academia asuma que estos son tiempos de las comunidades.

Referencias

Aguilar Gil, Y. E. (2018). Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía. En H. Beck y R. Lemus (Eds.), *El futuro es hoy. Ideas radicales para México* (pp. 137-158). Biblioteca Nueva.

Bautista, R. (2017). El 'termidor' de la revolución democrático-cultural. *Rebelión*. https://rebelion.org/el-termidor-de-la-revolucion-democratico-cultural/

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.

Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa. ¿Estamos ante el final del predominio cultural europeo?* Tusquets.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, *XXXIX*(156), 192-207.

Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* Secretaría de Educación Pública (SEP) / Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

Domínguez, F. (2022). *Jóvenes preparados y el escándalo de las universidades del Bienestar*. https://imco.org.mx/jovenes-preparados-y-el-escandalo-de-las-universidades-del-bienestar/

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA).

Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78).

Siglo del Hombre Editores / Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58.

Grosfoguel, R. (2016). Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales: pensar más allá del proceso civilizatorio de la modernidad/colonialidad. *Tabula Rasa,* (25), 153-174.

Hinkelammert, F. (2016). *Totalitarismo del mercado. El mercado capitalista como ser supremo*. AKAL.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismos y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-58). Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 65-107). CIESAS/FLACSO.

Medina, G. (2026). *Interculturalidad y educación superior en México. Gobernanza en los tiempos de la 4T*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Medina, G. (en prensa). A ras de voces afromexicanas en el reconocimiento constitucional. En A. Sandoval y J. Flores (Coords.), *Epistemologías de la justicia II. Voces y resistencias de los pueblos indígenas y afromexicano*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.

Walsh, C. (2009a). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. Apuestas (des)de el In-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina Melgarejo (Comp.), *Educación*

Intercultural en América Latina: memoria, horizontes históricos y disyuntivas políticas (pp. 25-44). Universidad Pedagógica Nacional / CONACYT / Ed. Plaza y Valdés.

Walsh, C. (2009b). *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas*. XII Congreso ArIC, Brasil / Florianópolis.

CRUZ RALÁMULI: EXPERIENCIAS DE DIÁLOGO DE SABERES. ESCUELA SECUNDARIA "CRUZ RALÁMULI" EN LA SIERRA TARAHUMARA

Cayetano Cruz Payán
Federico J. Mancera-Valencia

Introducción: criterios teóricos y geohistóricos

Esta investigación forma parte del proyecto de "Cien años de la Educación Indígena y Rural en Perspectiva Transdiciplinaria: Historias y Desigualdad Social", del programa Ciencia de Frontera que el CONAHCYT convocó en 2020. Para el 2025, mediante una prórroga, se entregaron los resultados. Este capítulo está organizado en dos apartados: el primero desde un sentido teórico en relación a la pedagogía sociocultural, la interculturalidad, la diversidad, los saberes y conocimientos recuperados de la cultura ralámuli para la educación formal del nivel de secundaria en la Sierra Tarahumara; el segundo está centrado en la experiencia personal del maestro Cayetano Cruz Payán, como alumno de la Escuela Secundaria Técnica #87 "Cruz Ralámuli" y como docente de la misma escuela, recuperando los saberes y conocimientos tradicionales y desarrollando el diálogo de saberes pedagógicos socioculturales aplicados en ejes formativos. El epílogo también se desarrolló desde esta experiencia.

Problematizar la diversidad implica la potenciación de la pedagogía sociocultural. Así, se recuperó la perspectiva inter y transdisciplinaria, con visión crítica de la pedagogía, considerando el contexto cultural y ambiental del norte de México. Lo

anterior, también significa desnaturalizar y problematizar las concepciones tradicionales sobre la diversidad, promoviendo una reflexión crítica que permita reconocer y valorar las diferencias socioculturales en los ámbitos educativos, lo que está concatenado con la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas que respondan a la realidad multi e intercultural de las regiones norteñas de México, fomentando el respeto y la inclusión de diversas identidades culturales.

Así, el presente trabajo parte de reconocer la pedagogía sociocultural crítica que –al cuestionar las nociones establecidas de diversidad– busca potenciar una educación más inclusiva, intercultural y consciente del entorno sociocultural específico de la frontera mexicana.

Diversidad e interculturalidad

Al desentrañar la noción de interculturalidad, se destacan dinámicas concatenadas entre diversidad cultural, prácticas pedagógicas y relaciones de poder. A continuación, se presentan algunos elementos a retomar:

a. **Diversidad como constructo problematizable**. La diversidad cultural no debe de ser vista como un hecho natural o neutral, sino como una construcción histórica, social y política que debe ser cuestionada. La interculturalidad implica reconocer que las diferencias culturales no son "dadas", ni estáticas, sino que surgen en contextos de interacción, desigualdad y poder (como sucede en el contexto de la Sierra Tarahumara).
b. **Desnaturalización de las categorías culturales**. Resulta necesario desnaturalizar conceptos como "cultura", "etnicidad" e "indígena", pues muchas veces son usados de forma esencialista, encasillando a los sujetos en estereotipos culturales asignados. La desnaturalización, desde la interculturalidad, permite construir espacios de diálogo más dinámicos y críticos, lejos de los esquemas homogéneos, pues las realidades se transforman y cambian desde la perspectiva de los sujetos que las producen.
c. **Relaciones de poder en contextos multi e interculturales**. La diversidad no siempre opera en términos de igualdad; está atravesada por asimetrías de

poder. Estas asimetrías se expresan en las formas como ciertas culturas son representadas, marginadas o privilegiadas. La interculturalidad requiere un enfoque crítico que desafíe estas desigualdades y que fomente relaciones más justas entre grupos culturales, los cuales no solo se inscriben en la práctica docente, sino también en las relaciones epistemológicas, sexogenéricas e interétnicas.

d. **Pedagogía sociocultural crítica.** Se propone una pedagogía que promueva la conciencia crítica frente a las interacciones culturales. Esto implica cuestionar la reproducción de prejuicios y exclusiones en los espacios educativos. La pedagogía intercultural es activa, y aborda los conflictos culturales y las tensiones, en lugar de evitarlas.
e. **Interculturalidad como práctica situada**. El contexto de la Sierra Tarahumara se toma como ejemplo de cómo la interculturalidad se da en escenarios específicos marcados por la convivencia de múltiples culturas que enfrentan retos ante realidades como la migración, las fronteras simbólicas y reales, las identidades híbridas, la existencia de mestizos pobres, entre otros. La interculturalidad no es un ideal abstracto, sino una práctica situada que requiere sensibilidad al entorno sociocultural.
f. **Resignificación de la diversidad**. En el marco de la interculturalidad, resignificar la diversidad no solo se traduce en convertir la tolerancia en empatía, sino valorarla activamente como una fuente de enriquecimiento colectivo y resistencia cultural. Este enfoque desafía las dinámicas hegemónicas que convierten la diversidad en un problema soslayable, folclórico o bien exótico.

Geografías interculturales

La diversidad es territorializable, se manifiesta en los elementos de los ecosistemas, en la naturaleza y en el espacio geográfico, por eso la diversidad al culturizarse también se territorializa. En consecuencia, la geografía de la diversidad cultural pone de manifiesto diferencias territoriales desde lo cultural y, al mismo tiempo, identifica procesos interculturales que se gestan en zonas, áreas y regiones específicas. Particularmente, en esta investigación interesa lo que sucede en la Sierra Tarahumara,

fracción de la Sierra Madre Occidental, la cual se extiende por casi 1200 km desde el noreste de Sonora hasta el norte de Jalisco.

La Sierra Tarahumara se encuentra en un rango de altitud entre 2400 y 400 metros sobre el nivel del mar, y debido a la latitud provoca la presencia de hermosas nevadas en el invierno y sorprendentes bajas temperaturas con bosque templado y selvas bajas caducifolias, sotobosques con alta diversidad florística, pastos y xerófitas endémicas. En diversas temporadas se crean las condiciones cuando se gesta alta biodiversidad en anfibios, peces, aves y mamíferos de esta zona. También es un área natural captadora y distribuidora de humedad en la atmósfera y de forma hídrica superficial y subterránea, lo cual ocurre en verano.

Las lluvias de verano son fundamentales para la vegetación, la fauna y para todo el balance hídrico, del cual dependen las llanuras de los desiertos donde se gesta la agricultura de temporal y la agricultura de los estados de Sonora, Sinaloa y de Chihuahua; además, de la cuenca baja del río Conchos-Bravo, por lo que su influencia es decisiva para los estados de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas.

Esto se refiere a geografías interculturales, dado que los territorios, espacios y lugares son significativos culturalmente a partir de las interacciones entre diferentes culturas. En este marco, no solo se trata de límites físicos o territoriales, sino de las prácticas, narrativas y representaciones culturales que se cruzan en esos espacios. Es decir, "[...] la tensión en un territorio (*geo*) con diversidad en *ethos*, es también un territorio con diversidad en inteligencia (*noos*) y diversidad en saberes (*sophias*)" (Mancera-Valencia, 2016, p. 109). En este sentido, se rescatan las siguientes nociones:

a) **Geonoossophia.** Noción compleja y en fractal que refiere a los saberes e inteligencias diversas que integran las dimensiones intelectuales, espirituales y éticas del conocimiento. Se propone una mirada holística que abarque la sabiduría de las culturas y su capacidad de dar sentido al mundo desde múltiples perspectivas que pueden diferenciarse en el territorio en distintas escalas locales, áreas, zonas y región.
b) **Territorio** e **interculturalidad**. La concatenación de territorio, tiempo e interculturalidad, articulada a través de la noción compleja *geoethoscronos*, permite reflexionar sobre las relaciones interculturales que transforman los

espacios, generando geografías complejas o nuevas cartografías culturales. Esto conlleva a redefinir y reinterpretar a las culturas y sus intereses, ya que los territorios no son neutros, están cargados de historias (*cronos*) de encuentros, conflictos y resistencias interculturales. En el contexto de la pedagogía, estas geografías podrían ser entendidas como espacios educativos –*geopedagogías*– en los que convergen diferentes formas de aprender, enseñar, ser y conocer el mundo.

Por ejemplo, en la Sierra Tarahumara ha tenido una migración interna interétnica, los ralámuli ocuparon territorio de las llanuras y cuencas del desierto chihuahuense, montañas y barrancas de la tarahumara, su condición nómada permitió estos desplazamientos. Los *o´bas*, *warojíos*, y ódami también migraron a estas zonas de alta montaña. Y para el siglo XVII, europeos y mestizos fueron ocupando espacios indígenas, que hasta el momento se encuentran en relaciones sociales y comunitarias de tensión por el despojo y la pobreza.

En la frontera mexicana con los EUA, las geografías interculturales pueden visualizarse en los flujos migratorios. La apropiación cultural de territorios –definidos en barrios o colonias, o estancias temporales de residencia– y las prácticas cotidianas, articulan lenguas, saberes, tradiciones gastronómicas y formas de interpretar el mundo.

c) **Concatenaciones con la interculturalidad**. En el marco intercultural, la *geonoossophia* reconoce y fomenta el reconocimiento y diálogo entre saberes diversos –científicos, ancestrales, espirituales, prácticos–, como formas válidas y complementarias de interpretar y transformar la realidad. Este concepto es clave para desmontar jerarquías epistemológicas que colocan ciertos conocimientos (occidentales, hegemónicos), por encima de otros que se creen inferiores y carentes de racionalidad (como son los derivados de los pueblos indígenas, locales o espirituales).

En la pedagogía intercultural y sociocultural crítica, se introduce la importancia de enseñar, desde la pluralidad de formas de conocer y de valorar la diversidad epistemológica, sin poner en pedestal a quien enseña: “Nadie educa a nadie —nadie

se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (Freire, 2005, p. 75).

Aunque es obvio, es necesario y clave recordar que la interculturalidad es compleja, pues demuestra que las culturas no son estáticas, sino dinámicas y transformadoras en sí mismas en relación con otros *ethos*. Entre las transformaciones que se presencian de manera constante están las de las fronteras simbólicas, que más allá de las fronteras físicas son aquellas que se refieren a los límites imaginarios o simbólicos que separan a las culturas. La interculturalidad busca desdibujar estas fronteras, promoviendo encuentros y aprendizajes mutuos.

Para este capítulo, es fundamental la potenciación y la incorporación de cosmovisiones indígenas en un currículo pedagógico de la educación formal y no formal, como acto geonoosófico, ya que valora y transmite formas de entender el mundo basadas en el equilibrio entre lo humano, lo natural, lo espiritual y el territorio. Por eso se recuperan las epistemologías y patrimonio biocultural de los sujetos sociales indígenas. Es sabido que el patrimonio inmaterial cultural está constituido por bienes culturales que se alimentan y sustentan de conocimientos y saberes tradicionales (epistemologías), construidos y practicados en procesos complejos de racionalidades comunitarias. Sin duda, las emociones (*psique*) son parte de la lógica de la racionalidad, al igual que lo espiritual (*animu*s) como fuerza de creación e innovación constante ante las incertidumbres de la vida y de las prácticas productivas (*praxis*).

Todos estos elementos concatenados gestan procesos intelectualizados (*corpus*) en ambientes colectivos o comunitarios, certificados, producidos, distribuidos e intercambiados, a través de lenguajes propios que dan sentido ontológico a los ecosistemas y a las manifestaciones generales de la naturaleza (Mancera-Valencia, 2016). En suma, las geografías interculturales y las *geonoossophias* permiten:

a) Repensar los espacios educativos como territorios interculturales, donde los encuentros culturales generan nuevos significados.
b) Introducir un diálogo de saberes que permita resignificar el concepto de diversidad no solo desde la diferencia, sino desde la complementariedad.

c) Cuestionar las dinámicas de poder y jerarquización del conocimiento, promoviendo un enfoque ético, inclusivo y transformador en la educación y las relaciones socioculturales.
d) Gestionar los procesos interculturales que buscan la equidad epistémica y el reconocimiento de las diversidades –discapacidades, neurodivergencias, étnicas, sexogenéricas, entre otras–, no para clasificar o etiquetar, sino para buscar la empatía mediante el intercambio y diálogo de saberes y conocimientos.

Geohistoria de la Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli”

La Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli” está ubicada en el ejido Wasíhuare, municipio de Guachochi, en la región central de la Sierra Tarahumara. El ecosistema dominante es el bosque templado de pino-encino, por lo que está a 2350 m.s.n.m. Sus escurrimientos provienen del río Wasíhuare, tributario de los ríos Verde y Fuerte. Existen diversas prácticas agroforestal-pecuarias cuya estrategia agroecológica es el mawechi.

La Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli” tiene una población mayoritariamente indígena *ralámuli*, oriundos del lugar y de distintas rancherías cercanas. Pero igualmente atiende a estudiantes mestizos y personas migrantes de la sierra de Sinaloa y Sonora, “cuyas familias representan alrededor del 5 por ciento de los habitantes de la sede ejidal. Se trata pues de un plantel culturalmente diverso, pero mayoritariamente Ralámuli” (Ortiz Mendoza, 2023, p. 114).

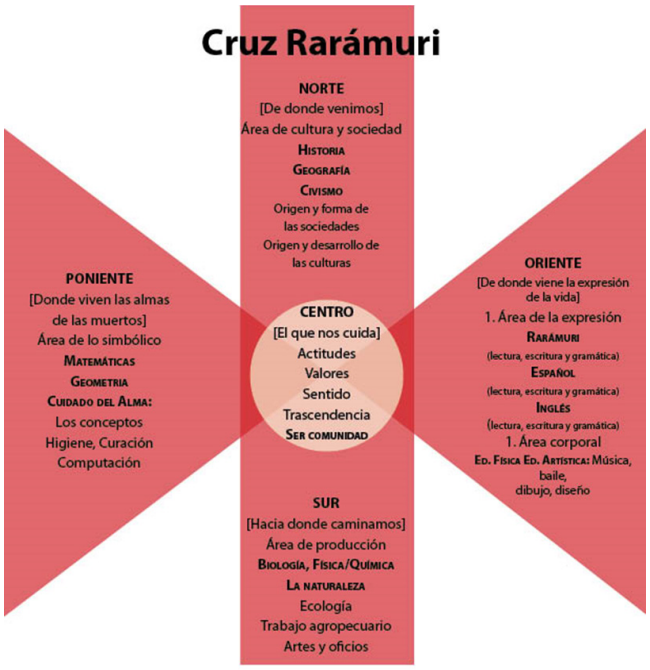
La decisión de fundar la Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli” se debió a la ausencia de escuelas de ese nivel en un radio de más de 40 kilómetros a la redonda. Las más cercanas están en la población de la Estación de Ferrocarril de Creel (a 45 km al norte de Wasíhuare), Guachochi (a 112 km al sur) o Norogáchi (a 40 km al sureste) (Ortiz Mendoza, 2023, p. 116).

El modelo pedagógico de la secundaria puede considerarse intercultural-plurilingüe, ya que articula saberes y prácticas de la cultura “autóctona” con los “conocimientos universales” de las disciplinas del programa educativo nacional. De esta forma, se sustentan los preceptos y criterios de sentido que provienen de la cultura

ancestral de los pueblos que habitan estos territorios, y se expresan en la llamada Cruz Ralámuli. Esta es una cruz prehispánica de cinco puntos o epistemes transmitidas por los ancianos Ralámuli o *anayáwari* (ver Figura 1). De acuerdo con ella, el universo está dividido en cinco puntos/territorios/epistemes sobre las que camina el ralámuli.

La Cruz Ralámuli asume la educación como "proceso por el cual se aprende a aprender, a percibir la realidad, a organizarla y encararla" (Ortiz Mendoza, 2023, p. 155). Así se entiende que la "educación habría de encaminarse a vivir bien (*buen vivir*), tanto individual como colectivamente, a progresar, a ir más adelante: más arriba o *repabé*" (Ortiz Mendoza, 2023, p. 160). Por ello, a partir de lo expuesto por los ralámuli en las comunidades, se estructuró el proyecto en torno a la Cruz Ralámuli, que en sí misma tiene un sentido cultural y comunitario.

Figura 1. Cruz Ralámuli



Fuente: Elaboración propia con base en Ortiz Mendoza (2023).

Como se señaló, la Escuela Secundaria Técnica #87 "Cruz Ralámuli" ha desarrollado un modelo pedagógico intercultural plurilingüe que articula saberes y prácticas de la cultura "autóctona" con los "conocimientos universales" de las disciplinas del programa

educativo nacional. El modelo gira en torno a dos ejes formativos: el que sustenta el desarrollo personal del estudiantado y aquel que considera al estudiante como sujeto corresponsable de la comunidad (Ortiz Mendoza, 2023).

Con esta base sociocultural de la Cruz Ralámuli, el currículum fue estructurado e imbricado con los contenidos del programa de la SEP, de una manera relacional –no compartimentada– en dos ejes transversales y cinco puntos básicos:

1. El **norte** es el sitio de donde venimos, es el área de la cultura y la sociedad. Ahí se ubican la historia, la geografía, el desarrollo de las culturas e incluso el civismo.
2. El **sur** es el área de producción, hacia donde caminamos: el desarrollo, la evolución. Es el área de la biología, la naturaleza, la ecología, el trabajo agropecuario, las artes y los oficios, la física y la química.
3. En el **oriente** está el Sol, que es el padre; esta es el área del verbo, del origen de la vida, de la expresión; ahí se da toda la comunicación oral: Ralámuli, español e inglés; la música, el baile, la educación física, la expresión corporal.
4. El **poniente** es el área de lo simbólico. Como todos los puntos cardinales son lugares, territorios, este es donde residen los ancestros, donde “viven el alma de los muertos”. El poniente es donde se pone el Sol, amanece para el mundo de los muertos. Es la vida de lo simbólico. Ahí está lo abstracto, los números, las matemáticas, los conceptos propios de la cultura: higiene, curación, tecnología. Contempla además una asignatura que se conoce como “Cuidado del Alma” o *busurema*.
5. El **centro**, el yo-con-la-comunidad, es el sentido de pertenencia, los valores, personales y de “cuidado del alma”, lo que enseña la comunidad. Es la dimensión compleja territorio-comunidad, velado por *Onorúame*: “el que nos cuida”. Cuando se hace el *wiroma*, cuando se ofrece la bebida sagrada *batari*, en el *Yúmari*, siempre se termina en el centro. Ahí está todo lo más importante para una persona, su semilla de Dios, su alma. Para una comunidad, en el alma comunitaria está *el aliwá*: el aliento de todo.

El problema o cuestión de "la cultura": interculturalidad desde dentro

Cuando se menciona el vocablo cultura en la sociedad occidental-mexicana, frecuentemente se le relaciona con aspectos cuantitativos cognitivos o de información, por ejemplo, "es un hombre sin cultura", "tirar basura es falta de cultura"; es decir, como si una persona que no demostrase suficientes conocimientos académicos estuviera excluida de la cultura o quien careciera de información sobre un tema, como el del problema de la basura y la contaminación, tuviera menor cantidad –o mayor déficit– de cultura.

Algunas veces, a la cultura se le asocia con aspectos cualitativos de la formación común a una sociedad o al nivel de "educación" de las personas. Como cuando se dice que algo es parte de "la cultura general", refiriéndose a temas que debieran ser conocidos por los miembros de un grupo social, por ejemplo, que la bandera de México tiene tres colores o que el alumnado debe quitarse la gorra ante una autoridad educativa (aunque en la cultura Ralámuli, participar en una reunión con autoridades con la cabeza descubierta o sin ceñirse el cabello con una *coyera* sería considerado, por el contrario, de mala educación). Quien escribe esto, Cayetano Cruz Payán, pertenece a otra cultura y posee otra lengua materna distinta al español, específicamente la ralámuli. Así, cuando escuché por primera vez la palabra "cultura" no la entendí, ni le podía encontrar ningún significado, puesto que en mi idioma no existe ni la palabra ni el concepto. Es intraducible. Me sonaba a una de muchas palabras que tienen los "Yo'li" (o mestizos) para segregarnos, para discriminarnos, para hacernos sentir extranjeros en nuestra propia tierra.

Es importante lo anterior por dos razones primordiales: la primera es que la sociedad occidental parece haber inventado el vocablo desde un sentido antropológico, cuando descubre que existen grupos humanos con diferentes formas de ver el mundo, desarrollarse y actuar en él. Es decir, aunque tenga significados intrínsecos tiene también bases semiológicas de diferenciación, de comparación que –cuando se unen a juicios de valor– dan como resultado la discriminación y la exclusión.

La segunda es que la cultura occidental suele tener dos tablas para medir: lo cuantitativo y cognitivo, por un lado, para referirse a sí misma; y, por el otro, para

referirse a los otros desde la mirada antropológica. De tal suerte que las personas antropólogas –como parte de las sociedades occidentales u occidentalizadas– han demostrado frecuentemente estar influidos y proyectar en sus interpretaciones esa duplicidad de significados. Como expresa Marshall Sahlins (como se citó en González, 2018, p. 97), para unos el cambio cultural se entiende como progreso y ganancia (para la sociedad occidental) y, para otros (para las llamadas culturas indígenas u originarias), representa deterioro o pérdida. El mismo autor explica que una de las críticas más fuertes que ha recibido el concepto de cultura es la de ser discriminatorio, pues incluso la antropología, en sus orígenes, se refería solo a las culturas de “Pueblos Originarios” que se creía estaban a punto de desaparecer ante el avance del progreso y el capitalismo imperialista. De esta manera, la cultura fue sometida a un doble empobrecimiento conceptual: a) estar reducida a marcar la diferencia con la llamada “sociedad moderna”; y b) construir, a partir de esto, la historia de sus orígenes impuros en las entrañas del colonialismo, como si la cultura de los Pueblos Originarios fuera su “pecado original”.

> Así, la antropología, en cuanto estudiosa de la cultura, quedaría como una ciencia destinada a discriminar socialmente. Un instrumento racista para justificar la colonización y la creación de clases o razas, un instrumento de subordinación de unos Pueblos a otros. (Sahlins, 1997, como se citó en González, 2018, p. 97)

En este sentido, es importante resaltar que la cultura está incluso más relacionada con cómo se interpreta lo que se ve, se hace y se vive, que con las formas materiales de las manifestaciones. Algunos especialistas de la cultura occidental han dicho que las culturas de los pueblos originarios tienden a perder sus “tradiciones”, en tanto se detectan cambios importantes entre los integrantes de los mismos, por ejemplo, cuando ven a un Ralámuli con un celular, se alega que se está perdiendo su cultura.

Lumholtz (1982) dijo a finales del siglo XIX que los tarahumaras, mejor dicho, la cultura Ralámuli se extinguiría o habría desaparecido en 100 años. Sin embargo, este no es el caso; aún sigue en pie, viva, y con mucha más fuerza. Por supuesto, con cambios notorios y fuertes en este mundo tan globalizado. Es importante mencionar que algunas culturas indígenas –en concreto la Ralámuli– no están perdiendo su fuerza ni se están extinguiendo, sino que hay un continuo cambio –una de las causas

más importantes es la migración–, dado que la cultura no es estática, siempre está en movimiento. Mi postura es que la mayoría de las culturas que existen en el mundo están transformándose[1] y adaptándose a un medio diferente y cambiante en un mundo globalizado. Claro que hay culturas que cambian más despacio.

En el mundo occidental, sin embargo, la palabra "cambio" se utiliza como sinónimo de progreso y no de pérdida, deterioro o extinción. Basta con escuchar los *slogans* de los partidos políticos ante las elecciones, en los que se usa continuamente dicho concepto como algo positivo, deseable y progresista. A ningún político se le ocurriría decir que si la sociedad cambia se va a perder o destruir la cultura; a nadie de la cultura occidental se le dice que es malo que hablen otros idiomas porque perderán la lengua propia, y si alguien mantiene la misma forma de vestir o de bailar de hace unos años, se le ve como ridículo y desfasado. Solo los Pueblos Originarios están condenados –por cierta ideología antropológica colonialista– a vestir, hablar y danzar bajo riesgo de ser catalogados con la categoría de "amestizados" o "aculturados". Pero formar parte de una cultura no es reproducir siempre el mismo patrón de vestimenta, los mismos juegos, la misma música, etcétera, sino tener una manera de percibir el mundo y percibirse en el mundo e identificarse grupalmente con el mismo.

Así, cuando se habla de la interculturalidad en educación hay que pensar en qué se entiende por cultura: es simplemente lo diferente, lo folclórico, un cúmulo de costumbres estancadas en el tiempo y, por lo tanto, atrasadas y primitivas. Visto desde allí, la interculturalidad se entiende como la manera de conseguir que los indígenas se adapten a la cultura de los blancos, la moderna, la que progresa, para salir de su estancamiento. Sin embargo, si se comprende como una manera de percibir el mundo –que continuamente se transforma– y enfrenta los retos de la realidad percibida, la interculturalidad deberá entenderse como la búsqueda de entendimiento en términos de respeto, igualdad y dignidad de seres humanos de culturas diferentes (pero igualmente actuales y contemporáneas) que tienen mucho que aportarse mutuamente, sin criterios de superioridad de ninguno de los dos lados. Es importante entender

[1] Se exceptúa aquí aquellas de las que apenas quedan unas pocas familias o las que por diversas circunstancias –cambio obligado de hábitat, etnocidio, etcétera– no pueden seguir autorreproduciéndose en los nuevos individuos.

esto para que se comprendan los esquemas de funcionamiento y de convivencia de la Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli”.

La Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli”: experiencia personal

Escribo mi propia experiencia desde una perspectiva introspectiva y con sus respectivos análisis como estudiante de una secundaria intercultural.

Recuerdo muy bien el primer día que llegué a la Secundaria de Wasíhuare. En mi mente se me venían sensaciones de incapacidad que me llevaron a reflexionar sobre qué voy a hacer. Hasta ganas me dieron de llorar. El primer día dormí en el salón ejidal con los demás compañeros, sobre todo los que vivíamos lejos. Los colchones y cobijas fueron prestadas por el director de la primaria, Delfino Viniegra. Tendíamos los colchones en el piso y así dormíamos los primeros días, ya después nos prestaron unas literas (por cierto, no teníamos trastes, todo fue prestado por la primaria). Después llegaron algunos materiales, como literas, colchones, cobijas, almohadas, sábanas, una estufa y los trastes. La cocina era una cabañita de vigas que construimos nosotros mismos junto con los maestros. Después de salir a vacaciones de Semana Santa, entramos como el 8 de mayo a clases otra vez. En ese tiempo hicimos los adobes para la construcción del dormitorio, un edificio largo de una planta con tres habitaciones. En ese edificio dormíamos y también teníamos clases durante el primer año y medio.

> La escuela se hizo en este lugar porque muchos jóvenes que salen de la primaria se quedan sin estudiar por problemas económicos. También para que los muchachos no vayan a estudiar tan lejos y así teniendo la escuela cerca sigan adelante con sus estudios. También los padres de familia quisieron que aquí se hiciera una escuela para sus hijos. (Entrevista a ex estudiante) (Cruz Payán, 2023)

En los primeros días sentía algo de temor al llegar a la escuela, pero con base en la orientación del director fui aprendiendo a organizar “los cuadernos de cada materia”. Él era quien organizaba las reuniones con todas las y los docentes, los martes y los jueves de cada semana. En esas reuniones presentaban planeaciones, compartían experiencias vividas en cada clase con el alumnado; además, en ellas observé que se

hablaba de métodos, técnicas y se exponía cómo enseñar la matemática, la geografía, la historia, el inglés, el español, el Ralámuli y "cuidado del alma", principalmente. En estas reuniones se montaba una buena exposición de trabajos de cada maestro, incluyendo el director. Desde luego, las exposiciones les servían de ejemplo a cada maestro para llevar a cabo sus clases y también para que el alumnado nos diéramos cuenta de que todas las materias eran necesarias para comprender un tema. La base de las temáticas a tratar no eran las lecciones que venían en los libros de texto, sino lo que llamaban –siguiendo a Paulo Freire– Temas Generadores de Aprendizaje Significativo (TGAS); es decir, si el tema era nuestra tiendita y su funcionamiento, sobre ello se trabajaban las matemáticas, la informática (con uso de Excel) y la Formación Cívica y Ética. Si se trataba de las primeras heladas, se trabajaban temas de Física, Química, Ciencias exactas, Geografía, etcétera.

Las reuniones se organizaban cada martes y jueves por la tarde, después de las clases de educación física. En estas reuniones también se podían integrar alumnas y alumnos, y no había ningún problema, o bien padres de familia (pues las personas eran bienvenidas y recibidas por el personal educativo). El director y los maestros y maestras estaban para atender y escuchar las inquietudes de las y los alumnos y padres de familia. Eran reuniones de planeación, análisis y monitoreo, abiertas a todo el que quisiera participar, tanto de oyentes como para aportar ideas.

Con esta experiencia vivida aprendí a reconocer que, como estudiante de secundaria, hice muchas cosas a lo largo de mi estancia en la escuela. Iba a clase, participaba en actos deportivos, acudía a las reuniones de las y los maestros, comía junto con mis compañeras y compañeros, hablaba antes, durante y después de clase, y desarrollé un amplio abanico de conductas. Todo es parte del ambiente escolar. En todas estas actividades hice un grupo de amistad que fue mi verdadera dimensión en mi vida cotidiana en la escuela.

Además, cuando estuve estudiando en la secundaria también tenía mucho contacto con la comunidad, participaba en fiestas como: Semana Santa, *noliriwachi*, día de la Virgen de Guadalupe; bailaba matachín, comía *tónali* (guisado parecido a la birria) con la comunidad. Participaba en estos actos porque la escuela estaba ligada con

estas prácticas o costumbres y, por lo tanto, tenía que participar. No obstante, no era obligatorio sino voluntario.

Para asistir a la escuela secundaria, yo tenía que hablar en español forzosamente, o tratar de hacerlo y de entender. Llegué a la escuela sin hablar ni entender el español. Claro que no es fácil, pero uno intenta. Entonces, poco a poco, tuve que hablar en español en la escuela. Por su parte, hablar en ralámuli no me era muy fácil porque los maestros ralámuli que tenía en la secundaria hablaban diferente;[2] pero la convivencia con el mundo blanco fue muy aceptable, convivía mucho con ellos. Tenía compañeros mestizos en la secundaria. La escuela era un proyecto piloto, intercultural, en donde se buscaba a propósito que estuviéramos ralámuli y mestizos.

*Prácticas pedagógicas socioculturales en la secundaria (*geonoossophia*,* geoethoscronos*)*

La Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli” se fundó en 1999 como un proyecto alternativo de educación intercultural, a partir de un proceso de observación participante encaminado al diseño del Plan Estatal de Educación y su aplicación en contextos multiculturales. Las primeras personas docentes fueron elegidas por la comunidad Ralámuli tras un curso-taller con la participación de representantes de la misma, junto con jóvenes docentes que solicitaban el trabajo.

En ese contexto, la comunidad está vinculada con la escuela, por lo que es fundamental la participación de las autoridades y gente de la comunidad. De tal manera que la comunidad debe opinar sobre la escuela, y decir si está funcionando como debe ser. La gente de la comunidad también es parte de la escuela, por ello todos se pusieron de acuerdo para que se hiciera la secundaria en la comunidad de Wasíhuare. Sin duda, la participación de la comunidad es muy importante porque entre todos se pueden

[2] El territorio ralámuli, es decir, la llamada Sierra Tarahumara, tiene una extensión de 80 000 km^2, aproximadamente. Escribimos ralámuli, de acuerdo con el *Manual. Ralámuli, para todas y todos* (Mayagoitia Padilla et al., 2019). Esfuerzo intelectual realizado por ralámuli para definir criterios generales de su lengua escrita. Este idioma posee cinco variantes dialectales y once subvariantes en la Sierra Tarahumara. Quienes aparecen como coordinadores fungieron como gestores de diálogo de saberes entre hablantes, intelectuales, lingüistas, escritores y docentes ralámuli, así como académicos e investigadores de educación indígena. Además de constituirse un esfuerzo transdisciplinario y basado en el diálogo de saberes, es también interinstitucional. La “r” en el idioma ralámuli, se escucha entre “r” y “l”. El acuerdo fue que la primera “r” se sustituiría por “l” al momento de escribirla. No obstante, se pronuncia como siempre “rarámuli”.

hacer las cosas mucho mejor, a través de pláticas apropiadas para el beneficio de la comunidad y los demás que lo rodean.

La idea inicial del proyecto escolar fue que funcionara como un espacio de interrelación armónica, con base en las formas, pautas o reglas de relación de la cultura Ralámuli, las cuales tienen un mayor sentido de igualdad que lo visto en escuelas occidentales (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Esto representaba un gran desafío, dado que la escuela suele ser una institución ajena al medio cultural Ralámuli, ya que proviene de la cultura neocolonial y occidental dominante, provocando que esta zona se convierta en un espacio de fricción entre dos culturas.

Para llevar a cabo la acción escolar intercultural, se instituyó la asamblea –formada por maestros, alumnos, personal del albergue y director– como principal órgano rector de la escuela, la cual se encargó de crear el primer reglamento interno, en el cual se establece un sistema de cargos o responsabilidades, copiado del sistema Ralámuli:

a) El alumnado nombra a sus tres *isérigame* –plural de *siríame*– o portadores de vara o bastón de mando, los que se encargan de congregar, aconsejar y dirigir las reuniones, entre otras cosas: uno por aula.
b) Profesores, profesoras, alumnos, alumnas y padres y madres de las y los alumnos conforman tres ámbitos de poder distintos, pero integrados; cada uno con sus derechos y deberes.
c) El director manda obedeciendo; es decir, tiene como función política principal la de hacer que se cumplan los acuerdos y decisiones emanados de la asamblea. No tiene una autonomía o independencia de mando, y no puede tomar decisiones unilaterales.

Cada aula es como una pequeña asamblea en donde todas las sillas están colocadas en forma semicircular. No hay tarimas que eleven al docente por encima del alumnado, y la llamada "mesa del profesor" es para uso común.

En el aula nos hacían trabajar en equipos mixtos para que tuviéramos que convivir y necesitásemos unos de los otros. La convivencia era horizontal, en el sentido de que todo se decidía entre todos y todas. La planta docente tenía que pedir permiso al alumnado para ausentarse y ofrecer disculpas si llegaba tarde, igual que

nosotros hacia ellos. Todo se discutía y planeaba en asamblea y el papel del director era hacer que se cumplieran los acuerdos tomados. Tanto el alumnado como la planta docente (el director incluido), teníamos el mismo valor y el mismo poder a la hora de votar y tomar decisiones. Cuando había un problema entre nosotros o con alguna maestra o algún maestro, se solucionaba al modo ralámuli, en una especie de juicio público abierto donde lo que se pretendía no es castigar a nadie, sino recuperar la armonía y el equilibrio en la convivencia.

El *siríame* del grupo se encarga de supervisar la asistencia y puntualidad de cada docente, así como el personal docente lo hace con el alumnado. También es el portavoz de sus compañeros cuando hay quejas sobre el trabajo de algún profesor o profesora, lo mismo que cuando hay conflictos entre sus colegas, con personal del albergue o incluso con el director. Son elegidos por sus compañeros de aula, debido a sus capacidades para hablar en público y promover consensos, así como también por su buen ejemplo en la convivencia; y cualquiera puede ser elegido para el cargo, sin importar la cultura de la que provenga.

Cualquier conflicto o situación inarmónica se resuelve en juicio público, que convoca y preside el alumnado *isérigame*, aunque las decisiones son consensuadas en colectivo, con lo que su poder para incidir en ellas proviene solamente –como en la comunidad Ralámuli– de su prestigio por su comportamiento. Pero el uso del vocablo juicio puede llamar a confusión. No se trataba de juicios al estilo occidental, sino al estilo Ralámuli, donde lo importante no era castigar las malas acciones, sino llegar a acuerdos que restituyeran la armonía comunitaria, por lo que el juicio podía durar horas o días, hasta que toda la comunidad escolar llegase al acuerdo, al consenso; y el director deberá hacer todo lo posible por que se cumplieran y respetaran los acuerdos de la asamblea.

Incluso, en la Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli” las materias eran diferentes a cualquier otra escuela, pues teníamos las mismas horas de idioma y cultura ralámuli que de la materia de español (5 horas a la semana), además de las tres horas de inglés. Así, mi primera experiencia escolar con gente de otra cultura, las personas mestizas o blancas, fue bastante intercultural y únicamente sentía yo algo de discriminación cuando me tocaba vincularme con mestizos adultos que no eran de la

escuela y me trataban como si yo fuera menos civilizado y ellos la "gente de razón", como se dicen ellos mismos. Esto me hacía a veces valorarme menos, como si yo no fuera a tener la misma capacidad para estudiar y salir adelante.

Tras el primer año de clase, el profesorado estaba un poco desmoralizado, pensando que casi no se había conseguido nada. Hasta que llegaron los nuevos a primer año y todos pudimos apreciar la enorme diferencia que se había logrado en cuanto a la formación. Lo más importante de nuestra educación no había sido las materias del currículo, sino aquello que conocemos como ejes formativos. Entre los ejes formativos –como guías permanentes– se encuentran los procesos interculturales (en *geonoossophias*). En este eje se distinguen sus vertientes explicativas y sus estrategias pedagógicas para llevarlas a cabo.

En el eje formativo de la educación para la democracia, se gestan los acuerdos y la búsqueda de consensos en la cultura escolar, tal como sucede en la práctica democrática ralámuli. El eje formativo de educación para la libertad, es sin duda un eje de la ética en interculturalidad, donde se estimula el reconocimiento y respeto a la diversidad humana, y se fomenta al compromiso al bien común. El eje formativo de educación para la paz, es muy significativo en términos de la comunidad, del reconocimiento de las racionalidades colectivas, de la alegría como un recurso pedagógico en colectivo y el compartir como acto de empatía que surgen en la cultura y prácticas pedagógicas socioculturales de la cultura ralámuli.

Conclusiones

La manera más adecuada para llevarse, convivir y ser empático, sería conviviendo entre todos y todas y así conocerse para mantenerse siempre unidos con una paz en la escuela; mantenernos en un orden formal. La educación no solo es aprender a leer y escribir, sino aprender a formarse –cuando estamos chicos– en interculturalidad, democracia, libertad y paz. Las cosas son diferentes en la juventud cuando todavía nuestra persona no madura; pero ya grandes tenemos la capacidad de razonar como personas maduras. Es importante tenerle respeto a las personas superiores tanto como a los compañeros que conformamos esta escuela.

Solo es intercultural lo que es para todos y todas, no lo dirigido a una sola cultura. Pero para que se dé esta convivencia armónica, es necesario que no existan diferencias de poder, que no haya unos que manden y otros que obedezcan, porque eso afecta y genera una conciencia de superioridad e inferioridad. Cada eje formativo desarrollado en la Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli” está concatenado. La educación para la democracia es condición indispensable para la interculturalidad, y no puede ser solo una lección de un libro de texto o una pequeña actividad determinada a lo largo del curso, sino una vivencia de horizontalidad. De ahí la importancia de los juicios, las reuniones abiertas, las asambleas, la igualdad para los permisos.

Para que se dé esta convivencia democrática y horizontal, es preciso educarse también en libertad; sin ello, no se pueden tomar decisiones consensuadas, no se puede externar opiniones, no se puede ser crítico ni autocrítico. La libertad no es algo que tenga que venir unido a los años; algunos piensan que a las y los niños hay que darles libertad gradualmente, pero está claro que, si se vive en represión, la libertad puede ser explosiva y provocar actitudes antisociales. No se puede educar para la libertad desde la represión gradual. Lo mismo pasa con la educación para la paz, necesaria cuando se educa para la libertad. Si preguntamos a alguien qué es la paz, lo más seguro es que nos dé una respuesta basada en la negación: “que no hay guerra”. Tal vez por eso se ha señalado que habían progresado enormemente las ciencias de la guerra y, sin embargo, no existen ciencias de la paz. No puede haber paz sin compartir el conocimiento entre culturas, en lugar de competir. No puede haber paz sin justicia, sin libertad, sin dignidad, sin igualdad en derechos.

Este compartir en igualdad y con libertad es lo que puede ayudar a revalorizar nuestra identidad, y los modos y procesos educativos de nuestra cultura. Solo con una educación intercultural en libertad y democracia podemos aprender a combatir el miedo a expresar nuestras diferencias y nuestra diversidad.

Desde la experiencia de la Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli” no podemos, no debemos “esperar a que los alumnos ya sean más grandes” para buscar mecanismos de diálogo intercultural en todos los niveles educativos, desde el respeto y la igualdad de derechos. Lo que mi propia experiencia me dice es que la oportunidad

que tuve de vivir la experiencia intercultural fue muy importante en mi vida, en mi autovaloración y en mi desarrollo como persona de una cultura diferente.

Referencias

Cruz Payán, C. (2023). *La educación en contextos interculturales en la Sierra Tarahumara: una visión autoetnográfica* [Tesis de maestría, Centro de Investigación y Docencia].

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

González, L. (2018). Dejando atrás el "pesimismo sentimental": reflexiones antropológicas sobre poblaciones indígenas como sujetos de estudio. *Áltera. Revista de Antropología, 1*(6), 96-117. https://doi.org/10.22478/ufpb.2447-9837.2018v1n6.41697

Lumholtz, C. (1982). *El México desconocido. Cinco años de exploración entre las tribus de la Sierra Madre Occidental; en la Tierra Caliente de Tepic y Jalisco, y entre los tarascos de Michoacán*. Instituto Nacional Indigenista.

Mancera-Valencia, F. J. (2016). *Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural* [Tesis de doctorado, Instituto de Pedagogía Crítica]. https://www.academia.edu/42308351/Descolonizaci%C3%B3n_de_las_epistemolog%C3%ADas_Locales_Regionales_desde_la_Pedagog%C3%ADa_Sociocultural

Mayagoitia Padilla, E. A., Mancera-Valencia, F. J. y Montes Díaz, A. B. (2019). *Manual. Ralámuli para todas y todos*. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. https://www.academia.edu/42308007/Manual_Ralamuli_Escrito_para_todas_y_todos

Ortiz Mendoza, F. J. (2023). *Prácticas culturales y de resistencia ralámuli en la secundaria intercultural de Basíhuare*. [Tesis de doctorado, Centro de Investigación y Docencia].

Velasco, H. M. y Díaz de Rada Brum, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.

PARTE III. DISPUTAR LOS TERRENOS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

LAS PEDAGOGÍAS DEL CARIÑO, INVESTIGACIÓN-CREACIÓN COLECTIVA PARA EL CUIDADO DE LA VIDA: ALGUNAS REFLEXIONES Y ACCIONES COMPARTIDAS

Delta Argelia Torres Rivera
Erandi Villavicencio Rodríguez

Introducción

Nuestra propuesta, las pedagogías del cariño, involucra una voluntad pedagógica enfocada en la vida más allá de lo humano-darwiniano, centrada en su cuidado como ética política, con base en la inclusión participativa como principio igualitario para ampliar las formas de relacionamiento hacia la reciprocidad socioecológica y la construcción de perspectivas críticas al sistema de clases capitalista, racista, patriarcal y colonial de la cultura dominante.

En consecuencia, aplicamos metodologías de investigación-creación para sensibilizar y accionar sobre el autocuidado como proceso de sanación personal y colectiva para la autodefensa de las mujeres y sus territorios en creaciones colectivas, dirigidas a la sanación política,[1] para no romper con las enseñanzas ancestrales y

[1] Nombrada por Cabnal (2019) y compañeras del feminismo comunitario, como procesos de sanación que pasan por desnaturalizar roles y opresiones, recuperando saberes ancestrales que apelan a la liberación comunal. En la cultura andina, la sanación del Ayllu depende de las vidas concretas con vida en común, donde el trabajo comunal se centra en el bien común necesario, bajo el entendido de que cuando un integrante del Ayllu enferma, todo el Ayllu se enferma y lo mismo sucede al sanar (Aguirre-Maier, 2023).

reconectar con una misma, con la comunidad y con el entorno. Usamos danza, canto, bordado, *collage*, teatro de lxs oprimidxs,[2] mapeos sensoriales, corpobiografías, prácticas narrativas y murales comunitarios para crear espacios de compartencia y construcción de estrategias para autocuidado y cuidado socioambiental, fortaleciendo a personas y colectivos para terminar círculos de violencias en diferentes escalas.

Como Red Latinoamericana Feminista (Red Lat Fem), desde 2018 constituimos un tejido de colectivas de mujeres diversas, habitando y trabajando en los territorios del Abya Yala[3] desde otras pedagogías, críticas, decoloniales, feministas y populares para compartir, intercambiar, practicar, facilitar y gestar experiencias comunitarias en colaboración con mujeres, organizaciones sociales y feministas a favor del autocuidado y cuidados colectivos.

Trabajamos con grupos de sanación, canto y movimiento, bordado en espacio público, festimuraleadas, investigación-acción y educación autónoma; realizamos talleres de muralismo comunitario y cursos de verano de autocuidado para infancias y jóvenes. Desarrollamos metodologías sobre la defensa del cuerpo-territorio-tierra, Educación Integral de la Sexualidad (EIS),[4] salud comunitaria, autonomía y sanación, economías propias, migración, mediación y gestión comunitaria. Durante la pandemia de COVID-19 realizamos talleres en línea sobre pedagogías del cariño: Autocuidados y feminismos: Redes comunitarias emergentes ante la pandemia y las violencias activas.[5]

Como participantes de los Encuentros Zapatistas de Mujeres que Luchan, hemos aprendido a combinar prácticas feministas con creaciones comunitarias, integrando

[2] Defendemos el uso del "x" como lenguaje desobediente-incluyente promovido por lxs zapatistas, para señalar la copresencia de la diversidad de género.

[3] Abya Yala alude a una dimensión transregional con agencia de relaciones culturales, identitarias y políticas regionales, usualmente como reivindicación frente al modelo neoliberal extractivista. Desde una noción de lo común en la defensa del territorio –como entramado comunal de autonomías– y desde las prácticas político-económicas solidarias que cercan al capitalismo. Su revaloración cosmopolítica, la resignificación del territorio, la lucha por la salud de los ríos como un solo cuerpo, memoria, territorio y tiempo es también una acción-creación permanente.

[4] Metodología disponible en https://lavedu.org/producto/formacion-en-incidencia-feminista-para-la-educacion-integral-de-la-sexualidad-eis/

[5] A partir de agosto de 2020 realizamos talleres en línea sobre Pedagogías del cariñx, a partir del siniestro vial de nuestra compañera Carolina (Cariñx) Espinosa el 1 de agosto de ese año, hermana que fue parte de todo este proceso. Enlace a los conversatorios virtuales sobre Pedagogías del Cariñx abordando este duelo colectivo y honrando la vida de Carolina desde los ejes de la violencia vial, la educación popular, el periodismo crítico, la sanación política y el canto rebelde. Enlace: https://www.youtube.com/playlist?list=PLLSk8nB8qRJGZzBJjS6YmFzXxXk16jlor

saberes de las luchas y legados ancestrales, además de convocarnos permanentemente a la formación sobre descolonización de metodologías y saberes, otras pedagogías y feminismos comunitarios.

En este capítulo, rumbo a la construcción de la Escuela de las Pedagogías del Cariño, presentamos algunas reflexiones teórico-metodológicas y dos experiencias de trabajos realizados: uno desde la academia con grupos de investigación acción-participativa por la soberanía alimentaria, en Coapan, una comunidad rural de Nayarit, México; y otro como proceso de creación colectiva autogestiva, que teje alianzas con colectivas bordadoras de varios países latinoamericanos: "Bordando Abya Yala".

Desarrollo

Las pedagogías del cariño. Reflexiones teórico-metodológicas

Desde el asesinato de nuestra compañera, Carolina Espinosa, por un borracho al volante, en duelo y bajo lo que llamamos *patriarcarro*[6] por la violencia vial y urbana contra la vida, con el fin de generar dinámicas de trueque de saberes, infraestructura y alianzas latinoamericanas para incidir y buscar justicia con ecos en el espacio público y las redes sociales, activamos las pedagogías del cariñx[7] como espacios de autocuidado y sanación colectiva. Llevamos seis murales comunitarios con talleres de educación popular y alianzas con artistas urbanas, sonideras, fotógrafas, video artistas, cineastas comunitarias, artivistas, gestoras culturales, educadoras populares, colectivas de mujeres ciclistas, locutoras, periodistas, abogadas, defensoras de derechos humanos, sanadoras, coreógrafas, *performers*, cantantes y bandas, a través de sesiones presenciales y/o virtuales en talleres, pláticas, conferencias, intercambio de saberes y experiencias, materializados en arte popular, murales, producción audiovisual colectiva; además de la consolidación de metodologías, difusión libre de productos colectivos, entrega de recursos didácticos, acompañamientos, asesorías y

[6] La nota sobre el asesinato de Carolina Espinosa se puede consultar en Acuña y Vega Osnaya (2021, 31 enero).
[7] Nombramos nuestras pedagogías en memoria de Carolina, a quien llamábamos Cariño y reivindicamos el cariño como categoría política para la acción.

consultorías sin costo monetario (Red Lat Fem, taller «Planeando-Sentihaciendo», comunicación personal, febrero de 2021).[8]

El autocuidado es una ética política, ya que de frente a una sociedad que privilegia la productividad sobre el bienvivir, atender a nuestro cuerpo, mente, emociones y ser interior, es una forma de resistencia y autonomía, que desde su capacidad de agencia se vincula con los cuidados colectivos, comunitarios y el entorno, para la organización en temas de agroalimentación, educación y salud propios, entre otros, para conformar alternativas anticoloniales, antirracistas y antipatriarcales.

Centrado en la escucha para el reconocimiento de necesidades y límites propios, el autocuidado que proponemos supone reflexionar y tomar acciones de descanso, recreación y reconexión, y rechazo a ciertas creencias, actividades y actitudes, para mantener el bienestar integral mientras cumplimos nuestras responsabilidades y activismos, creando espacios seguros donde las diferencias y los límites personales se respetan en acuerdos y acciones que favorezcan el bienestar colectivo y contribuyan a la construcción de un mundo con paz, justicia y dignidad.

Inspiradas por las experiencias de las compañeras mayas en Guatemala *chuj, mam, kaqchiquel* y *q'eqchi*, quienes llevan la sanación política como un proceso comunitario a través de la oralidad y la circularidad de la palabra, el teatro y la espiritualidad en rituales y ceremonias de medicina para fortalecer los vínculos, la resistencia, la oralidad, la defensa por la vida y el territorio (Marcos, 2017), consideramos a la sanación política como un pilar fundamental de las pedagogías del cariño. Desde este enfoque, las emociones y memorias dolorosas que surgen en los procesos de sanación, en vez de reprimirse o invisibilizarse, se reconocen y acompañan, incluso cuando resulten incómodas, lo que ayuda a interpelar críticamente las creencias que sostienen las lógicas violentas (Aguilar, 2012; Fulchirone, 2009).

[8] Desarrollado por Delta Argelia Torres con integrantes de la Red Lat Fem: Cecilia Vega, Merary Vieyra, Mariana Iglesias, Dalia Itzkopilli, Jacqueline Franco, Marvila Ortigosa, Karla Díaz, Tatiana Toledo, Erandi Villavicencio (Ecuador) y Melisa Santilli (Argentina). Actualmente también la integran Diana Betanzos, Mariana Vega, colectivas como Bordar la Ternura de Ecuador y Crisálidas de Colombia; y colaboradoras permanentes abogadas, psicólogas, gestoras comunitarias y artivistas de Argentina, Chile, México, Perú, Cuba y Honduras.

Las pedagogías diversas y las pedagogías del cariño

Enmarcamos a las pedagogías del cariño dentro de las pedagogías críticas, como la educación popular feminista, las pedagogías de(s)coloniales, las pedagogías del cuidado, las pedagogías de la tierra, y otras propuestas de mujeres para la investigación y la construcción conjunta del conocimiento transformador, a las que denominamos pedagogías diversas, pues emergen de espacios diversos, activistas, populares y de organización territorial en América Latina, que ofrecen otros horizontes de sentido y fomentan alternativas para futuros no violentos, con formas más recíprocas y justas de reproducir y cuidar de la vida. A continuación, reflexionamos brevemente sobre nuestras coincidencias con ellas y en cómo nutren nuestro andar.

Con base en las pedagogías emancipadoras, como las de Paulo Freire y Frantz Fanon, las pedagogías decoloniales enunciadas por Walsh (2017) van más allá de la enseñanza de contenidos y promueven desaprender la práctica impuesta y asumida en la teoría, arte y política para reconstruir el ser, como puente entre la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder. La autora propone pedagogías decoloniales en aquellas estrategias, prácticas y metodologías empleadas por pueblos latinoamericanos para resistir y subvertir la dominación colonial,[9] lo que adquiere principal relevancia en el contexto del colapso del proyecto civilizatorio del orden global occidental, que exige prácticas pedagógicas vinculadas a otros horizontes civilizatorios de mundo-vida, basados en otras formas de vivir construidas en y desde las autonomías.

Dichas pedagogías resultan esenciales para los cuestionamientos que hacemos desde las pedagogías del cariño, tanto a la preeminencia de los saberes occidentales, como a las relaciones de poder que perpetúan diferentes formas de exclusión, y para confrontar a las pedagogías de la crueldad (Segato, 2018), a las que entendemos

[9] Estas prácticas están arraigadas a la vida misma y a las memorias colectivas que los pueblos mantienen como parte de su existencia. Walsh (2017) explica que son: "[...] prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente "otros" de pensamiento, re e insurgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que, a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial". (p. 7)

como aquellas prácticas educativas que operan para mantener y reforzar las jerarquías sociales manifestadas en la discriminación, racismo y sexismo, lo cual refuerza la opresión y crea condiciones permanentes y sistemáticas de inequidad, posicionando al capitalismo como mediador de nuestras relaciones, a partir de la insatisfacción y el tener sobre el ser, con prácticas cotidianas orientadas al consumismo, a la desconexión de la naturaleza, la deshumanización de lo humano y la mercantilización de todo lo material e inmaterial del planeta.

El ser humano es una unidad sentipensante, interdependiente y ecodependiente, por lo que apostamos por el cuidado de las personas y de la naturaleza sobre los intereses del mercado para el avance hacia la justicia socioambiental y de saberes. Por ello, coincidimos con las pedagogías del cuidado (Aguado et al., 2018), en dar centralidad a las relaciones afectivas y valores como la solidaridad, empatía, reciprocidad y el reconocimiento de que el cuidado de la vida no solo es una responsabilidad personal, sino un compromiso colectivo para transformar la realidad y fortalecer el tejido social.

Asimismo, con las pedagogías de la tierra (Egidi, 2021) encontramos en la ancestralidad saberes y prácticas para reconectar a las personas consigo mismas y con su entorno natural, para buscar el bien común y la integración del aprendizaje práctico con la reflexión crítica, con el fin de lograr una comprensión holística de los desafíos socioambientales actuales y un accionar concreto para enfrentarlos, desde el bienestar personal, colectivo y ecológico. De este modo, de la mano de Egidi, nos sumamos a un movimiento ecopedagógico, o de una pedagogía biofilíca, que emplea metodologías didácticas horizontales y solidarias, reflexivas, respetuosas y creativas para el aprendizaje vivencial, profundo y placentero, bajo el cuidado y la gratitud, y desde una racionalidad intuitiva y comunicativa, afectiva y no instrumental, afirmando que el conocimiento solo es integral cuando es compartido.

La producción de saberes desde las propuestas feministas: rumbo a la escuela de las pedagogías del cariño

Uno de nuestros objetivos fundamentales fue la creación colectiva de conocimientos y la teorización de experiencias útiles para transformar las realidades de explotación,

opresión y dominación, generadas por el sistema capitalista, colonial y patriarcal. Desde el 2021 nos reunimos como grupo de investigación, arte, creación y formación para compartir e intercambiar las metodologías y herramientas, y diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje para mujeres en torno a las pedagogías del cariño.

Basándonos en los trabajos de Korol (2015), examinamos los núcleos esenciales de la educación popular feminista y destacamos, como elementos metodológicos, la importancia del cuerpo en la reflexión teórica y el uso de recursos lúdicos y artísticos, con el objetivo de incorporar el conjunto de sentidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y no solo aproximarnos al conocimiento por la vía de la racionalidad. Así, damos importancia al hacer grupal, como sentido político frente al individualismo, para la construcción de sujetos colectivos que se constituyen a sí mismos en la *praxis* de transformar la vida, identificando los obstáculos epistemológicos y su superación mediante el diálogo entre diferentes perspectivas.

A diferencia de los modos tradicionales que desde la teoría iluminan la experiencia, acorde con la concepción metodológica dialéctica de la educación popular, proponemos teorizar con base en las prácticas, yendo de lo conocido y concreto, hacia lo desconocido, complejo y abstracto, bajo el camino metodológico de la práctica-teoría-práctica en procesos de la reflexión, y del análisis político de la vida cotidiana a la acción transformadora.

De igual manera, tomamos distancia tanto de las propuestas gubernamentales como de ONG que reducen la educación popular a un conjunto de técnicas participativas para manipular a los sectores excluidos, como de la investigación hegemónica al servicio de la ciencia moderna y el extractivismo académico. Ello implica problematizar los criterios de enseñanza, aprendizaje e investigación, así como el tipo de relaciones establecidas mediante la extensión universitaria, para lo cual, nos apoyamos en las epistemologías feministas que cuestionan la "objetividad y neutralidad" cientificistas, planteando una objetividad política, situada y responsable, que considera tanto las condiciones en las que se produce el conocimiento como los sesgos ocasionados por condiciones de raza, género y clase de quienes lo producen.[10]

[10] Donna Haraway (1988) introduce la noción de *conocimiento situado*, demostrando que el conocimiento está influenciado por la subjetividad del investigador, quien debe aclarar su punto de partida. Por su parte, Sandra Harding (1998) sostiene que la investigación es más rigurosa cuando

Además, resaltamos la relevancia del debate feminista descolonial latinoamericano, para entender que "tal como han señalado feministas de distintos tiempos, el conocimiento que se presenta como neutral y objetivo no lo es en realidad, dado que es producido por sujetos concretos con circunstancias, poderes, pasiones y sentimientos específicos" (Cariño et al., 2017, p. 512). Es este debate en el Abya Yala, el que "no solo expone los numerosos mecanismos que operan en la subordinación de mujeres y hombres en el denominado "tercer mundo", sino que también (se) genera alternativas basadas en las realidades concretas de nuestra región" (Ochoa, 2021, p. 115).

En esa línea, reconocemos como uno de nuestros grandes retos el no caer en la trampa que Aura Cumes previene (Cariño et al., 2017), al creer que haber logrado el encuentro de mujeres diversas en un espacio nos hace automáticamente descoloniales, pues hay que tener la capacidad de visibilizar, analizar y superar las jerarquías y privilegios que reproducimos. Para ello, indica que "hace falta crear política desde nuestra experiencia cotidiana colocando en cuestionamiento aún las actitudes más pequeñas" (p. 515), y no confundir lo moral con lo político para dejar pasar acciones excluyentes en aras de no romper acciones colectivas, pues el cuestionarlas "es colocar las condiciones para establecer formas de horizontalidad, y es también una actitud de respeto mutuo, porque es allí donde podemos sacudir las amarras del racismo colonial que entre mujeres deseamos desechar de nuestra existencia" (p. 516).

Experiencia: proceso investigativo para la coconstrucción de saberes alimentarios, accionado por la soberanía alimentaria en Coapan, Nayarit

Esta experiencia es la continuidad del proceso investigativo reflejado en la tesis doctoral "Indicadores culturales de soberanía alimentaria: Miradas, sentisaberes y haceres del Cauca, Colombia", desarrollado del 2016 al 2019, con ciento siete participantes, hombres y mujeres de entre 5 y 65 años, integrantes de cuarenta y cinco organizaciones, grupos e instituciones educativas: treinta y ocho campesinas, veintiséis indígenas y

parte de la experiencia de una persona específica y argumenta, con su *Teoría del punto de vista,* que los valores personales son inseparables del proceso de investigación y deben ser reconocidos y considerados por los científicos para entender cómo afectan su producción (como se citaron en Torres Rivera, 2022).

veintitrés afrocolombianas de dieciséis municipios caucanos, 11 investigadores de la Universidad del Cauca y 1 representante de Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), otro de La Vía Campesina y una más de la Red Nacional de Agricultura Familiar.

Con ellos, a través de 104 conversas, 17 sesiones dialógicas y 15 talleres participativos, de manera conjunta se recopilaron, identificaron, analizaron, clasificaron y depuraron conocimientos, prácticas, entendimientos y demandas agroalimentarias, coconstruyendo una batería de 65 indicadores,[11] organizados en tres esferas: 1) saber y conocer (entorno y agricultura, preparación y transformación y cosmogonía alimentaria); 2) tener y construir (conocimientos y prácticas de producción y recolección, consumo y distribución-comercialización); y 3) sentir y creer (definiciones, creencias-afectos, principios-valores). Con esta batería, y mediante dinámicas participativas, tres grupos campesinos pertenecientes al Comité de Integración del Macizo Colombiano (CIMA) autoevaluaron sus trabajos y planificaron acciones para fortalecer sus procesos por la soberanía alimentaria.

En el 2021, después del encierro por la COVID-19, con la intención de desatar un proceso comunitario mediante metodologías participativas, se propuso usar la batería de indicadores del Cauca como herramienta pedagógica:[12]

> En el año 2013, con miras al rescate del maíz raza *Jala* como símbolo de la alimentación tradicional de las familias, dentro de la línea de estudios en desarrollo local, realizamos un prediagnóstico del municipio de Jala, aplicando una encuesta a 73 productores. Posteriormente, a partir del 2019 ya con este

[11] Son indicadores, porque dan pistas de andar en el camino por el que se apuesta; son culturales por su contenido subjetivo que se entrelaza conformando una cultura agroalimentaria propia, de frente a la hegemónica de corte global y corporativa; son indicadores alternativos porque involucran formas de entender y habitar el mundo, que resisten y persisten en las cotidianidades, movimientos y luchas campesinas, indígenas y afrodescendientes caucanas, que, en el terreno de las subjetividades, dan la batalla por los horizontes de sentido, a favor de la soberanía alimentaria, en defensa de los territorios y por la Madre Tierra. Son sentisaberes propios del Cauca contra el despojo y la explotación sistémica, que aportan a la construcción de otra figura de mundo: la del otro mundo posible, uno donde quepan muchos mundos (Torres Rivera, 2020).

[12] La fase de integración comunitaria en Coapan y la conclusión de la investigación doctoral de Delta Argelia Torres Rivera contaron con el apoyo de una beca (febrero 2021 - febrero 2022) del entonces CONACYT, otorgada a través del proyecto 'Desafíos de la reconversión productiva y sus contribuciones para la construcción de seguridad alimentaria en municipios productores de tabaco en Nayarit' (Clave: A1-S-17116) a cargo de la Universidad Autónoma de Nayarit, UAN.

> proyecto, en mi estancia posdoctoral realicé la intervención en Villa de Jala, Jomulco y Coapan, primero con un diagnóstico para definir estrategias para la reconversión agroecológica, encontrando un escenario distinto al 2013, pues la nueva generación de productores (24 hombres de entre 31 y 46 años) mostraron alta resistencia a participar, inconformidad con los programas de gobierno, desconfianza en centros de investigación por dejar inconclusos otros procesos de capacitación y nula integración colectiva para mejorar sus procesos organizacionales en la producción y conservación del maíz. Por ello, iniciamos un proceso para la instalación de parcelas demostrativas agroecológicas con solo tres productores, dos de ellos en Coapan, concluyendo que había que recurrir a una metodología participativa para la integración comunitaria. (Torres Rivera y Vázquez Fuentes, 2023)

En este contexto, siguiendo los principios generales de la IAP como el desplazamiento de la relación sujeto-objeto hacia la relación dialógica sujeto-sujeto, la inmersión en la cotidianidad comunitaria, la centralidad del saber experiencial de las personas participantes, y la reflexión conjunta para la comprensión y transformación de la realidad a través de la acción colectiva (Ramírez et al., 2020), viviendo de manera permanente en Coapan, se desarrolló el proceso del 23 de junio al 7 de septiembre, con una participación total de 65 personas: 10 abuelas, 20 niñxs, 6 mujeres jóvenes, 7 señoras de entre 40 y 60 años, y 8 hombres de entre 19 y 65 años.

Al principio, se visitó la comunidad para contactar a los dos productores con los que se había trabajado, sin éxito. Sin embargo, durante un recorrido se contactó a Nayeli Flores Franquez,[13] joven madre y líder del proyecto "El rincón del campesino", una ruta turística que ofrece productos locales y actividades de Coapan a visitantes atraídos por la Secretaría de Turismo de Jala. Ella y su familia se volvieron pilares para invitar e incluir a otras familias en el proceso de investigación-acción participativa, para la coproducción de saberes agroalimentarios locales.

Durante este proceso, se implementaron técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas, transectos y diálogos en espacios de vida y trabajo; además de realizarse 5 talleres participativos en el Salón Ejidal, donde

[13] El nombre de algunas participantes se incluye por acuerdo de construcción conjunta, reconocimiento a su liderazgo y agencia política en el proceso de investigación colaborativa y en ejercicio de la justicia epistémica, bajo un marco de ética dialógica que prioriza la visibilidad de quienes protagonizan las acciones compartidas y los principios de copresencia de la metodología IAP.

participaron 14 adultos (hombres y mujeres de entre 20 y 60 años), empleándose herramientas participativas diseñadas para la reflexión conjunta sobre la problemática alimentaria, línea del tiempo, mapeos, calendario productivo, análisis de procesos productivos, patrones alimentarios, procedencia de los alimentos, y la construcción conjunta de definiciones sobre seguridad y soberanía alimentaria.

Con la batería de indicadores del Cauca, se promovió la planeación participativa. En cinco sesiones, se creó una batería propia con 44 indicadores en tres esferas: 1) Saberes (vida y agricultura, cocina y alimento, pensamiento alimentario), 2) Haceres (saber práctico, obtención, preparación, conservación, consumo y comercialización de alimentos); y 3) Sentires (relaciones, valores humanos y arraigo). Con esta batería, mediante un proceso de reflexión-acción conjunta, se planificaron las acciones del Plan de Acción Integral por la Soberanía Alimentaria (PAISoA) de Coapan 2021 a ejecutarse en un mes (ver Figura 1).

Figura 1. Coconstrucción de batería de indicadores y PAISoA Coapan, 2021



Fuente: Archivo propio.

El PAISoA se basa en 10 acciones a emprender: 1) plática comunitaria sobre soberanía alimentaria y agroecología; 2) catálogo de plantas medicinales nativas; 3) intercambio de sabores con recetas tradicionales; 4) elaboración del calendario Lunar; 5) instalación de jardín de vida; 6) intercambio de principios agroecológicos para la preparación de abonos y biopreparados; 7) expresiones artísticas que hablen del orgullo del ser campesino y de la comunidad de Coapan; 8) festival comunitario para recuperar tradiciones sobre el maíz Jala, saberes, sabores, plantas y semillas de la comunidad; 9) campaña de manejo de basura y reciclaje en la secundaria; y 10) pláticas en la

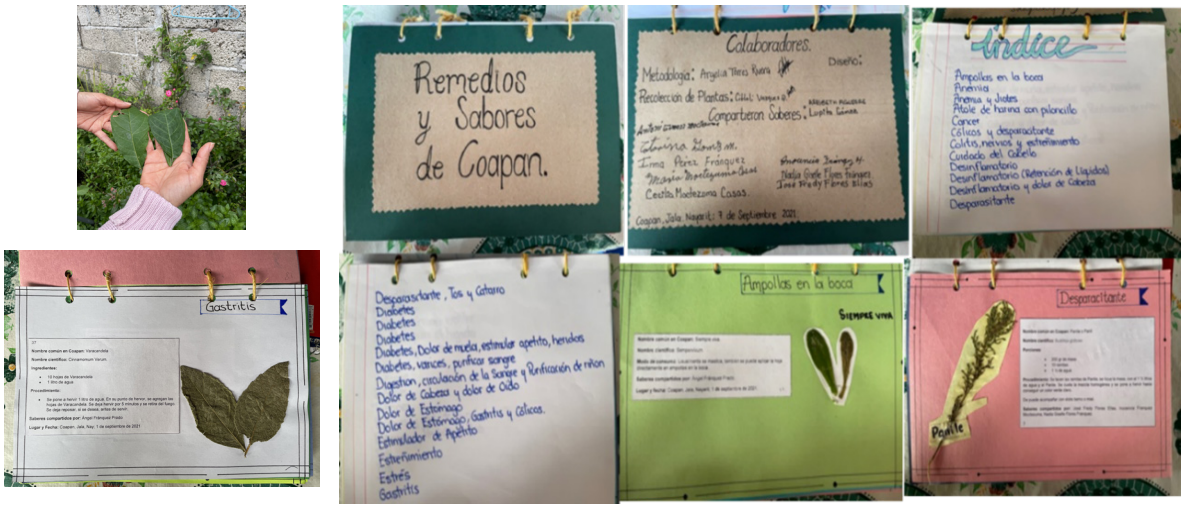
escuela primaria para reducir el consumo de comida chatarra y la creación de un huerto escolar agroecológico para retomar el amor a la tierra, aprender a sembrar y practicar valores de respeto, cooperación y reciprocidad.[14]

Dado que lxs ancianxs, lxs jóvenes y lxs niñxs no participaron en las actividades del Salón Ejidal, utilizamos pedagogías del cariño, con base en el autocuidado, la educación popular feminista y la creación artística, generando espacios de mujeres para la reflexión de la alimentación como eje del autocuidado para la vida y la salud comunitaria, la organización para cuidados colectivos y la acción por la soberanía alimentaria, promoviendo el análisis de los relacionamientos entre humanos y con la Tierra, la confianza personal y colectiva, el respeto, la solidaridad y la reciprocidad como base de la transformación profunda para el bienestar integral, el sistema de relaciones de dominación, la reivindicación de derechos y la reconstrucción del tejido social más incluyente y equitativo.

Realizamos estas sesiones en los patios, cocinas y huertas de las participantes, intercambiando saberes y sabores, plantas, recetas, comidas, preocupaciones, creencias y sueños. Incorporamos, además, a las jóvenes de secundaria en la elaboración del catálogo de plantas medicinales; mediante el diálogo intergeneracional, ellas sistematizaron el saber de las abuelas, lo capturaron en computadora, incorporaron los nombres científicos de las plantas y confeccionaron el catálogo (ver Figura 2).

[14] Las acciones 9 y 10 quedaron pendientes para cuando se regularizaran las actividades de las escuelas primaria y secundaria tras la pandemia.

Figura 2. Diálogos intergeneracionales para la coconstrucción de catálogo de plantas medicinales



Fuente: Archivo propio.

Con Lupita Moctezuma, otra joven líder de Coapan y la colectiva de Mujeres Activistas por la Integración de la Sustentabilidad APIS de Tepic, se reactivó el espacio de "la mujer y el niño", trabajando con lxs niñxs en la intervención de espacios públicos con la instalación de un jardín de vida melífero, proyección de videos en la plaza, juegos sobre beneficios de las abejas al entorno y la salud, *collage* y pinturas para la soberanía alimentaria y, con la Red Lat Fem, el muralismo comunitario (ver Figura 3).

Figura 3. Intervención de espacios públicos con actividades de investigación-creación afectivas-participativas



Fuente: Archivo propio.

En el Salón Ejidal, se continuó trabajando con los hombres en el intercambio de prácticas y saberes agrícolas y principios agroecológicos para la instalación de biofábricas, coconstruyendo un calendario lunar y organizando una sesión abierta para la preparación de abonos orgánicos y caldo sulfocálcico y el abuelo Manuel Flores[15] compuso un corrido por la soberanía alimentaria en Coapan.[16] Finalmente, el proceso se cerró con una celebración con la muestra de todos los trabajos realizados a la comunidad y el compromiso de realizar las actividades pendientes y festival del maíz, en la escuela primaria y secundaria.

[15] Autor de la obra musical citada. Su mención responde al respeto por su autoría intelectual que expresa su papel como portador de saberes y memoria comunitaria en este proceso de investigación colaborativa.

[16] Obra musical disponible en el siguiente enlace: https://drive.google.com/file/d/1GoQB4GWalUgHjzdcoRtC3f0aGBbrB0DE/view

Experiencia en procesos de creación colectiva: "Bordando Abya Yala" y "Bordar la Ternura en el espacio público"

Los objetivos centrales de nuestras metodologías de acción-creación-sanación dependen de la capacidad de construcción del nosotrxs, a través de agenciar la narrativa propia y entrecruzarla con la memoria colectiva y la sanación política;[17] rastreando la dignidad de la propia historia, frente a quienes nos han arrebatado o se han apropiado de la historia personal (White y Epston, 1993). Por ello, se han sostenido procesos de reconocimiento común de las causas de las violencias, las problemáticas comunes, la reflexión conjunta, la historización más allá de la culpa o la vergüenza que genera la individualización de la violencia (Rodríguez, 2021). Esta narrativa puede ser "bordada", como comunicación cuidadosa de los sentires, la representación simbólica de las búsquedas de un sentido/horizonte colectivo, para sanar creando condiciones que mejoren la vida y las formas de relacionamiento.

Bordando Abya Yala es un proceso conformado por diversas colectivas bordadoras de Latinoamérica, impulsado por la Red Lat Fem en el año 2022,[18] buscando activar vínculos entre bordadoras comunitarias de diversos territorios, para reflexionar sobre el autocuidado y la politización del arte textil como herramienta de denuncia, de encuentro y sororidad.

La convocatoria fue abierta a bordadoras de toda Abya Yala y con las colectivas encargadas compartimos saberes, historias y experiencias de resistencia cultural y artística. Los Costureros de Mujeres por la Memoria de Suba, madres de personas falsos positivos (Colombia); Memorarte, arpilleristas que continúan el legado de las arpilleristas históricas (Chile); Bordar la Ternura (Ecuador); Grabado Andante y Cooperativa Gráfica la voz de la Mujer (Argentina); y Las Siemprevivas (México), fueron las encargadas de contar cómo sus historias se entretejen con prácticas de

[17] Un ejemplo de las metodologías planteadas por las participantes disponible en el siguiente enlace: Bordando Abya Yala- Carta Somos Tus Ancestras - El Autocuidado en el futuro. https://www.youtube.com/watch?v=sYI-C_5EmPw

[18] La iniciativa fue coordinada por Melisa Santilli Bara y Erandi Villavicencio Rodríguez. Con el paso del tiempo, la Colectiva Bordar la Ternura (BT) se ha encargado de continuar la terminación del libro textil. Actualmente, Daniela Carvajal, como parte de BT, escribe la historia de este proceso y de otros de bordado político en Abya Yala.

bordado colectivo y acción política.[19] La idea fue crear una obra colectiva "bordada" a partir de la carta "Somos tus ancestras" (ver Figura 4).[20]

El método de repartición de las frases estuvo a cargo de cada bordadora, que una a una fue eligiendo el tema con el que más resonaban, para después crear imágenes con hilo, poesías visuales que juntas conforman este libro textil sobre autocuidado, integrado por 106 frases, 86 de ellas bordadas y que tiene la intención de llegar a lxs niñxs del futuro.[21]

Figura 4. Libro textil "Somos tus ancestras"



Fuente: Libro textil colectivo "Somos tus ancestras", Bordando Abya Yala (2022). Archivo propio.

[19] Fue muy importante, para quienes participamos, contar la historia del bordado colectivo, honrando a quienes han resistido los embates de las dictaduras en América Latina y precursoras del arpillerismo textil en Chile, como forma de memoria y denuncia, así como de la gráfica en las calles de Argentina. Otras, frente a la desaparición de sus hijxs en territorio colombiano, el bordado se convirtió en una forma de denuncia sobre la violencia feminicida, sobre todo madres, víctimas directas del feminicidio de sus hijas en México o en Ecuador.

[20] La Carta "Somos tus ancestras" nació de la formación virtual de "Autocuidados y feminismos: Redes comunitarias emergentes ante la pandemia y las violencias activas". A partir de encontrarnos frente a la cotidianidad de las violencias machistas en pandemia, se conformó esta carta y fue editada por la colectiva Voces afectivas en la que participaba Cariñx Espinosa, cerrando ese ciclo con una hermosa canción compuesta por ella.

[21] De este encuentro entre colectivas bordadoras de Abya Yala surgió un libro textil conformado por 106 frases de las cuales 86 fueron bordadas, en estilo libre y en un tamaño A4 sobre liencillo crudo, con hilos y materiales de poco relieve.

El principal logro de este proceso es la experiencia de creación colectiva como una herramienta de reflexión conjunta. Se ha buscado explorar y aprender sobre los usos del bordado en los diversos pueblos y nacionalidades, sobre todo como acción política, que tiene ya una histórica capacidad de denuncia, pero también de conformación de comunidad.

El artivismo textil en Latinoamérica ha sido un accionar concreto de mujeres en condiciones de violencia, injusticia, reclusión y represión de Estado en contextos de conflicto. En dichos momentos aprendemos herramientas para la acción colectiva entre mujeres diversas. Así, también se dignifica la narrativa propia y da pie a trabajar corpobiografías de sanación (Rodríguez, 2021), como otras metodologías en torno a la autoetnografía (González, 2022) o la construcción de espacios de autoconciencia para mujeres (Aguilar, 2012; Malo, 2004).

Esta carta es una especie de sabiduría colectiva convertida en arte textil colectivo, para visitar latitudes, hablar y vincular; es un círculo de la palabra legado de nuestras ancestras, como un ritual de sanación política comunitaria.

La Colectiva Bordar la Ternura, en Ecuador, ha sostenido el ejercicio de la toma del espacio público a través del bordado colectivo, convocando a bordados colectivos en encuentros, acciones, marchas con grupos de mujeres víctimas de violencia feminicida, estatal, económica, mujeres migrantes, mujeres privadas de la libertad, etcétera. Es parte de la Red Lat Fem y su apuesta política es la construcción del bien común, con creación y tejido comunitario. Algunas de sus integrantes se han formado en metodologías de sanación, por ejemplo, a través del bordado en la amazonía ecuatoriana con el Proyecto Common Threads[22] y en otros procesos de educación popular que piensan formas creativas, contra la opresión de las mujeres y la diversidad humana en todos sus ámbitos.

La Colectiva Bordar la Ternura borda con mujeres sobrevivientes de violencia basada en género, excarceladas víctimas de violencia estatal; en las marchas contra los feminicidios de María Belén Bernal, Nathaly Mafla y otros como el de la activista Monika Silva.

[22] La propuesta del Proyecto Common Threads en colaboración con la Federación de Mujeres de Sucumbíos (FMS), trabajan la sanación transformadora del trauma para mujeres en esta provincia ecuatoriana. La iniciativa se basa en un programa que utiliza telas narrativas (arpilleras) dentro de un enfoque integral, acompañando a las mujeres en su proceso de pasar de víctimas a sobrevivientes y agentes de cambio: https:// commonthreadsproject.org/ecuador

En el contexto del paro nacional de Ecuador en 2022 y 2025, a pocos metros de la represión policial, como otra forma de contienda política ¿qué significa tener este espacio de mujeres, de afectos y vínculos mientras bordamos en medio de un paro nacional? Estas luchas, como señala Daniela Carvajal retomando a Nelly Richard, desorientan al poder, porque no saben cómo responder a estos repertorios. ¿Cómo combate y actúa el poder policial frente a estas formas de acción social? En eso radica la potencia de estas otras formas de la resistencia.[23]

La colectiva ha bordado banderas de diversas organizaciones y mantas de denuncia, la más llamativa es la de los nombres de las mujeres asesinadas por feminicidio que mide más de 6 metros, la cual aún no logra apuntar todos los nombres de las mujeres asesinadas, ni de los transfemicidios ocurridos en el Ecuador. Bordar la Ternura ha propiciado juntanzas de bordado con las madres que exigen justicia; con la Fundación Inocencio Tucumbi (familiares de víctimas de la violencia de estado); con mujeres sobrevivientes de violencia sexual; en la cárcel de Latacunga y la escuela de formación de Mujeres de Frente; en convocatorias de bordado en distintas provincias del Ecuador; en el Encuentro Plurinacional de Mujeres y Disidencias; y ha logrado activar metodologías creativas, incluida la de investigación-acción-creación en Arte Actual Flacso 2026, así como en el Encuentro de Mujeres de Pueblos y Nacionalidades de la CONAIE, en 2024 (ver Figura 5).

[23] Gracias a Daniela Carvajal por los diálogos en torno al tema y su Ponencia en el *Encuentro Internacional Textil organizado por Memorarte en Chile*: Hilando Solidaridad [https://www.youtube.com/watch?v=FV85BJZVnuU].

Figura 5. Bordado realizado a partir del Encuentro de Mujeres de Pueblos y Nacionalidades (CONAIE), Manta, Ecuador, 2024



Fuente: Archivo propio.

> A la Colectiva Bordar la Ternura la pensamos como la práctica de la posibilidad de construir comunidades de aprendizaje. Muchas veces a nuestras actividades llegan mujeres que quieren militar pero no saben cómo o dónde. O se sienten inseguras porque no saben de feminismo, no conocen las autoras y los términos, los conceptos. Estos son espacios donde nadie enseña a nadie, más bien compartimos. Aprendemos juntas y esto es una apuesta radicalmente diferente a la idea de aprendizaje formal que es patriarcal, jerárquica, heteronormada. Esto también es una forma de incidencia. (D. Carvajal, comunicación personal, 18 de enero de 2025)[24]

El bordado en la calle puede ser pensado como una contrapedagogía de la crueldad, aunque el espacio público es distinto al espacio común que es el que construimos para contener y arropar, al momento de compartir. Son micropolíticas que hacen una suerte de sentido de reparación colectiva, de contención mutua y sanación política para romper lo que determina un solo y único camino posible para las mujeres: violencia, impunidad e injusticia (ver Figura 6). “Las piezas cuentan historias, narran y son testimonios. La manta de feminicidios es conmovedora, son tantos nombres juntos y faltan tantos más. Esperamos que no haya más nombres que bordar” (D. Carvajal, comunicación personal, 18 de enero de 2025).

[24] Entrevista realizada a la colectiva Bordar la Ternura en el marco del Proyecto https://bordarlavidacomunera.org/bordar-la-ternura/

Figura 6. Manta de Feminicidios en juntanzas de bordado



Fuente: Archivo propio.

Conclusiones

Las pedagogías del cariño involucran experiencias, prácticas, metodologías afectivas y acciones creativas que buscan superar obstáculos y eliminar opresiones sistémicas. En términos pedagógicos, los resultados van desde comprender las pedagogías de la crueldad hasta aplicar pedagogías decoloniales y, en estrecha relación con las pedagogías del cuidado y de la tierra, posibilitar la cocreación de la educación popular feminista en cualquier latitud del Abya Yala, con referencia radical al contexto.

Además, la experiencia de Coapan apuntala a los procesos de sistematización de experiencias y de investigación acción-participativa, como herramienta de la educación popular, para facilitar procesos de la reflexión a la acción. Así, también se propicia la generación colectiva de conocimiento mediante el establecimiento de diálogos horizontales y el intercambio de saberes como punto de abordaje de la realidad y su transformación, con y desde las personas participantes que ensayan nuevas formas de pensar y convivir, sosteniendo procesos comunitarios de sanación física, emocional y comunitaria, provocando nuevas formas de relacionamiento no violento.

Bajo estos enfoques, en Coapan, se promovió el autorreconocimiento de la realidad alimentaria para desafiar el *statu quo* agroalimentario capitalista, colonial y patriarcal.

Incorporamos, además, actividades de agroecología y conciencia socioecológica para la soberanía alimentaria, utilizando metodologías afectivas y participativas para la integración de las mujeres, jóvenes, adultos mayores y niñxs, así como diálogos intergeneracionales para la revitalización del saber campesino. Haciendo entrar lo lúdico y lo reflexivo, desde la creación artística, se fortalecieron prácticas cotidianas que apoyaban la organización comunitaria y nutrieron un tejido disuelto por diversas problemáticas como la migración, los roles de género y los programas que tienden a generar desconfianza y fragmentación.

Esto es una estrategia para enfrentar las violencias del sistema agroalimentario corporativo global, y una alternativa al paradigma positivista-desarrollista que privilegia el modelo de investigación, de transferencia tecnológica vertical y unidireccional, cuyas soluciones productivas someten a las familias agricultoras a la dependencia de agroinsumos y tecnología externa con alto costo económico y socioambiental.

Nuestros procesos investigativos no son meros depósitos de saberes ya existentes, sino de un rehacer en la vida social. Lo que se busca es teorizar desde la experiencia para contribuir a la justicia de saberes y a la formación política popular y comunitaria, visibilizando cómo nos cruzan las referencias de la cotidianidad de la gente que camina estos procesos. Sin duda, este ejercicio requiere sistematizar experiencias con personas de carne y hueso que han transformado sus cotidianidades, apoyadas por herramientas transdisciplinarias con el aporte emocional, comprensivo y solidario de su propia comunidad y de ciertas pedagogías del cariño creadas por ellas mismas.

En ese sentido, cuando no solo la corporalidad se transgredió, sino que la historia de comunidades enteras intentó ser destruida, las pedagogías del cariño sirven para comprender por qué la ternura permite expresarnos desde la vulnerabilidad, desde la digna rabia, la alegre rebeldía, y otras consignas del movimiento zapatista y otras ancestrales, anticarcelarias, que motivan a la organización sostenida y colectiva en defensa de la vida, y a comprender que la posibilidad de recuperación es una sanación política, no como un ejercicio psicológico individual y aislado.

Superar las fronteras corporales es un hábito que se ejerce para comprender y entendernos con otras personas, que conectarnos sensorialmente es una habilidad, siempre diversa y de capacidades múltiples que puede convertirnos en artistas de las emociones, y que reconocer el aspecto emocional "de la palabra que lleva al acuerdo" es uno de los principios de las pedagogías del cariño, para sostener que los sentipensares son la manera de comprender los cambios en el papel de sujetxs del proceso mismo de la transformación.

Acudimos a referentes teórico-metodológicos feministas y a nuestras experiencias en la investigación-acción y de creación colaborativa, para dar paso a nuestra escuela de formación política que acompañe procesos, que involucre a mujeres en procesos de formación y defensa del territorio, que no den pie a la falta de autocuidado y cuidados colectivos, incluso en momentos de confrontación con el poder, apuntando hacia el arte que enuncia, denuncia y anuncia; es decir, tocando con solidez las emociones, los sentires y los procesos personales vividos en situaciones límite.

Seguiremos en busca de formatos creativo-participativos, que den voz a nuestras demandas, a través de diversas apuestas artísticas, lúdicas y ecológicas para denunciar los efectos de las violencias en las vidas humanas y no humanas como punto de partida para la sanación política. Sin robar el protagonismo de las voces, como el extractivismo cognitivo lo suele hacer, caminando en pos de las autonomías con horizontalidad y a la alta estima del diálogo en la práctica política de la resistencia. Sosteniendo al cariño y al autocuidado comunitario como categorías políticas, nos acercamos a una pedagogía que asume claramente la proposición feminista de que "lo personal es político":

> Autocuidado para destejer los traumas, los dolores de nuestro linaje, para romper las cadenas que nos dominan y nos atan, y no nos dejan ser libres ni sujetas de nuestra propia historia [...] Juntarnos para sentirnos acompañadas en este asalto al cielo, para ofrendar estrellas a la tierra, sin explotarla, sin descuidarla [...], ser auténticas, ser relación, ser reciprocidad. (Red Lat Fem, 2020)

Referencias

Acuña, C. y Vega Osnaya, M. F. (2021, 31 enero). Rodar con Cariño: ciclistas por la vida y contra el 'Patriar-carro'. *Corriente Alterna*. https://corrientealterna.unam.mx/nota/carolina-espinosa-carinx/

Aguado, G., Patarroyo, L. E., Larrañaga, M., Palacín, I., Quilaqueo, V., Mujica, R. M., Modonato, L. y Ventura, D. (2018). Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción. Fundación InteRed.

Aguilar, Y. (2012). *"Sanar nuestros cuerpos, reconstruir nuestra memoria" Memorias de un proceso para sanar heridas de mujeres colombianas sobrevivientes de violencia sexual y otras violencias, refugiadas en Ecuador 2009-2011*. Asylum Access Ecuador.

Aguirre-Maier, B. (2023). Ayllu. Tensiones en la literatura y la política en los Andes. *Kipus: Revista Andina de Letras y Estudios Culturales,* (53), 160-176. https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/kipus/article/view/3859/3795

Cabnal, L. (2019). *Feminismo comunitario desde las mujeres maya-xinca de Guatemala.* Librería La Cosecha.

Cariño, C., Cumes, A., Curiel, O., Garzón, M. T., Mendoza, B., Ochoa, K. y Londoño, A. (2017). Pensar, sentir y hacer pedagogías feministas descoloniales. Diálogos y puntadas. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir*. *Tomo II* (pp. 509-560). Ediciones Abya Yala. https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf

Egidi, L. (2021). Abejar Pedagogías de la Tierra. Una experiencia transformativa internacional en educación popular ambiental. *Revista de Pedagogía Latinoamericana, Moira,* 1, 128-144. https://es.scribd.com/document/517639369/Revista-de-Pedagogia-MOIRA-2021-Luisina-E

Fulchirone, A. (2009). *Tejidos que lleva el alma. Memoria de las mujeres mayas sobrevivientes de violación sexual durante el conflicto armado*. Equipo de Estudios Comunitarios y Acción Psicosocial Ecap y Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas.

González, A. (2022). *Etnografías afectivas y autoetnografía "Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur". Textos del Primer Encuentro Virtual*. https://generoymetodologias.org/media/publicaciones/archivos/EtnografiasAfectivas.pdf

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies, 14*(3), 575-599. https://doi.org/10.2307/3178066

Harding, S. (1998). *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Indiana University Press.

Korol, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías Revista de Educación*, *IV*(7), 132-153.

Malo, M. (Ed.). (2004). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Traficantes de sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Nociones%20comunes-TdS.pdf

Marcos, S. (2017). *Cruzando fronteras. Mujeres indígenas y feminismos abajo y la izquierda*. Editorial Quimantú. https://sylviamarcos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/cruzando_fronteras-1.pdf

Ochoa, K. (2021). *Feminismos descoloniales latinoamericanos para principiantes.* UNAM.

Ramírez, C., Chávez, P. y Torres, R. (2020). Soberanía alimentaria, agroecología e investigación acción participativa. En C. A. Ramírez Miranda, A. Pérez Sánchez, M. del C. Hernández Moreno y F. Herrera Tapia (Coords.), *Prototipos regionales para la soberanía alimentaria* (pp. 21-54). Juan Pablos Editor.

Red Lat Fem (2020). *Audiocuidado*. https://drive.google.com/file/d/13hqk2BPffXmzbQgzlIjvkh4jTUPqhNrx/view?usp=sharing

Rodríguez, R. (Coord.). (2021). *Corpobiografías de sanación: escrituras, cuerpos y saberes de mujeres*. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. https://bdigital.uncu.edu.ar/15582

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros. https://alejandroquinteros.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/04/rita-segato-contra-pedagogi-as-de-la-crueldad-pdf.pdf

Torres Rivera, D. A. (2020). Indicadores culturales para la Soberanía Alimentaria y su transición agroecológica: miradas, sentisaberes y pistas desde el Territorio Caucano. *IXAYA, 10*(18), 92-130. http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/issue/view/734

Torres Rivera, D. A. (2022). *Indicadores Culturales de Soberanía Alimentaria. Miradas, sentisaberes y haceres del Cauca, Colombia*. [Tesis de doctorado, IAPE Universidad].

Torres Rivera, D. A. y Vázquez Fuentes, C. (2023, 13-16 de junio). *La integración comunitaria para la revalorización de saberes alimentarios. Una experiencia desde la Investigación Acción Participativa en Jala, Nayarit* [Ponencia]. 14º Congreso Nacional AMER, México.

Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir*. Tomo II: Serie pensamiento decolonial. Ediciones Abya Yala. https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf

White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós. http://enriqueespejel.com/uploads/6/4/9/7/64973179/medios-narrativos-para-fines-terapeuticos2.pdf

LOS SISTEMAS PRODUCTIVOS LOCALES (SPL) EN EL ESTADO DE TLAXCALA. EL CASO DE LA CERÁMICA DE TALAVERA DE SAN PABLO DEL MONTE

Serafín Ríos Elorza
Susana Flores Solís

Introducción

El modelo neoliberal, implantado a partir de los años 80, se centra en la disminución de la presencia del Estado en la economía nacional, mediante la privatización de las empresas paraestatales (adelgazamiento del Estado), así como de los servicios educativos y de salud, entre otros. En México, el modelo se apuntala en 1994, cuando el gobierno mexicano firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) entre Canadá, Estados Unidos y México, cuyos objetivos se fundamentaban en tres ejes: 1) eliminar los obstáculos al comercio y facilitar la circulación transfronteriza de los bienes y servicios; 2) promover la competencia justa; y 3) aumentar la inversión extranjera (Moreno-Brid et al., 2006).

Así, los sectores productivos nacionales se alinearon a los procesos modernos de producción en masa y a la generación de capital; es decir, un desarrollo asociado con el capitalismo, la globalización y los modos de producción. Ante este panorama surgieron movimientos sociales de resistencia para contener y contrarrestar los desequilibrios provocados por el modelo neoliberal dominante, creando espacios

propios para dialogar, reflexionar y actuar. En este tenor, en uno de esos encuentros, la Cumbre de Río en 1992, se difunde la premisa "Pensar global y actuar local"; es decir, reconocer y revalorar los recursos y las capacidades locales, las cuales han configurado un constructo social con arraigo en los territorios, y evidenciadas (para propósitos de este capítulo) en los Sistemas Productivos Locales (SPL), entendidos por Iglesias y Ramírez (2008) como estrategias de producción que permiten la organización de varios productores, en torno a un producto o servicio basado en saberes tradicionales, enriqueciendo, de esta manera, su saber hacer, a partir de incorporar innovaciones tecnológicas en sus procesos de producción, administración y/o comercialización. Los SPL, de esta manera, se caracterizan por la reproducción social de actividades tradicionales o emergentes, de las cuales se apropian segmentos productivos importantes de comunidades, municipios y/o regiones, otorgando así identidad a los territorios que los albergan.

Por lo anterior, los SPL pueden erigirse como un pivote que promueve un Desarrollo Local Endógeno (DLE), desde y para las comunidades, en función, según Vargas Castro (2006), de los recursos (naturales y culturales) y de las capacidades de los actores locales, clasificadas en: a) organizacionales; b) instrumentales; y c) sistémicas. Para ello, se deberá de promover la identificación y fortalecimiento de SPL, debido a que en la actualidad conforman un importante patrimonio productivo, social, cultural y económico de comunidades y municipios.

Los SPL cumplen diversas funciones al interior de las comunidades, municipios y regiones del estado de Tlaxcala, entre las que destacan: 1) conformarse en factores de cohesión social, al ser emprendimientos mayormente familiares; 2) son espacios de reproducción cultural que fortalecen la identidad local; 3) dinamización de la economía local al generar empleos directos e indirectos; 4) promueven la autoestima y valor por lo propio; 5) aprovechan los recursos y capacidades locales en beneficio familiar y comunitario; y 6) evitan problemas sociales como la migración. Adicionalmente, son actividades con potencial para incursionar en el campo del turismo y la recreación, lo que potencia su capacidad generadora de ingresos y de conocimientos (al impulsar un turismo comunitario interactivo anfitrión-visitantes), mediante su puesta en valor turístico, lo cual permite la divulgación de su riqueza patrimonial. Todo lo anterior sin

detrimento de la dinámica productiva de los SPL, al incorporar la actividad turística como complementaria, desde una gestión participativa.

Así, los SPL pueden ser un factor para disminuir las desigualdades y mejorar la calidad de vida de los territorios donde se instalan, a partir de la utilización racional de recursos y capacidades locales, debiendo considerar un análisis del contexto social, cultural y económico de los mismos, priorizando no quebrantar la asociación armónica que los SPL (y sus actores) tienen con la producción y reproducción de saberes, así como con manifestaciones culturales, que evidencian un incuestionable arraigo e identidad local que debe ser preservado. Actualmente, en el estado de Tlaxcala existen principalmente dos tipos de SPL:

1) **Agropecuarios**, entre los cuales destacan: a) pulque (regiones norte, centro-norte, poniente y oriente); b) maíz (todo del estado, principalmente la región oriente); c) nopal (región poniente); d) amaranto (municipios de las regiones sur y oriente); e) durazno (municipio de Atltzayanca) y f) lácteos y conservas de frutas (región norte).
2) **Artesanales**, donde sobresalen: a) la cerámica (regiones centro y sur); b) pan de fiesta (región centro); c) tapetes y alfombras (región oriente); d) cocina tradicional (todo el estado), entre otros.

El capítulo muestra un estudio de caso elaborado a partir de la propuesta analítica de los Sistemas Productivos Locales que, si bien es de corte convencional, permite observar un tipo de enfoque sobre el cual es viable avanzar en términos de las perspectivas críticas-decoloniales para potenciar la mirada desde lo local. Además, se aborda como estudio de caso el Sistema Productivo Local (SPL) de la cerámica de talavera de San Pablo del Monte, artesanía identitaria tanto de los estados de Puebla como de Tlaxcala, con gran arraigo y relevancia, tanto histórica, social, cultural como económica en la actual región Puebla-Tlaxcala.

Antecedentes de la actividad artesanal

Desde tiempos remotos, el ser humano ha creado utensilios u objetos ligados a su vida cotidiana, bajo los siguientes fines: 1) utilitarios, para la alimentación, preparación, conservación y degustación de alimentos; como vestimenta o accesorios; 2) ornato, para decorar espacios abiertos y/o cerrados; 3) rituales, utilizados en ritos paganos y/o religiosos; 4) bélicos, accesorios de protección y/o motivación; y 5) estéticos, ya sea para identidad personal o de grupo, para identificarse o diferenciarse, entre otros usos. Las sociedades evolucionaron y, con ello, las necesidades y los estilos de vida de acuerdo a ciertas tendencias, propiciando (debido a la ampliación de necesidades) la diversificación de las artesanías que, a partir de conocimientos y saberes ancestrales propios, se enriquecieron con intercambios culturales o con innovaciones incorporadas en el devenir del tiempo, moldeando, adoptando y adaptando habilidades, instrumentos y materiales.

Lo anterior permitió a las personas artesanas, según Novelo Oppenheim (2002), crear, a partir de su cosmovisión y creatividad manifestaciones artesanales diversas, en ramas como alfarería, cerámica, textiles, madera tallada, metalistería, vidrio soplado, cerería, cartonería, pirotecnia, entre otras, adquiriendo con el tiempo la especialización y habilidad (Etienne-Nugue, 2009), bajo ensayo-error, para lograr dominar una "técnica" individual o colectiva propia. Cabe añadir que las artesanías pueden ser reproducibles, comercializables y, aunque aparentemente similares, son diferentes.

Según el Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (FONART, 2009), los artesanos y artesanas utilizan generalmente materia prima de la localidad o la región, así como implementos rudimentarios y mecánicos, lo cual les permite crear objetos de variada calidad, maestría y duración (efímero o duradero), los cuales albergan valores simbólicos e ideológicos propios de la cultura local. Es importante destacar que la incorporación de tecnología en algunas ramas artesanales, en aras de hacer rentable la actividad, ha sido constante, como es el caso de los textiles y la cerámica; sin embargo, la tecnología no suple la esencia de los saberes ancestrales que caracterizan a las artesanías, sino que los transforma y enriquece, al incorporar armónicamente nuevas técnicas y conocimientos, los cuales amplían y diversifican la actividad artesanal,

creando notables productos utilitarios, de ornato, accesorios femeninos, entre otros, la mayoría dignos de reconocimiento y admiración por su belleza y originalidad.

La actividad artesanal no debe analizarse de forma aislada, debido a que involucra aspectos económicos, técnicos, productivos, comerciales, sociales, estéticos y culturales, derivados de un ciclo de creación-producción-circulación-consumo, complementado por un ángulo práctico-espiritual, al conservar elementos entre lo bello y lo útil, permitiendo satisfacer funciones estéticas, utilitarias y simbólicas. En cuanto al proceso de creación-producción-reproducción, es generalmente colectiva y se realiza mayormente en talleres familiares, lo que coadyuva a fortalecer el sentido de pertenencia y la cohesión social de la familia y la comunidad, posibilitando adicionalmente la transmisión transgeneracional de conocimientos y valores.

En cuanto al artesano, Pasteur (2004) lo concibe como: "Un individuo portador de una historia, que mediante el dominio de una técnica predominantemente manual y con el apoyo de algunas herramientas primarias, transforma la materia con la finalidad de crear objetos socialmente útiles" (p. 26). Abona Novelo Oppenheim (2002) al señalar que la sociedad local es quien distingue y valora el trabajo del artesanado, reconociéndolo como especialista en su oficio. Dicha valoración se deriva del reconocimiento de la reflexión y exaltación que el objeto artesanal conlleva, al conferirle atributos, significados, identidad y autenticidad, suficientes para transmitir el sentir de una sociedad o parte de ella, que se identifica y enorgullece de esta manifestación. En cuanto a categorías en la actividad artesanal, la misma autora las clasifica en tres tipos:

1) **Personas artesanas de tradición:** herederos de tradiciones locales y oficios antiguos, y quienes han evolucionado con técnicas, pero la esencia prevalece.
2) **Artesanos de arte:** artesanos no tradicionales que generalmente crean arte decorativo y urbano.
3) **Artesanos ejecutantes**: no crean obras propias, reproducen las ya existentes.

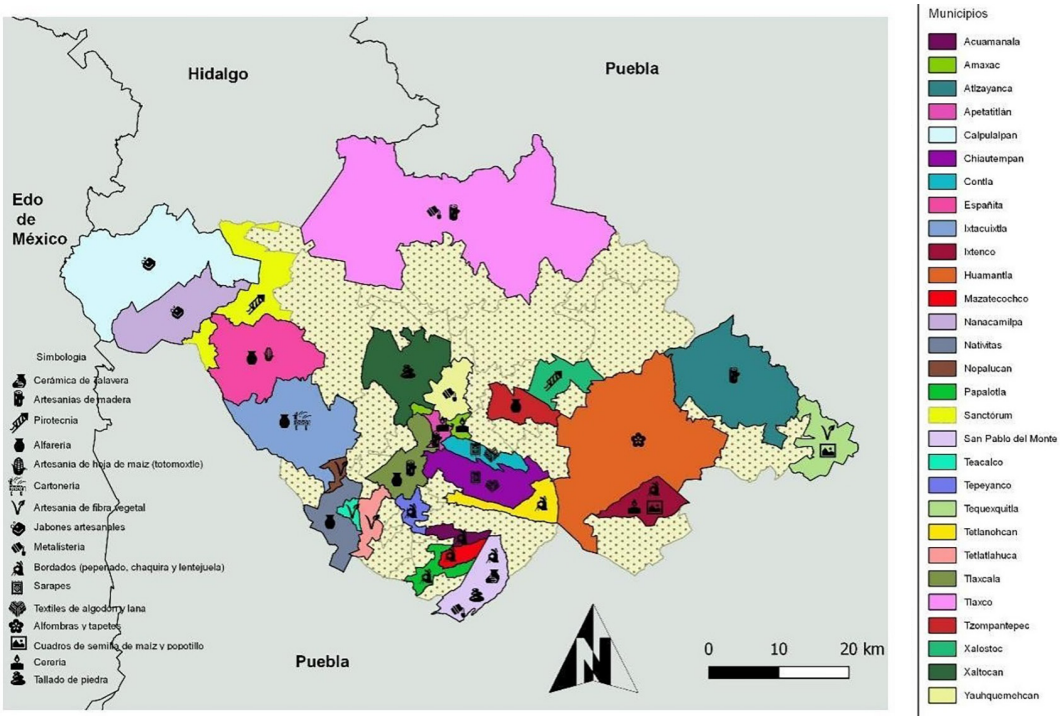
Así, la dualidad artesanía-persona artesana es indisoluble, pues la actividad artesanal es una manifestación cultural endógena, plena en valores y simbolismos, lo que proporciona atributos especiales a las piezas artesanales. En cuanto a los

talleres artesanales, estos son espacios adecuados y equipados funcionalmente para la actividad artesanal, conservando una organización de producción mayoritariamente familiar. Los objetos artesanales se caracterizan principalmente por tres elementos: a) la técnica empleada, b) el material predominante en el objeto y c) la función o el uso a que se destina.

En cuanto a las artesanías, el FONART (2009) las clasifica por su origen, finalidad y rama, de la siguiente manera:

1) **Por su origen**, subclasificándose a su vez en: **artesanía indígena**, la cual se integra esencialmente por medios y elementos que tienen raíces propias y saberes que se transmiten de forma transgeneracional; **artesanía tradicional popular**, derivada de la mezcla de las culturas europea y criolla, incluyendo elementos de su contexto; y **artesanía contemporánea o neo artesanía**, la cual involucra procesos tecnológicos para su elaboración, importando y adaptando técnicas, elementos y/o materiales fuera de su contexto geográfico.
2) **Por su finalidad,** las artesanías pueden ser: **artísticas**, obras artesanales que tienen una función decorativa u ornamental; o **utilitarias**, piezas utilizadas en las actividades cotidianas, tales como la gastronomía, danza, vestimenta, ceremonias y/o rituales.
3) **Por rama**, se clasifican en: a) alfarería y cerámica, b) textiles, c) madera, d) cerería, e) metalistería, f) orfebrería, g) joyería, h) fibras vegetales, i) cartonería y papel, j) talabartería y peletería, k) lapidaria y cantería, entre otras.

Figura 1. Mapa de la actividad artesanal en Tlaxcala



Fuente: Elaboración propia con QGIS 2.18.3.

Contexto histórico de la cerámica de talavera en la región Puebla-Tlaxcala

La alfarería se refiere a la transformación de las arcillas y las tierras en objetos, los cuales surgen del juego de las manos con la tierra y del encuentro de esta con el fuego. La alfarería deriva del árabe *alfah hár*, que significa "Lugar donde se trabaja el barro o la arcilla". El vocablo "cerámica" proviene del griego *kéramos*, que significa barro o arcilla, y la persona con ese material se le nombra ceramista. Ambos conceptos se pueden diferenciar por los procesos de producción, las materias primas y las temperaturas de cocción. Así, el FONART (2009) define a la alfarería como "el conjunto de técnicas manuales antiguas vigentes en zonas o comunidades indígenas de México", mientras que la cerámica incorpora técnicas de más reciente introducción.

En relación a la actividad alfarera, a decir de Castañeda (2012), las y los alfareros musulmanes del siglo IX d. C. trataron de imitar la porcelana china y así, entre ensayo y error, desarrollaron y difundieron la cerámica estaño-plumbífera. Lo anterior debido a que al no contar con arcillas caoliníticas propias de la porcelana,

crearon una mezcla de plomo, estaño y arenillas como la sílice, la cual se utilizaba como recubrimiento. También utilizaron óxidos metálicos para la decoración; el azul de cobalto para el azul marino, óxido de hierro para el color rojo y antimonio para el amarillo, creando un tipo de cerámica estaño-plumbífera que recibe distintos nombres, dependiendo del lugar de manufactura. En el siglo XV, en Italia, a esta cerámica se le denominaba *Fayenza*; en el siglo XVI se fabricaba en Holanda bajo el nombre de *Delft*; y más tarde fue renombrada como *Delftware*, término que también fue utilizado en Inglaterra.

Cortina (2002), por su parte, indica que los españoles, al notar las ventajas económicas de este tipo de piezas, empezaron en 1484 a reproducirlas con influencia morisca en el pueblo llamado Talavera de la Reina, otorgándole características propias, destacando el vidriado, el color blanco lechoso, los colores azul, verde esmeralda, amarillo y naranja. Posteriormente, en la Nueva España hubo un incremento de importación de cerámica ibérica. Así, al fusionarse esta con la cerámica novohispana, se crearon tradiciones ceramistas con influencia china y mudéjar principalmente, y no fue sino hasta el siglo XVII cuando la cerámica de la Nueva España se llega a identificar por su estilo monocromo azul-blanco. Aunque el origen de la talavera no está suficientemente claro, de acuerdo con indagaciones de Cervantes (1939, como se citó en Tolentino, 2018) y Castañeda (2012) se puede concluir que para 1551, en la Nueva España, el mayor productor de talavera era la Ciudad de México, siendo entre 1560 y 1580 cuando se establecen talleres en Puebla, registrando para finales del siglo XVII un promedio de 30 talleres.

Tolentino (2018) refiere que algunos autores consideran que el nombre de talavera (término dado a esta loza estannífera) se le asignó en honor a las y los alfareros provenientes del poblado de Talavera de la Reina (España), quienes fueron contratados por la orden de los dominicos para que realizaran la decoración de su convento en la Ciudad de Puebla. Cortina (2002) propone la versión de que la actividad locera inició en 1570, liderada por Gaspar de Encinas, propietario de una locería, y no fue sino hasta finales del siglo XVI cuando se tienen registros de dos o tres locerías más, incrementándose exponencialmente para mediados del siglo XVII, decidiendo las personas artesanas organizarse en gremios para reglamentar su oficio. Estos gremios,

mediante ordenanzas, regularon la actividad para proteger la producción y venta de la para ese entonces, reconocida talavera. Las ordenanzas, por su parte, sentaron las bases de la organización y producción de la talavera, ya que determinaban: a) la clasificación de la loza en común y blanca, entrefina y fina; y b) que los maestros loceros de Puebla eran los únicos que tenían y transmitían los conocimientos de la loza fina a otros españoles. Es de destacar el rol que la mano de obra indígena de la región desempeñó para el desarrollo posterior de la actividad.

Castañeda (2012) menciona que quienes producen loza blanca se localizaban al poniente de la ciudad de Puebla y los loceros agremiados se encontraban en el actual Barrio de la Luz. Según Tolentino (2018), tres factores permitieron la elaboración en Puebla de la talavera y loza blanca: 1) la existencia de bancos de arcilla similares a los de España; 2) la habilidad ancestral de la población indígena de la región para la elaboración de cerámica; y 3) la ubicación estratégica de la ciudad, la cual permitía una fácil movilidad para su venta y distribución. Según Ventosa (1971, como se citó en Tolentino, 2018), con el debilitamiento del estado colonial a finales del siglo XVIII y principios del XIX, desaparecen los gremios y se revocan las ordenanzas de la cerámica, permitiendo la apertura del mercado a estilos nuevos, con libertad de producción y decorado.

Dichas circunstancias se transforman para el siglo XX con el arribo a Puebla de Enrique Luis Ventosa, a quien se le atribuye el rescate de las técnicas antiguas de talavera; para ello, trabajó primero en el taller de Antonio Espinosa y, posteriormente, en el de Isauro Uriarte, siendo en este último taller donde se rescata el color azul oscuro de la cerámica. Debido al éxito que tuvo el taller, procede a contratar a trabajadores, tanto de la ciudad de Puebla como de pueblos aledaños, incluyendo artesanos de San Pablo del Monte (SPM), quienes es probable que aprendieron el oficio en el taller Uriarte, siendo de esta manera como reprodujeron la técnica, imprimiendo un sello propio a la cerámica.

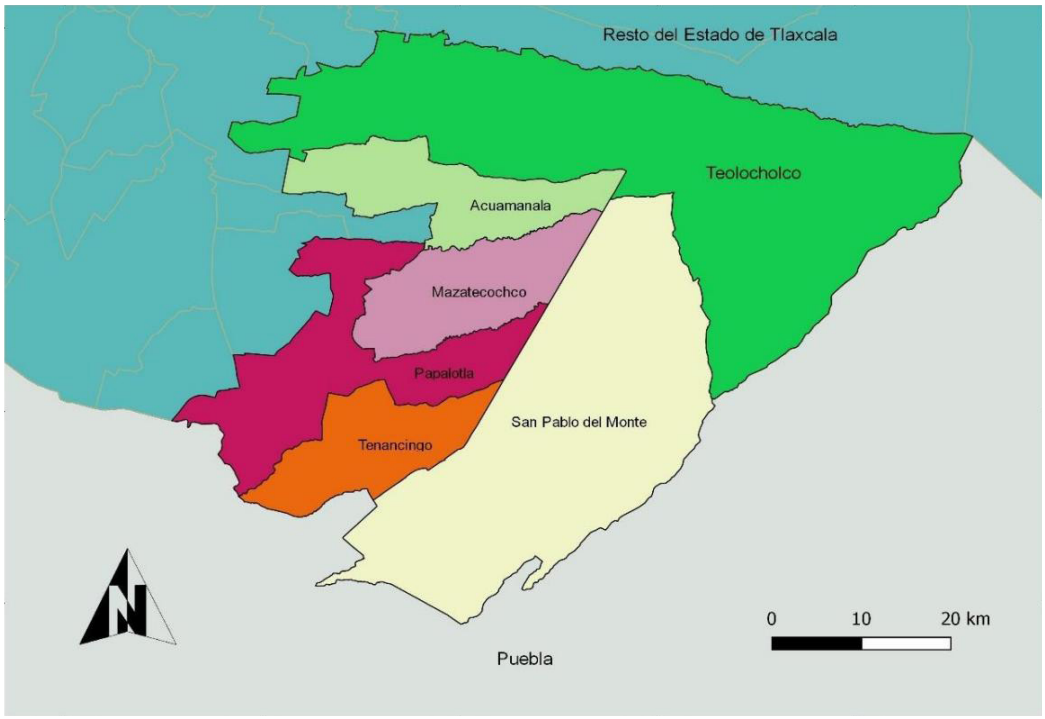
Con la fundación del primer taller, hace aproximadamente 35 años, propiedad de Aurelio Corona, inicia la cultura ceramista en SPM, formando paulatinamente parte de una de las principales actividades económicas del municipio, complementando las

tradicionales actividades agrícolas (I. Alcantarilla, comunicación personal, marzo de 2022).

Área de estudio: el municipio de San Pablo del Monte

Se localiza en el estado de Tlaxcala y cuenta con una altitud entre 2200 y 2700 msnm. Colinda al norte con los municipios de Tenancingo, Papalotla de Xicohténcatl, Mazatecochco de José María Morelos, Acuamanala de Miguel Hidalgo y Teolocholco; al este con el municipio de Teolocholco y el estado de Puebla; al sur con el estado de Puebla; al oeste con el estado de Puebla, y los municipios de Tenancingo y Papalotla de Xicohténcatl, Tlaxcala (ver Figura 2) (INEGI, 2010).

Figura 2. Mapa de Localización de SPM



Fuente: Elaboración propia con QGIS 2.18.3.

El municipio cuenta con 82 688 habitantes, por lo que es el tercer municipio con el mayor número de habitantes en Tlaxcala, representando el 6.1 % de la población estatal.

La localidad que concentra el mayor número de habitantes es la cabecera municipal. La mitad de la población tiene 25 años de edad o menos (INEGI, 2020). Por su parte, en la Tabla 1 se puede ver la clasificación de la población según su género.

Tabla 1. Población por género, municipio de San Pablo del Monte

	Población total	Población femenina	Población masculina
Municipio	82 688	41 886	40 802
Ciudad de San Pablo del Monte	70 224	35 655	34 569
San Isidro Buen Suceso	11 476	5778	5698
Acopilco	235	105	130
Xahuén Vargas	216	101	115

Fuente: Elaboración propia, con base en el INEGI (2020).

El municipio cuenta con 21 localidades, de las cuales tres son las más pobladas: ciudad de San Pablo del Monte con 70 224, San Isidro Buen Suceso con 11 476 y Acopilco con 235 habitantes. La tasa de alfabetización de 15 a 24 años es del 99 % y de más de 25 años desciende al 92 % (INEGI, 2020).

Contexto económico

Según datos del Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas, del INEGI (2022), el municipio concentraba 5 498 unidades económicas. Entre los sectores económicos más importantes son: a) comercio al por menor con 2 454 unidades económicas; b) industrias manufactureras con 1 125 unidades; y c) servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas, con 760 unidades económicas. La población económicamente activa para 2020 era de 41 028 personas, de las cuales el 39.7 % eran mujeres y 60.3 % hombres. De acuerdo con el Anuario Estadístico y Geográfico de Tlaxcala (INEGI, 2017), 271 personas artesanas estaban afiliadas a la Casa de las Artesanías de Tlaxcala, 140 de ellas en la rama de la alfarería.

Contexto cultural

En relación a las manifestaciones culturales, la música y danzas, estas se relacionan con festividades pagano-religiosas ligadas a los patronos de las localidades, a festejos de Semana Santa y Día de Muertos, principalmente. La fiesta patronal en honor a San Pablo se efectúa el 29 de junio, iniciando con una procesión por las diferentes calles de la cabecera municipal, finalizando en la iglesia (Ramos y Francisco, 2015). Otro festejo religioso importante es la manifestación denominada

> "La Calaverita de Nachito", que es representada por un esqueleto de madera hecho en honor a uno de los párrocos de la localidad que falleció camino a la montaña. Dicha osamenta se encuentra descansando en el sótano de la iglesia, pero el 1 de noviembre debe ser armada por el mayordomo del Santo Entierro, debiendo, según la tradición, atarlo de pies y manos para que no haga travesuras a los pobladores. La osamenta es llevada a partir de las 19:00, el recorrido por el centro de SPM, haciéndose acompañar de pobladores, los 26 mayordomos y el fiscal para pedir calaverita. Los pobladores le ofrecen flores, panes, dulces, etc., mismos que posteriormente se montan en una ofrenda. (I. Alcantarilla, comunicación personal, marzo de 2022)

Asimismo, una de las festividades emblemáticas en el municipio es la celebración de carnaval, el cual inicia tradicionalmente el jueves previo al Miércoles de Ceniza. En él, camadas de diferentes barrios, conformadas por un promedio de 25 charros y entre 8 y 10 parejas, ejecutan piezas musicales como "1", "2" y "3", "El jarabe inglés", "La muñeca" y la "Culebra" (Ramos y Francisco, 2015).

La Denominación de Origen de la Talavera

Sin duda, un evento que revolucionó la actividad de la cerámica de talavera en la región Puebla-Tlaxcala fue la publicación, el 17 de marzo de 1995, en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 1995) de la resolución, mediante la cual, se otorga la protección prevista en los artículos 157, 158 y demás aplicables de la Ley de la Propiedad Industrial a la Denominación de Origen de la Talavera de Puebla, para ser aplicada a la artesanía de Talavera, surtiendo sus efectos al día siguiente de su

publicación. La región geográfica protegida comprendía a los distritos judiciales de Atlixco, Puebla, Cholula y Tecali.

Artesanos del municipio de San Pablo del Monte, colindante con la zona geográfica protegida que comprende los distritos judiciales mencionados del estado de Puebla, solicitaron su inclusión en la Zona de Denominación de Origen de la Talavera, argumentando que obreros de origen tlaxcalteca fueron empleados por los primeros talleres de cerámica poblana, siendo estos obreros los que imprimieron *su saber hacer* a esta artesanía, logrando el 16 de octubre de 2003 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2003), en el Apartado III, la ampliación de la Zona de Denominación de Origen de la Talavera, previa solicitud del Gobierno del Estado de Tlaxcala, con participación decidida de artesanos talaveristas de San Pablo del Monte, donde destacaron por su compromiso y perseverancia los integrantes de la "Unión de Artesanos de Talavera de San Pablo del Monte A.C.".

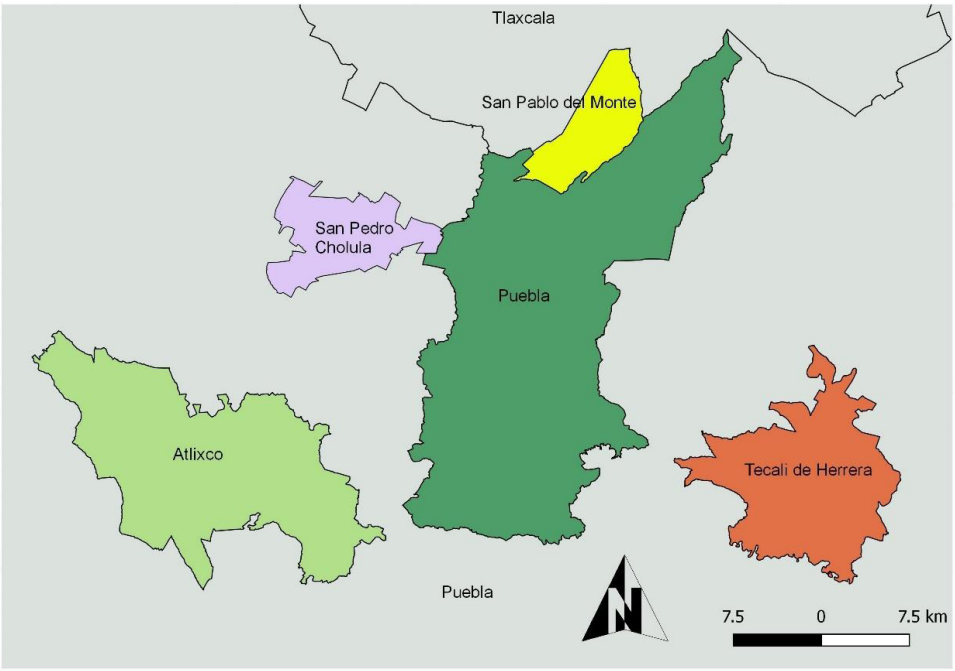
Así, a partir de su reconocimiento como nuevos integrantes de la Zona de Denominación de Origen de la Talavera, las personas artesanas de San Pablo del Monte, al elaborar talavera, deberían apegarse a la norma que rige la elaboración tradicional de la talavera, regulada por la NOM-132, que como norma oficial es de cumplimiento obligado. Para verificar el cumplimiento de la normatividad, se creó el Consejo Regulador de la Talavera (CRETAL), responsable de regular, supervisar y certificar que la elaboración de la cerámica de talavera se apegara a la Norma Oficial Mexicana (NOM-132). Este consejo cohesionó los lazos empresariales y comerciales de las grandes empresas productoras de talavera en Puebla, destacando casas productoras de talavera con importante solvencia financiera, como Talavera de la Reina, Uriarte, Celia y Talavera Armando. Por su parte las personas artesanas de SPM estuvieron impedidos de participar en el CRETAL, debido principalmente a que la situación financiera precaria de las personas artesanas, mayormente familiares, les impedía cubrir los costos para registrarse como socios del CRETAL, los cuales incluían un pago de membresía anual, análisis de piezas en laboratorio y pago de derechos de hologramas, principalmente.

La situación descrita motivó a un grupo de artesanos ceramistas de SPM a fundar la Unión de Artesanos de Talavera de San Pablo del Monte A.C., sustentada en un

proyecto gremial, basado en nexos de confianza y amistad, que les ha permitido actuar colectivamente al tiempo de respetar su saber hacer individual. Lo referido les ha permitido gestionar (en beneficio de la asociación) servicios de capacitación, asesoría y financiamiento, mejorando sus procesos productivos y de comercialización, habiendo incorporado: 1) innovaciones tecnológicas (mejorar hornos, equipo de trabajo y diversificar su actividad, por ejemplo, producción de cerámica de alta temperatura); 2) mejora en la distribución de sus espacios (recepción de visitantes, producción, bodega y área de exhibición); y 3) procesos de mejora administrativa y comercial.

Lo anterior ha permitido una adecuada administración de sus activos, al tiempo de ampliar y posicionarse en mercados locales, regionales y nacionales, en espera de aprovechar las posibilidades de pertenencia a la Zona de Denominación de Origen de la Talavera. Adicionalmente, es importante reconocer que el actuar de la unión ha permitido mantener y consolidar el SPL de la cerámica de talavera en el municipio, debido a la defensa decidida que han hecho de esta tradición. Los municipios que actualmente conforman la Zona de Denominación de Origen de la Talavera, zona 4 de Puebla y 1 de Tlaxcala, pueden observarse en la Figura 3.

Figura 3. Mapa de Zona de Denominación de Origen



Fuente: Elaboración propia con QGIS 2.18.3.

El Sistema Productivo Local (SPL) de la cerámica de talavera en San Pablo del Monte, Tlaxcala

Existen evidencias, derivadas de investigaciones locales, que han encontrado lápidas y placas de talavera que datan de 1896, 1901 y 1935. La tradición oral y los vestigios materiales son muestra de la expansión de los trabajos de talavera, teniendo su mayor auge alrededor de los años 50 (Secretaría de Cultura [SC], 2021).

> La trasferencia del conocimiento tácito del oficio, posibilitó la apertura de pequeños talleres de cerámica tanto en la ciudad de Puebla como en San Pablo del Monte, lo que estableció un segundo periodo de auge para el sistema productivo de talavera. El conocimiento tácito se difundió con la contratación, en estos nuevos talleres, de nuevos artesanos que a su vez aprendieron a elaborar la talavera. (Rosales y Tolentino, 2012, p. 212)

Algunos de los habitantes, en entrevistas realizadas por la Secretaría de Cultura (SC, 2021), narran que aprendieron trabajando en los talleres de Puebla. Recuerdan que

algunas veces se llevaban las piezas a su casa para terminarlas, sobre todo el decorado; incluso algunos, con actitud emprendedora, decidieron instalar sus talleres. Cabe aclarar que no todos aprendieron en los talleres de Puebla, hay quienes lo hicieron en talleres del municipio (SPM); posteriormente fundaron sus propios talleres y fueron perfeccionando sus conocimientos y técnicas. En SPM, la mayoría son artesanos ceramistas de segunda o tercera generación; es decir, adquirieron los conocimientos heredados por sus abuelos o padres, algunos buscan innovar en nuevos diseños o formas en las piezas de talavera, otros incluso mejoran sus formas de organización y ventas (Rosales y Tolentino, 2012).

El SPL de la cerámica de talavera en SPM será entendido como una variedad de técnicas y estilos de producción de objetos de arcilla, que pueden incluir piezas utilitarias, decorativas de espacios y para accesorios de vestir. Para su elaboración se emplea una gama amplia de materiales, que incluyen diferentes tipos de arcillas y aditivos. Así, utilizan técnicas y equipos cada vez más innovadores, como el uso de hornos de gas y la adecuación de métodos de producción industrial, lo cual permite a las personas artesanas ceramistas crear obras más complejas y atractivas en términos estéticos.

Es importante destacar que la actividad ha evolucionado y cobrado relevancia, debido a diversos factores, entre los que sobresalen: 1) las habilidades y conocimientos heredados o adquiridos de manera transgeneracional, por las y los artesanos; 2) la actividad se ha convertido en fuente única de ingresos para la mayoría de las y los artesanos; 3) la venta de sus productos, tanto utilitarios, de ornato o accesorios, se realiza en mercados locales, nacionales y/o internacionales; 4) los talleres de ceramistas de SPM-Tlaxcala son mayoritariamente familiares, lo que posibilita la cohesión social; 5) la actividad identifica al municipio, siendo motivo de orgullo y arraigo; y 6) la geografía municipal permite el acceso a la materia prima e insumos necesarios para la actividad.

Es importante referir que la actividad cerámica tradicional se enriqueció con los utensilios, herramientas y conocimientos heredados de la época colonial, mismos que han sido mejorados con adecuaciones, pero conservando la esencia artesanal. Finalmente, la producción de cerámica sin plomo para uso cotidiano incluye: vajillas, platos, saleros, servilleteros, cruces, portagarrafones, tazones, jarras, licoreras, etcétera;

es de destacar que, los diseños, la caligrafía, los detalles y acabados atestiguan la gran destreza de las personas artesanas de SPM. En consecuencia, la relevancia de la actividad ceramista en el municipio se sustenta en aspectos: a) sociales, la mayoría de los talleres son familiares; b) económicos, localización de 140 talleres ceramistas en SPM, con empleo de mano de obra local; y c) cultural, la cerámica de talavera tiene arraigo en la comunidad y le ha dado identidad al municipio.

La organización social del SPL de la cerámica de talavera de SPM

A través del tiempo, la experiencia y la participación en diversas actividades, tales como: a) gestiones para el reconocimiento de San Pablo del Monte en la Zona de Denominación de Origen de la Talavera; b) participación en ferias, c) convivencia social y familiar; d) participación en eventos nacionales e internacionales, entre otras, ha logrado generar en los integrantes de la Unión de Artesanos de Talavera de San Pablo del Monte, A.C. Vínculos de compañerismo que han permitido consolidar nexos de confianza, generando un apoyo mutuo para cubrir la demanda de clientes actuales (se prestan los hornos e insumos), así como de recomendarse solidariamente con clientes, y ante todo respetar clientes y mercados entre compañeros. Es importante destacar que el socializar sus conocimientos y saberes ancestrales familiares relacionados con la actividad ceramista aún es un tema vedado.

En relación al Consejo Directivo de la Unión de Artesanos de Talavera de San Pablo del Monte, A.C., este se conforma de la siguiente manera:

1. Presidente, encargado de las convocatorias a reuniones, de las relaciones sociales, y las gestiones con dependencias y organizaciones, tanto públicas como privadas.
2. Secretario, responsable de las gestiones ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Intelectual (IMPI), así como ante la Secretaría de Desarrollo Económico de Tlaxcala (SEDECO), para realizar actividades relacionadas con registro de marcas, así como los estudios de laboratorio para las piezas de cerámica.
3. Tesorero, responsable de la administración financiera, así como de gestionar recursos para la Unión.
4. Primer vocal, atención y resolución de asuntos jurídicos.

5. Segundo vocal, encargado de la gestión para el acceso a la materia prima en el Cerro del Tepexco.

Es importante destacar que no han podido concretar un método de trabajo que les permita acceder a economías de escala, lo que ha provocado pérdida de rentabilidad en su actividad. Sin embargo, han fortalecido lazos de confianza y fraternidad, creciendo en lo personal y en lo colectivo como integrantes de la Unión.

Las unidades productivas del SPL de la cerámica de talavera

De acuerdo con el Censo Económico publicado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019), el cual clasifica a las empresas mexicanas dependiendo del número de personas empleadas, se observa que: a) una microempresa está conformada por hasta 10 personas; b) pequeñas de 11-50 personas ocupadas; c) medianas de 51-250 personas; y d) grandes, las que tienen más de 250 personas laborando.

En el caso de los talleres de SPM, estos tienen un número menor a 10 personas ocupadas, por lo tanto, se clasifican como microempresas, a excepción de un taller (Taller 1), con 16 personas ocupadas, lo que lo convierte en una empresa pequeña (ver Tabla 2).

Tabla 2. Tamaño y capacidad de producción de talleres de la Unión de Artesanos de Talavera de San Pablo del Monte

Nombre del taller	Personas ocupadas	Capacidad/producción
Taller 1	16	7 500 piezas
Taller 2	6	2 000 piezas
Taller 3	9	5 000 piezas
Taller 4	7	5 000 piezas
Taller 5	4	2 000 piezas
Taller 6	6	5 000 piezas
Taller 7	7	2 000 piezas

Fuente: Elaboración propia.

En conjunto, los talleres se encuentran en posibilidades de producir más de 28 mil piezas mensuales, lo que les permitiría entrar a un mercado de mayor demanda. De esta manera, es posible explorar la estandarización de procesos de producción y, así, lograr uniformidad en las piezas para ampliar su capacidad de abasto, con la inconveniencia del agotamiento de los bancos de arcilla por la producción masiva. La alternativa más viable, por lo tanto, es la búsqueda de diversificación de la producción de cerámica, considerando cerámica sin plomo y de alta temperatura, lo cual posibilitaría su incursión en mercados nacionales e internacionales sin los inconvenientes de la producción masiva actual.

La mayoría de los talleres combinan maquinaria motorizada y manual, lo que les permite realizar de forma más eficiente, eficaz y con mayor uniformidad la producción de piezas, al tiempo de acortar los tiempos de producción y entrega, aunque en sentido estricto (en apego a la NOM-132), las piezas de talavera deben apegarse a la elaboración manual con herramientas coloniales. Por lo tanto, el equipo motorizado debe ser utilizado para elaborar la cerámica sin plomo que ya están elaborando, para evitar transgredir la norma, cuando determinen producir talavera (ver Tabla 3).

Tabla 3. Maquinaria y equipo de los talleres de talavera de SPM

Nombre del taller	Maquinaria y equipo
Taller 1	2 hornos, 2 tornos, máquina para platos de 30 cm, 7 tornillos para decoración, 500 moldes de yeso, estarcidores, molino eléctrico.
Taller 2	Horno, tanque estacionario, tornos, molino, tornillos para decoración, moldes de yeso, estarcidores.
Taller 3	2 hornos de gas, prensa hidráulica, torno eléctrico, 3 tornos de pedal, molino de bolas eléctrico.
Taller 4	Horno de alta temperatura con 75 placas, horno para talavera de 2.5 m^2 con placas, torno de pedal, molino de bolas, torno de motor, rodales y tablas, 15 anaqueles, 4 tornillos para decoración, pileta.
Taller 5	Comparte material y equipo con otro taller de la Unión.
Taller 6	Horno de 2 placas de metal, molino tahona, torno de pedal, tornillos para decoración, tinas y moldes de yeso.
Taller 7	Horno, molino de bolas, pileta, torno de pedal, moldes de yeso, tornillos para decoración.

Fuente: Elaboración propia.

Proceso de elaboración de la cerámica de talavera

De acuerdo con las entrevistas personales realizadas a productores de la Unión de Artesanos de San Pablo del Monte, A.C., entre abril y agosto del año 2022, el proceso de elaboración suele constar de 10 pasos, los cuales se describen a continuación:

1. **Preparación del barro:**
   a) **Molienda y tamizado,** el barro procedente del Cerro del Tepexco (establecido en la Denominación de Origen de la Talavera), se tritura en un molino de piedra para obtener una textura más fina, la cual se tamiza posteriormente.
   b) **Hidratación,** después de recibir el barro tamizado en los contenedores, se le vierte agua para que se hidrate y se asienten las partículas de mayor peso, hasta lograr una consistencia cremosa.
   c) **Secado,** se lleva a cabo en los denominados "secaderos", que son una especie de contenedores hechos a base de ladrillo, con una altura aproximada de 50 cm de alto, se coloca la crema de barro para que seque a la intemperie y una vez que se le aprecian grietas estará en condiciones de ser amasado.
   d) **Amasado**, el barro se mueve y presiona repetidamente, hasta formar una masa homogénea, compacta y blanda (algunos artesanos la pegan en la pared para que se absorba aún más el agua excedente); otros solo realizan el amasado y lo almacenan hasta el momento de moldearlo.

2. **Moldeado de las piezas**. la maestra o maestro artesano, da forma a las piezas. Algunos artesanos utilizan moldes, sobre todo para piezas de gran tamaño, debido a lo complicado de su moldeado.
3. **Secado de las piezas**. Después del moldeado, las piezas se colocan en un lugar fresco y aireado para que su secado sea natural, obteniendo la consistencia que le permita al artesano estibar las piezas en placas para la primera horneada.
4. **Primera cocción.** Previamente estibadas las piezas en las placas, se pasan al horno, el cual debe permanecer a una temperatura menor a los 1100 °C; algunos artesanos mantienen una temperatura de 1040 °C a 1070°C. De esta primera horneada resultará el llamado "jahuete".

5. **Esmaltado, diseño y decorado.** El "jahuete" se sumerge en el esmalte, que es un preparado de consistencia lechosa, elaborado principalmente a base de plomo, óxido de estaño y arenilla de cristal. Una vez esmaltadas las piezas pasan al área de decoración, donde se plasma el diseño correspondiente, ya sea con "estarcidores" (que son patrones establecidos) o bien sin molde alguno, confiando en la habilidad y pericia de quien diseña.
6. **Coloreado.** Se aplican los colores, los cuales están hechos a base de materiales como la hojalata, el óxido de cobalto, el cobre, la piedra de hematita y el litargirio. Estos son tratados para obtener los diferentes pigmentos.
7. **Segunda cocción**. Después de que las piezas han sido esmaltadas, diseñadas y decoradas, se estiban en placas para el segundo horneado, adquiriendo el acabado vidriado que caracteriza a las piezas de talavera, así como los colores y relieves.
8. **Inspección de calidad,** supervisión que permite la detección de defectos en las piezas, por ejemplo, la variación de temperaturas provoca burbujas en el barro; o bien, la rotura de piezas que no se estibaron de forma correcta y las piezas que no cubran los estándares de calidad exigidos, serán separadas.
9. **Almacenamiento.** Las piezas que se encuentran en buenas condiciones se colocan en los anaqueles, hasta el momento de la entrega, envío o puesta en exhibición y/o venta.
10. **Empaquetado y entrega de las piezas.** En el caso de pedidos destinados al mercado nacional, las piezas se envuelven en papel y se colocan en una caja de madera con papel burbuja o papel espuma de polietileno, lo que permitirá mayor protección para su traslado.

El proceso descrito ha permitido a los talleres contar con una distribución adecuada de los espacios de trabajo, los cuales se conforman por: a) áreas de tratamiento del barro, b) torneado, c) secado de piezas, d) dibujo y esmaltado, e) hornos, f) almacén, g) área de exhibición y venta, y h) empaquetado. Lo anterior les permite contar con espacios ordenados y funcionales que, aunado a sus habilidades, conocimientos, creatividad, responsabilidad y apego con la actividad, abonan tanto a la rentabilidad como a la preservación de este importante patrimonio.

Comercialización

Las ventas de la mayoría de los talleres se orientan al mercado local y nacional, pero varios han tenido ventas al extranjero (principalmente a Estados Unidos de Norteamérica), aunque de forma esporádica. En la Tabla 4 se puede observar que el mercado más importante es el nacional, enfocado en: a) la zona centro con Tlaxcala, Puebla y la Ciudad de México; b) la zona norte en estados como Nuevo León o Guanajuato; y c) las zonas turísticas como Los Cabos, Baja California Sur, y Cancún, Quintana Roo.

Tabla 4. Tipo de mercado de los talleres de talavera de SPM

Nombre del taller	Mercado nacional	Mercado internacional
Taller 1	Guanajuato, Nuevo León (Monterrey), Baja California Sur (Los Cabos), Quintana Roo (Cancún) y Puebla	Estados Unidos, Perú, Honduras, Venezuela, Rumania e Irak
Taller 2	Baja California Sur (Los Cabos), Puebla, Ciudad de México	Estados Unidos
Taller 3	Tlaxcala, Puebla, Hidalgo	Estados Unidos (Los Ángeles)
Taller 4	Tlaxcala, Puebla, Ciudad de México, Jalisco (Guadalajara)	Estados Unidos, Canadá, Francia, Colombia y Guatemala
Taller 5	Tlaxcala, Puebla, Ciudad de México	Estados Unidos
Taller 6	Tlaxcala, Puebla	Estados Unidos, Japón
Taller 7	Ciudad de México, Puebla	

Fuente: Elaboración propia.

En el mercado local prevalecen dos nichos: a) ventas al sector público, dependencias gubernamentales y municipios (eventos de aniversario, piezas para obsequios, nomenclatura, entre otros); y b) eventos sociales (quince años, primera comunión, bautizos, etcétera) solicitando servilleteros, saleros, bomboneras, para ofrecerlos como recuerdos del evento. En el caso del mercado internacional, existe evidencia de que algunos talleres han vendido piezas de cerámica sin plomo a empresarios (sobre todo al mercado estadounidense), destacando: 1) un pedido de 18 mil piezas a un

restaurante en el estado de California; y 2) un acuerdo para entregar en promedio 3 mil piezas mensuales a un intermediario que realiza entregas en Estados Unidos.

Las personas artesanas adscritas a la Unión de Artesanos, A.C., negocian de manera directa, ya sea con clientes mayoristas, medianos mayoristas o con visitantes eventuales; para ello, han habilitado en sus talleres espacios para exhibición y venta de sus productos. Entre sus principales clientes se encuentran funcionarios públicos, intermediarios mayoristas (revendedores), empresarios restauranteros, hoteleros y organizadores de eventos sociales.

La promoción de sus productos se efectúa por recomendación de boca en boca, así como por medios electrónicos como Facebook, Instagram o cuentas empresariales de WhatsApp. Es importante destacar su participación en diversos eventos, tales como concursos y expoventas a nivel estatal y nacional, destacando la Ciudad de México, Jalisco, Estado de México, Veracruz, Puebla, Zacatecas, Nuevo León, Hidalgo, entre otros, habiendo logrado concretar acuerdos comerciales importantes en volumen y precio.

El sentido de pertenencia, la defensa y conservación de la actividad talaverista mereció, por parte de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a los estados de Puebla y Tlaxcala, la inscripción de arte y oficio como *Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad*, siendo una inscripción binacional en la que participaron México y España, otorgando el reconocimiento "Los procesos artesanales para la elaboración de la talavera de Puebla y Tlaxcala en México, y la cerámica de Talavera de la Reina y el Puente del Arzobispo en España", en la 14ª Sesión del Comité Intergubernamental… (Comité Intergubernamental para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2019).

La distinción otorgada hace énfasis en los conocimientos transmitidos de forma transgeneracional para conservar las técnicas y los procesos artesanales, que al ser interpretado como un patrimonio vivo, permite afianzar los lazos de identidad, cohesión social y cultural, ya que como lo menciona la inscripción, si bien los talleres son de tipo familiar, están constituidos en pequeños negocios que han sido muy efectivos en la preservación y salvaguarda de los conocimientos coloniales tradicionales para la elaboración de la talavera.

El documento de inscripción enfatiza que los talleres han realizado acciones de salvaguarda y revalorización en el complejo proceso de elaboración de la talavera; inclusive han rescatado recetas tradicionales relacionadas con el manejo de barro, uso de colores, esmaltes técnicas de decoración, resignificando la talavera como manifestación cultural identitaria de la población de SPM.

En los años 2005-2006 únicamente se encontraban establecidos entre 10 y 15 talleres, pero en los últimos años han proliferado los talleres artesanales de cerámica, pues actualmente se podrían contar más de 100, mismos que no se pueden definir como de talavera, ya que muchos de ellos utilizan esmaltes que generalmente son industriales y no se preparan de acuerdo con la NOM-132 (I. Alcantarilla, comunicación personal, marzo de 2022).

El incremento de la actividad ceramista es resultado de la asimilación de conocimientos por parte de trabajadores de los talleres, quienes, al adquirir habilidades básicas, establecen sus propios talleres, con el inconveniente de que la calidad inicial de sus productos es baja, lo que conlleva un bajo precio, propiciando una competencia desleal en detrimento de la economía de las personas artesanas consolidadas, pero ante todo del prestigio de la tradición artesanal de SPM.

Es importante destacar que en el proceso de elaboración de talavera, la materia prima y los materiales, son elementos que crean una pieza de cerámica, que los compradores generalmente no cuentan con información y elementos que les permitan diferenciar si es una pieza que cumple con los requisitos que establece la norma, siendo ahí donde la honestidad del talaverista debe prevalecer con el cliente.

Es importante mencionar que en SPM, las personas artesanas, debido a las exigencias del mercado nacional e internacional, relacionadas con la demanda de cerámica sin plomo, están produciendo cerámica para productos utilitarios que es inocua, lo que les ha permitido diversificar sus productos y aumentar sus opciones de venta. Esta estrategia permite la permanencia de la actividad y la consecuente salvaguarda del patrimonio representado por la cerámica de talavera, tanto en Puebla como en Tlaxcala.

Conclusiones

En respuesta a la alineación de los sectores productivos nacionales a un desarrollo asociado con el capitalismo, la globalización y los modos de producción, emerge una propuesta orientada a contrarrestar los desequilibrios provocados por el modelo neoliberal dominante, la cual parte de reconocer y revalorar los recursos y las capacidades locales-regionales, evidenciadas en actividades sustentadas en los Sistemas Productivos Locales (SPL). Estos son definidos como procesos colectivos de producción agropecuaria, agroindustrial o artesanal, los cuales configuran un constructo social con profundo arraigo en los territorios, evidenciados en emprendimientos, generalmente familiares, basados en conocimientos tradicionales, enriquecidos con la incorporación de innovaciones en sus procesos.

Así, los sistemas productivos locales se caracterizan por la reproducción social de actividades tradicionales o emergentes, a partir de su apropiación por parte de segmentos poblacionales importantes, otorgando así identidad a los territorios que los albergan. Por lo tanto, la relevancia de identificar, valorar y fortalecer los SPL radica en: a) su arraigo territorial; b) la dinamización de economías locales al generar empleos directos e indirectos, tanto en comunidades como en municipios; c) que se conforman por unidades familiares de producción, lo que permite la cohesión familiar y comunitaria; y d) que promueven la autoestima, la identidad y el valor por lo propio.

Por ello, los SPL, como es el caso de la talavera, pueden erigirse como punto de partida para promover un desarrollo, desde y para las comunidades, en función de los recursos y las capacidades de los actores locales. Adicionalmente, los SPL pueden incursionar en el campo del turismo y la recreación, mediante su puesta en valor turístico, lo que permite tanto la divulgación de su riqueza patrimonial, como propiciar los beneficios sociales y económicos que conlleva la actividad. Todo lo anterior, sin detrimento de la dinámica productiva de los SPL, al incorporar la actividad turística como complementaria.

Por lo referido, es importante realizar un análisis profundo de los SPL, que permitirá identificar y comprender el contexto socioeconómico, cultural y ambiental en el que se desarrollan, procurando no trastocar el vínculo que los SPL y sus actores

tienen con el patrimonio tangible e intangible, así como su incuestionable arraigo e identidad local, elementos que les otorgan un potencial relevante para erigirse como factores de desarrollo para las comunidades, municipios, estados y/o regiones que los albergan.

Recomendaciones

En cuanto al SPL de la cerámica de talavera analizado, se identifican como necesidades apremiantes de atención: a) promover la organización de las y los talaveristas para su capacitación en aspectos productivos, administrativos y de comercialización, que les permitan diversificar e innovar productos y procesos; b) revaloración de la actividad para que las piezas producidas se perciban no como simples productos, sino como patrimonio cultural; c) preservar la identidad que cada taller tiene, pues cuentan con un saber hacer tradicional propio, enriquecido con la incorporación de innovaciones que garantizan la diversidad, la creatividad y originalidad que cada taller o cada persona artesana imprime a sus piezas; y d) explorar la posibilidad de estandarizar procesos y preparaciones de materia prima y esmaltes, apegados a la NOM-132 de la talavera, que les permita hacer frente de manera colectiva a pedidos importantes.

Entre los aspectos críticos a resolver a corto plazo, que quienes producen talavera de San Pablo del Monte tienen, destacan: 1) analizar y atender las consecuencias del agotamiento de su principal banco de arcilla ubicado en el Cerro del Tepexco, reflexionando sobre las inconveniencias de la producción en masa; y 2) solucionar conflictos internos que han dividido al gremio de los y las talaveristas, situación que pone en riesgo el reconocimiento otorgado por la UNESCO, denominado “Los procesos artesanales para la elaboración de la talavera de Puebla y Tlaxcala en México, y la cerámica de Talavera de la Reina y el Puente del Arzobispo en España”.

Por lo anterior, los SPL deberán ser analizados de manera crítica y objetiva, considerando que (a pesar de las bondades descritas) no son la panacea, tienen claroscuros que no deben ser soslayados debido a que pueden provocar desequilibrios medioambientales y/o conflictos sociales como los referidos, los cuales pueden evitarse y/o corregirse si son identificados y atendidos a tiempo.

Referencias

Castañeda, A. (2012). *La mayólica como dato arqueológico: evaluación de las mayólicas a partir de análisis por activación neutrónica, tipología y ordenanzas*. [Tesis para obtener el grado de Licenciatura]. Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Comité Intergubernamental para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (2019). *Archivo de nominación Nº. 01462 (14ª sesión), 9-14 de diciembre 2019*. Bogotá, Colombia.

Cortina, L. (2002). Polvos azules de oriente. *Artes de México*, *3*, 44-55.

Diario Oficial de la Federación. (1995). *RESOLUCION mediante la cual se otorga la protección prevista en los artículos 157, 158 y demás aplicables de la Ley de la Propiedad Industrial a la Denominación de Origen Talavera de Puebla, para ser aplicada a la artesanía de la Talavera*.

Diario Oficial de la Federación. (1999). *AVISO por el que se da a conocer la acreditación y aprobación como organismo de certificación al Consejo Regulador de la Talavera, A.C*.

Diario Oficial de la Federación. (2003). *MODIFICACIÓN a la declaración general de protección de la denominación de origen Talavera, publicada el 17 de marzo de 1995 y modificada el 11 de septiembre de 1997*.

Etienne-Nugue, J. (2009). *Háblame de la… artesanía*. UNESCO.

Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías [FONART]. (2009). *Manual de diferenciación entre artesanía y manualidad*. FONART.

Iglesias, D. y Ramírez, J. J. (2008). La formación de sistemas productivos locales. *Teoría y Praxis*, (5), 51-67. https://www.redalyc.org/pdf/4561/456145110005.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Compendio de información geográfica municipal 2010. San Pablo del Monte, Tlaxcala*. INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Anuario estadístico y geográfico de Tlaxcala 2017*. INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Censos Económicos 2019, micro, pequeña, mediana y gran empresa, estratificación de los establecimientos*. INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Indicadores sociodemográficos y económicos por área geográfica (nacional, entidad federativa, municipio y localidad). San Pablo del Monte, Tlaxcala (29025)*. https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=29#collapse-Resumen

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE)* [base de datos]. https://www.inegi.org.mx/app/mapa/denue/default.aspx

Moreno-Brid, J. C., Santamaría, J. y Rivas Valdivia, J. C. (2006). Manufactura y TLCAN: un camino de luces y sombras. *Economía UNAM, 3*(8), 95-114. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2006000200006

Novelo Oppenheim, V. (2002). Ser indio, artista y artesano. *Estudios sobre Estado y Sociedad*, *9*(25), 165-178.

Pasteur, G. A. (2004). *Artesanía prohibida*. El Colegio de Michoacán / CONACULTA / INAH / UAY.

Ramos, M. y Francisco, S. (2015). *Conocer mi entorno: San Pablo del Monte Tlaxcala. Colegio de Bachilleres de Tlaxcala (COBAT), Plantel 23*. https://es.calameo.com/read/0046295709f451f388c24

Rosales, R. y Tolentino, J. (2012). La producción de Talavera de Puebla y San Pablo de Monte Tlaxcala: Un sistema productivo local en transformación. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, *6*(12), 198-235.

Secretaría de Cultura. (2021). *Proyecto Talavera, Patrimonio Cultural Inmaterial. San Pablo del Monte, Tlaxcala, apoyado del Programa de Acciones Culturales Multilingües y Comunitarias (PACMyC) 2020-2021*. Dirección de Medios de Comunicación.

Tolentino, J. (2018). La Denominación de Origen Talavera: experiencias y reflexiones desde la construcción de instituciones. En *Saberes de Origen, Experiencias de*

México y Centroamérica (pp. 171-190). Universidad Nacional Autónoma de México.

Vargas Castro, J. A. (2006). *El desarrollo local en el contexto de la globalización*. Instituto Nacional de Administración Pública, A.C.

EPÍLOGO

SINTIENDO LAS EPISTEMOLOGÍAS SOCIALES PARA PENSAR SU SIGNIFICADO

Mario Alberto Enríquez Martínez

Mientras obtenía el grado de Doctor en Estudios Turísticos en el Centro de Investigaciones y Estudios Turísticos de la UAEMex en el año 2017, uno de mis profesores, el Dr. Marcelino Castillo Nechar, daba una conferencia magistral a estudiantes y personal docente de la Maestría en Gestión de Turismo Regional Sustentable de El Colegio de Tlaxcala. En ese año se llevaba a cabo la actualización del plan de estudios del posgrado, en la que se hacía referencia al Dr. Marcelino por sus aportes al pensamiento teórico, en este caso, del turismo. Como investigador de la filosofía y la epistemología del turismo, exponía en aquel momento su percepción acerca de la manera en que la academia incorpora la epistemología, es decir, sostenía que esta incide en la forma en que debe construirse el conocimiento, a partir del rigor, la validez y la exactitud —no desde una ciencia dogmática—, sino desde la comprensión de aquello que se ha construido como saber científico, conformado por supuestos teóricos, así como por cosmovisiones, tradiciones y, en términos generales, por la cultura como fundamento, aspectos raramente visibles cuando se pretende explicar la realidad.

Así, desde un pensamiento crítico promovido por la academia, Castillo (2017) nos ofrece la posibilidad para la construcción de un nuevo conocimiento, con el cuidado de la no repetición de los discursos del pasado; no obstante, este nuevo planteamiento nos exige una precisión importante, ya que no se trata de transformar

la ciencia en sí misma, sino de propiciar que la actividad científica, la cual dota de sentido a las universidades y centros de investigación, evolucione desde una perspectiva crítica que además, incorpore una relación dialéctica y dialógica entre los saberes tradicionales y el saber científico, favoreciendo así la emancipación de un pensamiento científico profundamente arraigado, aprehendido y que, hasta hoy, ha mantenido una posición hegemónica.

Los discursos y diálogos sobre las formas de aprender y comprender el mundo vida que se presentan en esta obra ponen de manifiesto una ruptura con la tradición científica al día de hoy presente en las aulas, los manuscritos y el pensamiento de numerosas personas investigadoras. De pronto el racionalismo crítico de Popper, las reconstrucciones racionales de Lakatos y los postulados de Derrida y Giddens parecen integrarse en un amplio *corpus* de propuestas teóricas y filosóficas que constituyen un paso más en la evolución hacia una ciencia postmoderna. Resulta irónico cómo aquellos esfuerzos occidentales (principalmente) por encausar el pensamiento científico hacia la modernidad terminan confrontando los límites de su propio discurso de forma cataclísmica, en una suerte de profecía autocumplida que, a manera de un Pigmalión científico, enfrenta las consecuencias de su determinismo, racionalismo y anarquismo filosófico.

Conviene hacer aquí un breve paréntesis al respecto: mi formación profesional se ha desarrollado íntegramente en el campo del turismo; sin embargo, hoy reconozco que dicho proceso puede entenderse en dos momentos distintos, aunque complementarios. El primero corresponde a mi formación universitaria y de posgrado, durante la cual recibí una educación marcadamente academicista, propia de la tradición occidental y en donde los valores y creencias propios fueron cediendo progresivamente espacio a las aportaciones de autores fundamentales para mi disciplina, pero a los que se les debe lo que hoy se conoce sobre el campo de estudio del turismo. Así, apellidos como Leiper, Cohen, Maturana, Molina, Parsons y, con frecuencia, Luhmann, ocuparon un lugar central en mi formación intelectual, mientras que los de Enríquez, Martínez, Cruz, Maldonado o Vieyra fueron fácilmente desplazados; nombres últimos que constituyeron los referentes que orientaron la primera mitad de mi vida y

contribuyeron decisivamente a la construcción del sentido común desde el cual aprendí a comprender el mundo, al corresponder a mi entorno social más inmediato.

En breve y a propósito de esta experiencia, si durante la entrevista para ingreso a mis estudios de maestría y doctorado, mi profesor y apreciado amigo, el Dr. Antonio Arellano Hernández, cuestionó y puso en solfa mi capacidad para afrontar el proceso de deconstrucción teórica necesario para formarme como doctor en estudios del turismo; el día que otorgó su aprobación final a mi trabajo doctoral, retomó aquella primera conversación —llevada siete años antes— para hacerme notar que el propósito de sus cuestionamientos iniciales obedecía a reconocer mi capacidad para sostener una postura propia frente a las exigencias de un programa de posgrado. Aunque en aquel momento mis reflexiones no lograban convencerlo plenamente, fueron suficientes para obtener el ingreso al programa, comprendiendo con el paso del tiempo que la lección más valiosa del Dr. Arellano consistía en advertir que la firmeza y la autenticidad de mis argumentos tempranos habían sido desplazadas por un discurso progresivamente adoctrinado que, más que expresar una postura propia, terminaba alineándose con las expectativas de mis profesores, del programa académico y de la institución en la que llevé a cabo mi formación.

El segundo momento de mi formación profesional corresponde al periodo transcurrido desde la conclusión de mis estudios de posgrado hasta la actualidad, en donde, de manera autodidacta, me he sumergido en otras formas de comprender nuestra realidad que, por un lado, enriquecen mi labor como investigador social y, por otro, compaginan y fortalecen mi identidad, aquella que se forjó en el núcleo familiar y en la comunidad que me brindaron las bases para conocer y disfrutar el mundo. Mi intención al compartir esta experiencia trasciende el propósito de relatar una anécdota personal; busco evidenciar que vivencias como esta resultan más comunes de lo que aparentan y que constituyen procesos de reflexión compartidos —en una especie de catarsis social— que trascienden el territorio, el idioma e incluso el papel que desempeñamos dentro del tejido social. Las narrativas reunidas en esta obra dan cuenta de ello y refuerzan la necesidad de salir de las aulas para defender nuestras posturas, resistir las formas hegemónicas de producción del conocimiento y avanzar hacia lo que mi gran amigo Sánchez Barreto denomina el *buen vivir*, el vivir bien y la felicidad deseada.

En este sentido, la propuesta de Leiria Vay pone de manifiesto la transformación de la identidad de las personas como resultado de procesos uniformes y estandarizados de formación pedagógica institucionalizada; perdiéndose (entre otras consecuencias) el arraigo territorial y el debilitamiento del interés por la organización social comunitaria, dando paso a la denominada glocalización, donde la identidad local se entrecruza con procesos globales hacia un intento de homogeneizar el pensamiento colectivo. La transformación de las formas de pensar y la invisibilización social promovidas desde las academias educativas, a las que se refiere Vay, conllevan rupturas en las dinámicas sociales triviales, bajo el respaldo de los llamados «clásicos», los «padres» de la ciencia y del método científico (que no de los métodos).

En continuidad con los planteamientos de Vay, si bien es cierto que la investigación del sistema societal y la formación profesional en las instituciones educativas descansan principalmente en la revisión documental, complementada por metodologías de observación de campo; también existen otras propuestas pedagógicas que emergen directamente de los territorios y de los procesos de resistencia comunitaria, todo desde realidades reales y no construidas. A ello se refieren Rodríguez y Sánchez (2022) al analizar el aprendizaje colectivo que surge en la comuna frente a conflictos, particularmente socioambientales, orientados a la defensa del territorio y a la preservación de las prácticas y saberes ancestrales frente al avance de la llamada modernidad; así, la pedagogía no debe entenderse como una práctica exclusiva y propia de las instituciones educativas, existiendo además pedagogías sociales que evidencian la capacidad de entretejer relaciones, percepciones y vínculos entre las personas, la naturaleza, la historia y las múltiples formas de vida presentes en un territorio; pedagogías que aportan a las universidades nuevas formas de conocimiento intercultural que abren nuevas posibilidades para re(pensar) y re(significar) nuestra comprensión del mundo. A ellas se suman otras propuestas que, desde la postura crítica de Marcelino Castillo, reivindican la necesidad de incorporación de los sentimientos en la producción del conocimiento.

En este sentido, las pedagogías del cariño que nos aportan Delta Torres y Erandi Villavicencio ponen de relieve la reacción de forma emotiva y recíproca ante el vínculo social y ecológico, invitándonos a cuestionar si nuestros procesos de producción

de conocimiento responden principalmente a exigencias académicas de carácter estructuralista o a un compromiso genuino por subsanar las necesidades sociales y a la necesidad de retribuir parte de aquello que social y ecológicamente hemos recibido. En este punto resulta más que pertinente recordar el intercambio mutuo que ya Malinowski (como se citó en Abduca, 2007) describía mediante su *symmetrie* como mecanismo de solidaridad, inclusión y agradecimiento.

La incidencia social derivada de estos procesos cognitivos y emocionales puede adquirir un carácter recíproco cuando la generación de conocimiento se produce en ambas direcciones, de la academia hacia el territorio y del territorio hacia la academia, en un sentido de trueque de experiencias. Estas formas de pedagogía social —o sociocultural, como las denominan Cayetano Cruz y Federico Mancera en esta obra—, sustentadas en el cariño, son las que deberían preservarse y difundirse ampliamente, evitando que permanezcan confinadas únicamente a bibliotecas, aulas o modelos metodológicos de alcance limitado.

Al respecto, la racionalidad como criterio de validación del conocimiento adquiere sentido a partir del diálogo entre múltiples saberes que enriquecen la comprensión corporal, sensorial, cognoscitiva y espiritual, acercándonos y haciéndonos parte de nuestro mundo vida. El aprendizaje de estas formas de percepción no ocurre en un plano unidireccional ni excluyente, por el contrario, integra diversas maneras de conocer y experimentar la realidad; en consecuencia, resulta razonable pensar, sentir, vivir e imaginar nuestras realidades, especialmente cuando estas pueden compartirse y construirse en la relación con la otredad.

Si la producción dialéctica del conocimiento puede imaginarse desde las pedagogías socioculturales propuestas por Cruz y Mancera y de las reflexiones de Leiria Vay, la integración de los discursos que nos presentan Karina Ochoa e Ivonne Campos en la presente obra nos permite visibilizar las dificultades que enfrentan los procesos emancipatorios de los saberes de los que nos hemos vuelto dependientes.

La sistematización del conocimiento, su división en ciencias formales y fácticas, así como la validación de métodos científicos con pretensión de universal, han contribuido a configurar nuestro mundo a partir de estructuras sociales diferenciadas bajo la dicotomía moderno/tradicional que, cuando esta lógica se traslada al análisis

de las sociedades contemporáneas, suele manifestarse mediante categorías jerárquicas desiguales, tales como sociedades desarrolladas/sociedades subdesarrolladas, primer mundo/tercer mundo y, más recientemente, sociedades del norte/sociedades del sur. Basta observar un mapamundi actual para advertir que los países occidentales, autodenominados modernos, ocupan convencionalmente el centro y la parte superior de su representación, lo que constituye una expresión simbólica del predominio y control de una visión eurocéntrica.

A partir de ello resulta más comprensible el papel de la modernidad en la configuración del mundo que habitamos. Este concepto remite, principalmente, a las sociedades occidentales colonizadoras, las cuales construyen su legitimidad en contraste con los países colonizados, considerados históricamente como inferiores y que tan solo son considerados en el comparativo del nivel de desarrollo que buscan aspiracionalmente para considerarse modernos. Desde esta lógica, las sociedades colonizadas han incorporado la meta de alcanzar la modernidad, aunque dicha meta permanezca constantemente desplazada al adquirir un valor asociado al desarrollo educativo, tecnológico, económico y del territorio; sin embargo, este modelo requiere de la existencia de las sociedades tradicionales, por ello buscan mantenerlas en su posición actual, para sostener su propia superioridad y, al mismo tiempo, justificar prácticas de intervención presentadas como solidarias y materializadas mediante procesos de colonización no solo física, sino también intelectual y espiritual.

Por su parte, las sociedades denominadas arcaicas, tribales o premodernas han asumido, en muchos casos, una posición subordinada que las conduce a aspirar a reproducir los modelos de la sociedad autodenominada moderna a imagen y semejanza; esta aspiración ha sido promovida mediante diversas formas de imposición, ya sea por la fuerza física o coercitiva, el miedo, los modelos educativos o los discursos orientados a la búsqueda de «mejorar sus condiciones de vida» y alcanzar reconocimiento frente al otro. En México, esta lógica se hizo particularmente evidente a partir de las políticas educativas impulsadas durante la década de 1980, orientadas a fortalecer una identidad nacional mediante la homogeneización cultural y el desplazamiento y eventual pérdida, especialmente, de las lenguas maternas originarias y de las identidades locales; aun hoy día el uso de una lengua distinta del español continúa siendo motivo de discriminación

y estigmatización, lo que constituye un ejemplo de la disolución del otro a la que alude Medina en su ensayo.

Con todo, aun en este momento y de manera generalizada, los procesos de socialización en torno al conocimiento perciben la producción científica eurocéntrica desde la imposición y el punto de partida, mientras que en los países considerados del sur se percibe tan solo la adopción de conocimientos científicos producidos en otros contextos, al considerarse incapaces de generar los propios. No obstante, lejos de pretender jerarquizar determinadas formas de conocimiento, diversas experiencias han dado origen a nuevos procesos de construcción de saberes en los que se diluye la dicotomía sujeto-objeto y se cuestiona la noción de una objetividad ciega absolutista, determinista, reduccionista y, sobre todo, mecanicista; estas propuestas integran, de manera inseparable, dimensiones racionales, creativas, afectivas y culturales, presentes en ambos hemisferios cerebrales y paradójicamente, en ambos tipos de sociedades.

En este sentido, como sostiene Marcelino Castillo, en la producción del conocimiento intervienen no solo la razón, sino también los sentimientos, además de las costumbres, los ideales y la reintegración de las relaciones directas entre hombres-mujeres-naturaleza o de forma abarcativa, persona-naturaleza, entendida como un vínculo indisociable de cuidado, reciprocidad y entendimiento mutuo.

Ya hace tiempo que el filósofo francés Bruno Latour describía la modernidad como una etapa histórica caracterizada por una confrontación entre aquello que se elevó por los triunfadores (lo moderno) sobre los vencidos (el pasado) y que, si bien en un primer momento, esta lógica se expresó mediante la explotación del ser humano por el ser humano, en la actualidad se manifiesta, como señala Arellano (1995), en la explotación de la naturaleza por el ser humano; transformación que da evidencia de la persistencia de una racionalidad colonizadora sustentada en relaciones de dominación y superioridad que continúan manifiestas en buena parte del pensamiento occidental.

Desde el territorio de Abya Yala se configura una perspectiva distinta a la lógica de la modernidad occidental, en ella no predomina un sociologismo ni un naturalismo en los términos latourianos, sino un entramado a manera de híbrido en el que territorio, comunidad y saberes convergen para dar lugar a formas particulares de producción del conocimiento; estos entramados se consolidan progresivamente no a partir de los

criterios de validez establecidos por la modernidad, sino desde la ancestralidad, en el reconocimiento de que borrar nuestra herencia implica también desvincularnos de nuestra identidad. Si Latour (1993, como se citó en Arellano, 1995) sostenía que «nosotros jamás hemos sido modernos», el pensamiento latinoamericano ratifica esta afirmación al derrumbar los cimientos estructurales europeos que durante largo tiempo sostuvieron nuestra interpretación del mundo y que, paradójicamente y de manera paulatina, se incorporaron a la institucionalización académica. ¿De qué manera? Una de las expresiones más representativas de esta transformación puede encontrarse en la investigación participativa.

La investigación participativa constituye un enfoque metodológico que no pretende incorporar a las comunidades y territorios únicamente como elementos más en los procesos de producción de conocimiento generados desde las universidades, sino que, como lo hace evidente Pablo Saravia, son las propias personas investigadoras quienes se internan y participan de las dinámicas comunitarias no institucionalizadas, reconociendo los significados construidos desde los territorios y aprendiendo de ellos.

Desde las formas hegemónicas de producción del conocimiento, los fenómenos sociales suelen explicarse mediante procesos de traducción en los que la información obtenida de los informantes locales es reinterpretada bajo categorías propias del discurso académico, con el propósito de su legitimación científica; el resultado suele traducirse en publicaciones destinadas principalmente a la circulación entre pares académicos, cuyos aportes difícilmente regresan a las comunidades de origen o contribuyen a resolver sus problemáticas concretas. Esta situación se complejiza cuando intervienen actores gubernamentales y empresariales que, por una parte, orientan las agendas científicas mientras que, por otra, despojan al conocimiento científico de su carácter para impactar en las problemáticas locales, regionales, nacionales y globales, limitando así la capacidad de la investigación para construir nuevos territorios.

Como señalan Pablo Saravia y Gabriel Medina, el escenario público ha ocupado históricamente un lugar central en el quehacer universitario; los Planes Nacionales y Estatales de Desarrollo, los programas sectoriales, así como diversas leyes, acuerdos y comisiones, orientan la formación profesional y la incidencia social de los conocimientos generados en las instituciones de educación superior y de posgrado y, aunque estos

instrumentos buscan legitimar la contribución de las universidades a la atención de las demandas sociales y ecológicas, promoviendo la justicia, la convivencia y la diversidad cultural, la participación efectiva de la sociedad y —en particular, de las mujeres— continúa siendo limitada en el diseño curricular y la educación formativa, o al menos no de forma perceptible.

Si bien el cambio de paradigmas en los modelos actuales de investigación se refleja en la adopción de marcos metodológicos flexibles, especialmente en las ciencias sociales, donde quienes investigan han comenzado a asumirse no como agentes externos, sino como integrantes de los grupos sociales con los que se vinculan, aún persisten importantes desafíos. La incorporación de discursos coloquiales más cercanos a las comunidades constituye un indicio de la transición hacia enfoques de mayor orientación humanista, ejemplo de ello es el cambio realizado en México al sustituir las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) por las Líneas de Investigación e Incidencia Social (LIES) en los centros de investigación, con el propósito de enfatizar el compromiso de las universidades de producir conocimiento allende la mera acumulación académica y contribuya a atender y resolver las problemáticas sociales.

Esta transformación busca responder tanto a la «brecha 10/90» a la que se refiere Saravia como a la invisibilización del otro denunciada por Medina. No obstante, permanece la expectativa de que las LIES no se revelen en una simulación institucional, enmarcadas en las mentiras[1] de un discurso que permanezca como un ideal plasmado en los planes nacionales de estudio, sin lograr incidir efectivamente en los contextos pluriversales de las comunidades.

Este cambio ya comenzó a reflejarse en la escuela mexicana en años recientes, siendo que el enfoque humanista ha reconocido la importancia de promover el desarrollo humano integral como base para la construcción de saberes (Secretaría de Educación Pública, 2022) a través de plantear el fortalecimiento del pensamiento crítico mediante el diálogo y la conciencia histórica; la consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y respeto por la interculturalidad; el desarrollo de capacidades y habilidades para la resolución de problemas; el fortalecimiento del tejido social y

[1] Como traducción al español del inglés *lies*.

de la responsabilidad ciudadana; la construcción de relaciones sociales sustentadas en la igualdad de género y el respeto a los derechos humanos; el combate a la discriminación y la violencia, particularmente contra las mujeres y las niñas; el cuidado del ambiente natural con orientación a la sostenibilidad y, el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos pensando, sintiendo, actuando y desarrollando nuestra vida en comunidad.

Como expresión de esta transformación en la percepción de la educación, resulta pertinente tomar como referencia el trabajo de Horacio Bozzano, quien actualmente coordina la Red Científica Latinoamericana Territorios Posibles, Praxis y Transformación y de la que se desprende la idea de que las teorías del conocimiento deberían dar paso a teorías de transformación, orientadas a articular a las personas con las políticas públicas para contener los conflictos socioambientales; en este marco, la Investigación Acción Participativa (IAP) adquiere un papel fundamental, pues, en palabras del propio Bozzano, permite:

> […] la visibilización y valorización de numerosas iniciativas alternativas al sistema dominante en una gran variedad de problemas, procesos y prácticas: pueblos originarios, urbanizaciones informales, hábitat, circuitos cortos de producción y comercialización, economía solidaria, cooperativismo, trabajo digno, turismo sostenible, cuidado de acuíferos y yacimientos mineros, reducción del consumismo y de la contaminación industrial y residencial, transporte ecológico, valorización de espacios públicos, prácticas cuidadosas del ambiente, otra educación, investigaciones científicas sobre espiritualidad, trabajo con filosofías y medicinas orientales, y muchas otras temáticas. (Bozzano, 2017, p. 74)

De esta manera, la investigación participativa adquiere un papel central en la generación del conocimiento dentro de las ciencias sociales, al desvanecer la posición privilegiada que históricamente se ha otorgado al investigador individual y dar paso al enfoque del multiactor, que, desde un pensar-situado favorece la coconstrucción del conocimiento y su aplicación mediante el modelo metodológico de investigación-intervención-transformación, tanto en los ámbitos micro como macro de nuestro mundo (Bozzano, 2017). A esta perspectiva se suma la propuesta de Delta Torres y Erandi Villavicencio sobre la investigación-creación como una vía para la sensibilización y

autocuidado; así y en conjunto, estas propuestas nos recuerdan que toda comprensión del mundo debe ser situada y contextualizada, de lo contrario, se corre el riesgo de reproducir los mismos errores de la ciencia hegemónica eurocéntrica y de perder el sentido de pertenencia e identidad durante el proceso de investigación. Lo anterior reafirma entonces la necesidad de formular las preguntas de investigación desde los territorios y para los territorios, y no exclusivamente desde las universidades, tal como nos advierte Pablo Saravia.

Esta reflexión anterior me remite a los estudios de Paul Feyerabend, quien en su *Tratado contra el método* enfatiza que la ciencia no debe someterse a una estructura única y universal, siendo que, en contraposición a la postura de Popper, cuestiona la existencia de una racionalidad científica única capaz de orientar por sí sola la producción del conocimiento, al considerar que esta se encuentra atravesada por múltiples concepciones del mundo y por aquello que denomina como todo un entramado de disparates metafísicos (Feyerabend, 1975/1986). Entonces, si la ciencia aspira a transformarse desde la multidiversidad y la interculturalidad, más cerca de las artes y humanidades, las instituciones de educación superior también deberán revisar críticamente las concepciones hegemónicas e impuestas que han orientado su desarrollo y permanencia, recordando que nada se encuentra instituido —o excluido— para siempre, aun cuando ello no implica desechar por completo sus marcos teóricos, sino dialogar armónicamente con ellos incluso para evitar reproducir, desde nuevas perspectivas, las mismas limitantes que hoy se busca superar.

Con lo anterior, se reafirma el papel que deben desempeñar las instituciones formativas de Abya Yala al incorporar una interculturalidad crítica como marco orientador de la educación y promover la integración de las pedagogías locales en los programas educativos, todo desde el sustento dialógico de la investigación participativa y las pedagogías socioculturales y desde el cariño. Al respecto, los estudios situados, contextualizados, multi e interculturales pueden contribuir a liberar los procesos de construcción del conocimiento de su carácter meramente mercantilista, totalizador, reduccionista y de consideración inequívoca para el entendimiento de nuestro(s) mundo(s). Como prevenía Tomás de Aquino en el siglo XIII, era necesario temer a la persona de un solo libro; de manera semejante, el Dr. Silviano de Anda nos

advierte hoy a temer a la persona de una sola epistemología (El Colegio de Tlaxcala, A.C., 2023), especialmente cuando las fundamentaciones universales y logocéntricas desestiman los sentipensares, las historias de vida, las memorias, las cosmovisiones alternas y subalternas, los autocuidados y las resistencias que emergen de quienes históricamente han sido los otros, los excluidos, aquellos a los que se les imposibilita el acceso a la educación formal, pero continúan enseñando y orientándonos a otras formas de comprender, cuidar y habitar su mundo al tiempo de sanar el nuestro. En consecuencia, no basta con fortalecer a las universidades interculturales; resulta igualmente necesario consolidar la interculturalidad crítica en todas las instituciones educativas, gubernamentales, empresariales y sociales, favoreciendo la emancipación frente a cualquier modelo de colonialidad aún vigente.

Debemos entonces reafirmar y fortalecer las diversidades epistemológicas, interiorizando aquellas epistemologías indígenas por las que apuesta Gabriel Medina, los saberes tradicionales que nos comparten Cayetano Cruz y Federico Mancera y, sobre todo, aquellas epistemologías que perciben desde el cariño como las que impulsan Delta Torres y Erandi Villavicencio y las de los feminismos críticos como las que aplaude Karina Ochoa e Ivonne Campos, quienes desde su corazón, nos permiten un espacio en esta obra que nace, en el seno del diálogo construido desde la colectividad y el intercambio de saberes, cimentados en la integración participativa de nuestras voces.

Si en el contexto educativo persisten marcos de acción hegemónicos, las formas tradicionales de subsistencia continúan enfrentándose a modelos neoliberales que privilegian dinámicas de dominación imperialista; así lo muestran Serafín Ríos y Susana Flores en su análisis de los sistemas productivos artesanales, donde evidencian cómo el diálogo y la acción sustentados en las capacidades locales generan nuevos procesos de resistencia comunitaria frente a las injusticias de los mercados globales.

Las condiciones de organización familiar y la cohesión social presentes en las comunidades permiten articular técnicas, procesos y conocimientos organizados que, como ocurre con la alfarería y la producción de talavera, constituyen auténticas formas de producción del conocimiento y de subsistencia preservada a través de los siglos y de las generaciones. Ello pone de manifiesto que muchas de las formas de explicar el mundo, pedagogías y marcos teórico-metodológicos enseñados en las universidades

representan formulaciones relativamente recientes, alternativas e incipientes frente a los procesos históricos de aprendizaje desarrollados cotidianamente, de forma tradicional y artesanal por las comunidades. Si es posible hablar de epistemologías hegemónicas y un verdadero racionalismo crítico, quizá debamos reconocerlas en esos saberes que, a pesar de la discriminación, el racismo, la opresión y las múltiples formas de control colonial, han logrado perdurar gracias a sus propios mecanismos de resistencia.

Para concluir este escrito, retomo la idea inicial de Marcelino Castillo acerca del papel de la teoría crítica. El recorrido que hemos realizado a lo largo de esta obra, capítulo a capítulo, nos ofrece diversas maneras de apreciar los saberes que, más que desplazarse de un sitio y momento a otro en un ejercicio dialéctico, construyen puentes de intercambio dialógico y de cooperación; en ellos no tienen cabida las jerarquías epistemológicas, las lógicas coloniales ni las formas hegemónicas y céntricas de producción del conocimiento; ya que, para comprender, disfrutar y habitar plenamente el mundo vida basta con la compartencia, el cariño y la felicidad, entonces sigamos intercambiando experiencias, saberes y metodologías, cuidémonos y cuidemos nuestra tierra, y por supuesto, vivamos sabroso, solo así, podremos afirmar que en conjunto nos hemos emancipado.

Declaraciones éticas

Declaración de conflicto de interés: El autor declara no tener conflicto de interés con instituciones, personas o colectivos mencionados en el presente documento.

Declaración de uso de inteligencia artificial: No fue utilizado ningún software o instrumento de inteligencia artificial (IA) para la redacción, discusión o presentación del manuscrito.

El presente epílogo, presentado en formato de ensayo, reconoce su posición social frente al profesorado y las personas investigadoras incluidas en el texto, no presentando conflicto de interés alguno y utilizando los nombres y referencias únicamente de forma ilustrativa, por lo que su inclusión se encuentra delimitada por la historia de vida personal del autor.

Referencias

Abduca, R. (2007). La reciprocidad y el don no son la misma cosa. *Cuadernos de Antropología Social*, (26), 107-124. https://www.redalyc.org/pdf/1809/180914245006.pdf

Arellano, A. (1995). Nosotros jamás hemos sido modernos. Reseña. *Ciencia ergo-sum*, 2(1), 128-130. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5128802

Bozzano, H. (2017). Territorios posibles y utopías reales. Aportes a las teorías de la transformación: Inteligencia territorial y justicia territorial. *Arquetipo,* 15, 71-91. https://doi.org/10.31908/22159444.3676

Castillo, M. (2017). Epistemología del turismo. *Regiones y Desarrollo Sustentable, 17*(33), 133-156. https://www.elcoltlax.edu.mx/openj/index.php/ReyDS/article/view/9/11

El Colegio de Tlaxcala, A.C. (2023, 13 de diciembre). ¿Puede ser el turismo una ciencia? Relación entre las nociones Epistemología, Ciencia y Turismo [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=SaXL-gvARJo

Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento* (D. Ribes, Trad.). Tecnos. (Trabajo original publicado en 1975)

Rodríguez, V. y Sánchez, R. (2022). Resistencia comunitaria como pedagogía emergente para una educación ambiental de la sustentabilidad: reflexiones desde Jilotzingo y Temacapulin, México. *Revista CoPaLa*, 7(14), 116-130. https://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/126/112

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.

SEMBLANZA DE LAS PERSONAS AUTORAS POR ORDEN DE APARICIÓN

Karina Ochoa Muñoz

Doctora en Sociología Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Profesora-investigadora Titular "C" de la UAM-Azcapotzalco, Departamento de Sociología. Integrante del núcleo académico del Doctorado en Estudios Feministas de la UAM-Xochimilco. Coordina la Línea de Sociología Rural del Programa de Maestría y Doctorado en Sociología de la UAM-A. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel II. Es reconocida como una de las exponentes de los feminismos descoloniales del Abya Yala. Su trayectoria académica y activista incluye colaboraciones con diversas organizaciones rurales en México, así como con movimientos y colectivas feministas en América Latina. Ha impartido seminarios, cursos y conferencias, y participado en ellos, en América Latina, el Caribe, EE. UU., Canadá, Sudáfrica, Marruecos, Filipinas y diversos países de Europa.

Ivonne Virginia Campos Rico

Maestra y doctora en Estudios de Asia y África, especialidad China, por el Centro de Estudios de Asia y África (CEAA) de El Colegio de México, y etnohistoriadora por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (México). Es investigadora nacional nivel I del SNII-SECIHTI y actualmente profesora-investigadora adscrita al Centro de Estudios Políticos y Sociales de El Colegio de Tlaxcala, México. Entre sus líneas

de investigación están problemáticas político-sociales como la discriminación, el racismo y la violencia xenófoba en México, temas estos asociados a la presencia de inmigrantes chinos en México y de los cuales cuenta con diversas publicaciones. Colabora con diversas redes de investigación sobre China desde América Latina. También ha realizado investigación de campo y documental y dirigido tesis de posgrado sobre violencia social, enfocándose en temas relativos a la prevención social de la violencia, la violencia de género y la violencia que viven las mujeres en el estado de Tlaxcala.

Leiria Vay

Es indígena maya quiché, defensora de los derechos humanos y de la Madre Tierra. Forma parte de la dirección política nacional del movimiento social Comité de Desarrollo Campesino (CODECA) y se encarga de coordinar la lucha por los derechos laborales. También es responsable de la Escuela Itinerante de Formación Sociopolítica, Derechos Humanos y Derechos Colectivos de los Pueblos Indígenas, y forma parte de un equipo de trabajo que está sistematizando aportaciones que se realizan desde asambleas comunitarias con el objetivo de avanzar en un proceso de Asamblea Constituyente Popular y Plurinacional en Guatemala, para la construcción del Estado plurinacional y el *buen vivir* de los pueblos en y desde los territorios. Publicó una investigación sobre las condiciones laborales agrícolas que dejó en evidencia el nivel de sobreexplotación laboral y semiesclavitud de las familias trabajadoras en las fincas agrícolas. Es integrante y promotora de la articulación continental *Abya Yala Soberana*.

Pablo Saravia Ramos

Sociólogo, máster en Historia con mención en América Latina, máster en Problemas Sociales en Sociedades Avanzadas y doctor en Sociología. Es académico del Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales y del Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Playa Ancha (Chile). Ha dirigido y participado en una serie de proyectos de investigación

y compartido perspectivas e información en diversos formatos escritos (libros, artículos, cuadernillos populares, cartillas informativas, entre otras) y audiovisuales (conductor del programa seriado «Comiendo también se lucha», de UPLA TV, canal de la Universidad de Playa Ancha) sobre temáticas como la agroecología, sociología alimentaria, metodologías participativas, extensión crítica y economía social, solidaria y popular.

Gabriel Medina Carrasco

Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México, con Especialización en Racismo en América Latina (CLACSO, 2020). Tiene amplia experiencia en docencia universitaria e investigación sociopolítica y cultural. Como investigador y consultor ha trabajado sobre masculinidades, sexualidades, culturas juveniles en América Latina y, en los últimos años, se ha especializado en racismo, interculturalidad, mundos afromexicanos y procesos políticos en América Latina. Pertenece a la Red INTEGRA (Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina), al Grupo CLACSO Epistemologías Decoloniales, Territorialidades y Cultura, y a la Red de Organizaciones Afromexicanas.

Cayetano Cruz Payán

Antropólogo Social por la Universidad de Guadalajara (2015), con la tesis «Cholo-wikosi. Jóvenes migrantes ralámuli y cambios socioculturales». Maestro en Educación por el Centro de Investigación y Docencia (CID, 2023), en el estado de Chihuahua, con la tesis «La educación en contextos interculturales en la Sierra Tarahumara: una visión autoetnográfica» con el apoyo del CONAHCYT, en el marco del proyecto «Cien años de la educación indígena y rural en México en perspectiva transdisciplinaria: historias y desigualdad social» (2021-2024). Ha sido docente del Centro Rural de Educación Superior, Estipác, Jalisco (2013), docente adjunto en la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México, sede Creel (EAHNM) (2015); supervisor y miembro del equipo de trabajo en Derecho de los

Pueblos Indígenas de la Comisión Estatal de los Pueblos Indígenas (COEPI) (2018). Actualmente es docente de la Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli”, en Wasíhuare, Guachochi, Chihuahua. Es ralámuli.

Federico J. Mancera-Valencia

Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel I. Cuenta con el Perfil Deseable PRODEP. Doctor en Pedagogía Crítica por el Instituto de Pedagogía Crítica, Maestro en Educación por el Centro de Investigación y Docencia, Geógrafo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor-Investigador de Tiempo Completo del Centro de Investigación y Docencia (CID). Es coordinador del Cuerpo Académico «Desarrollo y Gestión Intercultural en Educación». Genera investigación y conocimiento en los campos de patrimonio cultural y educación, interculturalidad y estudios culturales, teoría crítica, descolonización y estudios en complejidad. Es consultor en gestión intercultural y elaboración de planes de manejo de sitios patrimoniales, áreas naturales protegidas y estudios sociales del agua.

Delta Argelia Torres Rivera

Integrante de la Red Latinoamericana Feminista (Red Lat Fem). Especialización en Epistemologías del Sur por FLACSO Brasil y CLACSO. Doctora en Filosofía y Ciencias Humanas y maestra en Desarrollo Humano por IAPE Universidad. Licenciada en Relaciones Internacionales por la UNAM. Diplomada en Feminismos Comunitarios del Abya Yala por la Universidad Nacional de Jujuy, y en Educación Comunal por la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). Investigadora y docente con más de 20 años de experiencia como tallerista y consultora en metodologías participativas con base en la educación popular feminista e Investigación Acción Participativa para la investigación colaborativa, diseño y planeación de proyectos colectivos con procesos de reflexión-acción en temas de seguridad, soberanía y autonomía alimentaria, cooperativismo, comunalidad, economía social y solidaria,

ecofeminismos, diversidad, modernidad y pensamiento decolonial, alternativas al desarrollo, justicia de saberes y otras pedagogías.

Erandi Villavicencio Rodríguez

Cofundadora de la Red Latinoamericana Feminista (Red Lat Fem), investigadora y docente en áreas de producción metodológica participativa, feminismos comunitarios, latinoamericanos y decoloniales, movilidad humana, interculturalidad y gestión comunitaria. Bordadora artística de la Colectiva Bordar la Ternura. Doctora en Estudios Latinoamericanos, maestra en Humanidades, línea de Filosofía Política y Licenciada en Relaciones Internacionales por la UNAM.

Serafín Ríos Elorza

Doctor en Desarrollo Regional por El Colegio de Tlaxcala, A.C. Fue presidente de El Colegio de Tlaxcala, A. C. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel I. Desde 2016 es integrante de la Red de Investigadores y Centros de Investigación en Turismo. Sus líneas de investigación son: turismo regional sustentable; ocio, turismo y actores; desarrollo, turismo y territorios.

Susana Flores Solís

Doctoranda en Estudios Territoriales en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Es Maestra en Gestión de Turismo Regional Sustentable por El Colegio de Tlaxcala, A. C. (2019-2021). Actualmente trabaja en la tesis *La agencia en los procesos estructurales para la transformación diferencial del territorio mezcalero*, realizando estancia corta en El Colegio de Michoacán. Ha trabajado con personas artesanas y productoras de mezcal en el diseño de guiones interpretativos como parte de la retribución social del conocimiento. Tiene colaboraciones como revisora de pares en *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural* (España), *Contraste Regional* (Tlaxcala) y *Revista Desde el Sur* (Perú). Ha realizado talleres y dictado ponencias en

el Instituto Municipal de Turismo de Cajicá (Colombia), la Escuela de Turismo del Azuay (Ecuador) y el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Mario Alberto Enríquez Martínez

Doctor en Estudios Turísticos por la Universidad Autónoma del Estado de México, y profesor investigador en El Colegio de Tlaxcala, A. C. Desde el año 2007 participa en el impulso de las comunidades rurales a partir del aprovechamiento de su patrimonio biocultural mediante el turismo. Ha colaborado en el diseño de rutas de turismo experiencial en las cinco regiones turísticas de Tlaxcala, en cooperación entre academia y actores sociales, además de impulsar a las economías locales dentro del programa de "Bienestar para las personas indígenas". Sus líneas de investigación atienden la conceptualización del turismo desde la complejidad sistémica y su vinculación con la sustentabilidad para la vida dentro del Centro de Estudios en Turismo, Medio Ambiente y Sustentabilidad.

La edición de esta obra estuvo a cargo de Arturo Juárez Martínez,
Alejandro Ángel López Abriz y Rafael Cruz Sánchez.

Se terminó de subir a la red en noviembre de 2026.

Se empleó tipografía Times New Roman,
tamaño 9, 10, 11, 13, 18, 20 y 24.

Noviembre
2026

Son ya muy conocidas las reflexiones que han abierto fisuras sobre las perspectivas convencionales y androeurocéntricas del saber científico. Es a partir de estos referentes analíticos que las propuestas que circulan en los textos compilados realizan aproximaciones a rutas que apuntan a contribuir, por un lado, a desmontar los fundamentos de la episteme moderno-colonial y, por otro, a direccionar nuestra praxis investigativa hacia otros puntos de entrada en la construcción del conocimiento. Para ello, se recurre a coordenadas epistémico-metodológicas feministas, descoloniales, comprometidas y participativas, de las que se puede echar mano para avanzar hacia prácticas de indagación que asuman desde las actorías sociales y lxs sujetxs, quienes las protagonizan. Desde esta perspectiva, se reconoce la posibilidad de escribir las propias historias y hacer lecturas de sus realidades bajo referentes encarnados y sentidos.

Lo anterior significa un gran paso en la legitimación de las existencias múltiples desde lo social, y el reconocimiento de las capacidades epistémicas y las formas propias de pensar-existir y comunicar de las poblaciones excluidas, subalternizadas y/o negadas históricamente (es decir, borradas y/o despojadas del acto ontológico-epistémico). (...) Ante los problemas identificados, toca caminar en vías epistémicas, pedagógicas y ético-políticas que posicionen proyectos dialogantes para romper las lógicas de borramiento y desconexión que despojan a los sectores más excluidos y vulnerados, de la capacidad para contar su historia, posicionar sus saberes y perfilar sus tecnologías vitales. Así, las metodologías participativas, feministas y descoloniales, el extensionismo crítico y la vinculación comprometida, son herramientas útiles para hacer los desplazamientos necesarios para andar otras vías, en esos caminos andamos.

ISBN: 978-607-5926-25-4

El Colegio de Tlaxcala A.C.
investigación · docencia · vinculación