

NUEVAS PRÁCTICAS, AÑEJAS TENSIONES:

ALTERNATIVAS POLÍTICO-EDUCATIVAS
DESDE EL SUR

José Luis García
Stefano Claudio Sartorello
Pablo Vommaro
(coords.)

**Nuevas prácticas, añejas tensiones:
alternativas político-educativas desde el Sur**

Nuevas prácticas, añejas tensiones : alternativas político-educativas desde el Sur / Paola Ortelli ... [et al.] ; Coordinación general de José Luis García ; Pablo

Vommaro ; Stefano Claudio Sartorello ; Prólogo de Juan Carlos Monedero. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-724-7

Educación. 2. Pueblos Originarios. 3. Ciencias Sociales. I. Ortelli, Paola. II. García, José Luis, coord. III. Vommaro, Pablo, coord. IV. Sartorello, Stefano Claudio, coord. V. Monedero, Juan Carlos, prolog. CDD 306.432

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Educación / Estado / Políticas Públicas / Diálogos Sur-Sur / Política / Globalización/ Decolonialidad / Democracia / Equidad / América Latina

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias

Corrección: Azucena Damián Madero

Diseño interior: Patricia Romero Ramírez

**Nuevas prácticas, añejas tensiones:
alternativas político-educativas desde el Sur**

**José Luis García, Stefano Claudio Sartorello
y Pablo Vommaro
(coords.)**

Prólogo de Juan Carlos Monedero



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial



Librería

Latinoamericana
y Caribeña de

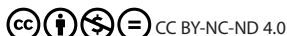
Ciencias Sociales

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

Nuevas prácticas, añejas tensiones : alternativas político-educativas desde el Sur (Buenos Aires: CLACSO, marzo de 2024).

ISBN 978-987-813-724-7



© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723. La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Los textos de este libro han sido arbitrados por pares académicos.

Contenido

Introducción 7

Una democracia llena de sures 15

Juan Carlos Monedero

Primera parte

Miradas educativas emancipadoras

Autonomía, comunalidad y buen vivir: la apuesta por la educación
comunitaria indígena en México 23

Paola Ortelli y Stefano Sartorello

Educación e investigación educativa para la justicia epistémica, social
y ambiental: rutas para construir otras formas de habitar el mundo
desde el Sur..... 47

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Descentrandos los conocimientos oficiales en la escuela: experiencias
desde la Educación Intercultural Bilingüe en México 67

Betzabé Márquez Escamilla

Las luchas educativas de los pueblos originarios mexicanos en tiempos
de pandemia..... 89

Bruno Baronnet

Enseñar ciencias sociales en y desde América Latina: demandas políticas, epistémicas y pedagógicas.....115

José Luis García García, Yanet Itzel Gaspar Jiménez y Andrea Rodríguez Sánchez

Los profesores de asignatura como sujetos del nuevo capitalismo: estrategias de supervivencia o explotación137

Ariadna Isabel López Damían y José Albar Chavelas Mendoza

Segunda parte

Formas críticas de entender lo político

Reflexiones sobre democracia, pluralidad y autonomía indígena en América Latina.....159

Azucena Damián Madero

Los devenires de las “ecologías de saberes jurídicos”. Una reflexión crítica desde los procesos de lucha por el autogobierno indígena en Michoacán 181

Orlando Aragón Andrade

La alternancia política en Guerrero, 2005-2021207

Cesar Rosas Herrera y Zenaido Ortiz Añorve

La auto adscripción en el diseño de políticas públicas, acciones afirmativas y derechos colectivos para los pueblos indígenas y afromexicanos..... 229

José Jaime Torres Rodríguez, Brandon Martínez Ocampo, Laura Raquel Valladares de la Cruz, Rosa Icela Robles Jiménez y Onésimo Ortega Ayala

Notas biográficas..... 249

Introducción

Hoy, más que en ningún otro momento de la historia, el pensamiento crítico latinoamericano emerge como una herramienta contrahegemónica que socaba las raíces de la racionalidad capitalista y su visión occidental. América Latina y el Caribe son rehenes de haceres, pensares y sentires distantes, ajenos, contruidos bajo otras lógicas y otros tiempos; insuficientes para dar cuenta de la enorme diversidad sociocultural que hace vida en nuestros territorios, imposibilitada de origen para explicar las enormes fracturas y profundas contradicciones generadas por un modelo monocultural y epistemicida, y por una visión económica darwiniana que pone en desventaja a aquellos olvidados por el discurso “modernizador”.

Nuestro sur, son vastos sures, todos ellos en tensión contra la imposición de una sola forma de entender el mundo. Nuestros sures reivindican su propia identidad llena de símbolos, sabores, colores, lenguas, vestimentas, complejidades y formas de resistencia. Entonces “El Sur” no sólo es un concepto geográfico, sino geopolítico, epistémico y contrahegemónico. Los sures tienen la capacidad de generar sus propios proyectos societales y de administración, apropiación y posesión del espacio y el territorio, desde sus cosmovisiones y cosmogonías, es decir, desde su cultura y desde sus perspectivas civilizatorias en franca oposición al concepto de desarrollo presente en las narrativas y lógicas del capitalismo y del neoliberalismo.

Es así, como surge una necesidad apremiante: generar conocimiento que reivindique los amplios y a la vez particulares matices de nuestra región cuyo común denominador es la desigualdad social. La constitución de ciudadano único: mestizo o blanco (preferentemente), patriarcal, heteronormado, castellanizado, ilustrado y con propiedad privada borra por decreto “lo otro”, la alteridad que personifica lo indígena, lo afro, lo migrante, lo LGBTTTIQ+ o la mujer. “El Sur” en cambio le da voz a los “vencidos”, a los olvidados e invisibilizados por un sistema, que con sus recursos propagandísticos, pregona democracia, equidad, inclusión, empatía y tolerancia como sus máximos baluartes.

Este libro titulado “Nuevas prácticas, añejas tensiones: alternativas político-educativas desde el sur” es precisamente una serie de planteamientos teóricos, éticos, políticos y metodológicos que dan cuenta de fenómenos que surgen desde lo local y que visibilizan problemáticas íntimamente relacionadas con viejos conocidos en la región como el capitalismo, el neoliberalismo, el colonialismo, el eurocentrismo, el patriarcado, entre otros. Se establecen posiciones contrahegemónicas y novedosas derivadas de la práctica investigativa de las y los autores; todas y todos con una posición política, pedagógica, epistemológica y filosófica claramente definida.

El texto se divide en dos partes, la primera “Miradas educativas emancipadoras” da cuenta de experiencias y reflexiones pedagógicas críticas que dialogan en permanente tensión con la racionalidad educativa capitalista y sus conceptos, metodologías y sistema de valores. Estas visiones divergentes reivindican modelos epistemológicos, políticos y filosóficos alternativos que permiten construir una educación con tendencias comunitarias, despatriarcales, incluyentes, interculturales, contrahegemónicas y decoloniales. La educación es una práctica libertaria en tanto es capaz de hacer conciencia entre las personas y posicionarles como sujetos activos en una realidad histórica, política, social, cultural y económica.

El segundo apartado llamado “Formas críticas de entender lo político” se constituye como un diálogo desde un “demos” ampliado.

La democracia occidental, aquella que clama por “libertad, igualdad y fraternidad” no puede utilizarse como un guion prefabricado ni como una lista de cotejo con la que se busque entender los infinitos matices políticos presentes en Abya-Yala. En nuestros sures existen grupos sociales en permanente movilización por la reivindicación de sus derechos. Estos grupos han encontrado resistencias sistemáticas que provienen desde una elite acostumbrada a imponer su visión del mundo y que suele negar al “otro” la posibilidad de auto determinarse.

El primer texto de la obra titulado “Autonomía, comunalidad y buen vivir: la apuesta por la educación comunitaria indígena en México” escrito por Paola Ortelli y Stefano Sartorello tiene como finalidad presentar una reflexión acerca de la educación comunitaria indígena en México durante la última década (2011-2021) centrandó el foco de análisis en experiencias desarrolladas en Chiapas y Oaxaca. En el escrito se hacen presente las tensiones entre los proyectos educativos que surgen desde la comunidad y la narrativa intercultural institucionalizada que se produce “desde las coordenadas del poder del Estado”. Además se analiza el inexorable vínculo de la educación comunitaria indígena con el fortalecimiento de las luchas sociopolíticas relacionadas con la autonomía de los pueblos originarios.

El segundo artículo lleva por título “Educación e investigación educativa para la justicia epistémica, social y ambiental: rutas para construir otras formas de habitar el mundo desde el Sur” y está escrito por Rosa Guadalupe Mendoza Zuany. El texto busca ser una contribución, desde la vasta labor investigativa de la autora, para generar planteamientos pedagógicos contrahegemónicos relacionados con la construcción de justicia epistémica, social y ambiental como el Proyecto CARE, desarrollado desde la Universidad Veracruzana, en México. Para ello es necesario desestabilizar, con ayuda de epistemologías no clásicas como el pensamiento del sur “las lógicas de dominación y dualismos opresivos que han permitido el afianzamiento del patriarcado, el neoliberalismo y la colonialidad”.

El siguiente texto titulado “Descentrandos los conocimientos oficiales en la escuela: experiencias desde la Educación Intercultural Bilingüe en México” escrito por Betzabé Márquez Escamilla tiene como propósito “mostrar las maneras en que se diseña y aplica el enfoque intercultural bilingüe en diversas experiencias de todos los niveles educativos en México”. La autora visibiliza una necesidad apremiante: incorporar sistemáticamente los conocimientos que surgen desde lo local a la escuela como una vía para descentrar los conocimientos oficiales presentes en los planes y programas de estudio así como para ampliar y enriquecer los saberes en la experiencia escolar de niñas, niños y jóvenes indígenas del país a través de un aprendizaje situado.

El cuarto artículo tiene por título “Las luchas educativas de los pueblos originarios mexicanos en tiempos de pandemia” escrito por Bruno Baronnet. En él se visibilizan las experiencias educativas de los pueblos indígenas en tiempos del Covid-19 atravesadas por profundas lógicas de subalternización/opresión y movimientos de resistencia. México, un país con profundas brechas sociales y con acentuados síntomas de discriminación racial contra los pueblos originarios enfrentó una severa crisis de escolarización para este sector, sin embargo, la pandemia generó también la construcción de “nuevas iniciativas locales de educación autodeterminada, comunitaria y emancipatoria” al margen del Estado. El autor centra su análisis en las estrategias surgidas desde los pueblos nahuas, mayas y zoques.

El siguiente artículo, escrito por José Luis García, Yanet Itzel Gaspar Jiménez y Andrea Rodríguez Sánchez lleva por título “Enseñar ciencias sociales en y desde América Latina: demandas políticas, epistémicas y pedagógicas”. El texto evidencia el carácter colonial, eurocéntrico, capitalista y neoliberal de la educación que se consume en la región; una educación que oculta los problemas generados por el modelo de producción y que fortalece un ethos específico. Las autoras y el autor invitan a la construcción de herramientas contrahegemónicas como “la edificación de una epistemología latinoamericanizada no subordinada a la ciencia hegemónica” y a “la construcción

de modelos de enseñanza críticos, que partan desde los territorios y que adopten como objeto de estudio las contradicciones generadas por el capitalismo y el neoliberalismo en toda América Latina”.

El quinto texto de la obra titulado “Los profesores de asignatura como sujetos del nuevo capitalismo: estrategias de supervivencia o explotación”, escrito por Ariadna Isabel López Damían y José Albar Chavelas, se analizan algunos mecanismos con los que las instituciones de educación superior en México han incorporado a su vida institucional valores neoliberales, particularmente en el tema relacionado con los trabajadores académicos contratados por asignatura o de tiempo parcial. Las y los docentes con estas figuras laborales padecen de “discontinuidad en su contratación, la falta de apoyo institucional y la exclusión de procesos institucionales”, sin embargo, es gracias a ellos que se puede sostener el mito de la meritocracia dentro de la academia universitaria.

El sexto capítulo titulado “Reflexiones sobre democracia, pluralidad y autonomía indígena en América Latina” escrito por Azucena Damián Madero cuestiona la amplitud del “demos” presente en la democracia moderna. Los pueblos originarios se encuentran permanentemente en situación de resistencia ante los embates de un sistema político excluyente y profundamente elitista así como de un modelo económico depredador y extractivista que mancilla comunidades y territorios completos. La autora nos habla de “nuevas formas de organización para garantizar la participación política de estas poblaciones que históricamente han sido violentadas y que por mucho permanecieron invisibilizadas”.

El siguiente texto escrito por Felipe Orlando Aragón Andrade titulado “Los devenires de las “ecologías de saberes jurídicos”. Una reflexión crítica desde los procesos de lucha por el autogobierno indígena en Michoacán” es un recorrido por la construcción del concepto “ecología de saberes jurídicos” constituido desde la militancia del autor y del acompañamiento jurídico de más de 12 años que este ha brindado a las comunidades indígenas de Michoacán “por sus derechos de autonomía y autogobierno”. El texto hace énfasis en las

luchas sociales que han protagonizado estas comunidades en contra del abandono histórico del Estado mexicano que ha derivado en inseguridad, corrupción, despojo y el fortalecimiento del crimen organizado.

El octavo capítulo titulado “La alternancia política en Guerrero, 2005-2021” escrito por Cesar Rosas Herrera y Zenaido Ortiz Añorve tiene como propósito “Estudiar los procesos de alternancia política en México y en particular el Estado de Guerrero”. La alternancia política es un tema fundamental para la agenda progresista en México; la construcción de una democracia más plural ha encontrado resistencias, incluso desde el Estado mismo y desde un sistema político autoritario que hasta finales del siglo pasado se constituía como una temible autocracia adjetivada por Vargas Llosa en 1990 como “la dictadura perfecta”. Las disputas electorales, tanto federales como locales, están atravesadas por expresiones culturales, políticas y económicas susceptibles al análisis, crítica y reflexión.

El último texto de la obra titulado “La auto adscripción en el diseño de políticas públicas, acciones afirmativas y derechos colectivos para los pueblos indígenas y afroamericanos” y escrito por José Jaime Torres Rodríguez, Brandon Martínez Ocampo, Laura Raquel Valladares de la Cruz, Rosa Icela Robles Jiménez y Onésimo Ortega Ayala “toma como punto de partida los distintos datos que sustentan las cuotas afirmativas en materia electoral de las poblaciones afro-mexicanas e indígenas del estado de Guerrero con fin de establecer y cuestionar dichos criterios con la realidad que viven estos actores sociales en la entidad”. Lo indígena y lo afro enfrentan, sistemáticamente discriminación estructural; quienes forman parte de estos grupos, ampliamente estereotipados, subalternizados y oprimidos, se encuentran con dificultades para una inserción social “exitosa” según el discurso modernizador.

El libro en su conjunto permite tejer diálogos transdisciplinarios que surgen desde posiciones político-educativas críticas y emancipadoras. Las y los autores nos cuentan, desde su vasta experiencia académica-investigativa-militante nuevas formas de comprender las

profundas asimetrías presentes en nuestra región, tan añejas pero tan vigentes. Invitar a pensar desde “El Sur” es provocar un sisma a lo hegemónico, a lo que nos ha sido dado como la única forma posible de sentir y pensar el mundo. Esta obra es para ello, para visibilizar otros mundos negados o invisibilizados por el discurso modernizador.

Una democracia llena de sures

Juan Carlos Monedero

En no pocos lugares del mundo, los niños estudian en la escuela para marcharse después lejos de su tierra. Hay otros lugares donde los niños estudian para que su comunidad siga creciendo. La primera termina vaciando de inteligencia nuestros países, porque no se trata de una estancia para ensanchar la mirada, sino un éxodo de quien se marcha para siempre. Hay lugares donde el Estado es parte de la solución; pero hay otros en donde el Estado ha sido casi siempre parte del problema. En la escuela tradicional, el Estado enseña, desde los bancos de la escuela, a que se reproduzcan los patrones de obediencia.

Pero si un niño aprende fuera de las instituciones tradicionales ¿se educará en alguna suerte de desobediencia? ¿Aprenderá los saberes que han permitido a su comunidad sobrevivir? ¿Será capaz de encontrar algún tipo de diálogo entre los saberes científicos y los saberes comunitarios que le garantizan su supervivencia? ¿Se debilitarán los jinetes de la muerte del neoliberalismo, del patriarcado y del colonialismo? Ya solo hacernos estas preguntas nos saca de los linderos, nos pone en unos “márgenes” virtuosos y nos señala otro camino: hay aprendizajes fuera de los lugares tradicionales del aprendizaje bajo la sombra omnipotente del Estado.

Aprendizajes en “la familia, la fiesta, los oficios y las actividades socioproductivas”. Y es en esos lugares donde se aprenden, se

refuerzan y se renuevan los recursos simbólicos y naturales que el colonialismo del poder y del saber quiere depredar en los pueblos originarios. En esos lugares de aprendizaje se resuelve la identidad y la buena vida encuentra nuevos soportes. El aprendizaje patriarcal refuerza un modelo de familia que es funcional al modelo de explotación. El aprendizaje neoliberal mira como mercancías lo que es el sustento de la vida, convierte el agua en moneda de intercambio y la biodiversidad en cifras en bolsas de valores en ciudades lejanas.

El aprendizaje colonial quiere al indígena y al afrodescendiente, hombre o mujer, sumiso y disponible como mano de obra barata, como migrante silencioso, como entretenimiento de los colonos y como servidumbre voluntaria. En cambio, “aprender haciendo” desde esa mirada del Sur, hace que la práctica pueda convertirse en aprendizaje, y ese aprendizaje con los otros y las otras recupera la idea de cuidado. El cuidado es idea incompatible con el neoliberalismo, con el patriarcado, con el colonialismo. La unificación del lenguaje, como la existencia de una moneda única mundial, serviría a los intereses del gran capital, pero mataría la pluralidad soberana de la vida.

Los lenguajes portan la mirada de nuestros antepasados. Sin nuestros antepasados, estamos flotando en un mundo donde nadie podría preguntarse cuál es el lugar correcto de la historia hoy, porque no tendríamos el lugar correcto de la historia de ayer. Decir las cosas en lenguas diferentes tiene que ver con el respeto a la dignidad humana y la posibilidad de pensarnos al margen de las plantillas del poder. Donde nace el peligro está también la salvación, dijo alguien en la vieja Europa. Y es lo que pusieron en marcha con la pandemia del COVID-19 comunidades indígenas que tuvieron, a la fuerza, que reinventarse cuando la capacidad del Estado se vio debilitada por el confinamiento.

Sin consultar con nadie, las escuelas fueron cerradas, y los *nadies* no tuvieron más remedio que tomarse por los *alguien*. Un buen momento para recuperar lo oculto, lo silenciado, lo preterido, lo despreciado. Un buen momento para “combatir desde la escuela tanto el racismo como el desprecio y odio hacia los pobres, los campesinos y los migrantes, y también el eurocentrismo, el adultocentrismo, el

patriarcalismo, la homofobia o la transfobia”. Sin embargo, el encierro doméstico no es una opción para los niños, porque también hay violencia en las familias, violencia que no solventa un WhatsApp que, además, no funciona porque muchas veces no hay ni electricidad y, por tanto, no hay internet.

Casi todo por construir, por reinventar, por recuperar. Es difícil pensar que el Estado mexicano hubiera llamado a un centro educativo “Escuelita comunitaria Agua de lluvia”. En la UNAM puede explicarse una idea de desarrollo que conduzca al “tren maya”. En una escuela comunitaria es fácil que prenda otro punto de vista. Lo que no se nombra no existe. El modelo neoliberal, patriarcal y colonialista está lleno de patologías – “las patologías sociales de la vida posmoderna latinoamericana como la migración, la desigualdad, la pobreza, las violencias, el narcotráfico, el colonialismo, la xenofobia, el neoconservadurismo, el clasismo, el racismo, los conflictos socio ambientales o el patriarcado”- que difícilmente puede solventar la misma lógica machista, individualista, mercantilista, eurocéntrica y cosificadora que las creó.

Sólo pensándote y sabiéndote desde otro lado puedes salirte de ese marco que funciona como una cárcel del pensamiento. Las epistemologías del Sur buscan esa nueva dimensión que haga posible lo imposible en las viejas coordenadas. Si Neo pudo salir de Matrix ¿no es tiempo de que América Latina salga de la colonialidad del poder y del saber? Dejar de ser *calco y copia*, dejar de *respirar aires extranjeros*, escoger dejar de asumir resignadamente “existo porque fui conquistado”. Esta lucha contra gigantes que dicen que son molinos de viento ¿no hace de los maestros y maestras, tantas veces precarios, que enfrentan a los poderosos, nuevos héroes del siglo XXI?

Héroes anónimos que dejan de ser solo trabajadores para multiplicar su tiempo para abatir a los monstruos. Con el dolor, como en Ayotzinapa, de ver cómo los gigantes matan a sus criaturas, a esas personitas hermosas que se estaban formando y a las que les guiaba el amor por una vida más decente para ellos y para todos. No son buenos tiempos para la lírica. ¿Será capaz el gobierno de la 4T

de hacer pagar a los culpables? Es un avance que los funcionarios del Estado no sean cómplices de matanzas. Pero sabe a poco. México cambiará cuando cambie el sentido común. El sentido común cambiará cuando las inercias del Estado sean derrotadas.

Las inercias del Estado serán derrotadas cuando los comportamientos seculares sean intolerables para la ciudadanía. Decíamos “no sabía que era imposible, fue y lo hizo”. ¿No sería más sensato cambiar hacia una *justicia cognitiva* que permita la *justicia social*? Qué despacio camina la democracia. La ciencia que pone satélites en el espacio y lleva sondas a Marte, que prolonga la esperanza de vida y hace de la vejez un lugar menos inhóspito, que reduce las muertes en los partos, al tiempo mata la biodiversidad, devasta el planeta, genera explotación y desigualdades, permite que mueran 30.000 personas de hambre al día y argumenta la creación de jerarquías, mientras genera las incertidumbres de la clonación, los trasplantes biónicos, el metaverso, el chatGTP o la realidad virtual.

Una ciencia al servicio del capitalismo que, como dice Boaventura de Sousa Santos, traza “la distinción entre sujeto y objeto, cultura y naturaleza; la reducción de la complejidad del mundo a leyes simples de formulación matemática; la concepción mecanicista de la realidad; la separación absoluta entre conocimiento científico –como criterio monopólico de verdad– y no científico (metafísico, teológico, mágico, práctico, etc.); y, la centralidad del principio de causalidad”. En definitiva, que simplifica desterrando la metafísica, determina el futuro, desprecia el pasado, hipostasía el progreso para, al cabo, hacer el mundo funcional al beneficio obtenido en el mercado.

Y por eso le entran sudores cuando “el pensamiento crítico habla de lucha de clase, de género, sustentabilidad o derechos humanos, mientras que las resistencias, del otro, hablan de autonomía, de Madre Tierra, Buen Vivir o dignidad”. El “pienso luego existo” no permite existir a la humanidad subalterna que dice “existo luego pienso”, y su pensamiento, para que su existencia sea posible y valorada, tiene que tener precisamente status de pensamiento. Lo que no le reconoce el único pensamiento y la única ciencia que se cree, como el dios

de los monoteístas, el único verdadero mientras los demás dioses, decía un filósofo, se morían de risa.

La mirada desde los “subalternos” es diferente de la mirada que construyó la burguesía como clase en su lucha contra la aristocracia y las monarquías absolutas. En ese viaje crearon un sujeto que pensaban universal pero que en verdad era de clase, blanco, heterosexual, europeo. Cuando Robespierre dijo que la “libertad, la igualdad y la fraternidad” era también para los negros y las mujeres, le cortaron la cabeza. Desde la mirada subalterna duelen las desigualdades de “género, la raza, la edad, la orientación sexual o el territorio [...] mujeres, pueblos indígenas y afrodescendientes, minorías culturales, sexuales o religiosas, lumpen, niños, ancianos, personas discapacitadas”, sin que con estas categorías se agoten las opresiones y las resistencias.

Que cuando son estructurales, convierten la subalternidad en “movimientos antisistémicos”, aunque cada lucha va siendo una tesela en el mosaico que terminará crear un dibujo cuando se sumen todos los pequeños azulejos. Una de las claves del neoliberalismo es la ampliación de la mercantilización del mundo. De hecho, los principales rasgos de lo que llamamos neoliberalismo —apertura de fronteras y tratados de libre comercio, privatizaciones de los ámbitos públicos, desregulaciones nacionales y regulaciones internacionales y vaciamiento fiscal del Estado— son factores que ahondan en la mercantilización de todos los ámbitos de la vida.

Incluida la educación, que se convierte en otro espacio regido directa o indirectamente por la oferta y la demanda en un mundo estructuralmente desigual. Es decir, cuando hablamos de la educación pública, de un mundo precarizado. La traslación a la educación de los valores del mercado, que puede servir para formar soldados —o burócratas del capital y fundamentalistas del mercado— sin muchos escrúpulos, difícilmente sirve en el ámbito de las ciencias sociales y humanas. ¿Cómo se revierte esta *usurpación*? Pues con maestros y maestras que, como héroes de barrio (no *súper héroes gringos* de la *Márvel*, aunque estos educadores también se convierten en personas *raras* por su solidaridad) regalan su tiempo y su cuidado intelectual

a los estudiantes y a sus compañeros y compañeras en un ambiente hostil a la generosidad.

Y que, sin embargo, triunfan al construir un entorno parecido al que nos hizo prosperar como *homo sapiens*, esto es, entornos cooperativos. Lo que no miramos no lo vemos. De ahí la importancia de ponerle nombres a cosas que, desde el mismo momento en que se nombran, son objeto de atención. Decir “antisistémico” es permitir un pensamiento que no siga las pautas y protocolos del sistema, de la misma manera que decir “subalterno” es nombrar el ausente que permite el brillo único del privilegiado. No es extraño que la poesía -como el pensamiento alternativo- se convierta en revolucionaria en la medida en que nombra lo que en otros lugares se pretende construir como no existente.

Y otro tanto ocurre con la “democracia”, concepto que con frecuencia confunde más que aclara toda vez que lo que hoy llamamos “democracias” en verdad son gobiernos representativos (como bien han explicado autores como Manin, Dahl, Borón, Brown, Mouffe, Santos o Keane entre muchos otros y otras). Hablar de “democracia” implica recuperar la idea de *demos* que, como muchas veces se ha criticado, nunca fue nunca un solo *demos*, sino una multiplicidad de *demos* que nos ayudan a incorporar colectivos que quedaban fuera de la ciudadanía. El *demos* de la *demo-cracia* son también los indígenas, los afrodescendientes, las mujeres, los jóvenes, los diversos... Un proceso de inclusión en los derechos de ciudadanía que desborda el *contrato social liberal* que solo vio como potenciales ciudadanos a los propietarios varones y blancos.

Una democracia abigarrada, plural, alegre y esperanzada, sostenida por la igual dignidad de todos sus integrantes. Si el derecho, junto con la ciencia, son dos de los principales constructores de autoritarismo epistemológico que ha legado el eurocentrismo, hay que entender que una ciencia y un derecho del Sur se convierten en requisitos para que exista una democracia en el Sur. En esta pelea se cruza con la propia reflexión crítica europea heredada de Marx y expresada en la Tesis 11 sobre Feuerbach, acerca de la monotonía de

repetidas explicaciones filosóficas del mundo al tiempo que se daba la ausencia de una voluntad transformadora.

La propia condición de *militancia* en los ámbitos de la ciencia y el derecho son formas de superación de las trampas conceptuales de estas dos principales herramientas de la colonización epistemológica y política. Que van más allá de la mera reflexión y que acompañan las transformaciones desde el convencimiento de que hacer y pensar son dos formas complementarias de lo que podríamos entender como verdaderamente *democrático*. Este rico libro, lleno de ángulos y matices, coordinado por José Luis García, Stefano Sartorello y Pablo Vommaro va de las palabras a los hechos y de los hechos a las palabras. Y lo hace con la coherencia de quien ha aprendido a mirar hacia donde antes y durante siglos sólo había muros y ventanas tapiadas.

Las epistemologías del Sur son vendavales que limpian el campo y separan el grano de la paja. Este trabajo es un ejemplo claro de que los nombres de estas epistemologías alumbran realidades que, de otro modo, seguirían invisibles. Se está escribiendo mucho sobre si la empatía sirve para superar la noche neoliberal. Otorga luz pensar que la compasión, a diferencia de la empatía, es un tramo que puede ayudar a salir de la parálisis. Porque la empatía frente a tanto dolor acumulado en el Sur puede llevar a la inacción, como un padre lleno de empatía por su hijo y que siente su dolor como propio. Hay que convertir el dolor en saber, el saber en querer, el querer en poder y el poder en hacer.

La empatía nos pone en marcha, la compasión nos decide a hacer algo y la fraternidad y la sororidad nos ayuda a construir un marco político que nos brinda entendimiento acerca de un compromiso intelectual y político que no es individual. Todos los autores y autoras de este trabajo son un ejemplo de una academia que rompe con la tristeza de los grandes inquisidores de la colonización del saber y del hacer. Y rompen esas cárceles de palabras y ausencias manchándose las manos de pueblo, de gente, de realidad, de esperanza. Y hacen de la lectura de este libro un ejercicio de alegría, de justicia y de conocimiento.

Autonomía, comunalidad y buen vivir: la apuesta por la educación comunitaria indígena en México

Paola Ortelli y Stefano Sartorello

Introducción

En este escrito presentamos una reflexión sobre la educación comunitaria indígena en México a lo largo de la última década (2011-2021). En particular, nos interesa enfocar nuestra atención en experiencias educativas desarrolladas en regiones indígenas del país en los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria, así como en contextos no escolarizados. El *corpus* que sustenta nuestros análisis está integrado por un total de 65 estudios —artículos, capítulos de libro, libros, tesis de posgrado— que han sido publicados en la década señalada, y que vierten sobre procesos educativos comunitarios indígenas articulados a diferentes luchas de movimientos, organizaciones y comunidades indígenas en Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Puebla, Yucatán y

Veracruz¹. Sin embargo, en este escrito centraremos nuestros análisis en las experiencias oaxaqueñas y chiapanecas, en cuanto consideramos que son representativas de dos importantes tendencias que caracterizan este campo a nivel nacional. La primera tiene que ver con el rechazo de los proyectos educativos comunitarios hacia el discurso de la interculturalidad funcional producido desde las coordenadas del poder del Estado. La otra, es la vinculación de estas experiencias de educación comunitaria indígena con procesos etnopolíticos que, en el caso de Chiapas, se relacionan con la lucha por la autonomía y, en el de Oaxaca, con la comunalidad en cuanto horizonte político-ontológico y epistémico de los pueblos y comunidades originarias oaxaqueñas.

Chiapas: educación comunitaria indígena, autonomía y buen vivir

Los estudios publicados en la década que nos interesa sobre los procesos educativos comunitarios indígenas en Chiapas se enfocan principalmente en la educación autónoma zapatista y en la educación inductiva intercultural de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y de la Red de Educación Inductiva

¹ Un análisis exhaustivo de todo el material bibliográfico revisado se encuentra en el capítulo “Educación comunitaria, autonomía educativa y resistencia indígena”, en proceso de publicación en el volumen del Estado de Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) dedicado a “Multiculturalismo, interculturalidad y educación, 2012-2021”, coordinado por Gunther Dietz y Erika González Apodaca.

Intercultural (REDIIN)². Antes de detenernos a analizar estas dos experiencias, sin embargo, es importante retomar las aportaciones que Baronnet (2015a) desarrolla al reflexionar sobre los procesos históricos y sociales que sustentan las reivindicaciones educativas de las poblaciones indígenas de las Cañadas de Ocosingo y de la Selva Lacandona de Chiapas, ya que éstas no sólo ofrecen elementos contextuales de suma importancia para comprender el surgimiento de la educación autónoma zapatista, sino que también resultan relevantes para el conjunto de las experiencias educativas comunitarias indígena chiapanecas.

En su escrito, Baronnet (2015a) explica que éstas están estrechamente vinculadas a demandas autonómicas generadas desde organizaciones indígenas y sociales en un contexto sociopolítico históricamente caracterizado por el conflicto con el Estado y por la crítica hacia la política educativa indigenista encarnada en la figura del maestro “mochila veloz”, expresión con la que se suele destacar el carácter ausentista, fugaz y ajeno del docente de educación indígena en las regiones indígenas rurales de la entidad. En este contexto, el autor destaca el papel que, en las postrimerías del levantamiento armado zapatista de 1994, desempeñaron los miembros de la Iglesia Católica que abrazaron la teología de la liberación india, los integrantes de la Asociación Civil jesuita Fomento Cultural y Educativo

² La UNEM (Unión de maestros de la nueva educación para México) es una asociación civil integrada por educadores comunitarios tzeltales, tzotziles y ch'oles originalmente nombrados por las asambleas de sus comunidades. Fue fundada en 1995, en las postrimerías del levantamiento armado del EZLN, como parte de un movimiento etnopolítico que reivindica formas propias de educación y ciudadanía indígena. La REDIIN es una asociación civil de la que la UNEM forma también parte, y está conformada por alrededor de 100 maestros indígenas procedentes de diferentes comunidades de Chiapas, Puebla Oaxaca y Michoacán quienes trabajan a partir del Método Inductivo Intercultural y buscan generar procesos educativos interculturales que contribuyan al buen vivir de sus pueblos y comunidades. En su trayectoria la UNEM y la REDIIN han trabajado en campo educativo colaborando con académicos e instituciones en el desarrollo de modelos educativos interculturales y bilingües y en la elaboración de materiales y formación de maestros (Bertely coord., 2004, 2007, 2009; Bertely y REDIIN, 2011; REDIIN, 2019).

(FOCA) y de la AC Desarrollo Económico Social de los Mexicanos Indígenas (DESMI), en redefinir la posición social del docente indígena no sólo hacia un quehacer educativo más pertinente y relevante a nivel sociocultural, sino, sobre todo, hacia la formación de cuadros políticos comunitarios que otorgan un carácter reivindicativo a las experiencias educativas.

Fueron justamente estos los antecedentes de una nueva concepción de la educación indígena que no sólo revalorizara los saberes comunitarios, sino que también respetara las formas propias de organización social de las comunidades. En este sentido, Baronnet (2015a) enfatiza el trabajo de la Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC) Unión de Uniones que, habiendo sido encargada por el Gobierno Estatal de Chiapas de organizar la oferta educativa oficial en Las Cañadas de Ocosingo, ha jugado un papel relevante en la promoción del nombramiento comunitario como mecanismo a adoptar en la elección de los promotores de educación, generando así un impulso para fomentar la autogestión de la escuela desde la organización comunitaria. En su consideración, el control comunitario representa el elemento fundamental para el ejercicio de una educación intercultural crítica y descolonizadora que incluya valores, saberes y aspiraciones legítimas de los pueblos. De hecho, si bien no todas las experiencias educativas que se documentan en Chiapas en la década considerada se desarrollan en un marco de autonomía frente al Estado, la reivindicación del derecho al control de las comunidades sobre la educación de sus hijos y el carácter fuertemente político y contrahegemónico de sus demandas son características comunes a las diferentes experiencias.

La Educación Autónoma Zapatista

Los escritos de Baronnet (2015a y 2015b), Rico (2016) y Silva (2019) analizan el Sistema Educativo Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) en cuanto “escuela de formación de cuadros comprometidos con el movimiento” (Baronnet, 2015b, p. 710). En

particular, Baronnet (2015a) señala que la auto-denominada Educación Verdadera propicia relaciones dialógicas y horizontales entre promotores educativos, estudiantes y familias y permite la construcción de aprendizajes generados en conjunto entre sujetos comunitarios diversos – niñas, niños, mujeres, hombres, ancianos, promotores y promotoras de educación – quienes, colectivamente, construyen procesos educativos que buscan solucionar problemáticas concretas de la comunidad.

Lo anterior se traduce en una propuesta curricular flexible que promueve el papel formador de la familia y de la comunidad y que, además, se adapta al contexto comunitario. Lejos de reproducir un modelo maestro-céntrico, el SERAZLN propicia la participación activa de las y los integrantes de la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, además, facilita la incorporación al aula de elementos culturales y valores comunitarios que suelen caracterizar el proceso de socialización de los niños en sus casas (Baronnet, 2015b). A tal respecto, Silva (2019), argumenta que el involucramiento de los habitantes de la comunidad en la escuela zapatista cuestiona el monopolio del proceso educativo por parte de los profesionales de la educación y la jerarquía basada en el sistema meritocrático que caracteriza la educación oficial.

De su parte, Rico (2016) destaca la importancia de la participación de las mujeres y de los niños en los procesos educativos zapatistas y señala que, gracias a ello, la historias y memorias familiares se convierten en herramientas educativas que propician aprendizajes significativos en un ambiente seguro en el que niñas y niños pueden expresarse y concientizarse sin temores sobre la difícil realidad que rodea sus comunidades azotadas por la guerra de baja intensidad. En este sentido, la autora considera que la reconstrucción de las historias familiares a través de la metodología que Arendt (1993) ha denominado “narrativas generativas”, permite reinterpretar y resignificar las experiencias de violencia vividas, además de concientizar sobre la importancia de los procesos organizativos a través de los cuales construir nuevos horizontes sociales.

La educación inductiva intercultural de la UNEM y la REDIIN

Los escritos de Bertely (2014), Nigh y Bertely (2018), Sartorello (2014; 2016 y 2021) y Salgado, Keyser y Ruíz de la Torre (2018) refieren sobre las experiencias educativas generadas por la Unión de Maestros para la Nueva Educación para México (UNEM) y la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), organizaciones hermanadas que comparten el propósito de consolidar una educación intercultural bilingüe bajo el control comunitario caracterizada por un enfoque teórico-práctico y que promueva el buen vivir / *lekil kuxlejal* de las comunidades (Sartorello, 2014). De acuerdo con Bertely (2014), los procesos educativos inductivos interculturales de la UNEM propician que comuneros y educadores interaprendan elaborando mapas vivos donde se plasman aquellos conocimientos, valores y significados propios que abonan hacia la construcción del buen vivir; de esa manera se promueve una alfabetización ética y territorial alternativa con respecto de las propuestas oficiales que rompe con la perspectiva deficitaria del enfoque gubernamental.

La autora considera que materiales educativos de autoría indígena comunitaria como son las *Tarjetas de Autoaprendizaje* (Bertely, 2004) y el cuadernillo *Los Hombres y las Mujeres del Maíz: democracia y derecho indígena para el mundo* (Bertely, 2007) muestran que el uso de calendarios sacionaturales, dibujos y mapas vivos permite evocar experiencias, vivencias y recuerdos que conectan las lenguas y culturas indígenas por medio de lenguajes alternativos como el pictórico y que, además, dan cuenta del potencial reformador de las sociedades indígenas con respecto de la sociedad hegemónica. En este sentido, como señala Sartorello (2014), uno de los objetivos fundamentales del enfoque político-pedagógico de la UNEM es de valorar los elementos asociados al horizonte político-societal del buen vivir que caracterizan las sociedades indígenas contemporáneas. Y es justamente desde este horizonte como la UNEM elaboró un modelo educativo propio sustentado en principios pedagógicos indígenas

en cuanto herramienta educativa para construir una nueva relación con la sociedad nacional, propiciar el arraigo socioterritorial y poner un freno a la migración.

Articulado alrededor del Método Inductivo Intercultural (Gasché, 2008a y 2008b), el modelo curricular de la UNEM representa un enfoque educativo integral en el que se generan aprendizajes significativos para el buen vivir a partir de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas de las comunidades, promoviendo procesos educativos basados en la colaboración e interaprendizaje entre diferentes actores comunitarios que, en conjunto, construyen conocimientos indígenas interculturales y bilingües que se articulan y/o contrastan con los que están previstos en los planes y programas de estudio oficiales (Sartorello, 2016). En esta propuesta educativa, como señalan Salgado, Keyser y Ruíz de la Torre (2018), el papel del educador/a-maestro/a es fundamental, siendo que el MII implica involucrarse y participar activamente en la vida comunitaria para poder identificar los conocimientos indígenas implícitos en las actividades socioproductivas que se llevan a cabo en la comunidad y planear las estrategias pedagógicas más apropiadas para articularlos con los conocimientos escolares. En este sentido, el proceso de formación que los educadores experimentan en los Diplomados de formación sobre el MII que facilitan integrantes de la UNEM y de la REDIIN más experimentados, se basa en la investigación contextual como punto de partida para la planeación de actividades y el diseño de materiales educativos.

También, como destacan Nigh y Bertely (2018), el MII es relevante como enfoque y herramienta que permite el rescate y revalorización de los saberes indígenas en el ámbito escolar. Los autores recuerdan que esta filosofía política de la UNEM ha inspirado diferentes proyectos educativos, como son los Laboratorios Socionaturales Vivos y las Milpas Educativas (REDIIN, 2019), que están atravesados por principios político-epistémicos que articulan la educación con las actividades socioculturales comunitarias, propiciando además una conciencia ecológica sobre el territorio comunitario. Destacan

también la importancia del enfoque del MII que, al centrar el aprendizaje en la actividad en la milpa o en el jardín escolar, desplaza el proceso educativo de la escuela y lo lleva hacia la comunidad, devuelve formas y sentidos a los conocimientos locales y resalta los valores de respeto hacia la biodiversidad y la sustentabilidad.

Dando continuidad a estas reflexiones, el proyecto de investigación-intervención *Milpas educativas: laboratorios sionaturales vivos para el buen vivir*, realizado en colaboración entre la UNEM, la REDIIN, el CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social) y el INIDE-IBERO (Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana de la CDMX), permite visibilizar los conflictos entre diferentes modelos sociales, unos de corte más moderno-coloniales, otros más cercanos al horizonte societal del buen vivir – que están vigentes en las colectividades indígenas de la actualidad. Lo anterior queda manifiesto en el libro de autoría colectiva *Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha* (REDIIN, 2019), en el que se sistematizan y recogen las experiencias, materiales y resultados generados a lo largo de 3 años (2017 a 2019) en 48 comunidades de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca. En ello, además, se explican los 4 pilares (político, pedagógico, filosófico y epistémico) que sustentan el MII en cuanto enfoque educativo intercultural crítico y decolonial por medio del cual se generan materiales educativos interculturales bilingües de autoría indígena comunitaria, como son las fotovoces y los mapas vivos.

En particular, cabe destacar el alcance del mapa vivo como herramienta educativa que permite hacer explícitos aquellos “conocimientos, saberes, haceres sentires, pensares y vivires territorializados por medio de los cuales se genera y consolida el entramado sionatural comunitario que abona al bien común” (Sartorello, 2021, p. 289). Gracias a los mapas vivos, es posible deconstruir la vida y el territorio comunitarios, mostrando aquellos conflictos, tensiones y problemáticas que debilitan los entramados sionaturales comunitarios y sobre los cuales intervienen las milpas educativas. En este sentido, el proceso de elaboración de los mapas vivos y de las

fotovoces implican un diálogo intracomunitario e intergeneracional por medio del cual se analizan de forma crítica los materiales elaborados, se validan las representaciones del territorio sionatural y se construyen de forma colectiva estrategias que favorezcan la buena vida en y de la comunidad. El énfasis en el análisis de las problemáticas que afectan los entramados sionaturales comunitarios fomenta un proceso educativo crítico que va más allá de contenidos escolares convencionales, promoviendo una educación territorializada.

La educación comunitaria en Oaxaca

Para comprender la historia reciente de la educación comunitaria oaxaqueña se puede recurrir a los textos de Maldonado (2016) y de Maldonado y Maldonado (2018), quienes la caracterizan como movimiento etnopolítico multiactoral que surge en 1974 con la integración, desde sectores del magisterio indígena formados en el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO). Sus antecedentes son las experiencias educativas comunitarias ayuujk como la secundaria comunal Sol de la Montaña, el Centro de Capacitación Musical Mixe, el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente y la Universidad Comunal Intercultural del Cem-poaltépetl, implementadas a partir de los setentas del siglo XX por intelectuales indígenas.

Briseño-Roa (2018) argumenta que, a raíz del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en enero de 1994, la CMPIO inició un proceso de reflexión que llevó a la conformación del Movimiento Pedagógico paralelo al sindical. De su parte, Maldonado y Maldonado (2018) comentan que esta organización, que reúne a un millar de docentes de aproximadamente trescientas escuelas, ha sido la base de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y ha contribuido de forma importante en la integración del Congreso Nacional de Educación Indígena

e Intercultural (CNEII) y del Foro de la Niñez Oaxaqueña, así como en la Marcha de las Identidades Étnicas por una Educación Bilingüe Intercultural y de los Congresos Étnicos Estatales. Fue justamente a partir de estos antecedentes como, en 2012, un grupo de maestros indígenas comisionados en la Dirección de Educación Indígena (DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) elaboraron lo que se conoce como Documento Base de Educación Indígena, uno de manifiestos fundamentales de la educación comunitaria de los pueblos indígenas oaxaqueños.

Sin embargo, a principios de 2015, el proceso de diálogo que se había generado entre el magisterio oaxaqueño organizado y el Estado fue bruscamente interrumpido por la implementación de la Reforma Educativa promulgada en por el Gobierno Federal de Enrique Peña Nieto, causando la ruptura de los acuerdos con la Sección 22 del SNTE, el regreso a sus centros de trabajo de los maestros comisionados en la oficina central del IEEPO y la conformación de una DEI en resistencia, lo que provocó que el movimiento educativo comunitario oaxaqueño adquiriera un rostro contra hegemónico (Maldonado y Maldonado 2018). En abril de 2016, a partir de una propuesta elaborada conjuntamente por la Sección 22 y el gobierno de Oaxaca, se promulgó La Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca que estableció a la educación comunitaria como la más adecuada para la realidad oaxaqueña (Maldonado y Maldonado, 2018).

En su escrito, Maldonado y Maldonado (2018) dan cuenta del alcance logrado por el movimiento educativo comunitario oaxaqueño que, en la segunda década del siglo XXI, incluye los nidos de lengua, las 300 escuelas de educación inicial, preescolar y primaria de la CMPIO, las escuelas de las seis jefaturas de zonas de supervisión de educación indígena de los Maestros de la Nación ÑuSavi en la región mixteca, 11 secundarias comunitarias indígenas, 49 bachilleratos integrales comunitarios y 73 telebachilleratos comunitarios, el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca y su Unidad de Estudios Superiores de Alotepec y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

En otro texto, Maldonado (2016) considera que estas experiencias educativas comunitarias comparten determinados elementos, como el hecho que el proceso pedagógico se inspira y promueve a partir de la investigación, lo que permite articular conocimientos locales y regionales y favorece la pertinencia del currículo; el papel del maestro como facilitador de procesos de aprendizaje que implican la participación de actores comunitarios; el uso de la lengua originaria; un horizonte común representado por la filosofía comunal. Además, el autor destaca que la educación comunitaria oaxaqueña se ha progresivamente alejado de la retórica intercultural del Estado y se ha adherido a perspectivas críticas y decoloniales, autonombrándose como proyectos de educación comunitaria y evitando utilizar el término intercultural considerado oficialista (Maldonado, 2016).

En este sentido, Maldonado y Maldonado (2018) critican la concepción de interculturalidad adoptada por el Estado mexicano que refiere a lo intercultural en términos de diálogo entre culturas y argumentan que no se trata únicamente de un diálogo entre grupos sociales culturalmente diferentes, ya que las relaciones entre estos grupos están atravesadas por desigualdades y asimetrías estructurales. En otro escrito, Maldonado (2016) denuncia que el carácter funcionalista de la interculturalidad para el Estado mexicano queda evidente por su limitación a lo escolar y por la ausencia de referencias a formas interculturales de participación política, de salud, de justicia y de comunicación.

En contraste con la postura oficialista, las organizaciones e intelectuales indígenas oaxaqueños apuestan por una educación comunitaria específica que fortalezca las raíces socioculturales y forme a la/os niñas y jóvenes que serán los encargados de construir una sociedad intercultural desde lo comunitario. Esta decisión se sustenta en la necesidad de revalorizar lo propio y lo local a través de la búsqueda de modelos educativos que parten del conocimiento comunitario, promueven la identidad y el arraigo y se articulan con lo nacional y lo global en un contexto de pluralidad epistémica.

Lo anterior también quedó reflejado en el Documento Base de Educación Indígena y en el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Maldonado y Maldonado (2018) explican que el Documento Base refiere al diálogo intercultural como el que se genera entre personas y grupos culturales distintos sobre las respectivas formas de comprender la vida y el mundo con el fin de ampliar sus horizontes y perspectivas en un denso y recíproco proceso de intercomprensión e interaprendizaje. Es un diálogo que se ve enriquecido por la existencia de un marco legal de reconocimiento de la diversidad en sus manifestaciones lingüísticas y culturales, mismo que puede garantizar equidad de oportunidades e inclusión y que se fortalece en contextos identitarios fuertes, pero abiertos a la innovación y al aprendizaje.

De su parte, el PTEO define una educación comunitaria intercultural y crítica dirigida a la recuperación y articulación de los saberes comunitarios como base del currículum escolar. Este programa de la Sección 22 de la CNTE se enfoca en la diversidad lingüística, el territorio, el trabajo comunal, la fiesta y el poder ciudadano, manteniéndose firme en la defensa de los derechos humanos, el cuidado de los recursos naturales, la salud, la alimentación y la educación (Maldonado y Maldonado, 2018).

La comunalidad como sustento ontológico y epistémico de la educación comunitaria oaxaqueña

Como mencionamos en las páginas anteriores, las experiencias de educación comunitaria de Oaxaca se caracterizan por su vinculación a la filosofía de la comunalidad, concebida como el horizonte de inteligibilidad de los pueblos indígenas oaxaqueños y como ideología alrededor de la cual se configura la identidad de la comunidad. De acuerdo con Maldonado (2013), la comunalidad tiene una función formativa orientada a la responsabilidad en el ejercicio del poder, en la economía, en el cuidado del ambiente y de la salud, en

la solución de conflictos y, en general, en reproducción social de la comunidad misma.

Gestada, como señala Aquino (2013), por intelectuales ayuuik y ben gwilxax como Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna regresados a sus comunidades después de haber migrado a la ciudad, la comunalidad permite generar categorías contra hegemónicas para reflexionar sobre y desde los pueblos originarios y construir conocimiento para la emancipación. En este sentido ha sido definida como “proyecto de emancipación epistémica” (Briseño-Roa, 2018, p.2), cuyo carácter contrahegemónico permite la reproducción de prácticas sociales y pedagógicas alternativas. El carácter vivencial (Martínez, 2015) hace de la comunalidad un concepto que permite aprehender la vida social integrada a la naturaleza de las comunidades oaxaqueñas y entender sus posibilidades de reproducción social como colectivo más que como individuos. En este sentido, Martínez considera que desde la comunalidad se puede trascender el antropocentrismo y fortalecer el naturocentrismo. En efecto, como se señala desde otras perspectivas (Nava, 2013), la comunalidad se conforma por la integración de tierra, consenso para la toma de decisiones, servicio gratuito, trabajo colectivo y ritos y ceremonias.

En este contexto y a partir de esta filosofía, el papel de la escuela comunitaria se perfila como un espacio de conservación y fortalecimiento de las epistemologías propias que debe operar en estrecha vinculación con la comunidad. Como argumentan Pérez Ríos y Cárdenas Vera (2021), en la actualidad la escuela separa a los niños de la comunidad, alejándolos de los conocimientos comunitarios, lo que tiene como consecuencia el hecho de desaprender el papel simbólico y sagrado del territorio, lo que se refleja en la explotación indiscriminada de los bosques y la deforestación. De manera que estos autores destacan la importancia de superar la perspectiva áulica de la enseñanza y abrir el proceso educativo escolar hacia el territorio comunal, así como de otorgar un papel activo a los habitantes de la comunidad en los procesos educativos escolares. En esta perspectiva, otros autores consideran que solo una escuela comunitaria que

complementa los saberes familiares y comunitarios con la formación escolar podrá brindar una educación integral que contemple la subjetividad de los educandos en sus dimensiones individual y colectiva (Comboni y Juárez, 2012).

Un caso paradigmático: Las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas

De acuerdo con Jiménez-Naranjo y Kreisel (2018), las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas (ESCI) fueron concebidas en 2004 desde el Movimiento Pedagógico como experiencia de apropiación étnica de la escuela (González Apodaca, 2006) y con una clara apuesta por un proyecto pedagógico diferencial. Las primeras ESCI se crearon en San Andrés Solaga, Santa María Tiltepec, San Pedro Yaneri, Tlalixtac Viejo y Arroyo Blanco. A ellas se sumaron las comunidades de San Juan Teotalcingo y Santa María Zoogochí, alcanzando un total de diez escuelas (Ruiz y Quiroz, 2014). Briseño-Roa (2020) sostiene que las ESCI contribuyen al proceso de comunalización de la educación en Oaxaca, generando prácticas educativas inspiradas en los principios de la comunalidad que ponen en el centro los conocimientos locales, comunitarios e indígenas. La autora identifica 4 pilares que sostienen este proyecto educativo comunitario: 1) La participación de la comunidad en los procesos escolares. 2) El compromiso de los docentes para trabajar junto con la comunidad. 3) Un trabajo por proyectos de aprendizaje orientado a fomentar la autonomía de los estudiantes, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la realidad. 4) El libre uso de la lengua indígena en la escuela y la promoción de un bilingüismo coordinado tanto a nivel oral como escrito.

En este sentido el modelo educativo invita a los estudiantes a seguir participando en las actividades comunitarias y familiares y basa el proceso de aprendizaje en los proyectos educativos elegidos de manera colegiada con la participación de estudiantes, docentes

y habitantes de la comunidad. Generalmente estos proyectos giran en torno a la investigación de prácticas productivas situadas en el territorio de la comunidad y de problemáticas que atraviesan la vida comunitaria, como son el alcoholismo, la pérdida del respeto, la contaminación y deforestación (Jiménez-Naranjo y Kreisel, 2018). Lo anterior implica la construcción de una relación dialógica entre escuela y comunidad, así como la participación activa de los habitantes en cuanto portadores de conocimiento comunitario. Asimismo, la decisión sobre qué y cómo investigar impulsa la apropiación de los proyectos por los estudiantes, que desarrollan así autonomía y auto-organización sin depender de las instrucciones de los maestros, lo que representa un importante cuestionamiento hacia las formas clásicas de adquirir conocimiento escolar.

Una de las herramientas fundamentales que los estudiantes de las ESCI utilizan para investigar y explicitar conocimientos comunitarios son las entrevistas comunitarias con los abuelos-sabios de la comunidad (Briseño-Roa 2020). Asimismo, las investigadoras que han estudiado estas escuelas dan cuenta de las múltiples formas por medio de las cuales los estudiantes sistematizan los hallazgos de sus proyectos educativos: “mapas, carteles, trípticos, líneas de tiempo, cuadros sinópticos, obras de teatro en ayöök, presentación de diapositivas utilizando un programa en la computadora, libros, periódicos murales, etc.” (Briseño-Roa y Rockwell, 2020, p. 286). Otro aspecto relevante que caracteriza este modelo educativo, y que se deriva de su vinculación con la filosofía de la comunalidad, es el carácter del educador, cuyo perfil exige sensibilidad, flexibilidad y apertura hacia las formas de vida y de organización locales, lo cual implica una interacción y diálogo constantes con la comunidad y sus autoridades (Ruiz y Quiroz, 2014).

Kreisel (2016) muestra que los docentes impulsan a los estudiantes a ser sujetos activos de sus propios aprendizajes resolviendo las dudas y preguntas que surgen en el proceso investigativo. Destaca que estas estrategias educativas dan continuidad a los procesos de aprendizaje que los estudiantes desarrollan durante la infancia,

cuando el aprendizaje se genera por medio de la observación y la imitación del ejemplo de los trabajos que los integrantes de la familia desarrollan en las actividades socio-productivas cotidianas. Por otro lado, esta autora observa que la influencia de la cultura urbano-mestiza en la vida comunitaria es percibida de forma negativa en cuanto desplaza prácticas culturales propias. Se generan así procesos de esencialización estratégica de las identidades que pueden ser vistos como expresiones de resistencia étnica hacia lo que es percibido como “ajeno” (Kreisel, 2016).

Ahora bien, es importante señalar los estudios mencionados reportan también tensiones entre prácticas educativas no convencionales y expectativas de padres de familia que están a favor de formas clásicas de aprendizaje escolar que, en su consideración, permitirían que sus hijos adquieran habilidades para insertarse en el mercado laboral y salir de la pobreza (Jiménez-Naranjo y Kreisel, 2018). Coincidimos con Briseño-Roa (2018) cuando señala que lo anterior da cuenta de la complejidad y heterogeneidad de los tejidos comunitarios, atravesados por las tensiones entre quienes ansían el desarrollo y el progreso y ven en la migración una oportunidad de vida, y quienes desean que sus hijos, además de aprender a leer y escribir en español, conserven la lengua indígena y se queden en la comunidad ejerciendo los cargos y asumiendo responsabilidades.

Reflexiones finales

Los estudios revisados sobre experiencias de educación comunitaria indígena a lo largo de la década 2011-2021 dan cuenta de la importancia de considerar el contexto específico y las dinámicas socioculturales, históricas y políticas que las caracterizan, mismas que, como hemos visto en el caso de Chiapas y Oaxaca, influyen en el tipo de educación que se desarrolla. En Chiapas estas experiencias emergen de un entramado social marcado por el conflicto y una comunicación históricamente complicada con el Estado. En general son

experiencias que buscan independencia y demandan una escuela supeditada a los intereses comunitarios. En este sentido, en el caso chiapaneco la participación comunitaria en lo educativo va más allá del ámbito escolar y encuentra en la autonomía su eje político-filosófico central. En este marco, independientemente de su afiliación al movimiento zapatista, las experiencias chiapanecas relativizan la escuela como instancia educativa por excelencia, ampliando los procesos de aprendizaje a otros ámbitos y actores como la familia y la comunidad.

De esta forma enfatizan la importancia de una educación territorializada y situada que permita analizar las problemáticas del contexto en relación con el horizonte societal del buen vivir. Para ello, se busca adecuar el currículo a la realidad comunitaria, lo que relativiza el papel del maestro que se convierte en facilitador de procesos educativos que se construyen a partir del diálogo con otros actores y sus saberes comunitarios. Un claro ejemplo de lo anterior son las Milpas Educativas de la UNEM y la REDIIN, en las cuales se rompe con la centralidad del salón de clase como único espacio de aprendizaje y los procesos educativos se originan y llevan a cabo en el territorio comunitario con la participación activa de comuneras y comuneros, lo que permite relativizar los saberes científicos y priorizar saberes y epistemologías indígenas tradicionalmente desvalorizados en la educación escolar. En Oaxaca, las experiencias de educación comunitaria son expresión de una apuesta etnopolítica por comunalizar la educación y por transformar la escuela y las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

Desde el horizonte onto-epistémico de la comunalidad, la educación comunitaria oaxaqueña no ha renunciado a dialogar con el Estado, por lo menos hasta cuando la Reforma Educativa de Peña Nieto inició a atacar y reprimir al movimiento magisterial. Este diálogo, sin embargo, se dio desde posturas críticas y decoloniales que cuestionaban el discurso intercultural oficial y la relación asimétrica entre sociedades indígenas y sociedad nacional establecida históricamente a través de políticas indigenistas de carácter asimilacionista e

integracionista. En este sentido, González-Apodaca (2013) considera que la educación comunitaria oaxaqueña es parte de un proyecto de empoderamiento étnico orientado por una concepción conflictiva de la interculturalidad en el que se incorporan a los procesos educativos las epistemologías, conocimientos y prácticas lingüísticas de los pueblos como vehículos para enfrentarse a la sociedad y a la educación hegemónicas.

Es así que la educación comunitaria oaxaqueña es un proyecto formativo político sustentado en la comunidad y dirigido hacia el fortalecimiento de la identidad propia como base desde la cual entrar en diálogo con las demás culturas del mundo (Maldonado y Maldonado, 2018). A tal respecto, Jiménez-Naranjo y Kreisel (2018) consideran que las experiencias educativas comunitarias oaxaqueñas se convierten en lugares de identidad en los que se construyen proyectos de futuro comunitarios alejados de las políticas oficiales. Ahora bien, sin menoscabo de las diferencias entre las experiencias educativas comunitarias indígenas chiapaneca y oaxaqueña, a continuación, destacaremos algunos aspectos comunes y elementos transversales que las caracterizan.

En primer lugar, comparten una aspiración común que es la de buscar caminos alternativos y contrahegemónicos frente al despojo de recursos materiales y simbólicos de la educación oficial del Estado. Como señala Baronnet (2017), se trata de propuestas educativas que se enmarcan en las luchas de los pueblos indígenas de Abya Yala y su búsqueda de revalorización sociocultural y afirmación de identidad a través de la instrumentación de estrategias para la formación de intelectuales y cuadros indígenas, así como para la educación de niños y jóvenes con criterios ontológicos, epistémicos y pedagógicos propios.

En segundo lugar, si analizamos atentamente sus contenidos, las experiencias educativas comunitarias representan un cuestionamiento profundo hacia el enfoque dominante que tiende a reducir los procesos educativos a la escolarización. Por lo tanto, representan una gran contribución para enriquecer el campo educativo

proponiendo otras pedagogías para la vida que rompan con una visión tecnocrática y bancaria de la educación. Como señalan Aparicio Cid y González Gaudio (2018), reducir lo educativo a lo escolar impide reconocer la relevancia de actores y procesos formativos comunitarios fundamentales como son la familia, la fiesta, los oficios y las actividades socioproductivas que realizan cotidianamente las y los habitantes de las comunidades indígenas y rurales, lo que ocasiona la pérdida de elementos socio-identitarios propios y a la adopción acrítica de esquemas de pensamiento y patrones culturales impuestos desde los poderes políticos y económicos.

Finalmente, un tercer elemento a destacar es que, más que limitarse a preparar a los niños y jóvenes para que en un futuro lleguen “a ser alguien” en la vida, lo que a menudo no ocurre por las tremendas asimetrías y desigualdades que obstaculizan la movilidad social de los sectores indígenas y campesinos, los procesos educativos comunitarios buscan integrarlos a la comunidad a través de su progresiva participación en actividades socioculturalmente significativas que contribuyen a la buena vida de la colectividad. En este sentido, Comboni y Juárez (2012) advierten que la formación escolar suele ser percibida como contraria a las necesidades de las personas indígenas ya que está dirigida a castellanizar y a sustituir la cultura propia por la cultura nacional-occidental. Por lo contrario, en las cosmovisiones indígenas y en los proyectos de educación comunitaria en ellas inspiradas, el sujeto se forma en la vida cotidiana a nivel individual y colectivo a través de procesos educativos que Bertely (2014) ha denominado alfabetización ética y territorial.

Bibliografía

Aparicio Cid, Raquel y González Gaudio, Edgar J. (2018). La dimensión ambiental en las prácticas educativas comunitarias de un municipio indígena campesino. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40 (1), pp. 30-53.

Aquino Moreschi, Alejandra (2013). La comunalidad como epistemología del Sur. Aportes y retos. *Cuadernos del Sur - Revista de Ciencias Sociales*, (34), pp. 7-20.

Arendt, Hannah (1993), *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Baronnet, Bruno (2015a). La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano. *Revista Colombiana de Educación*, (69), pp. 47-73.

Baronnet, Bruno (2015b). La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano. *Educação e Realidade*, 40 (3), pp. 705-723.

Baronnet, Bruno (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação e Sociedade*, 38 (140), pp. 689-704.

Bertely, María (coord.) (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*. Ciudad de México: Fondo León Portilla / CGEIB-SEP/ OEI/ Fundación Kellogg/ Santillana/ CIESAS.

Bertely, María (coord.) (2007). *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. Ciudad de México: Fondo Editorial de la pucp/ Fundación Ford/ Unem/ Ciesas.

Bertely, María (coord.) (2009). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México: UNEM/ ECIDEA/ CIESAS- Papeles de la Casa Chata/ IIAP/ OEI, Ediciones Alcatraz.

Bertely, María y REDIIN (eds.) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS-UPN.

-Bertely, María (2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural* (17), pp. 23-39.

Briseño-Roa, Julieta (2018) Os jovens, o pensamento-outro, e a micro-geopolítica do conhecimento intergeracional nas Escolas Secundárias Comunitárias Indígenas de Oaxaca, México. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (88). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3505>

Briseño-Roa, Julieta (2020). La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena. *Revista Prácticas y Discursos*, (13), pp. 1-23.

Briseño-Roa, Julieta y Rockwell Richmond, Elsie (2020). Los usos escritos y orales del ayöök y del español en la representación de saberes comunitarios en una escuela indígena de Oaxaca, México. *Tellus*, (43), pp. 273-294.

Comboni Salinas, Sonia y Juárez Nuñez, José Manuel (2012). Discurso y cosmogonía mixe en la construcción de un proyecto educativo: el caso de las IES Mixes. *Universidades*, (53), pp. 36-49.

Gasché, Jorge (2008a) Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En Gasché J., Bertely M. y Podestá R. (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Quito, Ecuador: Abya-Yala,

Gasché, Jorge (2008b). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397) Quito, Ecuador: Abya-Yala.

González- Apodaca, Erica (2006) *Etnicidad, intermediación y escuela: tres iniciativas de bachillerato intercultural en la región mixe* [Tesis de doctorado]. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

González- Apodaca, Erica (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca: La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles educativos*, 35 (141), pp. 65-83.

Jiménez-Naranjo, Yolanda y Kreisel, Maike (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la Educación*, 30 (2), pp. 223-246.

Kreisel, Maike (2016) De lo comunitario a lo escolar: elementos para el debate sobre la escuela comunitaria indígena Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 7 (13), pp. 1-24.

Maldonado Alvarado, Benjamín (2013). Comunalidad y responsabilidad autogestiva. *Cuadernos del Sur, Revista de Ciencias Sociales*, (34), pp. 21- 28.

Maldonado Alvarado, Benjamín (2016) Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR*, 14 (1), pp. 47-59.

Maldonado Alvarado, Benjamín y Maldonado Ramírez, Carlos (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Revista Sinéctica*, (50), pp. 1-17.

Martínez Luna, Jaime (2015) Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15 (23), pp. 99-112.

Nava Morales, Elena (2013). Comunalidad: semilla teórica en crecimiento, *Cuadernos del Sur, Revista de Ciencias Sociales*, (34), pp. 57-70.

Nigh, Ronald y Bertely, María (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9 (16), pp. 1-22.

Pérez Ríos, Edgar y Cárdenas Vera, Erica Y. (2021). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlan, Oaxaca. *RLEE (Nueva Época)*, L (1), pp. 225-250.

REDIIN (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha*, Ciudad de México: INIDE-IBERO / CIESAS / Fundación W.K. Kellogg. https://inide.iberomx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf

Rico Montoya, Angélica (2016). Narrativas de violencia y resistencia de las infancias zapatistas. Educación autónoma y contrainsurgencia en Chiapas. *Argumentos*, 29 (81), pp.13-35.

Ruíz López, Arturo y Quiroz Lima, Elena (2014) Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca-México. Polis, Revista Latinoamericana, 13 (38), pp. 225-241.

Salgado Medina, Rosa M.; Keyser Ohrt, Ulrike y Ruiz de La Torre, Gabriela (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*, (50). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-003)

Sartorello, Stefano (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (60), pp. 73-101.

Sartorello, Stefano (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR*, 14 (1), pp. 121-143.

Sartorello, Stefano (2021). Milpas educativas: entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir. *RMIE*, 26 (88), pp. 283-309.

Silva Montes, César (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad. Revista de educación*, 14 (1), pp. 109-121.

Educación e investigación educativa para la justicia epistémica, social y ambiental: rutas para construir otras formas de habitar el mundo desde el Sur

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Introducción

En el presente capítulo planteo elementos para contribuir, desde la educación y la investigación educativa, a construir otras formas de habitar el mundo desde el Sur global en el marco de una justicia epistémica, social y ambiental. Dichas reflexiones surgen de mi posicionamiento como investigadora educativa – inspirada sobre todo en planteamientos ecofeministas e indígenas que me han permitido deconstruirme y reconstruirme – en una academia en la que ocurren tensiones acerca de los fines de la educación que se han sostenido, por un lado, a través narrativas hegemónicas para mantener el statu quo, y por otro lado, a través de narrativas emergentes que plantean la necesidad de reconocer que habitamos un mundo en crisis multidimensional – exacerbada por la pandemia –. Ante ello, considero que es preciso repensar la educación preguntándonos qué requerimos enseñar y aprender, considerando que somos una humanidad

que habita contextos diferenciados, la mayoría en medio de una apabullante desigualdad, vulnerabilidad y marcada por las injusticias. La investigación educativa y la educación pueden contribuir al mantenimiento del statu quo o a la transformación. Desde el Proyecto CARE, desarrollado por un grupo de investigadores, estudiantes de posgrados del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV) y docentes de educación básica apostamos por investigar – en un sentido no hegemónico ni convencional – para contribuir a una educación para lograr justicia epistémica, social y ambiental, ya que consideramos que es crucial y urgente encontrar otras formas de habitar el planeta.

Este capítulo se organiza de la siguiente manera. Primeramente, planteo que es necesario repensar la educación en contextos caracterizados históricamente por la injusticia epistémica, social y ambiental, expresada en la cotidianidad y exacerbada por la pandemia, para construir planteamientos propios y situados del problema educativo a partir de nuestras experiencias contextuales y particulares. Para ello, es preciso revisar críticamente las lógicas de la dominación que han permeado a través de marcos teóricos y dualismo opresivos (Warren, 2000) que operan en contextos sociales, escolares y extra-escolares del Sur y que han influido en la definición del problema educativo global que ha sido apropiado por los Estados. En segundo lugar, planteo la necesidad de una investigación educativa que coadyuve a edificar esa educación repensada desde el Sur, es decir, que aborde y abone a una educación conectada con las más sentidas preocupaciones de los actores educativos históricamente vulnerados. Ello implica ahondar en reflexionar sobre los dualismos opresivos que mantienen a la investigación educativa desconectada de las realidades que vulneran el derecho a la educación y demás derechos asociados en el marco de sociedades que viven en la injusticia. En tercer lugar, comparto algunas pistas que emanan del desarrollo del proyecto CARE orientado a propiciar aprendizajes situados y emancipadores para avanzar hacia una investigación que supere dualismos opresivos, que abone a esa justicia anhelada en sus múltiples

dimensiones y que coadyuve a repensar una educación desde el Sur, que nos conduzca a habitar el planeta en otros términos.

Repensar la educación en contextos caracterizados por la injusticia epistémica, social y ambiental

La educación se construye a partir de una postura ideológica o varias que se articulan. Planteo aquí el concepto de ideología como un “conjunto de ideas”, que en el caso de la educación sostienen sus fines, sus currículos, la formación que reciben los y las docentes, etc. Las ideas que sostienen los fines de la educación en la mayoría de los países, incluidos los latinoamericanos, son pilares y a la vez provienen del neoliberalismo, la colonialidad y el patriarcado. Los sistemas educativos escolarizados se orientan a conformarse de escuelas reproductoras de conocimientos y de currículos que contribuyen a formar mano de obra funcional a un sistema neoliberal, colonial y patriarcal que perpetúan la desigualdad y la injusticia que padecen seres humanos y no humanos. Esta mano de obra acrítica y sostén del *statu quo* debe lograr aprendizajes básicos y mínimos referidos a lenguaje, comunicación y pensamiento matemático; es un lujo pensar en el logro de aprendizajes referidos a ciencias, arte, historia, etc. Consecuentemente, no se concibe que esta población de aprendizajes mínimos sea constructora de conocimientos propios, locales, relevantes más allá de su propio entorno, que sean susceptibles de conocerse, reflexionarse y compartirse en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La pandemia exacerbó la injusticia epistémica, social y ambiental a través de narrativas hegemónicas de los problemas que como humanidad nos aquejan y que han sido apropiadas por los Estados y sus instituciones.

Se trata de narrativas oficiales que se sostienen en perspectivas antropocéntricas, patriarcales, coloniales y neoliberales, y que, en consecuencia, ofrecen horizontes y soluciones que las fortalecen. Puede advertirse que los sistemas educativos anulaban la idea de

que las familias y las comunidades son capaces de enseñar y lograr aprendizajes relevantes y pertinentes en niños, niñas y jóvenes, y afirmaron, que sin la escuela de por medio, es imposible aprender, y que incluso, se perdieron aprendizajes; las experiencias y evidencias de “aprendizajes no-esperados” y definidos en los planes y programas han sido desdeñadas, minimizadas e ignoradas en los diagnósticos y las evaluaciones que dan evidencia de la “catástrofe” educativa expresada en términos de rezago. Los aprendizajes definidos verticalmente a desarrollarse en la escuela pre-pandémica vuelven a constituirse como los deseables, aunque ahora resultan “demasiados”, por lo que se observa una tendencia a la definición de nuevos mínimos prioritarios, al adelgazamiento del currículum, manteniendo su histórica propuesta homogenizante. Se vulnera el derecho a la educación de los y las estudiantes y se intenta limitar sus expectativas, sus intereses, su capacidad crítica. Se argumenta que el logro de los aprendizajes mínimos potencia el desarrollo de otros aprendizajes, pero ¿dónde, cuándo y en qué condiciones?

La injusticia epistémica, social y ambiental se exagera dado que las lógicas de la dominación apuntan, en el ámbito educativo escolarizado, a: a) que se excluyan las preocupaciones situadas, los conocimientos y las prácticas construidas localmente de los procesos educativos, afectando a su vez la posibilidad de que la escuela sea lugar de construcción de conocimientos y detonadora de procesos de transformación; b) que se limiten los aprendizajes a aquello que sea funcional a una inserción laboral temprana y a trayectorias educativas limitadas que supongan menor gasto educativo; c) que se anulen expectativas e intereses de los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje por la preeminencia de una visión reduccionista, vertical y limitante de una educación funcional para las injusticias prevelezcan; d) que prevalezca sin cuestionamientos un currículum que no fue definido para enfrentar la injusticia ni la crisis global multidimensional ni el mundo post-Covid19; e) que el planeta siga siendo habitado desde una perspectiva desarrollista, explotadora, colonial, androcéntrica y antropocéntrica.

Cabe mencionar, que lo educativo no se limita a lo escolar y por ello es preciso enfatizar que las comunidades – entendidas en un sentido amplio y no limitado a las rurales y/o indígenas – y las familias han sido también excluidas y desdeñadas como constructoras de conocimientos pertinentes y relevantes que puedan ser abordados en las escuelas y/o que puedan ser transmitidos en procesos de aprendizaje extra-escolar. Ejemplo de ello es que las madres y los padres de familia han sido colocadas en los márgenes al no ser concebidos como sabedores ni como partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se exacerba en tanto menores sean sus niveles de escolaridad. Los aprendizajes en la cotidianidad y a través de la experiencia – desarrollados fuera de las escuelas, transmitidos intergeneracionalmente por las comunidades y las familias o generados en el presente – orientados al cuidado de los seres humanos y no humanos así como de los entornos social y natural, a lograr la sobrevivencia y al cuidado en condiciones ambientales y sociales adversas no son valorados ni conectados a los aprendizajes escolares esperados por los sistemas educativos en un momento de crisis socio-ecológica que se acrecienta y que requiere de ambos. Los “aprendizajes in-esperados” que se desarrollaron durante la pandemia en el seno de las familias y las comunidades requieren ser valorados y fortalecidos (Mendoza Zuany, 2020).

La pandemia nos ofrece una oportunidad coyuntural de repensar nuestra forma de habitar el mundo, y, concretamente la educación que requerimos para lograr una transformación que está siendo imaginada por grupos, colectivos, movimientos, etc., a lo largo y ancho del Sur. Debemos plantear en nuestros propios términos el problema educativo, a partir de nuestras experiencias y retos contextuales y particulares, y no asumir una única definición desde arriba. Ningún planteamiento del problema educativo ante la pandemia será neutro ni objetivo ni indiscutible; debe construirse de forma situada y desde posiciones específicas tanto para su enunciación, su caracterización, como para su solución. Desde el Sur podemos preguntarnos: ¿qué es pertinente, relevante y prioritario enseñar y aprender en nuestro

contexto histórico, social, ambiental? ¿Cómo podemos coadyuvar desde el ámbito educativo para la transformación que definamos como necesaria cómo Sur? Es preciso resaltar que los retos socio-ecológicos de las sociedades del Sur han sido abordados escasa, superficial, descontextualizada y colateralmente desde el ámbito escolar. Su abordaje como tema complementario o como asignatura no prioritaria o desde un enfoque no situado, desarrollista, lesiona la posibilidad de la formación de personas con conocimiento, sentido crítico y transformador para atender sus preocupaciones relacionadas con la sobrevivencia en su entorno físico y social en aspectos tan vitales como el agua, el suelo, los alimentos, las manifestaciones locales del cambio climático, etc.

Además, la inclusión de contenidos relacionados con los retos ecológicos se caracteriza por una perspectiva antropocéntrica, desarrollista y androcéntrica que posibilita la separación de los seres humanos de la naturaleza —más comúnmente referida en los contenidos como “medio ambiente” —que provee ilimitados recursos naturales explotables por los seres humanos —que son superiores a todos los demás seres que habitan el planeta— y concretamente por el hombre que explota ese medio ambiente a su disposición así como a las mujeres subordinadas por un patriarcado históricamente sostenido por dualismos opresivos (eg. hombre/cultura-mujer/naturaleza) que se han convertido en formas normalizadas y funcionales de concebir, entender y organizar el mundo. Consecuentemente, las lógicas de dominación deben ser revisadas críticamente en las escuelas para propiciar su desestabilización. La escuela las ha reproducido, no sólo a través de contenidos, sino también de prácticas cotidianas, de convivencia, de ejercicio de poder. La lógica de la dominación que emerge de la colonialidad ha conducido a una educación homogénea ajena a la idea del pluralismo epistémico, que valora y legitima lo occidental y los productos del “método científico”, a la vez que desdén y discrimina lo local, lo propio y todo conocimiento construido a partir de otras epistemologías (Bishop, 2011). Algunos dualismos

opresivos que circulan son: conocimientos-saberes, ciencia-supers-
tición, etc.

La lógica de dominación del neoliberalismo se expresa, por otro lado, a través de una educación centrada en aprendizajes mínimos para producir mano de obra acrítica y barata que permita que el sistema económico siga funcionando a partir de recursos naturales explotables por el hombre ilimitadamente, desde una perspectiva antropocéntrica de la vida en el planeta. Los relatos hegemónicos de lo educativo se construyen a partir de dualismos opresivos como aprendizajes mínimos-pérdida de aprendizajes, escuela-familia/comunidad, relevancia-pertinencia, global-local, desarrollo-subdesarrollo, etc. La lógica de dominación del patriarcado se engrana a las anteriores para posibilitar no sólo la explotación de la naturaleza por el hombre, el “maldesarrollo” (Shiva, 1995), sino también la de la mujer como subordinada, junto a la naturaleza, a un mundo nombrado, definido y organizado por los hombres y en masculino; su expresión en el ámbito educativo se observa en las relaciones de poder entre hombres y mujeres (docentes, estudiantes, padres-madres de familia), en los contenidos con perspectiva androcéntrica, en la reproducción de roles de género desiguales y discriminatorios para las mujeres y su nulo cuestionamiento, en la exclusión de los conocimientos producidos y transmitidos por mujeres.

Algunos dualismos opresivos asociados son: hombre/inteligencia-mujer/emociones, hombre/cultura-mujer/naturaleza, hombre/mente-mujer/cuerpo, etc. ¿Cómo reflexionar críticamente en las escuelas sobre las manifestaciones concretas de estas lógicas de dominación que trascienden lo local y de estos dualismos opresivos que nos hemos apropiado y por lo tanto hemos normalizado? ¿Cómo transitar de la reflexión a la acción para avanzar hacia la justicia epistémica, social y ambiental? Una investigación educativa comprometida con la justicia, la acción y el cuidado puede contribuir a ello.

La necesidad de una investigación educativa comprometida con la justicia, con la acción y con el cuidado

Fue a partir del desarrollo de proyectos de investigación de carácter etnográfico que pude cuestionar mi propia epistemología, reflexionar sobre mi postura ético-política y valorar la utilidad y trascendencia de mis resultados de investigación educativa en procesos y contextos concretos. Inicialmente mi preocupación giraba en torno a la incidencia de mis investigaciones a partir de los resultados publicados ya que mi afán era generar conocimiento que eventualmente fuera útil para la atención educativa de poblaciones vulneradas. Lograrlo no es responsabilidad únicamente de la academia, también de los tomadores de decisiones a todos los niveles que retomen evidencias en forma de resultados y productos de la investigación educativa como insumos de políticas y prácticas educativas. Pero lo anterior, si bien constituye una barrera importante para conectar la investigación educativa con los procesos educativos concretos logrando incidencia, no resuelve el reto de una investigación educativa comprometida con la justicia y con la acción. Requerimos revisar críticamente nuestros paradigmas (Guba y Lincoln, 1994). Ghiso (2008) hace un llamado a la “deconstrucción epistemológica de los presupuestos que fundamenta la investigación científica tradicional [...]” (p. 77). El “centro” de la academia investiga presentándose como baluarte de la objetividad y la neutralidad, ejerciendo el poder y la preeminencia de lo blanco/occidental y lo masculino, haciendo referencia a las “grandes teorías” que explican de forma universal los fenómenos sociales y educativos.

La investigación como bastión, también, del imperialismo y el colonialismo sigue vigente (Smith, 1999). Varios dualismos opresivos se erigen a partir de la forma en que opera la academia: objetividad-subjetividad, neutralidad-sesgo, verticalidad-horizontalidad, grandes teorías universales creadas por blancos y occidentales-plantamientos particulares que no tienen la calidad para considerarse teorías. Como investigadores educativos, es esencial conocer las

“grandes teorías universales” y modos legitimados por la academia para construir conocimiento para poder construir formas de resistir a la investigación convencional hecha desde el “centro”; así podremos descolonizar, despatriarcalizar y deslindar nuestra investigación de intereses que obstaculizan la justicia que buscamos apoyar a construir, haciéndolo desde posiciones ético-políticas explícitas, la subjetividad, la horizontalidad en las relaciones que se construyen en los procesos de investigación, así como el reconocimiento de nuestra capacidad de generar teorías propias (Smith, 1999; Mies y Shiva, 1997). Reconocer lo anterior me llevo a reposicionarme para desarrollar investigación que aspira a una perspectiva crítica, colaborativa, constructivista, que se oriente a la acción y la transformación (Denzin y Lincoln, 2011, 2008).

Lo anterior supone hacer investigación desde los márgenes y no desde “el centro”, tomando distancia de perspectivas positivistas y post-positivistas que se infiltran en los estudios cualitativos, del extractivismo del dato, de la verticalidad que se expresa en investigaciones con marcadas relaciones de poder fundado en las diferentes lógicas de dominación antes mencionadas y que no interesan ni impactan positivamente a las personas y los grupos, de investigaciones que alimentan las lógicas de dominación neoliberal, colonial y patriarcal que requieren una educación que les sea funcional. Distanciarse de esa forma hegemónica de hacer investigación ha implicado otras formas de indagar y la convicción de que la investigación educativa debe encaminarse a la acción, y que esto a su vez supone desmontar un dualismo opresivo fuertemente arraigado en la academia: investigación-intervención. Si se habla de acción, se considera una “intervención” (Salazar, 2007) que se ubica en una posición subordinada, y por lo tanto, con menor valor en la comunidad académica. Para desmontar este dualismo, planteo que es preciso investigar y actuar colaborativamente —y no intervenir— a partir de un compromiso empático y solidario con la justicia anhelada por actores sociales y educativos concretos, en atención a sus preocupaciones más sentidas.

Este tipo de investigación da cabida al planteamiento de preguntas, cuestionamientos, reconocimientos y reflexiones críticas que generan conocimiento, a la par de la creación, implementación y valoración de alternativas y acciones para superar retos, sanar y transformar. Estos procesos de investigación suponen un posicionamiento ético-político explícito que a su vez permite adherirse a agendas de justicia definidas por los actores sociales y educativos, o coadyuvar a construir nuevas. Smith (1999) les llama proyectos indígenas propios que partan de la intención de descolonizar la investigación. Dichas agendas previamente establecidas o propiciadas en el proceso de investigación se alimentan de la construcción de conocimiento que ocurre cuando todas y todos nos asumimos como seres capaces de teorizar sobre nuestra realidad y nuestras experiencias, de crear conceptos propios, de nombrar lo que conocemos, y así desmontamos los dualismos opresivos: “teoría-práctica” y “conocer-hacer”. Paulo Freire y bell hooks ofrecen pistas para lograrlo. Freire hace énfasis en la acción y en la reflexión sobre el mundo para transformarlo, poniendo en el centro los saberes que emanan de nuestras experiencias vividas, no continuar reproduciendo el error epistemológico de negar la sabiduría que emanan de la experiencia.

Investigar es un acto político que reconoce lo que las personas saben, crean, hacen en su cotidianidad, y la reflexión crítica que la acompaña coadyuva a desterrar las lógicas de dominación. bell hooks (1994) nos invita a concebirnos como seres capaces de teorizar a partir del planteamiento de cuestionamientos y preguntas sobre nuestras prácticas y experiencias, enfrentando a lógicas de dominación como la colonialidad y el patriarcado que nos han hecho creer que carecemos de esa capacidad y nos han hecho dependientes de “las grandes teorías” que curiosamente lo explican todo a partir de conceptos creados en contextos históricos y geográficos específicos, pero claro, hegemónicos. Es preciso propiciar la construcción de teorías propias que surjan de los márgenes en las que nos situamos investigadores y actores educativos con preocupaciones y retos concretos, así como también con emociones y sentimientos. La amistad

como método (Tillmann-Healy, 2003) puede orientarnos éticamente en nuestras relaciones, particularmente cuando nuestras investigaciones se realizan en los contextos de los que somos originarios. Un dualismo opresivo característico de la investigación educativa convencional, del “centro”, es el que confronta la razón con las emociones y los sentimientos. La investigación comprometida con la transformación hacia la justicia requiere prácticas y relaciones de empatía, solidaridad, sororidad, amor y cuidado.

Desde los ecofeminismos (Puleo, 2019; Shiva, 2006), se alude a la asociación que se ha hecho históricamente del cuidado casi exclusivamente con las mujeres, y del cuidado como una actividad subordinada, no valorada. Boff nos ofrece ideas importantes al respecto del cuidado como “un modo-de-ser en el mundo”, que en investigación sería ese modo de ser en nuestros procesos orientados a conocer, aprender y transformar. Boff dice: “Cuidar es más que un acto; es una actitud... Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro. [...] Forma parte de la naturaleza humana [...]. Sin cuidado [el humano] deja de ser humano” (2002, pp. 29-30). En Sandoval y Mendoza (2021) planteábamos que el cuidado de nosotros mismos, de los demás seres humanos y no humanos y del entorno en el que vivimos es actitud, modo de ser y práctica en la investigación que realizamos. Ello contribuye a desarrollar investigación con una ética ajena a las lógicas de la dominación representadas por el neoliberalismo, el patriarcado, el colonialismo y, por supuesto, el cientificismo que anula la posibilidad de una justicia epistémica. El proyecto CARE y sus proyectos asociados intentar caminar en ese sentido.

Proyecto CARE

El proyecto CARE como marco y los proyectos que lo integran parten de la idea de que es posible contribuir a transformar, desde el ámbito educativo, realidades lacerantes y vulnerantes que perpetúan

injusticias. Lo hacemos investigando desde los márgenes arriba descritos para que se logren aprendizajes situados en escuelas de educación básica en las que se articulen las preocupaciones socio-ecológicas, los conocimientos y las prácticas locales con el currículum. Aspiramos a realizar una investigación crítico-constructivista y colaborativa (Guba y Lincoln, 1994), también referida como cualitativa 2.0 (Denzin y Lincoln, 2011, 2008), que se inspira en marcos teórico-metodológicos indígenas (Denzin y Linc, 2008; Smith, 1999), de la pedagogía crítica (Freire, 1985, 1993, 1997), del feminismo crítico (hooks, 1994), de los feminismos negros (Hill, 1992), ecofeministas (Plumwood, 1993, 2002; Puleo, 2011, 2019; Shiva, 2006; Warren, 2000), de la investigación sentipensante (Fals Borda, 2009). Si bien consideramos que es importante identificar las injusticias y las estructuras de opresión existentes, buscamos propiciar que se avance hacia la justicia social, educativa, epistémica y para la naturaleza de la cual formamos parte.

Este tipo de investigación busca explícitamente superar dualismos opresivos que han influido fuertemente en las ontologías, las epistemologías, las posturas ético-políticas, las teorías y los métodos mediante una revisión constante de nuestro ser, estar, acompañar, proponer y proceder en los espacios de colaboración y con los actores. Trabajamos con escuelas de preescolar, primaria y secundaria de los estados de Veracruz, Yucatán, Hidalgo y en la Ciudad de México, ubicadas tanto en espacios rurales como urbanos, indígenas y no indígenas. Consideramos que las escuelas deben ser espacios de construcción de conocimiento y no de su reproducción, y que los y las docentes son agentes en la construcción de dicho conocimiento y de los aprendizajes relevantes y pertinentes que se requieren en contextos específicos. Hemos observado que dicho trabajo ha propiciado que los distintos actores educativos repiensen su rol y los aprendizajes que se detonan en los procesos educativos desde una perspectiva crítica y situada localmente y desde el Sur.

Planteamos preguntas de investigación que guían nuestro proceso colaborativo para lograr aprendizajes situados a través de una

serie de acciones – que tiene el cuidado al centro – para coadyuvar a atender preocupaciones de las comunidades donde se ubican las escuelas y los grupos. Las acciones que emprendemos trascienden el alcance de los métodos convencionales de investigación – que se despliegan en el “trabajo de campo” – cuyos objetivos son la recolección o la construcción de datos susceptibles de ser analizados para generar respuestas a las preguntas de investigación. Al conjunto de acciones antes descrito integra lo que llamamos “trabajo de aprendizaje” (Mendoza Zuany, 2022) en el que aprendemos todas y todos: quienes integramos el proyecto CARE, los y las docentes que diseñan e implementan progresiones de aprendizaje, los y las estudiantes que aprenden a través de progresiones y sus familias que se integran por actores comunitarios diversos. Algunas de estas acciones son:

1. Ejercicios individuales y colectivos con docentes para identificar y reflexionar sobre los retos educativos y socio-ecológicos que se enfrentan en diferentes escalas, pero principalmente, profundizar en comprender los retos locales y en identificar qué se quiere/requiere cuidar; estos ejercicios han propiciado, por ejemplo, que los y las docentes se asuman como sujetos situados con conocimientos propios susceptibles de ser retomados para enriquecer su práctica docente y su conexión con la comunidad, o bien, como sujetos que necesitan situarse y conocer a profundidad el contexto socio-ecológico donde enseñan para llevar a cabo una práctica docente significativa y sensible. En este sentido, se han realizado encuentros para el diálogo y la construcción de agendas y proyectos socio-ecológicos y educativos propios (Patraca, 2022).
2. Conversaciones, diálogo y escucha sensible y respetuosa de historias, narraciones y conversaciones con actores locales diversificados – haciendo énfasis en lo que las mujeres quieren compartir – que plantean preocupaciones y prácticas de cuidado que la escuela es susceptible de abordar para coadyuvar a encontrar soluciones (Martínez, 2021; Mendoza, Martínez y Sandoval,

2021). Esto ha propiciado la posibilidad de reconocer a los actores comunitarios como sabedores que anhelan contar historias que contienen conocimientos construidos desde sus distintas posiciones y experiencias de vida, particularmente a mujeres cuyas voces han sido silenciadas y des-autorizadas históricamente, y de creación de narrativas que son muy poderosas en los procesos educativos. Los dualismos que circulan para oprimir a mujeres y otros sujetos en razón de su origen, auto-adscripción, edad, etc., y para desautorizar y anular las narraciones sensibles y experienciales que crean como contenedoras de conocimiento, etc., se desestabilizan.

3. El diseño y la implementación colaborativa con docentes de progresiones de aprendizaje situado e incluso como método de investigación (Sandoval et al., 2021, Pérez, 2021) que suponen mucho más que una forma distinta de planear, ya que implica: a) profundizar y documentar el conocimiento del entorno físico y social donde habitan los y las estudiantes, sus prácticas y las actitudes de cuidado desde una perspectiva no antropocéntrica ni androcéntrica ni colonial; b) plantear un proceso de aprendizaje que acerque a la escuela con la comunidad propiciar que se reconozca a los actores sociales – que históricamente han sido anulados como constructores de conocimiento – como sujetos que comparten y enseñan sus conocimientos y prácticas en el ámbito escolar contribuyendo a descolonizar los procesos educativos; c) desarrollar retos para el cambio a nivel escolar y extra-escolar que propicien transformaciones socio-ecológicas desde posturas críticas al desarrollo neoliberal depredador del planeta y las sociedades; d) cuestionar y transformar prácticas educativas y contenidos patriarcales dentro y fuera de la escuela; e) propiciar la imaginación y la concreción de formas situadas, activas, sensibles y críticas de enseñar y aprender en la escuela. La agencia del docente se expande para auto-concebirse como autor y creador de progresiones de aprendizaje con un fundamento ético y polí-

tico crítico y transformador, que trascienda currículos homogenizantes, patriarcales, limitantes y funcionales al sistema neoliberal. Un ejemplo importante de las implicaciones de diseñar e implementar progresiones para contribuir a la desestabilización de dualismos que oprimen como el de “aprendizajes para la vida, profundos, integrales, diversificados para población privilegiada - aprendizajes mínimos, prioritarios para la población que es mano de obra” es que derriba los límites que se imponen a ciertos sectores de la población en los aprendizajes a desarrollar, en aras de superar el rezago, y de que al menos, desarrollen los mínimos indispensables para asumir su rol en el sostenimiento del statu quo. Las progresiones abordan los contenidos de todas las asignaturas en articulación a los que se definen localmente desde una perspectiva crítica; el arte, el deporte, las ciencias, la historia, etc., no son lujos ni ámbitos secundarios para la población vulnerada.

4. La sistematización de la experiencia (Jara, 2018) de diseño e implementación de progresiones de aprendizaje como un proceso de reflexión y de aprendizaje colectivo que abona a la práctica y a encontrar respuestas a las preguntas de investigación. Este ejercicio ha promovido capacidades en los colectivos docentes para plantear agendas educativas alternativas, para tomar iniciativas a partir de las experiencias compartidas, para auto-redefinirse como docentes, para reconocer el valor de sus experiencias y las de sus colegas, etc. Esto trastoca el dualismo que concibe posiciona a la experiencia como subordinada a la razón y a la posibilidad de producir conocimiento.
5. La formación acompañada del equipo del proyecto CARE para docentes que voluntariamente se interesen en aprender y apropiarse de la metodología de progresiones de aprendizaje situado, tanto a distancia como presencialmente. El acompañamiento en sesiones periódicas – fundamentalmente de forma virtual por la pandemia y por nuestras ubicaciones geográficas distantes – ha sido medular para que la formación cobre otro significado y se

logre la apropiación de la propuesta desde una perspectiva flexible y abierta a la innovación desde su agencia como docentes. Las sesiones han abordado aspectos definidos por los y las docentes, que también incluyen la dimensión emocional y sensible de su ser como personas y como profesionales. Varios dualismos se desestabilizan: razón-emoción, agente y productor de conocimientos-reproductor de conocimientos.

Trabajamos también fuera de las escuelas. Cabe mencionar que el planteamiento de las progresiones de aprendizaje está trascendiendo la educación escolarizada para empezar a proponerse en espacios comunitarios extra-escolares. A través de dos proyectos con mujeres afrodescendientes e indígenas nahuas, se han detonado procesos de reflexión y transformación con mujeres que buscan enfrentar los retos socio-ecológicos locales —como la alimentación— recuperando sus experiencias, propiciando la transmisión de conocimientos y prácticas locales valiosas, y aprendiendo de otras experiencias inspiradoras y éticamente coincidentes, y construyendo comunidad. El trabajo con mujeres es un eje fundamental de nuestro proyecto y alimentado por ecofeminismos, feminismos comunitarios y perspectivas críticas y decoloniales que coincidan con la aspiración de desestabilizar las lógicas de dominación que se expresan en la cotidianidad de nuestras vidas.

El proyecto CARE busca desarrollar procesos de largo aliento con quienes se integran a colaborar. La investigación convencional se plantea objetivos de investigación factibles de alcanzarse en plazos dictados por instituciones académicas y financiadoras; la investigación que aspira a incidir en alcanzar justicia en múltiples dimensiones como la que hacemos debe plantear objetivos que trasciendan esa lógica neoliberal y colonial, tan vertical, que impone una temporalidad, limitando los alcances y las dinámicas que se detonan en la acción. Lo anterior, sin duda, supone trabajar desde los márgenes de una academia —incluso en el Sur— que aún se resiste a conectar y a sintonizar de forma explícita, sensible y actuante con seres

humanos y no humanos que padecen injusticias que laceran su existencia, y que además se resiste a concebirse y concebir a quienes lo habitamos como capaces de construir su propio conocimiento y sus propias formas de habitar el planeta.

Bibliografía

Bishop, Russell (2011). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maorí en la creación de conocimiento. En Norman K. Denzin y Yvonna Lincoln (eds), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Barcelona, España: Gedisa.

Boff, Leonardo (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano compasión por la tierra*. Madrid, España: Trotta.

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2008). Introduction. En Norman Denzin; Yvonna Lincoln y Linda Smith (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp. 1-20). Nueva York, Estados Unidos de América: SAGE.

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Norman Denzin y Yvonna Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Barcelona, España: Gedisa.

Fals Borda, Orlando (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. (Victor Manuel Moncayo Compilador). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Ghiso, Alfredo (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Magisterio*, 33, pp. 76-79.

Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Norman Denzin y Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Nueva York, Estados Unidos de América: Sage.

Hill, Patricia (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En Mercedes Jobardo (Ed.), *Feminismos negros. Una antología* (pp. 99-134). Madrid, España: Traficantes de sueños.

hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Nueva York, Estados Unidos de América: Routledge.

Jara, Oscar (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Martínez, Paula (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca veracruzana*. [Tesis de maestría]. Xalapa, México: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Mendoza, Rosa Guadalupe (2020). Los aprendizajes in-esperados en casa para el mundo post Covid19. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/los-aprendizajes-in-esperados-en-casa-para-el-mundo-post-covid19/>

Mendoza, Rosa Guadalupe; Martínez, Paula y Sandoval, Juan Carlos (2021). Aprendizaje situado a través de historias locales: posicionando preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas en la escuela. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 31(61), pp. 114-133.

Mendoza, Rosa Guadalupe (2022). Hacia una nueva pertinencia de la educación rural e indígena: aprendizaje situado a partir de narrativas locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas en sus territorios. En S. Sartorello, A. Hecht, J. García y E. Lara (Coords.),

Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur: territorio, participación e interculturalidad (pp. 289-302). México: Universidad Iberoamericana.

Mies, Maria y Shiva, Vandana (1997). *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas*. Barcelona, España: Editorial Icaria.

Patraca, María C. (2022). Afro-México: algunas apuestas para construir un proyecto educativo propio. *Runas. Journal of Education & Culture*, 3(5), pp. 1-16.

Pérez, Melecio (2021). *Educación ambiental sobre alimentos nativos para la seguridad alimentaria local en la telesecundaria de Planta del Pie, Chiconquiaco, Veracruz*. [Tesis de maestría]. Xalapa, México: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Plumwood, Val (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. Nueva York, Estados Unidos de América: Routledge

Plumwood, Val (2002). *Environmental Culture. The Ecological Crisis of Reason*. Nueva York, Estados Unidos de América: Routledge.

Puleo, Alicia (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Puleo, Alicia H. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la tierra y a los animales*. Madrid, España: Plaza y Valdés.

Salazar, Claudia (2007). Intervención. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, (18/19), pp. 99-111.

Sandoval, Juan Carlos y Mendoza, Rosa Guadalupe (2021). Aprender a cuidar y a cuidarnos. ¿Por qué es necesario hacerlo desde la escuela? En Rosa Guadalupe Mendoza y Juan Carlos Sandoval (Eds.), *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados* (pp. 1-43). Xalapa, México: Universidad Veracruzana.

Sandoval, Juan Carlos et al. (2021). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana.

Shiva, Vandana (1995). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. Madrid, España: Editorial Horas y Horas.

Shiva, Vandana (2006). *Manifiesto para una democracia de la tierra: justicia, sostenibilidad y paz*. Barcelona, España: Paidós.

Smith, Linda T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Londres, Inglaterra: Zed Books Ltd.

Tillmann-Healy, Lisa (2003). Friendship as Method. *Qualitative Inquiry*, 9(5), pp. 729-749.

Warren, Karen J. (2000) *Ecofeminist Philosophy. A Western Perspective on What It Is and Why It Matters*. Nueva York: Estados Unidos de América: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Descentrandos los conocimientos oficiales en la escuela: experiencias desde la Educación Intercultural Bilingüe en México

Betzabé Márquez Escamilla

Introducción

El subsistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México se creó para la atención de la diversidad cultural y lingüística presente en el país. En 1999 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)¹ publicó los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe* en donde se estableció la primera definición institucional de la EIB como “aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre la otra” (SEP, 1999, p. 12). No obstante, fue hasta el 2003 con la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) que se modificó la Ley General de

¹ Esta Dirección es parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y opera en el nivel de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Educación (LGE) estableciendo —en lo referente a la educación que imparte el Estado:

Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español (Art. 7 fracción 4, LGE 1993, fracción reformada DOF 13-03-2003).

Por supuesto, estas normativas permitieron que se desarrollaran materiales y se realizaran adaptaciones curriculares —en donde se destacan las iniciativas colaborativas e interdisciplinarias—. En el ámbito de la antropología de la educación, se han investigado múltiples iniciativas escolares puestas en práctica en diversos entornos indígenas del país. Un panorama general desde finales del siglo XX,² muestra que este campo se ha construido desde perspectivas interdisciplinarias que tienen en común el interés en conocer los procesos y prácticas de socialización, transmisión, apropiación, adquisición y desarrollo de todo tipo de conocimientos, saberes y recursos culturales, ya sea en instituciones gubernamentales o en otros espacios donde se reproducen prácticas social y culturalmente institucionalizadas (Ayala, 2020).

En ese sentido, se han documentado y analizado las representaciones y prácticas que los actores constituyen cuando interactúan en torno a procesos de enseñanza y aprendizaje. En este texto recupero algunas experiencias interculturales y bilingües que se llevan a cabo en todos los niveles educativos, con el objetivo de mostrar las formas en que la colaboración entre diversos actores ha generado el desarrollo e incorporación de los conocimientos lingüísticos y culturales que los pueblos indígenas del país consideran deben tratarse en la escuela. Sumar dichos conocimientos a los procesos de aprendizaje

²No es mi objetivo reseñar aquí todos los aportes de la antropología de la educación, ni hacer un recuento cronológico sobre éstos. Sin embargo, algunos estudios que lo hacen son: De la Peña, 2008; Calderón, 2011; Dietz y Mateos, 2011; Rockwell, 2018; Rockwell y González, 2016; y Ayala, 2020.

de niñas, niños y jóvenes —a través de su sistematización en contenidos y competencias académicos— genera diálogos que descentran los conocimientos oficiales propuestos en los planes y programas de estudio y que dan cuenta de la diversidad de formas de ser y estar en el mundo.

Experiencias educativas interculturales y bilingües en México

Conocer y analizar las experiencias de un conjunto de actores educativos que implementan proyectos interculturales y bilingües en escuelas de todos los niveles permite entender los sentidos que éstos construyen sobre la interculturalidad, así como indagar en las prácticas que se llevan a cabo en los procesos de producción y reproducción de los conocimientos. No obstante, advierto que los ejemplos que uso para dar cuenta de los múltiples sentidos de la EIB en México, los elegí con el objetivo de mostrar que todos tienen en común el interés en descentrar los conocimientos propuestos en los planes y programas de estudio oficiales, e incluir conocimientos locales que los complementan y amplían.³ Asimismo, considero que dicho descentramiento permite analizar diversos modelos de enseñanza y aprendizaje que abonan al entendimiento de las múltiples formas en que se pueden constituir diálogos entre saberes. En consecuencia, presentaré un recorrido de experiencias escolares interculturales y bilingües desde preescolar hasta nivel superior.

³Vale la pena señalar que dichos ejemplos no abarcan todas las experiencias de EIB en el país, ni pretenden ser determinantes respecto al tema que toca este texto.

Inicial y preescolar

La primera experiencia aquí reseñada corresponde a los “nidos de lengua”, que son definidos por Meyer y Soberanes (2009) como un esfuerzo educativo de inmersión total⁴ en la lengua originaria con niñas y niños de uno a seis años, especialmente en aquellas comunidades en donde ha habido desplazamiento lingüístico. El objetivo de los nidos es “crear un espacio y un ambiente casi familiar donde los niños chiquitos oigan hablar sólo la lengua originaria a las pocas personas que todavía la hablan” (Meyer y Soberanes, 2009, p. 9). El origen de este modelo pedagógico se remonta a los años ochenta del siglo XX en Nueva Zelanda, donde se implementó con la lengua maorí e incluyen, a diferencia de los programas bilingües del gobierno, aspectos culturales propios dentro de los contenidos de estudio, así como formas locales de organizar los saberes. En México esta propuesta inició en el marco del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural en el año 2007 en la ciudad de Oaxaca; aquí “se tomó el acuerdo de crear los primeros nidos de lengua para revitalizar las lenguas y culturas originarias en aquellos pueblos y comunidades donde se han sustituido o están en riesgo de perderse” (Meyer y Soberanes, 2009, p. 15).

Como consecuencia, se iniciaron diez nidos en ese estado, trabajando con la lengua mixteca, cuicateca, mazateca y zapoteca; no obstante, también se fundaron nidos en otros estados como Yucatán,

⁴En este programa en particular, las estrategias lingüísticas que se recomiendan para la inmersión total en la lengua originaria son: el uso exclusivo de la lengua originaria sin recurrir a la traducción; reconstruir las actividades concretas en que participan los niños en lengua originaria; nombrar en repetidas ocasiones los materiales, utensilios y comentar las acciones que se realizan “en forma natural y conversacional”; motivar a los infantes con actividades que les gusten pero no insistir ni presionarlos; enfocarse en habilidades orales y de escucha (receptivas); conversar en forma natural con individuos o pequeños grupos; hacer preguntas; celebrar sus esfuerzos por entender y hablar en vez de enfocarse en los errores lingüísticos (Meyer y Soberanes, 2009, p. 36).

Chiapas, Guerrero, Jalisco, Sinaloa, Baja California y Michoacán.⁵ Los nidos de lengua constituyen un proyecto pedagógico que responde a una “estrategia de recuperación lingüística, y por lo tanto de resistencia cultural” (Meyer y Soberanes, 2009, p. 21) en donde se involucra a padres de familia y otros miembros de la comunidad en la incorporación de elementos cotidianos-comunitarios dentro del nido pero también a la inversa, es decir, *llevar* la lengua originaria a los espacios donde ya no está presente y así transformarlos a través del uso de la lengua en la mayor cantidad de dinámicas de la vida social. En consecuencia, implica el compromiso de los actores educativos y miembros de la comunidad, y vincula los ámbitos escolar y comunitario.⁶ Esta propuesta se concentra en la recuperación y revitalización lingüística y cultural a partir del trabajo con los más pequeños, pero también involucra a quienes aún tienen la competencia en la lengua originaria. En ese sentido, el reto que encuentro es la continuidad de esas prácticas más allá del espacio y tiempo del nido y que, de cierta manera, permitiría a las y los niños vivir su cotidianidad en su lengua originaria, así como en los siguientes niveles educativos.

Primaria

Las experiencias documentadas en primaria son mucho más numerosas que en otros niveles educativos, pues es donde existen más

⁵En el caso de Michoacán, en 2007-2008 se pilotearon “nidos de lengua escolarizados” que se articularon con el Programa de Educación Preescolar (SEP). El objetivo fue preservar y revitalizar la lengua p’urhepecha en la escuela. Algunos de sus logros fueron el diseño de contenidos propios y la realización de planificaciones que los incluían para la enseñanza cotidiana en las aulas de las escuela de Puácuaro y Pichátaro (Flores, 2011).

⁶A pesar de que Meyer y Soberanes (2009) hacen énfasis en que el nido “no es una escuela” ni se quiere que “el espacio del nido parezca aula de clase”. Por ello, no se introducen contenidos de los programas gubernamentales, pero sí los que les sean comunes a los infantes (actividades que observen y en las que participen) y las que estén en riesgo de perderse o que ya no se practiquen (ritos, fiestas, formas tradicionales de mostrar respeto, entre otras).

proyectos interculturales y bilingües.⁷ Por ello, decidí presentar brevemente tres estudios en diferentes partes del país, donde los proyectos reseñados tienen en común el trabajo colaborativo y el desarrollo de contenidos escolares propios basados en sus culturas y lenguas. Además, cada uno de ellos ha conseguido descentrar el conocimiento oficial a través del diálogo con los conocimientos locales ampliando las formas de aprender y enseñar en la escuela. El primer caso es el de la experiencia colaborativa entre la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), la Red de Educación Inductiva Intercultural⁸ (Rediin), y un grupo de académicos no indígenas en el estado de Chiapas. Uno de los productos de dicha colaboración, es el material didáctico “tarjetas de autoaprendizaje interculturales y bilingües”, que tienen como objetivo guiar y vincular el trabajo escolar con contenidos locales —como la producción de textiles y el trabajo en la milpa—.

Sartorello (2014) menciona que dichas tarjetas son un complemento pedagógico para grupos multigrado elaboradas en las lenguas tseltal, tsotsil, ch’ol y español, y que sigue los principios del Método Inductivo Intercultural (MII), creado por Gasché y sus colaboradores. El MII se refiere a: la “investigación, explicitación y sistematización de los conocimientos y significados propios, implícitos en las actividades realizadas por las y los comuneros en sus territorios, con recursos, técnicas y procesos de transformación que cumplen determinados fines sociales, laborales y ceremoniales” (Bertely, 2013, p. 146). El proceso de elaboración de tarjetas produjo que los educadores comunitarios conocieran y se apropiaran de la metodología propuesta por en el MII, pues ayuda tanto a la

⁷ Una posible explicación a que predominen experiencias IB en primaria es que, para este nivel el Estado —a través de la SEP— ha diseñado programas y materiales didácticos para la enseñanza de lenguas indígenas. También hay más tiempo curricular para el aprendizaje de éstas.

⁸ Esta Red está integrada por “maestros-campesinos tsotsiles, tseltales y ch’oles de la misma UNEM, e independientes del estado de Chiapas, a los que se suman profesores indígenas oficiales de cuatro estados de la república” (Bertely, 2013, p. 142).

investigación y sistematización del conocimiento indígena, como a la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües (Sartorello, 2014). En el proceso también fueron importantes los aportes de los académicos no indígenas, pues incluyeron el enfoque de la Metodología Arraigada Intercultural (MAI) para orientar los procesos de diseño curricular colaborativos; es decir, la participación activa de los sujetos individuales y colectivos “en la decisión de los problemas que se van a investigar, los métodos que se usarán para estudiarlos, los criterios para validar los hallazgos y sobre cómo éstos se van a utilizar e implementar” (Christians, 2005 citado en Sartorello, 2014, p. 84).

El enfoque de la MAI conlleva el desarrollo de autoaprendizajes por parte de los actores educativos y permite descentrar las miradas respecto a los conocimientos escolares. Las tarjetas de autoaprendizaje interculturales y bilingües⁹ se organizan con base en diferentes temáticas en las lenguas tseltal, tsotsil, ch’ol y español. Para la última son: caza; recolección; agricultura; tejidos de fibra vegetal; elaboración de juguetes; elaboración de recipientes de barro; cocina; y fiesta. Para las lenguas indígenas, se agregan además los siguientes temas: tejido de algodón y bordado; recipientes vegetales; instrumentos musicales, productos minerales; construcción de vivienda y organización. A continuación, presento un ejemplo de dos tarjetas que apoyan la enseñanza y el aprendizaje de la agricultura en lengua español:

⁹ Se pueden descargar a través del sitio del Laboratorio Lengua Cultura Víctor Franco-CIESAS (2011).

Ilustración 1. Tarjetas de autoaprendizaje en español

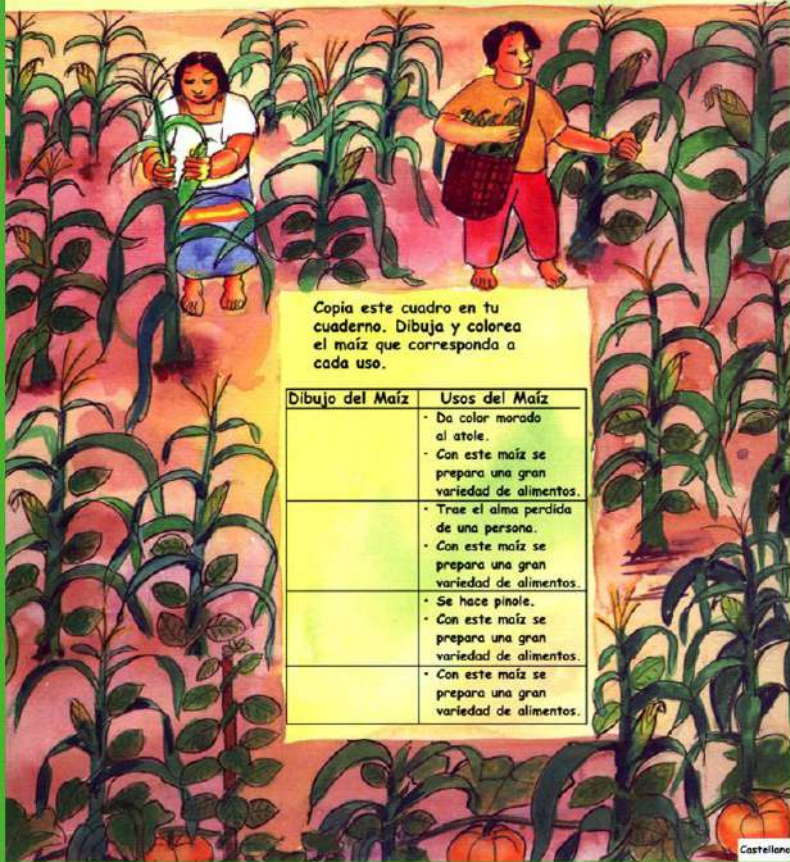
LOS HOMBRES Y LAS MUJERES DEL MAÍZ

Júntate con dos más, formen un círculo y conversen:

- ¿Qué se pide a la tierra para que el maíz crezca sano?
- Describe como son las cuatro variedades de maíz que conoces.

Dibuja en tu cuaderno:

- ¿Cómo crees que es el hombre del maíz?



Copia este cuadro en tu cuaderno. Dibuja y colorea el maíz que corresponda a cada uso.

Dibujo del Maíz	Usos del Maíz
	<ul style="list-style-type: none">- Da color morado al atole.- Con este maíz se prepara una gran variedad de alimentos.
	<ul style="list-style-type: none">- Trae el alma perdida de una persona.- Con este maíz se prepara una gran variedad de alimentos.
	<ul style="list-style-type: none">- Se hace pinole.- Con este maíz se prepara una gran variedad de alimentos.
	<ul style="list-style-type: none">- Con este maíz se prepara una gran variedad de alimentos.

Castellano

¿Conoces la historia del maíz?

Cuentan que antiguamente los hombres Maya no tenían que comer... un día un hombre vio a una hormiga que llevaba cargando un grano de maíz, la cogió, la amarró de un hilo y la obligó a que dijera donde había encontrado ese grano.

La hormiga negra mostró el lugar donde había sacado el grano y el hombre al ver que no podía entrar porque el agujero de la cueva era muy pequeño, pidió ayuda a los animales.

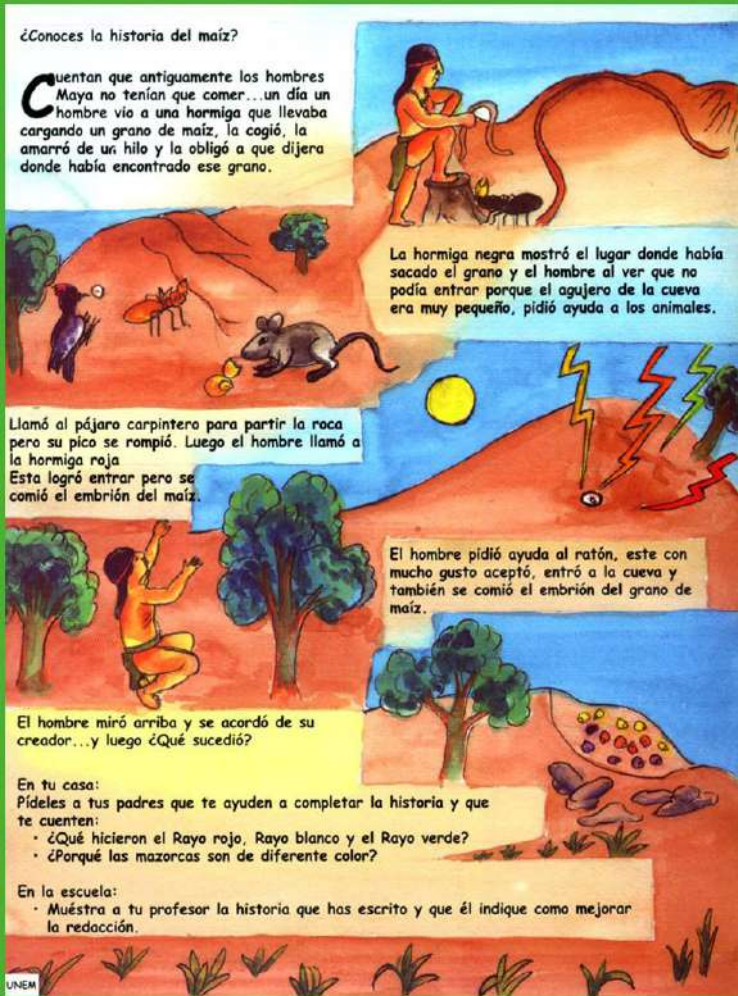
Llamó al pájaro carpintero para partir la roca pero su pico se rompió. Luego el hombre llamó a la hormiga roja. Esta logró entrar pero se comió el embrión del maíz.

El hombre pidió ayuda al ratón, este con mucho gusto aceptó, entró a la cueva y también se comió el embrión del grano de maíz.

El hombre miró arriba y se acordó de su creador... y luego ¿Qué sucedió?

En tu casa:
Pídeles a tus padres que te ayuden a completar la historia y que te cuenten:
• ¿Qué hicieron el Rayo rojo, Rayo blanco y el Rayo verde?
• ¿Porqué las mazorcas son de diferente color?

En la escuela:
• Muestra a tu profesor la historia que has escrito y que él indique como mejorar la redacción.



Fuente: Interactivo: Tarjetas de autoaprendizaje (Laboratorio Lengua Cultura Victor Franco-CIESAS, 2011).

Los temas de las tarjetas incluyen diferentes actividades asociadas al desarrollo y consolidación, tanto del conocimiento local en la escuela, como al de diversas habilidades lingüísticas —pedir información oralmente y convertirla en texto escrito, argumentar oralmente sobre algún tema, realizar descripciones, identificar tipos de textos, entre otras—, lo que las convierte en un excelente ejemplo de materiales didácticos interculturales y bilingües que surgen de experiencias colaborativas que descentran los conocimientos escolares al vincular prácticas locales y escolares. El segundo ejemplo del nivel primaria que quiero reseñar es el de la experiencia de una escuela bilingüe en Coahuilán, Veracruz, en donde la lengua materna indígena es lengua de instrucción y objeto de conocimiento, mientras que el español es una segunda lengua. Este tratamiento de ambas lenguas busca lograr un bilingüismo coordinado en el alumnado, pues en la localidad el tutunakú tiene mucha vitalidad. Recuperé los datos presentados por Jiménez y Tiburcio (2016), quienes observaron, registraron y analizaron clases de lengua originaria e identificaron actividades didácticas que muestran parte de los usos de la lengua indígena en los salones de clases. El trabajo de ambas autoras da cuenta de una serie de tareas académicas que se relacionan con los contenidos propuestos por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP) para la asignatura tutunakú, de la que existen materiales oficiales para profesores y estudiantes.¹⁰

El trabajo en esta escuela va en contra del proceso de castellanización presente en muchas escuelas de educación indígena y aquí recae su importancia, pues como mencionan Jiménez y Tiburcio (2016), lograron identificar una verdadera alfabetización en lengua originaria. Además, la enseñanza en tutunakú busca vincularse con las prácticas comunitarias aprovechando los contenidos escolares propuestos por la SEP. En ese sentido, la experiencia de esta escuela muestra una configuración interactoral e interinstitucional en la

¹⁰ Es el caso también de los programas para la enseñanza de primera lengua (L1) en amuzgo, hñáñhú, maya, mazahua, mephaa y nahuatl.

que participaron miembros de las comunidades, líderes indígenas, investigadoras/es, docentes, autoridades educativas locales y funcionarios de la DGEI. La colaboración y apropiación de los materiales derivados de la propuesta Parámetros Curriculares de la SEP en esta escuela de Coahuilán, se ha convertido “en proyecto social propio, comunitario y escolar, con capacidad especial para reproducirse e incluso ser autónoma de los actores iniciales que la originaron” (Jiménez y Tiburcio, 2016, p. 44), lo que muestra que dentro de los márgenes estatales se pueden llevar a cabo iniciativas que las y los actores educativos locales consideren como propios.

El tercer y último ejemplo de primaria corresponde a la experiencia colaborativa del proyecto *T'arhexperakua /Creciendo Juntos/* que se implementa desde mediados de los años noventa del siglo XX en dos escuelas p'urhepechas del estado de Michoacán (Hamel, Erape y Márquez, 2018). Esta iniciativa ha producido, sobre todo, un modelo propio de evaluación de competencias y contenidos lingüísticos en lengua originaria y español, así como materiales curriculares interculturales bilingües.¹¹ Respecto a estos últimos, destaco aquí las Unidades Temáticas P'urhepecha (UTP), pues fueron diseñadas en lengua originaria a partir de diversos elementos socioculturales del pueblo p'urhepecha que las y los maestros consideraron pertinentes para tratar en la escuela. Hoy día se cuenta con las siguiente siete:

1. *Juchari mitikuecha jakajkukua kuirakateri ampe* /el origen y la creación de la vida/
2. *Ak'atsitiicha ka Manakurhiriicha* /las plantas y los animales y su relación con la vida humana/
3. *K'uiripikua* /salud y alimentación del pueblo p'urhepecha/
4. *Juchaari P'intekuecha* /el arte, los oficios y los juegos tradicionales/

¹¹ Para más detalles sobre los procesos e instrumentos de evaluación, así como de los materiales curriculares de este proyecto ver Meneses, 2018; Hamel et al., 2004; Hamel, Erape y Márquez, 2018; Márquez, 2019; 2022a; 2022b.

5. *Jarhojperhakua* /ayuda mutua del pueblo p'urhepecha/
6. *Kaxumpikua ka Tik'antsperhakua* /respeto y tolerancia en nuestra cultura/
7. *Jurhamukua ka Anchikurita Juchari Iretarhu Anapu - "sesi pajperhakua"* /organización social y política del pueblo p'urhepecha/

La elaboración de las UTP implicó realizar: i) observación y registro de clases en p'urhepecha, con el objetivo de identificar los usos de la lengua originaria y la presencia de conocimientos locales; ii) una serie de seminarios y talleres, donde se recuperaron los datos obtenidos de las observaciones de clase y se comenzaron a definir las temáticas de las unidades; iii) investigación comunitaria sobre las temáticas propuestas, con el fin de ubicar los elementos culturales más relevantes dentro de la UTP, así como identificar los núcleos centrales y ejes temáticos para construir el campo semántico respectivo; y iv) la elaboración de los ejes temáticos y ordenamiento pedagógico con progresión didáctica de primero a sexto grado. Vale decir que este instrumento curricular propio se articula con el plan y programas oficiales (SEP) a través de procesos de planificación colectivos y colaborativos, que dan cuenta de las relaciones que establecen los actores entre los conocimientos escolares y los comunitarios (Márquez, 2019). Prueba de ello es el trabajo con el territorio comunal —tema de la UTP sobre organización social y política del pueblo p'urhepecha— y que se articula con los contenidos curriculares oficiales de diversas asignaturas, incluso de matemáticas.¹²

¹² El trabajo con el territorio comunitario se articula con algunos contenidos curriculares de matemáticas, como el cálculo de áreas y perímetros, ubicación espacial y medida, entre otros.

Secundaria

La experiencia que seleccioné para el último nivel educativo de la educación básica es la telesecundaria *Tetsijtsilin* en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla, la cual lleva a cabo un programa intercultural y bilingüe, que incluye proyectos diseñados e implementados por las y los jóvenes de la comunidad. El origen del trabajo en esta escuela fue impulsado por la Sociedad Agropecuaria¹³ del Centro de Estudios y Promoción Educativa para el Campo (CEPEC) en donde el propósito primordial fue vincular el contexto escolar con proyectos de vida para las y los jóvenes egresados a través de lo que conocen y viven en la cotidianidad. Según Morales (2012) las actividades educativas de esta telesecundaria están inspiradas en la escuela rural mexicana, la enseñanza activa y la educación popular, así como la decisión de promover la lengua materna (náhuatl). Proyectos como el *Tatoknanakatsin* /sembrando honguitos/, tienen como fin resolver problemáticas locales; en este caso, brindar una alternativa alimenticia de alto valor nutrimental a población con dieta deficiente, a través de la producción de setas blancas o *xonotnanakat*. La autora hace énfasis en cómo al involucrarse en la producción de estos hongos comestibles —a partir de rastrojos de paja y pulpa de café—, las y los alumnos identifican y aprenden sobre las fases del proceso de producción: pasteurización, siembra, incubación y cosecha, que son contenidos educativos que corresponden a la asignatura de ciencias y tecnología.

La propuesta educativa *Tetsijtsilin* enriquece el programa oficial con los conocimientos, prácticas y costumbres de los pobladores de Tzinacapan, pues las y los alumnos amplían lo que conocen en sus comunidades para aplicarlo a nuevos contextos o con objetivos específicos, pero que, al mismo tiempo, se pueden vincular con los temas de las diversas asignaturas del currículo oficial. Asimismo, considero

¹³ Sociedad de solidaridad social constituida por pobladores de San Miguel Tzinacapan.

que las acciones para la preservación de la lengua originaria en secundaria son significativas, no sólo porque amplían la propuesta oficial (de tres horas por semana en este nivel), sino porque involucran a otros miembros de la comunidad y permiten expandir el aprendizaje escolar con los usos, sentidos y visiones del mundo locales.

Bachillerato

Las experiencias del nivel medio superior que presento como ejemplos corresponden al Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) y la preparatoria comunitaria de Santa María Alotepec, ambos en el estado de Oaxaca. Según González (2008), el BICAP se constituyó como un “proyecto étnico” basado en “principios comunitarios” con una serie de doce objetivos escolarmente significativos: partir del reconocimiento y dinamización de los valores culturales, hábitos y costumbres comunales, el desarrollo de métodos y técnicas adecuadas al contexto de las comunidades mixes, la capacitación lingüística en mixe (lectoescritura), la adquisición de conocimientos prácticos y útiles que puedan ser aplicados en las comunidades, conservar y fomentar el uso de plantas medicinales, así como el desarrollo de actividades productivas de la región, entre otros.

Por su parte, la preparatoria comunitaria de Santa María Alotepec, también se ubicó una estructura común al Modelo del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) o Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) que se desarrolló a partir de la experiencia del BICAP y en donde se logró que se validaran oficialmente las asignaturas comunitarias que se desarrollaron: lengua materna, identidad y valores comunitarios, derechos sociales y colectivos de los pueblos indígenas, historia local y regional, y formación para el desarrollo comunitario (González, 2008). Al mismo tiempo, estas materias comunitarias se articulan con las diversas áreas de conocimiento que se proponen en los programas de estudio para el nivel medio superior,

lo que muestra el descentramiento de los conocimientos escolares para permitir la inclusión de conocimientos locales.

Universidad

En el nivel superior, presentaré el ejemplo de una las universidades interculturales en México¹⁴, la de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI); la cual:

es la primera y única institución del programa de universidades interculturales, impulsada por el gobierno federal a través de la CGEiyB, que se crea como parte de una universidad pública autónoma, en este caso la UV. Está organizada en cuatro sedes regionales: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas (Ávila y Mateos, 2008, pp. 64-65).

Según Dietz y Mateos (2015, pp. 15-16), estas universidades constituyen “un nuevo tipo de institución destinada a formar jóvenes provenientes de regiones indígenas, lo que posibilita su desarrollo profesional, así como el de sus pueblos debido a su pertinencia cultural”.

La UVI abrió sus puertas en el año 2005 y en un principio se ofrecieron las licenciaturas en Gestión y Animación Intercultural, y en Desarrollo Regional Sustentable pero en 2006 cambió a una única licenciatura en “Gestión Intercultural para el Desarrollo” (GID) con cinco diferentes orientaciones: comunicación, sustentabilidad, lenguas, derechos y salud; lo que modificó el plan de estudios para todos sus estudiantes —incluso los que ingresaron en las dos primeras licenciaturas—. Dos años más tarde, se puso en marcha la Maestría en Educación Intercultural para apoyar los procesos formativos de los docentes de la UVI (Morales, 2015). También, la UVI ha contado

¹⁴ Las universidades interculturales comenzaron a inaugurarse desde el año 2004 y se ubican en los estados de Sinaloa, Chiapas, Tabasco, Guerrero, Estado de México, Puebla, Michoacán, Quintana Roo, San Luis Potosí e Hidalgo (en Nayarit se inauguró, pero actualmente se encuentra en abandono).

con el acompañamiento de un equipo multidisciplinario, quienes articularon saberes formales e informales, generados en diversos contextos y vinculados con los actores involucrados (docentes, alumnos, miembros de la comunidad, ONGs, entre otros), resultando en la producción del proyecto InterSaberes.¹⁵

En todas las sedes de la UVI se han puesto en marcha proyectos relacionados con las cinco orientaciones de la licenciatura en GID, que atienden problemáticas específicas de las zonas donde se encuentran. En la sede Huasteca se ha estudiado, desde la orientación en derecho, cómo se relacionan los usos y costumbres locales con la procuración oficial de justicia y cómo se han revitalizado y recuperado figuras como autoridades tradicionales comunitarias. En la sede Totonacapan, un proyecto con orientación de salud vincula saberes-haceres medicinales y curativos que se practican entre los totonakú y las comunidades mestizas y relaciona a los gestores egresados como mediadores ante el sistema estatal de salud. En la sede Grandes Montañas, se aplica “la orientación de comunicación para la gestión de proyectos del patrimonio cultural”, y finalmente, en la sede Selvas existe un “proyecto con orientación de sustentabilidad en el intercambio de saberes-haceres agroecológicos y ambientales” (Dietz y Mateos, 2015, pp. 35-38).

El recuento de las experiencias que implementan propuestas educativas interculturales y bilingües nos muestra —al menos en parte— las formas en que diversos actores educativos (Estado, pueblos, estudiantes y profesores indígenas, investigadores externos, padres de familia, entre otros) conciben el enfoque intercultural en la escuela, pero sobre todo, hay una coincidencia en el interés de descentrar

¹⁵ InterSaberes se ha conformado como una propuesta pedagógica dentro de la UVI (licenciatura en GID), que se subdivide en ocho semestres y sirve como un “tronco común” a las cinco orientaciones. Este programa cuenta con “experiencias educativas” (en lugar de “asignaturas clásicas”), agrupadas por áreas de formación y por modalidad en donde investigadores, docentes y alumnos se relacionan con las problemáticas de las comunidades, a través de un acercamiento de corte etnográfico y por medio de actividades de vinculación comunitaria, gestión de proyectos y de investigación-acción (Dietz y Mateos, 2015, pp. 22-23).

los conocimientos oficiales e incluir los locales a través de colaboraciones sistemáticas que han generado instrumentos curriculares y materiales didácticos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El conocimiento local en la escuela: diálogos de la experiencia

Las experiencias educativas reseñadas en el apartado anterior demuestran una variedad de modelos pedagógicos de preservación, interculturalidad y enriquecimiento (Hamel, 2001), que posibilitan la enseñanza y el aprendizaje, tanto de lenguas —originarias y español—, como de aspectos socioculturales que las y los actores educativos consideran pertinentes de atender en la escuela. En ese sentido, observamos un esfuerzo importante en la sistematización de conocimientos locales y en su articulación con los contenidos escolares que se establecen en los planes y programas oficiales como una forma de complementar los saberes, pues como menciona Nahuelpan (2018), los conocimientos de los pueblos originarios no deben ser concebidos sólo como objeto de investigación, sino como realidades históricas y socioculturales con los cuales es posible establecer una interacción permanente y sinérgica.

Las interacciones entre los conocimientos de los pueblos y los que se encuentran en los planes de estudio oficiales conlleva un descentramiento epistémico en donde no se trata de reemplazar unos con otros u oponerlos —pues tienen bases filosóficas distintas—, sino que lo que evidencian todas las iniciativas EIB reseñadas con anterioridad es que es posible ampliar y enriquecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje sin, como advierte Masson (2018), esencializar ni homogeneizar un nuevo sujeto de conocimiento legítimo [para] buscar caminos que permitan articular la pluralidad de conocimientos existentes. En ese sentido, coincido con De León (2010) en que “el entendimiento de la interculturalidad en educación implica,

entre otros puntos, zonas de interacción y negociación de procesos culturales y lingüísticos en el contexto de la socialización y el aprendizaje” (p. 13).

El descentramiento de los conocimientos oficiales en los planes y programas de estudio también ha implicado que los diversos actores participen activa y comprometidamente en el desarrollo de experiencias educativas. Esto apunta, al menos, a dos elementos importantes en el análisis y comprensión de los procesos educativos interculturales y bilingües; el primero tiene que ver con las improntas metodológicas provenientes de las investigaciones colaborativas para la acción (Santos, 2010; 2019; Stavenhagen, 1992; Hale, 2006; Leyva, Burguete y Speed, 2008; Hernández y Terven, 2017), las cuales consideran relevantes tanto los resultados de los estudios, como la apropiación social del conocimiento por parte de los pueblos y comunidades indígenas. El segundo, problematiza tanto las relaciones de poder que se establecen en los intercambios entre actores (Estado-pueblos; pueblos-académicos; docentes-estudiantes; entre otros), como al proceso de descolonización del conocimiento, que “cuando cuestiona profundamente las formas en que lleva a cabo y la manera en que se genera, posibilita una apertura hacia otras formas de producción, transmisión, invención y reelaboración del conocimiento” (Bastián y Berrio, 2018, p. 121).

Finalmente, en afán de trascender el ámbito local y ampliar la comprensión de los procesos educativos interculturales y bilingües en otras escalas de análisis social (meso, macro), particularmente aquellos que se enfocan en la sistematización, enseñanza y aprendizaje de conocimientos, sería necesaria una revisión más profunda al conjunto de experiencias EIB —autogestionadas y dentro del Estado— en los distintos niveles de la educación formal. Asimismo, queda pendiente el estudio a detalle de los múltiples materiales curriculares, pues es aquí donde se organizan los saberes, y de las maneras en que éstos se co-construyen en las interacciones cotidianas de los salones de clase.

Bibliografía

Ayala, Susana (2020). Antropología de la educación en México: trama interdisciplinaria y urdimbre política. *Interdisciplina*, 8 (22), pp. 137-155. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2020.22.76422>

Bastian, Ángela y Berrio, Lina Rosa (2018). Saberes en diálogo: mujeres indígenas y académicas en la construcción del conocimiento. En Xochitl Leyva et al. (coords.). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo 2* (pp. 133-150). CLACSO.

Bertely, María (2013). Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas. En Gabriel Ascencio(coord.) *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, pp. 139-154. SCLC, Chiapas; Proimmse- IIA- UNAM.

Calderón, Marco (2011). Historias rurales y construcción del Estado social, México y Estados Unidos. En *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Nacional Autónoma de México.

De la Peña, Guillermo (2008). La antropología social y cultural en México. Seminario "Anthropology in Europe", Madrid.

De León, Lourdes (2010). Hacia espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil. En Lourdes de León (coord.) *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 13-33). México: Publicaciones de la Casa Chata. CIESAS.

Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP.

Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2015). ¿Qué de intercultural tiene la "universidad intercultural"? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 36 (141), pp. 13-45.

Flores, Jorge (2011). *La práctica docente y el trabajo con la lengua p'urhepecha: una experiencia desde el programa de investigación desarrollado por el CEIEMIM*. [Tesis de Licenciatura]. México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

González, Erica (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM-I-Juan Pablos.

Hale, Charles (2006) Activist research v. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology. *Cultural Anthropology*, 21 (1), pp. 96-120.

Hamel, Rainer Enrique (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En Roberto Bein y Joachim Born (Eds.), *Políticas lingüísticas- norma e identidad*, pp. 143-170. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Hamel, Rainer Enrique et al. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), pp. 83-107.

Hamel, Rainer Enrique; Erape, Ana y Márquez, Betzabé (2018). La construcción de la indentidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Dossiê Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade em Contextos Indígenas*, 57 (3), pp. 1377-1412.

Hernández, R. Aída y Terven, Adriana (2017). Rutas metodológicas: hacia una antropología jurídica crítica y colaborativa. En Rachel Sieder (coord.) *Exigiendo justicia y seguridad: Mujeres indígenas y pluralidades legales en América Latina*. México, D. F.: CIESAS.

Jiménez, Yolanda y Tiburcio, Celestina. (2016). Un caso atípico en la enseñanza de lenguas indígenas: el tutunakú de Coahuilán, Veracruz. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (1), pp. 32- 47.

Laboratorio Lengua Cultura Victor Franco-CIESAS (2011) Interactivo: Tarjetas de autoaprendizaje. <https://ccc.inaoep.mx/~llcvf/index.php/materialeseducativos/quehacemos/publicaciones/#tarjetas>

Ley General de Educación 1993. 13 de julio de 1993. DOF 13/07/1993.

Leyva, Xochitl; Burguete, Araceli y Speed, Shannon (2008). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. México: FLACSO, CIESAS.

Márquez, Betzabé (2022a). Enseñar y aprender matemáticas en lengua indígena. La experiencia del proyecto T'arhexperakua en Michoacán, México. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15 (1). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.912>

Márquez, Betzabé (2022b). Etnoterritorio y cartografías comunitarias en un proyecto educativo en Michoacán, México. En Stefano Sartorello et al. (coords.), *Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur. Territorio, participación e interculturalidad* (pp. 209-226). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Guerrero.

Márquez, Betzabé (2019). *Enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe en el proyecto T'arhexperakua: trayectos del currículo al aula* [Tesis de Doctorado]. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Masson, Sabine (2018). Transformar la investigación desde las prácticas feministas poscoloniales. De vuelta a mi experiencia etnográfica y activista con Tzome Ixuc. En Xóchitl Leyva et al. (coords.). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo 2* (pp. 59-82). CLACSO.

Meneses, Roxili (2018). *La evaluación de los aprendizajes mediante pruebas en escuelas primarias bilingües de Michoacán* [Tesis de Maestría]. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Meyer, Lois y Soberanes, Fernando (2009). *El nido de lengua. Orientación para sus guías*. México: Movimiento Pedagógico CMPIO- CNEII- CSEIIO.

Morales, María del Coral (2012). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (14), pp. 18-43.

Morales, Claudia (2015). Hábitos culturales y postproducción en jóvenes estudiantes de la UVI-Huasteca, en *Revista LiminaR*, X (1), pp. 46- 57.

Nahuelpan, Hector (2018). Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: pueblo mapuche, conocimientos y universalidad. En Xochitl Leyva et al. (coords.), *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo 1* (pp. 159-180). CLACSO.

Rockwell, Elsie. (2018). Recuperar la historia en la antropología de la educación. En Nicolas Arata; Juan Carlos Escalante y Ana Padawer (Comps.), *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 265-287). Argentina: CLACSO.

Rockwell, Elsie y González, Erica (2016). Antropología de los procesos educativos en México, 1995-2009. *Cuadernos del Sur*, (41), pp. 6-30.

Santos, Boaventura de Sousa (2019) *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.

Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sartorello, Stefano (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. En *Investigación temática*, 19 (60), pp. 73-101.

Stavenhagen, Rodolfo (1992) ¿Cómo descolonizar las ciencias sociales? En María Cristina Salazar (coord.) *La investigación acción participativa: inicios y desarrollos* (pp. 37-64) Madrid: Editorial Popular.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe*. México: Dirección General de Educación Indígena-SEP.

Las luchas educativas de los pueblos originarios mexicanos en tiempos de pandemia

Bruno Baronnet

Introducción

Los pueblos originarios en lucha en México, muchos de ellos agrupados en el Congreso Nacional Indígena (CNI), no han esperado la pandemia reciente para resistir activamente al descompromiso estatal en el sector escolar oficial. ¿Qué significa construir en colectivo una alternativa comunitaria de educación autodeterminada desde abajo, cuando el Estado cierra desde arriba los recintos escolares como medida de precaución ante las olas de contagios? En efecto, las fronteras abiertas al turismo y al mercado internacional contrastan con los cierres casi sistemáticos de las instituciones educativas públicas y privadas. Así como prevalece una continuidad de las opresiones estructurales y del neoliberalismo extractivista, observamos signos marcados de (re)emergencia y consolidación de prácticas autonómicas de libre determinación en la construcción de las políticas comunales de educación propia.

Además, este capítulo examina las experiencias significativas de redes activistas indígenas en el campo educativo, en especial los procesos de autonomía en materia de educación a lo largo de diferentes intercambios públicos que tuvieron miembros de la delegación marítima del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) con una diversidad de activistas de Europa durante el verano del año 2021. Se analizan aquí las aportaciones del zapatismo¹⁶ en términos de sus experiencias con la educación de la niñez en la construcción de la autonomía política y sus estrategias actuales en tiempos de pandemia. A partir de un acercamiento socio-antropológico original, se problematizan el lugar y el papel que tuvo la temática escolar en las palabras compartidas por los siete miembros del llamado Escuadrón 421 con sus anfitriones de Europa, en especial de Suiza, en el marco de su Gira, Viaje o Travesía por la Vida anunciada en octubre 2020 en plena crisis sanitaria, educativa y económica mundial.

A raíz de dos décadas y medio de trabajo etnográfico y de colaboración docente y familias de diferentes pueblos originarios mexicanos, en particular de territorios mayas de las tierras altas y las cañadas de la selva Lacandona de Chiapas (Baronnet, 2017; Stahler-Sholk y Baronnet, 2018), ocupando espacios de observación participante y de investigación militante. Además de una relación dialógica comprometida y prolongada de acompañamiento con adultos, jóvenes y niños, la perspectiva de trabajo de campo incluyó estrategias de

¹⁶ Sobre el movimiento zapatista, véanse en particular los trabajos de Anguiano (2020) y Barrios (2022).

intervención educativa y de formación docente, lúdica y artística¹⁷, así como el análisis del discurso y de archivos impresos y audiovisuales que marcan la historia de las luchas complejas de los pueblos originarios a favor de una educación autodeterminada de acuerdo con sus derechos y anhelos colectivos.

Este capítulo contribuye asimismo a repensar los límites y desafíos de las estrategias de formación política para acompañar los cambios pedagógicos impulsados por las y los educadores en los pueblos en movimiento del Sur Global hacia una educación emancipada mucho más antirracista, intercultural y autodeterminada. Desde el contexto pospandémico actual, presentamos un panorama analítico de distintas estrategias indígenas originales y vigentes en etnoteritorios de México, pero que siguen siendo subfinanciadas, marginadas y reprimidas. Se problematiza más en profundidad algunos retos comunes que actualmente conciernen a las y los formadores en educación e interculturalidad en Abya Yala.

Nos preguntamos en especial cómo enfrentar a todos los tipos de manifestaciones de la opresión social y cultural, es decir cómo combatir desde la escuela tanto el racismo como el desprecio y odio hacia los pobres, los campesinos y los migrantes, y también el eurocentrismo, el adultocentrismo, el patriarcalismo, la homofobia o la transfobia. Para construir una agenda intercultural antirracista de descolonización de las pedagogías contemporáneas, requerimos reflexionar sobre cómo cambiar las formas de hacer escuela, de

¹⁷ Además de innumerables intercambios telefónicos y por mensajería, entre enero de 2020 y julio de 2022 realicé visitas regulares y estancias de acompañamiento y registro de la reflexión dialógica en una serie de localidades mayas y zoques de Chiapas y de la península yucateca, y en pueblos nahuas del centro del país; uniendo formas de etnografía digital e investigación militante con acciones de formación docente y de formación de formadores y de investigadores en educación; gracias al apoyo indefectible y la colaboración estrecha de un equipo que incluye estudiantes e intelectuales indígenas, cineastas y fotógrafos, artistas y educadores populares (véase Velasco y Baronnet, 2021), además de mis dos hijas y mi hijo cuyas presencias no pasaron desapercibidas tanto en el contexto europeo como en los Altos tsotsiles y las Cañadas tseltales, así como en el contexto maya peninsular donde hicimos estancias prolongadas, en especial en 2021 durante mi año sabático.

enseñar a aprender, comprender y pensar críticamente el conjunto de las expresiones de la opresión en nuestras sociedades, empezando quizás por estudiar aquí y ahora los saberes propios, las ciencias y las artes, y así enorgullecerse de las raíces populares y las memorias comunitarias y barriales. Después de ejemplificar los retos comunes a pueblos mayas, zoques y nahuas, se concluye que las y los educadores interculturales críticos son activistas (y *artistas*) en la defensa del territorio y la vida, cuya praxis pedagógica está articulada con las agendas político-educativas de las luchas y los movimientos sociales en los cuales participan.

La interculturalidad en cuestión: lo que la COVID-19 está haciendo a la educación

Dado que la casi totalidad de los países latinoamericanos cerraron ampliamente sus escuelas, casi dos años, entre marzo de 2020 y la primavera de 2022; reabriéndolas de manera gradual, momentánea y desigual, la historia recordará que siguieron abiertos en paralelo tanto los pasos fronterizos como los centros comerciales, cívicos, religiosos y festivos, pero también continuaron los despojos ligados a las obras de los megaproyectos capitalistas con las infraestructuras mineras, industriales y turísticas como el mal llamado Tren Maya (Hernández y Cruz, 2021, Leyva y Köhler, 2021). A pesar de la vacunación temprana de la mayor parte del magisterio, la reapertura de las escuelas ha dependido de consideraciones gremiales, sindicales y burocráticas, pero sobre todo del compromiso personal de cada docente y de su arraigo o desarraigo comunitario: el servicio escolar ha tendido a interrumpirse o reducirse drásticamente durante más de dos años especialmente en las comunidades y barrios alejados de los lugares de residencia de los profesores asignados. En otras palabras, nuestras observaciones etnográficas muestran que la educación formal tendió a ser presencial más precoz, rápida y eficientemente donde el docente tiene su residencia y trabaja bajo mayor control

comunitario. En efecto, el servicio de educación ha estado durablemente suspendido e inestable en específico cuando los profesores de educación básica indígena no tienen su residencia personal donde laboran.

Durante cerca de dos años de cierre casi completo de las escuelas del país, nos preguntamos cuáles son los desafíos de la docencia intercultural en México, en especial en los contextos de los pueblos indígenas y migrantes, donde la educación virtual está muy limitada debido a las condiciones socioeconómicas de explotación y pobreza de las familias, tanto quienes habitan en las comunidades del campo como en los barrios marginados de las ciudades. En otras palabras, cabe preguntarse cómo se manifiestan el racismo y la discriminación en la escuela pública antes y después del cierre de las aulas. Ahora bien, ¿qué tipo de actividades pedagógicas se pueden desarrollar para promover una educación multilingüe libre del racismo? Considerando el crecimiento notable de las desigualdades educativas agravadas por la enseñanza a distancia, ¿cómo promover una educación libre, capaz de reconocer y eliminar las opresiones sistémicas hacia indígenas y migrantes?

Con el regreso progresivo a la presencialidad en 2022, la extensión de la pedagogía intercultural sigue siendo una promesa pendiente del Estado en su relación con los pueblos originarios en todas sus diversidades sociológicas. Los movimientos de pedagogías insumisas y decoloniales (Medina, 2020; Walsh, 2020) convergen en movilizar los conocimientos locales y las memorias colectivas para enfrentar los prejuicios excluyentes que permean en los imaginarios dominantes occidentalizados, neocoloniales y xenófobos y que moldean la producción y circulación de saberes diversos, incluso a nivel curricular. Emprender una estrategia intercultural radicalmente descolonizadora sugiere aprender a (re)conocer el territorio comunitario, para defenderlo de las amenazas de violencias y despojos (Alonso, 2021; Leyva y Köhler, 2021).

De ahí, nos preguntamos cómo entender las memorias e historias locales de dominación colonial y racial para poder comprender las

demandas y las prácticas de descolonización de la escuela y la sociedad, es decir, cómo analizar las políticas y experiencias educativas opresoras que obstaculizan las luchas de liberación en los pueblos indígenas y migrantes. Dicho de otra manera, la escuela monocultural es cuestionable como institución heredada del colonialismo y el eurocentrismo, la cual reproduce tanto en el campo como la ciudad la legitimación de la guerra social que consiste en el odio a los pobres, indígenas y migrantes, a través de un racismo estructural con mayores niveles de desigualdad, alienación, individualismo, lingüicidio, etnocidio, ecocidio, así como de clasismo, sexismo, supremacismo blanco y xenofobia (Velasco y Baronnet, 2021; Diez, 2022; Caicedo y Castillo, 2022). Sin duda la COVID-19 está dañando la educación en los pueblos, pero al mismo tiempo parece haber sido un acelerador de las luchas pedagógicas; por lo menos la pandemia no ha significado una resignación ante el orden establecido en la agenda comunal de muchos pueblos, lo que ejemplificaremos más adelante.

Si reconocemos que el reciente periodo de cierre completo de las escuelas en México ha estado acompañado por mayores violencias sociales, en particular en los hogares y espacios domésticos, un desafío fundamental se concentra ahora en la atención de las personas adultas hacia las niñas y los niños, quienes son alumnas y alumnos cuyos derechos educativos han sido vulnerados durante el periodo del confinamiento hasta la actualidad. En efecto, un reto permanente frente al adultocentrismo consiste en tomar en consideración la opinión de la niñez para poder incorporarla en la investigación, las políticas y la práctica docente (Smith, Taylor y Gollop, 2010). El ejercicio de escuchar a la niñez muestra cómo extrañan convivir y jugar en la escuela, aunque dicen aburrirse mucho en clase copiando del pizarrón o de un libro, y anhelan cantar, declamar poesía, hacer teatro y aprender lúdicamente desde las ciencias y las humanidades. Un reto mayor de cada docente es poder escuchar y comprender las palabras sustanciales de las diversas infancias del campo y de la ciudad, para alcanzar a construir una educación diferenciada más pertinente etnoculturalmente hablando.

En su nivel más básico, la enseñanza diferenciada implica “remover” lo que sucede en el aula de modo que los estudiantes tengan múltiples opciones para captar información, comprender ideas y expresar lo que aprenden. En otras palabras, una clase diferenciada provee diversos caminos para adquirir contenidos, procesar o comprender ideas y elaborar productos, para que cada alumno pueda aprender de manera eficaz. (Tomlinson, 2005, p. 15)

La tendencia a la interculturalización de los programas escolares procura promover entre estudiantes y sus comunidades de origen una valoración positiva de la diversidad cultural en las aulas y los espacios de formación y de socialización. En el contexto pandémico, la vinculación escuela-comunidad representa entonces un reto mayor para las y los estudiantes y docentes y para las familias y autoridades comunitarias, las cuales no siempre participan e inciden tanto en la selección y evaluación de los contenidos pedagógicos como en los métodos de aprendizaje, estando desvinculadas de la formación de profesionales indígenas (Baronnet y Bermúdez, 2019). El supuesto regreso a la normalidad representa una oportunidad histórica de interculturalizar y descolonizar las maneras de enseñar y aprender en la escuela, gracias a una mayor escucha e intercambios profundos entre docentes, estudiantes y familias, gracias a una mayor vinculación entre la escuela y la comunidad.

Más aún en contextos pospandémicos, lo que está en juego en el campo de las prácticas comunales de educación es descubrir que las fronteras culturales se reconstruyen en la interacción social, considerando con Fidel Tubino que “el mestizaje no ha resuelto la fractura identitaria interna que heredamos de épocas coloniales” (2015, p. 23). Como proyecto de justicia cultural, la interculturalidad debe “partir de la reconstrucción de las memorias históricas para, desde allí, idear un proyecto de país inclusivo de la diversidad y de un Estado-nación plural que no excluya la otredad de la deliberación pública” (Tubino, 2015, p. 23). Más que nunca, el regreso a la presencialidad representa una oportunidad crucial para investigar y comprender

las memorias colectivas de cada territorio rural o urbano, es decir, entender cómo eliminar los estereotipos y agravios racistas e incluir los conocimientos propios a la cultura popular en las acciones pedagógicas cotidianas. Investigar e innovar en educación significa comprender de antemano que, como lo expresa una frase célebre atribuida a Ángela Davis, “en una sociedad racista no es suficiente ser no-racista, debemos ser antirracistas”. Formarse como docentes radicales en educación intercultural significaría entonces explicar y luchar contra las ideologías racistas, supremacistas y xenófobas que denigran a un individuo por sus lazos de pertenencia social, cultural o económica a un grupo dominado, silenciado y excluido.

Resistir comunalmente al aislamiento, a la improvisación y a las opresiones múltiples

En buena parte de las escuelas públicas, la agravación de la violación casi sistemática de los derechos educativos de los pueblos indígenas se traduce por la ausencia casi constante de colaboración y negociación entre los pueblos organizados de manera independiente (o no) y el Estado: ni los profesores llamados bilingües y ni los padres de familia fueron consultados acerca del cierre de las escuelas y la educación a distancia. Ahora bien, cabe entonces preguntarse si la educación dirigida hacia los pueblos originarios entre 2020 y 2022, sigue estando (o no) adaptada a las condiciones de cada contexto, cuestionando qué lugar ocupan la lengua, la memoria y la cultura de cada grupo de familias indígenas (Bellier y Hays, 2016). En dado caso, los pueblos originarios conocen el mismo tipo de sufrimiento social que las poblaciones no indígenas, pero en peores condiciones en general.

Las tendencias globales dependen de contextos donde la COVID-19 trajo la muerte, agravada por altos niveles de diabetes entre familias indígenas, y por la falta crónica de atención médica adaptada a las condiciones locales; anulando la confiabilidad de las estadísticas por

la ausencia de pruebas. Recordemos que muchos pueblos cerraron temporalmente los accesos a sus comunidades, pero no reclamaron explícitamente los cierres y/o reaperturas de escuelas después de la primera ola de la primavera 2020. Abundan los relatos de docentes y familias indígenas que padecen del desempleo, la incertidumbre, los trastornos emocionales como las angustias, ansiedades y depresiones, agravadas por conflictos intrafamiliares en relación con las tareas escolares requeridas en casa, la dificultad o imposibilidad de conexión para sesiones remotas e híbridas y el ausentismo y deserción continua de profesores y alumnos. Observamos una fuerte limitación práctica de los contenidos curriculares a la enseñanza básica del español (lectoescritura) y de las matemáticas (operaciones aritméticas), excluyendo muy a menudo tanto la enseñanza de las ciencias y humanidades como de artes, cantos, juegos y deportes.

La idea común del “abandono” de los pueblos marginados y de la omisión flagrante por parte del Estado latinoamericano desarrollista pone en evidencia la ficción jurídica y la violencia institucional ante comunidades originarias del campo y la ciudad, por medio de la negación casi sistemática de sus derechos a la autonomía política-educativa y la persecución a defensores del territorio y guardianas de la madre tierra. La improvisación gubernamental ante el aislamiento de los pueblos rurales y barriales en cuanto a la ruptura de la atención educativa pandémica pone de relieve la incapacidad del Estado en reproducir contenidos escolares llenos de prejuicios racistas disfrazados de interculturales y patriotas (Tipa, Velasco y Nuño, 2021; Caicedo y Castillo, 2022). Por ejemplo, la era pospandémica de 2022 permite comprobar la persistencia de la formación docente en torno a rituales nacionalistas semanales, como los honores a la bandera y la entonación del himno nacional, a veces traducido en lenguas originarias, lo cual había sido suspendido desde marzo de 2020. En efecto, después del cierre total, apenas la mitad de las y los niños y docentes se presentaban dos o tres días por semana a clases en 2021 en más de una docena de aldeas nahuas, mayas y zoques visitadas durante estos tres años, donde los maestros suspendieron

esta práctica nacionalmente institucionalizada que es crucial en la politización de la niñez mexicana.

Sin embargo, otras prácticas de socialización política de la infancia se inscriben en contextos de luchas sociales y de movimientos antisistémicos “que crean o actualizan formas comunales como estrategia de lucha”, desplegándose en la esfera de la reproducción social y la base de su autonomía, material y política que reside en sus comunidades, las cuales “ejercen una politicidad que deriva de su hacer en común”, y corresponde a una política comunitaria y, a la vez, a una política autónoma (Pineda Ramírez, 2019, p. 115). Las formas de insumisión pedagógica en tiempos de pandemia adquieren componentes y métodos abigarrados, eclécticos, híbridos y profundamente anclados en la perspectiva de hacer comunidad, de hacer política, con el potencial emancipatorio de una “politicidad otra”, donde “la comunidad es una de las posibles formas de la autonomía” (Pineda Ramírez, 2019, p. 116).

El periodo pandémico ha sido el escenario del ejercicio creativo de pueblos en movimiento que revigorizaron la comunalización de prácticas educativas locales, en aras de experimentar otras educaciones, desde enfoques mucho más integrales, emancipadores y descolonizadores. Si bien diversas experiencias de educación propia, popular y antirracista se crearon y/o se fortalecieron fuera del control del Estado, del mercado y las iglesias, a escala local se trata a menudo de *escuelitas* cuyos principios de praxis pedagógica se reivindican de las luchas indígenas por apropiarse nuevas formas de hacer educación. Considerando la tensión entre los derechos individuales y colectivos a raíz de las presiones autonomistas ante el derecho liberal imperante en la educación pública, lo que así peligra es la libertad de educar (se) de acuerdo con las aspiraciones comunitarias a la libre determinación. Esto ocurre debido a la capacidad de autoproducción de proyectos y materiales pedagógicos propios, como los folletos, fanzines y libros *cartoneros* hechos por colectivos de educadores, con cancioneros y narraciones infantiles.

Las nuevas experiencias indígenas de comunalización de la educación en tiempos de pandemia surgen a contrapelo de la reforma educativa vigente que pretende otorgar prerrogativas autonómicas por decreto, desde arriba, negando las capacidades de autogestión desde abajo, y dejando una puerta abierta a mayor penetración del mercado y de intereses privados en el campo escolar. El ejercicio de la libertad de cátedra encuentra sus límites en la agravación en los últimos años de las carencias de inversión pública en materia de formación docente. Cabe advertir que prevalece mucha heterogeneidad, diversidad y diferencias estructurales en las experiencias indígenas en relación con la educación escolar y/o popular.

Cabe señalar también los factores materiales y simbólicos vinculados a las desigualdades de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Sin entrar aquí en los debates en torno a la relevancia de la educación a distancia o virtual de la niñez, enviar las tareas por WhatsApp no tiene sentido en las comunidades escolares observadas. A menudo la *whatsappización* de las relaciones interpersonales no se extiende a la mayor parte de la realidad educativa de las localidades donde investigamos desde hace dos décadas, las cuales son rurales, sin conexión de telefonía celular, con electricidad y conectividad por pagos de “fichas”, con señal baja o inexistente.

Las desigualdades educativas crecientes se acentuaron entre familias indígenas con acceso o no a internet, familias rurales y urbanas, pobres y acomodadas, y debo reconocer que durante el trabajo de campo reconocí un grave error de apreciación acerca de la idea común que consiste en creer erróneamente que si las y los indígenas no tuvieron educación escolar durante siglos de colonización, pues no es tan preocupante que se interrumpa momentáneamente el servicio educativo, porque las comunidades cambian rápido y los niños sufren de muchas violencias en sus hogares además de otras opresiones violadoras de sus derechos. Desde una visión alejada del etnocentrismo y el adultocentrismo, son fundamentales los recientes aportes críticos de jóvenes sociolingüistas, antropólogos, historiadores y artistas indígenas y formadores de educadores. Por ejemplo,

denunciaron públicamente en estos últimos años la obligación de cantar el himno en lengua originaria, la falta de formación del profesorado bilingüe, así como los efectos del nacionalismo mexicano y el racismo que impregna a los nuevos libros escolares gratuitos.

Se resalta la consternación, el malestar, el disgusto y la desmotivación del cuerpo docente, aunado a la casi ausencia de trabajo en equipos profesoriales, la inexistencia de festivales, ceremonias y talleres escolares. La escuela se ha vuelto menos amigable, más castellanizadora, más descontextualizada y más vinculada a intereses de empresas privadas, como las compañías de telecomunicación y televisión. Subrayamos también las estrategias sindicales cuyas alternativas de educación democrática se debilitaron al margen del Estado y casi desaparecieron en distintas regiones del país, así como en general los movimientos para la defensa de los derechos laborales del magisterio en toda su diversidad y su desigualdad.

Sin embargo, especialmente en 2021 y 2022, los pueblos y sus comunidades involucradas en movimientos de autonomía política dieron a conocer iniciativas de escuelas al margen del Estado, mostrando sus capacidades de resistencia y resiliencia, con la implementación de nuevas iniciativas en la política comunal de educación autónoma, tanto por parte del CNI en todo el país como de la organización de los municipios autónomos del sureste mexicano. En este sentido, después de un año 2020 donde las luchas por el autogobierno educativo fueron más silenciosas o débiles, observamos en 2021 mayores tomas de palabra y acciones, como si hubiesen acumulado fuerzas en silencio en cada trinchera donde florecen nuevas iniciativas educativas autónomas y se consolidan experiencias que llevaban algunos años en cada una de las regiones indígenas.

Comunidades y pueblos mexicanos en movimientos educativos emancipatorios

La lucha por la autodeterminación en educación indígena converge con experiencias políticas en movimientos, para transformar integralmente la relación entre el Estado neoindigenista y los 62 pueblos mexicanos. Al tomar las instalaciones del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas en la Ciudad de México el 12 de octubre de 2020, las familias del pueblo otomí residente en la capital no solo expresaron su voluntad de exigir una vivienda digna, sino que manifestaron también la necesidad de construir una educación propia, libre y emancipatoria, gracias a su iniciativa de la Escuelita Autónoma Otomí. Esta nueva experiencia indígena urbana tiene vínculos estrechos con otras iniciativas libertarias de la ciudad y del campo, como las que convergen en cada “Encuentro de las otras pedagogías para la libertad y la decolonialidad desde abajo”, como el que se celebró el 30 de octubre de 2022 en la Casa de los Pueblos “Samir Flores”, en el mismo edificio tomado de la institución federal indigenista.

En este encuentro participó la Escuelita comunitaria “Agua de Lluvia”, fundada el 12 de diciembre de 2021 en una comunidad mazateca de Huautla en Oaxaca, e impulsada por el Movimiento de Articulación de los Pueblos Olvidados de la Cañada (MAPOC). Además, en todas las regiones de Oaxaca durante la pandemia, ha surgido la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), muy activa en la Chinantla, el Istmo, así como las sierras y los valles centrales y sureños. En junio de 2020, activistas indígenas del Centro de Capacitación Aprendizaje y Co-aprendizaje de la ex finca Alemania convocaron a la creación de la Universidad Autónoma Plurinacional de los Pueblos Libres del Sur-“Ricardo Flores Magón”.

Si bien el año 2020 parece coincidir con un aparente reflujó de iniciativas autonómicas, los años 2021 y 2022 han sido los escenarios de numerosos encuentros de guardianes o defensores del territorio. En abril de este último año, tanto el congreso de los pueblos zoques de Chiapas, celebrado en Chapultenango, como el congreso

de los pueblos nahuas de Morelos, celebrado en Cuentepec, han tomado decisiones en torno a la educación popular como herramienta de lucha contra la imposición de megaproyectos en sus territorios. Ante las amenazas ecocidas y etnocidas dirigidas hacia su territorio (Ledesma, 2022), el pueblo zoque chiapaneco acordó “formar una especie de escuela, una escuela de jóvenes, donde nos vamos a formar nosotros, a partir de entender nuestra historia. ¿Cómo vamos a poder crear una cápsula audiovisual o una representación teatral acerca de quiénes somos? [...] Vamos a iniciar con las brigadas para aprender la lengua y para accionar una escuela zoque para la defensa del territorio” (Medios Libres, 2022). Por su parte, las comunidades nahuas morelenses decidieron, de manera similar, organizar iniciativas educativas significativas para enfrentar a la minería a cielo abierto que amenaza el ecosistema y el territorio ancestral. Gracias a múltiples charlas, brigadas, talleres, programas de radio y cápsulas audiovisuales, pero gracias también a la movilización de numerosos actores de las artes y las ciencias, las comunidades nahuas de Morelos buscan incidir en la cancelación del proyecto minero en manos de multinacionales extranjeras que buscan despojarles de sus tierras.

La palabra de la educación autónoma en la Travesía por la vida en Europa

El año 2021 ha sido marcado por el eco provocado por la presencia en Europa de bases zapatistas que intercambiaron experiencias de lucha social y educativa con sus aliados europeos¹⁸. Desde una perspectiva resolutivamente comprensiva y dialógica, nos preguntamos en cuáles contextos, bajo cuáles formas y con qué significados se han expresado las participaciones orales de la primera delegación

¹⁸ Acerca del Viaje por la vida, véanse los escritos de Maldonado y Torres (2021), Matamoros (2022), Ferraris y Paolinelli (2022), así como los reportes informativos de los llamados Medios Libres (Radio Pozol, Radio Zapatista y Camino al Andar, entre otros) con su cobertura mediática independiente en 2021.

rebelde compuesta en su mayoría por campesinas mayas, con una atención particular hacia los testimonios de Yuli y Marijose quienes han fungido como educadoras y formadoras de promotores de educación autónoma. Asimismo, reflexionamos aquí sobre los retos provocados por las lecciones zapatistas expuestas en sus encuentros europeos, considerando los alcances y límites de los aprendizajes críticos vinculados a sus experiencias de formación política y la vigencia de sus resonancias en los movimientos anticapitalistas, antifascistas y antipatriarcales del continente rebautizado Slumil K'ajxenk'op (tierras insumisas) donde se expresó admiración y compromiso de organización militante con los intereses y aspiraciones del movimiento social mexicano.

La Travesía zapatista, llamada también Viaje por la vida, de pueblos tsotsiles, tseltales, choles y tojolabales de los municipios autónomos de Chiapas tomó por sorpresa a sus simpatizantes. El 26 de abril de 2021, la Junta de Buen Gobierno del Caracol de Patria Nueva, cerca de Ocosingo, declaró que a esta primera delegación “le toca visitar a las compañeras y los compañeros, las hermanas y los hermanos en el continente europeo, para compartir nuestra experiencia de lucha durante estos años que hemos venido caminando con nuestra autonomía”, donde hablarán “de cómo estamos haciendo el trabajo de nuestra salud autónoma, nuestra educación autónoma, el trabajo de la agroecología, la impartición de la justicia dentro de nuestros pueblos y la zona” (Medios Libres, 2021a). Varias pancartas mostraron consignas como “Sembrar semillas de la resistencia y rebeldía por la humanidad”, “Semillas llevamos, semillas dejamos, semillas germinarán”, “Más de 500 años de humillación y desprecio pero aquí estamos”, “Lleven la resistencia y rebeldía, la alegría y esperanza de nuestros pueblos mayas”, “Con o sin permiso ustedes viajarán ¡¡¡Ánimo!!!”, “Saludos a los compañer@s europe@s”.

Meses después, una red de comunicadores independientes reportó que esta delegación marítima atravesó el océano Atlántico:

Entre el 2 de mayo y el 22 de junio, pasando por puertos del sur de la isla de Cuba, es decir justo por donde salieron hace cinco siglos las embarcaciones de los conquistadores de Hernán Cortés, al empezar su invasión en 1519 por las costas totonacas conocidas ahora como veracruzanas, antes de tomar el control de Tenochtitlán (“tuna de piedra”, ahora Ciudad de México) el día 13 de agosto del año 1521, lugar que sirvió de capital al Virreinato de Nueva España. [...] Caminando, navegando, marchando, mirando y escuchando, ¿qué nos preguntaron las siete voces de la delegación marítima? Llegar a escuchar nos encamina hacia una invitación a hermanar luchas, a aprender de las experiencias de grandes y pequeños movimientos. (Medios Libres 2021b)

No obstante, después de su toma de palabra en Madrid, el 13 de agosto de 2021, la delegación marítima denominada Escuadro 421 volvió a hablar en público en un campamento anticapitalista, ecologista e internacionalista en la ciudad suiza fronteriza de Basilea, traducido al suizo alemán, “para relatar su experiencia de organización en la clandestinidad y de la insurrección de 1994 hasta la creación de los Caracoles en 2004; y al siguiente día continuaron con el análisis del funcionamiento, los errores y dificultades del gobierno autónomo durante más de cuatro horas” (Medios Libres, 2021c) después de una manifestación callejera con grupos migrantes, antifascistas y feministas. En particular, la responsable política zapatista nombrada Comandanta Carolina (pueblo tsotsil), al explicitar el principio zapatista “proponer y no imponer”, afirmó que “las autoridades sólo proponen, si ven algo que se necesita discutir, sólo lo proponen y ya a los pueblos lo discuten”¹⁹. Y así siguió su demostración:

¹⁹ Dichas autoridades se turnan en puestos de responsabilidad comunal en las Juntas de Buen Gobierno, los Caracoles y los Concejos municipales autónomos, formando un total de 43 Centros de Resistencia Autónoma y Rebeldía Zapatista (CRAREZ), de acuerdo con el comunicado “Y rompimos el cerco”, firmado por el Subcomandante Insurgente Moisés el 17 de agosto de 2019 (ver Enlace Zapatista).

Nos damos cuenta que cuando vino la pandemia, el gobierno de México pues cuando toma una decisión. Como hubo muchos problemas allá sobre la educación, se cerró muchas escuelas, pero lo que dijo el gobierno es que ya van a estudiar en casa, ya en medio de internet, por computadora, pero no lo tomó en cuenta a las comunidades indígenas, ni siquiera conocen un celular o no tienen señal de internet donde viven, o sea nunca lo tomó en cuenta, o sea lo impuso, lo que él dijo pues es lo que se va a hacer, no lo tomó en cuenta a su pueblo. (Comandanta Carolina, 29 de agosto de 2021)

Ante este diagnóstico implacable de la educación mexicana en tiempos de pandemia, la delegada de la dirigencia zapatista aclaró que en los municipios autónomos “se tuvo que preguntarle a los pueblos en qué forma quieren que sea la educación de los niños para que no se suspenda las clases, para que sigan estudiando”. Carolina reveló de esta manera que las familias zapatistas decidieron de modo autónomo reanudar con las prácticas escolares comunales, meses antes de las reaperturas de las escuelas públicas y privadas del país. Pocos días después de esta declaración, el 3 de septiembre de 2021 en un espacio del movimiento okupa Koch Areal en Zúrich, la misma delegación dio a conocer mayores informaciones acerca de sus prácticas político-educativas. La comandanta Ximena expuso que “nosotros como zapatistas, tenemos nuestra nueva cultura, para nosotros nuestra nueva cultura es la autonomía”. Y Marijose agregó enseguida que

El tema de educación se trabaja en todos los pueblos, nombran su promotor promotora de educación, que son los que trabajan con los niños más pequeños, con los niños que apenas recién ingresan a la escuela. Los promotores se organizan por zona, tienen su coordinador, como Concejos, como Junta de Buen Gobierno, también hay un encargado de educación; se van coordinando para crear proyectos, crear actividades que se necesita integrar en el área de la educación. Igual en el pueblo tienen un comité de educación, es el que se encarga de ponerse de acuerdo con el promotor de educación o la promotora de educación para ver qué materiales hacen falta, qué necesidades

hay en la escuela. El promotor o promotora está sustentado por el pueblo, el pueblo le da su alimentación, le ayuda en su trabajo, para los promotores no hay un sueldo, entonces el mismo pueblo lo tiene que sostener, es su motor. Hay también, los formadores de la educación, se encargan de preparar a nuevos promotores de educación. Porque vemos que cada vez van creciendo los niños, van aumentando los niños, entonces ya hay necesidad de formar más promotores. [...] En algunas de las zonas sí se ha promovido una secundaria, para los jóvenes para que se vayan preparando sobre otros temas [...] ya más políticos, temas de lo que surge a nivel nacional, o empiezan a conocer otras luchas de otros movimientos. Entonces van enseñando ahí, pero también se van enfocando en las necesidades de los pueblos. Por ejemplo, empiezan a ver cómo promover trabajo dentro de la organización. (Marijose, 3 de septiembre de 2021)

Además, Yuli también educadora y formadora, precisó finalmente que “no buscamos cómo tener una carrera o una profesión individual, sino que lo importante, el primer paso es que, nuestros niños sepan leer y escribir”. Sin perder de vista el papel protagónico de la infancia zapatista para el futuro del movimiento, Yuli recalcó también que “los pueblos también han discutido cuál es el sueño, cuál es la idea que quieren sobre la educación de los niños, de que en ese otro sueño es que hayan talleres, como talleres de carpintería, agroecología, veterinaria, talleres que le va a servir al pueblo, talleres que también ayuden”.²⁰ De acuerdo con los sentidos de pertenencia a grupos campesinos mayas, a nivel pedagógico, las prácticas autode-terminadas parten de la realidad histórica y sociocultural concreta cuya problematización crítica es permanente. Asimismo, los sujetos autonómicos despliegan distintas estrategias de resistencia educativa que asumen el rechazo y la ruptura con el magisterio oficial en momentos conflictivos.

²⁰ Acerca de los procesos vinculados a la agencia social e identidad infantil, véase Núñez (2019), y acerca de los procesos de educación a la agroecología, véase Val y Rosset (2020).

Luego, destaca la innovación organizativa y pedagógica desde el sistema de concejos y cargos rotativos, removibles y que rinden cuentas por medio de prácticas asamblearias (Baronnet, 2017). Además surgen manifestaciones de apropiación social de la escuela, a raíz de un diálogo intercultural al cual abona la educación y que parece tener como premisa la colaboración directa del educador y los habitantes de la localidad en los asuntos pedagógicos, para garantizar la pertinencia cultural y sociolingüística a nivel escolar y académico. Sin embargo, dicha colaboración no es precisamente una condición previa sino una consecuencia real del involucramiento de sujetos indígenas en las experiencias autonómicas situadas en espacios territoriales con menor control del Estado sobre la educación escolar, como en las zonas de influencia del zapatismo en México. En el campo comunitario está en juego el fortalecimiento de las capacidades indígenas de reflexión y acción en torno a lo educativo, en relación con la cuestión del poder de influencia de los pueblos.

Desde una perspectiva crítica de la imbricación entre lo territorial y lo cultural en materia de educación (Briseño y Rockwell, 2022), inclusive en las iniciativas educativas generadas por organizaciones de comunidades autónomas, las capacidades de apropiación de la escuela que poseen dichas iniciativas endógenas corresponden a un afán de autogenerar, aprovechar y consolidar programas escolares propios, dando la espalda en forma de rechazo radical a la desatención y la coerción por parte del Estado y las instituciones públicas. Por un lado, el propio Estado no muestra interés en reconocer la autodeterminación en educación y no es capaz de brindar una formación docente que haga revivir las lenguas, los saberes en diálogo estrecho con otros idiomas y otros conocimientos que pueden ser igualmente muy útiles para sus procesos organizativos y de lucha social.

Por otro lado, en las mentes de un número creciente de comuneros indígenas, se rechaza la política indigenista y empieza a justificarse ampliamente la idea de elaborar directrices de política comunal de educación. Asimismo, una verdadera política pensada y ejercida desde los espacios propios y las prácticas significativas de la

comunidad contribuye a recrear modos de hacer educación propia, a través de asambleas y nuevos cargos, comités, comisiones y concejos de educación (Baronnet, 2017). La autonomía educativa supone un impulso permanente de un movimiento social e implica formar un nuevo sujeto educador en la lucha indígena. Así, la apropiación social y cultural de la escuela representa un proceso de estrategias étnicas de resistencia mediante el cual los sujetos adquieren un mayor control sobre la institución escolar para ponerla al servicio de sus decisiones autónomas y soberanas.

Sin embargo, cuando se crean escuelas con presiones comunitarias, no siempre surgen sistemáticamente de luchas contra la heteronomía, es decir, la imposición de normas ajenas, porque dichas iniciativas no siempre responden a lógicas e intereses de movimientos que buscan transformar la escuela y la sociedad. Este rasgo común a las estrategias alternativas de educación corresponde a la idea de la escuela zapatista como espacio reapropiado de formación de nuevos sujetos del proceso de descolonización y emancipación desde la praxis revolucionaria (Stahler-Sholk y Baronnet, 2018; Escobar-Guerrero, 2021). De la formación de esta subjetividad colectiva depende la reconstitución de los pueblos en movimiento, la cual se rastrea en las memorias colectivas de luchas por el derecho a educarse con dignidad, superando el autodesprecio que siembra la colonización de los imaginarios.

Consideraciones finales

En suma, para comprender la riqueza y los límites de las *otras educaciones*, debemos acercarnos a experiencias de educación propia que están en los márgenes y los intersticios de la acción del Estado central. Por ello, es preciso comprender cómo los pueblos luchan desde abajo, al abrir espacios de educación autónoma, y al recrear lugares y tiempos nuevos para interaprendizajes que sean culturalmente pertinentes y socialmente útiles. Desde los procesos de construcción

de autonomía política protagonizados por las comunidades (Dinerstein, 2014; Calveiro, 2021), se alcanzan concretar las propuestas educativas generadas por actores de movimientos sociales como los educadores radicales y *artistas*, quienes han abierto un horizonte político propicio a discusiones sobre praxis y teoría pedagógica. En este horizonte de posibilidades de transformación intervienen factores, valores e ideales que se expresan en las alternativas autónomas a la escuela oficial y que son asimilables a experiencias contemporáneas de educación popular que se inscriben dentro del vasto impulso político que le confiere el movimiento social al sector cultural-artístico en defensa del territorio y la vida.

Asimismo, el COVID-19 contribuyó a mayores injusticias en la relación que entretiene el Estado con los pueblos originarios en el campo educativo, cancelando en los hechos las aportaciones potenciales de la llamada educación indígena intercultural oficial, ahora disimulada detrás de una retórica interculturalista. El coronavirus le hizo mucho daño a la escuela indígena, la desprestigió, la deslegitimó, y contribuyó a las lógicas coloniales del racismo y genocidio cultural, pero también representó una mera oportunidad a nivel local por indignarse, organizarse y pasar a la acción en pro de una justicia curricular, escolar, cognitiva y epistémica. Esto implica pensar y actuar en función de cómo atender y tratar de atenuar las desigualdades de condiciones para construir una educación más justa y descolonizadora.

Antes, durante y después de la pandemia, el hecho de construir *escuelitas* para “defender el pueblo”, salvaguardar el territorio, el agua y la vida implica entonces edificar los pilares de una educación propia, autodeterminada, contextualizada y situada, a espaldas de los sistemas educativos oficiales, con sus programas, métodos y contenidos impuestos. Contracorriente y contra vientos y mareas, los pueblos originarios son colectivamente creativos y políticamente ofensivos cuando construyen una pluralidad de prácticas de autogobierno de la educación pensada como un proyecto vital de reconstitución de los lazos etnocomunitarios de interdependencia, sobre todo donde

la confrontación interna se ha expandido a raíz de la imposición de megaproyectos mortíferos que buscan la aceptación y la sumisión de las poblaciones antes los intereses extractivistas y desarrollistas nacionales e internacionales.

Asimismo, la red mexicana de organizaciones combativas del CNI tiende a usar todos los medios que tiene a su disposición, todos los talentos de todas las generaciones, en especial de la juventud, para expresar su oposición a los proyectos de desarrollo neoliberal que violan los derechos a una consulta libre e informada. No es fortuito que alcen la voz las y los poetas, cantautores, pintores, escritores o cineastas que pertenecen a los pueblos indígenas y están implicados en denunciar las opresiones desde las humanidades y las artes. Educar para defender el territorio es una responsabilidad colectiva. Los pueblos originarios, guardianes del territorio y la vida, nos ofrecen una luz de esperanza en medio de la oscuridad.

Bibliografía

Alonso, Jorge (2021). Luchas entrelazadas contra los despojos y por la vida. En Xóchitl Leyva et al. (Coords.), *De despojos y luchas por la vida* (pp. 354-377). Guadalajara: Cátedra Jorge Alonso, Cooperativa editorial Retos, CLACSO.

Anguiano, Arturo (2020). *Rehacer el mundo. Abajo y a la izquierda*. México: Terracota, UAM-X.

Baronnet, Bruno (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação & Sociedade*, 38(140), pp. 689-704.

Baronnet, Bruno y Bermúdez, Flor Marina (coords.) (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES.

Barrios, David (2022). EZLN: la guerra contra el olvido y la lucha por la vida. En Héctor Parra, et al. (Coords.), *(Re) flexionar la colonialidad del poder desde América Latina* (pp. 321-344). México: UNAM.

Bellier, Irène y Hays, Jennifer (2016). *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?* París: L'Harmattan.

Briseño, Julieta y Rockwell, Elsie (2022). La imbricación entre la territorialidad y lo cultural en los programas de educación intercultural. En Stefano Sartorello et al. (Coords.), *Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur. Territorio, participación e interculturalidad* (pp. 51-69). México: UIA, CLACSO, UAG.

Calveiro, Pilar (2021). *Resistir al neoliberalismo: comunidades y autonomías*, Buenos Aires, CLACSO, Siglo XXI.

Caicedo, José y Castillo, Elizabeth (2022). *El racismo escolar: debates educativos y crónicas*. Popayán: Universidad del Cauca.

Diez Gutiérrez, Enrique Javier (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Barcelona: Octaedro.

Dinerstein, Ana Cecilia (2014). *The Politics of Autonomy in Latin America: The Art of Organising Hope*. Londres: Palgrave Macmillan.

Escobar-Guerrero, Miguel (2021). Freire y el EZLN: la pasión por luchar y la dirección colectiva, *Perfiles Educativos*, (43), pp. 76-93.

Ferraris, Diego y Paolinelli, Viola (2022). Una mirada cómplice a la Gira por la vida zapatista. *Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de Sociología*, (6), pp. 149-170.

Hernández Castillo, Rosalva Aída y Cruz Rueda, Elisa (2021). ¿Independencia en tiempos del Tren Maya? Continuum de violencias coloniales contra los indígenas en el México contemporáneo. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 37(3), pp. 394-426.

Ledesma Domínguez, Fermín (2022). Disputas por la naturaleza y el territorio: una lectura desde la ontología relacional zoque. *LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 20(2), pp. 2-16.

Leyva, Xóchitl y Köhler, Axel (2021). Despojos y autonomías *de facto* en tiempos de pandemia. En Xóchitl Leyva et al. (Coords.), *De despojos y luchas por la vida* (pp. 305-221). Guadalajara: Cátedra Jorge Alonso, Retos, CLACSO.

Matamoros Ponce, Fernando (2022). *La montaña zapatista de ultramar. Constelaciones históricas, usos críticos de memoria y cultura durante la pandemia (2020-2021)*. Puebla: BUAP.

Maldonado, Ezequiel y Torres, Alberto (2021). El horizonte utópico en la travesía zapatista. L@s zapatistas zarpan a la vieja Europa. *Temas y variaciones de literatura*, (57), pp. 9-28.

Medina Melgarejo, Patricia (coord.) (2020). *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Medios Libres (2021a). “Vamos a hacer la travesía, la historia nos lo pide”: Bases del EZLN despiden a la delegación marítima a Europa. *Radio Pozol*, 27 de abril de 2021.

Medios Libres (2021b). El Caminar escuchando del EZLN en tierras insu-
misas de la Europa de abajo. *Camino al Andar*, 15 de agosto de 2021.

Medios Libres (2021c). Zapatistas en Suiza. *Radio Zapatista*, 31 de agosto de 2021.

Medios Libres (2022). Pueblo Zoque a 40 años de las erupciones del Chichonal: “Aquí no es cualquier territorio, lo estamos defendiendo”. *Radio Zapatista*, 4 de abril de 2022.

Núñez Patiño, Kathia (2019). El contexto político y la subjetividad en la construcción de identidad en la niñez zapatista. En Patricia Medina Melgarejo (Coord.), *Geografías de las infancias y movimientos sociales* (pp. 93-120). México: UPN Ajusco.

Pineda Ramírez, César Enrique (2019). Comunidad, autonomía y emancipación. En Gaya Makaran, Pavel López y Juan Wahre (Coords.), *Vuelta*

a la autonomía. *Debates y experiencias para la emancipación social desde América Latina* (pp. 115-151). México: UNAM, UMSA, UBA.

Stahler-Sholk, Richard y Baronnet, Bruno (2018). La escuela es la comunidad: Luchas indígenas y autonomía en México. En Sebastián Plá y Sandra Patricia Rodríguez, *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina* (pp. 99-135). Bogotá: UPN, La Carreta.

Smith, Anne, Taylor, Nicola y Gollop, Megan (Eds.) (2010). *Escuchemos a los niños*, México, FCE.

Tomlinson, Carol Ann (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Tipa, Juris, Velasco, Saúl y Nuño, Uriel (2021). *Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, UPN Ajusco.

Tubino, Fidel (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Val, Valentín y Rosset, Peter (2020). Campesina a Campesino: Educación campesina para la resistencia y la transformación agroecológica. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, (5).

Velasco, Saúl y Baronnet, Bruno (2021). Educación indígena y estereotipos raciales en los Altos de Chiapas. En Olivia Gall (Coord.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historia, narrativas, representaciones y prácticas* (pp. 303-335). México: UNAM, CEIICH, SURXE.

Walsh, Catherine (2020). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya-Yala. En Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (Eds.), *Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del sur* (pp. 121-138). México: Akal.

Enseñar ciencias sociales en y desde América Latina: demandas políticas, epistémicas y pedagógicas

José Luis García García, Yanet Itzel Gaspar Jiménez y Andrea Rodríguez Sánchez

Introducción

Con el giro político hacia los gobiernos progresistas en América Latina a finales del siglo XX y durante la primera década del siglo XXI, emergen con fuerza y/o se visibilizan cosmovisiones que trascienden la narrativa política, económica e intelectual construida desde el norte global y el eurocentrismo. La visión occidental del mundo, ha sido insuficiente para comprender las nuevas y complejas dinámicas sociales cimentadas en la racionalidad capitalista, muchas de ellas concebidas como un atentado contra los principios básicos de la vida en democracia. Es así como las ciencias sociales y las humanidades encuentran un nuevo auge para estudiar, deconstruir e incidir en la transformación de las patologías sociales de la vida posmoderna latinoamericana como la migración, la desigualdad, la pobreza, las violencias, el narcotráfico, el colonialismo, la xenofobia, el neoconservadurismo, el clasismo, el racismo, los conflictos socio ambientales o el patriarcado.

Con todos estos fenómenos en convergencia y en crecimiento, surge la necesidad de construir herramientas críticas y decoloniales que se avoquen a su visibilización y/o desnaturalización. Una de ellas es la investigación sociocrítica que permite generar una agenda epistémica propia, no subordinada al conocimiento del norte global o del eurocentrismo y sus efectos sobre la manera en la que vemos, interpretamos y sentimos el mundo. La otra herramienta es la forma de pedagogizar los saberes sociales producto de los procesos de investigación que surgen desde los márgenes a través de nuevos enfoques teóricos, metodológicos, heurísticos y axiológicos que tomen distancia de la educación y didáctica tradicional, positivista y conductual. Es necesario reinventar la manera en que hacemos y enseñamos las ciencias sociales desde y en América Latina. Este ensayo parte desde un posicionamiento crítico al modelo pedagógico neoliberal, de estrechas cercanías con las necesidades del mercado y que configura capital humano mecanizado; la escuela es el brazo operativo de la economía sometiendo a los estudiantes a intereses corporativos propios de las sociedades de consumo.

Los ideales de vida en democracia, libertad, colaboración y empatía ceden ante una necesidad eminentemente instrumental. La escuela neoliberal se asemeja a una industria, la industria educativa, que ha establecido como objetivo fundamental la producción de mano de obra para el funcionamiento de la economía capitalista. El propósito de este escrito es reflexionar en torno al rol que han jugado las ciencias sociales en el último siglo de cara a la interpretación y transformación de realidades latinoamericanas y su relación con la construcción de nuevos nodos pedagógicos sociales tendientes a la visibilización y desnaturalización de la crisis civilizatoria en la región. La educación es, desde esta posición, un campo en disputa atravesado por un modelo económico que también es político, cultural e ideológico y que reproduce y acentúa las asimetrías sociales al mismo tiempo que invisibiliza las contradicciones generadas por la llamada racionalidad capitalista.

Epistemología de mercado en América Latina

El capitalismo basa su mecánica en la sobreexplotación de los recursos naturales y de la fuerza de trabajo de los seres humanos; esto ha dejado severas fracturas éticas, ambientales, sociales, políticas y culturales principalmente en sitios donde existen brechas de desigualdad mucho más profundas. “La imponentia del sistema [...] capitalista y su constante búsqueda por la multiplicación del capital ha permeado varios escenarios sociales, generando desequilibrios en las relaciones humanas, todo justificado en el quehacer económico”. (Gómez, Sánchez y Millán, 2019, p. 31) El crecimiento económico, científico y tecnológico, particularmente de los últimos treinta años es innegable, sin embargo, la distancia entre clases sociales y la acumulación de riquezas en manos de una diminuta élite problematiza la continuidad del modelo. Este pragmatismo económico ha generado la multiplicación de fenómenos sociales complejos que son síntomas axiomáticos de una profunda crisis civilizatoria; hay ausencia de sentido, de significados interpersonales, intrapersonales y contextuales. Las ciencias sociales y las humanidades son, de alguna manera, un mecanismo de reconexión con el mundo tal como lo plantea el profesor Juan Carlos Monedero:

Y de repente en las currículas escolares [...] desaparecen los estudios de historia, de filosofía, todos los estudios que nos permiten cuando miramos al firmamento no ver solamente las estrellas, sino dibujar la constelación que es la que da sentido. ¿Cómo hacemos en sociedades saturadas audiovisualmente, como las nuestras, donde todos los días pasan cosas sino somos capaces de conectar el sentido? que al final nos abrumamos y nos desmoralizamos; ¿quién es el que nos construye el sentido? la filosofía, la sociología, las ciencias sociales, la historia. (Monedero, 2017)

América Latina es una zona geográfica con amplias particularidades; posee un pasado colonial marcado por la invasión y el saqueo por parte de grandes potencias europeas desde el siglo XV y el interés

contemporáneo de las elites mundiales en sus vastos recursos naturales. Si bien es cierto, muchos países de la zona obtuvieron su independencia a finales del siglo XIX o principios del siglo XX, aún existe una subordinación esencialmente económica y política hacia los llamados “países desarrollados”, en este sentido Camejo Ochoa (2014, pp. 83-84) sostiene que:

Durante gran parte del siglo XX el continente latinoamericano transitó un camino marcado por profundas crisis intensificadas por su posición dependiente frente a los grandes poderes hegemónicos, lo que cercenó su capacidad de decisión autónoma. Las fuentes de dominación hicieron que los dirigentes latinoamericanos cedieran a las presiones del capital porque durante muchos años se fantaseó con los ideales europeos, teniendo a *la modernidad* como meta.

El camino hacia el “primer mundo” prometido por el capitalismo y el neoliberalismo desde los años 60’s generó en la región reclamos y movilizaciones por parte de sectores sociales que no estaban presentes en el discurso modernizador del nuevo Estado (indígenas, campesinos, afrodescendientes, migrantes, etc.) Sartorello y Guzmán (2018, p. 284) sostienen que “la crisis civilizatoria de occidente ha estimulado la emergencia de nuevos tipos de movimientos sociales [...] que están construyendo proyectos societales alternativos al sistema neoliberal hegemónico”. El neoliberalismo como visión económica, que también es política, cultural e ideológica, aboga por la reducción de la participación del Estado en temas de interés público. Para Friedman “el poder gubernamental era necesario pero peligroso; por lo que dicho poder debía ser limitado y descentralizado” (Friedman 1996 en Calvento, 2006, p. 46). Bajo esta narrativa se justificó la creación de una política injerencista por parte de los organismos financieros internacionales que tenía como propósito el pago sostenido de la deuda externa de los países de la región y la implementación de reformas estructurales que favorecieron al sector privado.

Esta estrategia “fue asumida por las élites políticas y económicas locales como la única receta válida para superar el déficit público y

estabilizar las convulsionadas economías de la región” (Gentili, 1999, p. 103). La respuesta a la crisis latinoamericana de mediados del siglo XX fue entonces limitar al Estado y fortalecer la figura abstracta del mercado, dotándole de mayores libertades y convirtiéndole en una especie de gobierno de facto creando una mayor dependencia en relación a las principales potencias económicas. Esta subordinación, vendida como una utopía progresista necesaria para alcanzar altos índices de desarrollo, generó un sinnúmero de contradicciones relacionadas con la finitud de los recursos naturales a explotar, la precarización de las relaciones humanas y sociales atravesadas por el mercado, además de la configuración de una clara tendencia ideológica de la ciencia y la tecnología sometida a intereses específicos.

Lo que buscamos advertir es que la ciencia está visiblemente atravesada por un sentido político, económico e ideológico que determinan su razón de ser, por lo que puede servir a determinados intereses; en suma, los dueños de los medios de producción son los dueños del conocimiento en tanto estos tienen la capacidad de producirlo, poseerlo y difundirlo. El discurso de la ciencia neutra, apolítica y objetiva es insostenible ya que omite, arbitrariamente, que el conocimiento es consecuencia del trabajo y que el trabajo tiene una orientación de clase. En todo trabajo epistemológico existen elementos que trascienden nuestra propia comprensión de las cosas, Morín (1990, p. 28) les llama “principios supralógicos” y los caracteriza como “principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello”.

El modelo científico hegemónico, basado en los cánones del positivismo certifica, a través de su método, la generación de conocimiento “objetivo”; los intentos de hacer ciencia desde los márgenes son invalidados y colocados en el aparador del “pensamiento retrograda”. Autoras como Moira Pérez (2019, p. 82) llaman a esto “violencia epistémica” y lo conceptualiza como “distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia

epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación, entre muchas otras”.

Un concepto similar es el de “epistemicidio” que según Zabala es un “desperdicio sistemático de experiencia”, el autor señala que este concepto “puede resultar de gran utilidad a la hora de dar cuenta, pensar y proponer alternativas a las desigualdades de construcción, transmisión y expresión del conocimiento propio de ciertos grupos; desigualdades que a nivel social y cultural se producen y reproducen de forma sistémica encarnando injusticias”. (2015, p. 45) Da la impresión de que somos poseedores de más información; el conocimiento parece más accesible y por tanto más democrático, sin embargo, su fuente no está ligada a nuestras realidades y por ende resulta complicado diseñar una ruta epistemológica propia, condenando a los pueblos latinoamericanos al sometimiento intelectual, José Mujica sostiene que de seguir así “estaremos condenados a tener que alquilar la intelectualidad de otras clases sociales” (Mujica, 2017).

Es así, como una camada de investigadoras e investigadores de la región, ha optado por la generación de conocimiento propio impulsados por el auge del pensamiento crítico latinoamericano. Este conocimiento parte desde las profundas desigualdades estructurales presentes en los territorios y comunidades, por tanto, se construye desde los movimientos indígenas, feministas, campesinos, magisteriales, obreros, populares, afros, migrantes, de las disidencias sexuales, etc., buscando visibilizarlos y reivindicarlos ante la narrativa científica occidental predominantemente eurocéntrica y colonialista. Se busca repensar el sur desde sus complejidades y desde las herencias que ha dejado a su paso el ímpetu modernizador del Estado neoliberal.

Las luchas inconclusas en los países del Sur para independizarse políticamente de las naciones occidentales enfrentan desafíos mayores en términos de soberanía educativa y científica. Uno de ellos consiste en la descolonización de la cultura y la ciencia, en especial de las culturas escolares, académicas y humanísticas. Entendemos la

descolonización como el proceso dinámico de autonomías políticas que está protagonizado por sujetos subordinados a lógicas estructurales de explotación económica y de dominación social y cultural. Se produce a partir de prácticas transformadoras de insumisión que prefiguran horizontes de emancipación social e intelectual. Las culturas de producción científica internacional están asimismo determinadas por relaciones coloniales de poder que son alienantes, dado el carácter eurocentrado de la formación disciplinaria desde su origen al final del siglo XIX, como en particular las ciencias humanas y sociales importadas en América Latina y desarrolladas sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX. (Baronnet, 2022, p. 2)

La lucha por la democratización del conocimiento en términos de generación, posesión y difusión es también una lucha política y cultural en tanto que busca ampliar el “demos” propuesto por la democracia occidental. Los paradigmas emergentes para la investigación social deben dar cuenta de las inmensas y a la vez específicas demandas que emanan desde América Latina y no desde las elites sociales, acostumbradas a imponer formas de ver, sentir e interpretar el mundo. La investigación desde los márgenes es una herramienta indispensable en contra de la dictadura epistémica apalancada desde la racionalidad capitalista.

Pedagogizar el mundo, enseñar desde lo nuestro

El neoliberalismo y el posmodernismo, como poderosas herramientas capitalistas económicas y culturales han constituido un modelo pedagógico arbitrario y autócrata. Los pedagogos institucionalizados le han llamado “modelo por competencias” señalándole como generador de habilidades, actitudes y aptitudes útiles para la resolución de problemas. Sin embargo, tras esta afable narrativa se esconde el verdadero fin que es la producción masificada y estandarizada de mano de obra para el precarizado mercado laboral dejando en segundo o tercer orden pedagógico la formación para la vida en

democracia y el desarrollo de conciencia social, histórica y ambiental. García y Rosas (2021, p. 204) sostienen en ese sentido que:

El neoliberalismo [...], construyó una educación práctica, direccionada y homogénea. La intelectualidad cede ante la reedición de la educación sofista, ante la técnica y el procedimiento. Además de la enseñanza funcional, las personas interiorizan una serie de pautas y valores que lo institucionalizan y que lo preparan para responder a las necesidades del mercado.

El acto educativo no es aséptico o neutral como lo afirman los pedagogos neoliberales; existe un componente ideológico que pensadores críticos como Althusser (1974), Chomsky (2007) o McLaren (2005) han explorado en sus trabajos, de hecho, el estadounidense Henry Giroux (1985, pp. 36-37) afirma que “los educadores radicales han insistido en que las funciones primordiales de la escuela son: la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo”. La escuela, como institución social modeladora, impone herramientas para interpretar el mundo de una forma específica; no hay una reflexión antes o después del dato, ni un tamiz de deconstrucción para entender por qué y para qué aprendemos lo que aprendemos

Los datos, los nombres y los hechos pasan por un filtro de legitimación y naturalización institucional que le da validez a una narrativa específica; la escuela se ocupa, como pináculo del racionalismo, del conocimiento científico y la objetividad de orientar el comportamiento de las personas para desarrollar un conjunto de valores específicos. Nos enseñan sobre Aristóteles, Platón, Sócrates y los presocráticos, sobre Constantinopla, el Imperio Bizantino, sobre los Bárbaros; nos muestran la cultura helénica-romana y su impacto en el desarrollo de la civilización humana, nos hablan sobre la Mesopotamia, sobre las revoluciones burguesas, sobre el Renacimiento, las Guerras Mundiales o la Guerra Fría.

También nos hablan de Cristóbal Colón y Hernán Cortés, esos “fuertes navegantes” que “descubrieron” al nuevo mundo y lo civilizaron a través de la “ley de la razón”. Nos muestran el mundo como un concepto lineal, unidimensional y rígido, pero ¿hubo renacimiento en América Latina? ¿Fuimos parte del feudalismo? ¿De dónde provienen los indígenas? ¿En qué sentido estamos conectados con la cultura helénica o romana? Tal parece que las personas en el continente americano aparecieron en 1492. Nuestra existencia entonces tiene sentido en función de la existencia y presencia de los colonizadores en estas tierras. Podríamos hacer una paráfrasis del *Cogito Ergo Sum* de Descartes al decir “existo porque fui conquistado”.

Este modelo de escolarización profundamente occidental y colonizador no promueve el sentido comunitario; los estudiantes no saben quién son en relación al otro o a sí mismos, no conocen su historia ni qué posición ocupan en ella, ni cuál es su relación con sus distintos entornos, van a la escuela a consumir educación o por lo menos un tipo de educación con una orientación pedagógica, didáctica, metodológica y axiológica específica que invisibiliza las crisis generadas en Latinoamérica por el modelo civilizatorio actual y que fomenta la hiperindividualización de los seres humanos. Aprendizaje y enseñanza están atravesados por una serie de procesos políticos, ideológicos, tecnológicos, económicos y culturales que complejizan el acto educativo; estos procesos suelen permanecer ocultos para favorecer la visión educativa institucional; ahí radica el valor de los nuevos modelos de enseñanza sociocríticos, transdisciplinarios y decoloniales que permiten formar desde lo social, desde nuestros territorios, pero también desde la escuela misma como espacio en permanente tensión y disputa.

Desde lo anterior, podemos afirmar que la enseñanza de las ciencias sociales es un ejercicio pedagógico crítico y contextualizado que encuentra sus bases didácticas en el conocimiento que emerge desde los territorios, las comunidades y los grupos sociales. El docente diseña, pone en práctica y evalúa actividades tendientes a la adquisición y generación de saberes relevantes para la comprensión

y transformación de las realidades de sus estudiantes, atravesadas invariablemente por elementos políticos, económicos, culturales e históricos. Este ejercicio requiere de un posicionamiento específico que permita tanto a docentes como estudiantes denunciar las desigualdades sociales y militar a favor de la reconstrucción del tejido social desde lo comunitario.

La didáctica de las Ciencias Sociales cobra gran relevancia puesto que el desarrollo del campo específico de conocimiento obedece a la necesidad de formar docentes hábiles en potencializar y acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde un diseño activo y desde el fomento de los procesos cognitivos. Esto le da una nueva ruta de trabajo a la educación para transformar la práctica pedagógica de los maestros frente a la escuela tradicional donde el ciudadano a formarse debe aprender a resolver los problemas a partir del conocimiento y la crítica al mismo contexto. (Martínez Zapata, 2012)

Entonces, la enseñanza de las ciencias sociales, desde un posicionamiento pedagógico crítico, es un proceso reivindicativo de las particularidades de la región cuyo propósito es crear campos pedagógicos a partir de las problemáticas sociales que nos definen, nos problematizan y nos atraviesan. Cabaluz-Ducasse (2016, p.79) afirma que:

Un [...] nudo constitutivo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas radica en la importancia asignada a lo propio, lo local, lo situado, lo territorializado. Dichas pedagogías apuestan a superar el pensar dependiente y eurocéntrico, desde un pensar histórico y geográfico, que valora y recupera lo propio, lo oculto y marginado por la racionalidad occidental moderna. Se trata así de reivindicar las particularidades de la experiencia latinoamericana

Construir una práctica docente con estas características requiere cuestionar el carácter unidisciplinario de la ciencia hegemónica; atomizar el conocimiento genera hemiplejía académica e impide ver los distintos matices presentes en un mismo fenómeno. Por ejemplo,

sociología, historia o antropología no son disciplinas distantes ni ajenas entre sí, sin embargo, los planes y programas de estudios universitarios insisten en resaltar prioritariamente las especificidades y no las grandes coincidencias ontológicas. Entender nuestros entornos requiere de marcos de comprensión complejos y transdisciplinares que superen el rigor y anquilosamiento de las academias que se han convertido en islas de conocimiento.

Para ello es fundamental retomar el concepto de ecología de saberes que “se opone a la lógica de la monocultura del conocimiento y del rigor científico” (De Sousa Santos, 2018, p. 229). Esta especie de diálogo se “despliega en la diversidad de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas” (Pérez y Norys, 2008, p. 456). Es necesario “mirar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde el diálogo con otras disciplinas para acrecentar su campo de acción, limitado muchas veces por el discurso academicista y abstracto” (Martínez y Quiroz, 2012, p. 88). Estos nuevos paradigmas traen consigo metodologías que cuestionan las lógicas didácticas hegemónicas aun cargadas de principios escolásticos, positivistas y conductuales, aderezadas además con un profundo sentido mercantilista. El enseñante es responsable de criticar y cuestionar el carácter adoctrinador y reproductor que ha impuesto a la escuela el sistema capitalista y de visibilizar la forma en la que esta perpetúa los privilegios de determinadas elites.

Entonces, los docentes, desde esta posición pedagógica, epistémica, política y filosófica, se erigen como el aparato crítico de la sociedad. La enseñanza debe tener como uno de sus objetivos centrales coadyuvar en los procesos de transformación de las condiciones que obstaculizan la vida en democracia y no únicamente la capacitación para el trabajo. El propósito es construir una nueva educación que permita al estudiante entender el contexto y entenderse desde su contexto y las realidades que le atraviesan. Según Bravo y Ortega (2019, p. 58-59) los retos centrales a los que enfrenta la enseñanza de las ciencias sociales en América Latina son “La formación de docentes capaces de predisponer a los jóvenes alumnos para que,

comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro” así como “El peso y la utilidad, entendidos como posibilidad de impacto, de los resultados de las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales en las decisiones curriculares, en la escuela, en los profesores”.

Desde la enseñanza crítica de las ciencias sociales se busca revertir el proceso de homogenización de la cultura, de la estandarización curricular y de la tecnificación del estudiante. Las lógicas escolares de las últimas décadas operan bajo sentidos empresariales cuyo propósito es entregar al mercado un “producto de calidad”, competente, fácilmente sustituible, resiliente y con un toque de Síndrome de Estocolmo que le permita al explotado justificar las acciones de su explotador. Por tanto los espacios escolares son campos simbólicos en permanente disputa:

El punto de vista tradicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto ya no puede ser sostenido con verosimilitud. De hecho, los investigadores críticos han dado primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender mejor la forma en que trabaja la escuela contemporánea. (McLaren, 2005; p. 256)

López Martínez (2019, p. 107) sostiene que “El aula es un espacio simbólico donde se pueden producir aprendizajes verdaderos y en el que se construyen interacciones entre los distintos tipos de conocimiento teórico-práctico (científico, escolar y cotidiano), las personas y la realidad”. Bajo estos criterios “tanto el profesor como el estudiante “analizan, comprenden, interpretan y transforman los problemas reales que afectan a una comunidad en particular” (Ramírez, 2008, p. 109).

Enseñar ciencias sociales como praxis política

El modelo pedagógico capitalista asume que el proceso formativo debe ceñirse exclusivamente al espacio escolar. El profesor y el estudiante convergen en el aula por un tiempo determinado con contenidos específicos y es ahí, y solo ahí, donde uno debe enseñar y el otro aprender. El contexto parece ser un elemento no esencial y suele ser invisibilizado en aras de una supuesta neutralidad académica y pedagógica. El docente, bajo esta narrativa, es un agente únicamente técnico-didáctico-instrumental. Este modelo de tendencia individualizante busca aislar a los actores educativos de sus espacios comunitarios y promover entre ellos una competencia férrea bajo la lógica del liberalismo y el neoliberalismo. Esto desconecta tanto a enseñantes como aprendientes de las necesidades y problemas reales de sus entornos y los enfoca en la consecución de habilidades necesarias para una eventual inserción laboral exitosa pero no para la comprensión y transformación de sus realidades.

Esto se llama despolitización y tiene un fuerte componente ideológico que busca concentrar las decisiones relacionadas con asuntos de interés público en una diminuta élite social sin que las grandes mayorías o grupos históricamente marginados se involucren en temas que les atañen directamente. Quitar el componente político en la educación impide que los actores sociales puedan hacer visibles las grandes asimetrías de las cuales forman parte. Bertely (2009, p.54) cuando habla de un componente educativo político-societal desde un posicionamiento intercultural crítico se refiere a “una postura política fuertemente crítica del neoliberalismo hegemónico que menosprecia a sus indígenas, sus lenguas, culturas y valores, y promueve una sociedad capitalista centrada en el individualismo y en la competencia bajo las reglas del “libre” mercado, en la distribución y consumo desigual de la riqueza, en el ejercicio del poder egoísta y de la dominación objetiva y subjetiva”.

En esta coyuntura de profundas crisis sociales la figura del profesor es una figura necesariamente política debido a la necesidad

apremiante de visibilizar y desnaturalizar las desigualdades sociales vendidas por la narrativa hegemónica como designios. La enseñanza no se ciñe a un simple acto técnico-instrumental de transmisión de saberes o datos; es un proceso complejo que fluctúa entre el rigor de distintas disciplinas científicas-humanistas y la sensibilidad artística. La práctica docente debe regirse bajo los principios de democracia, justicia e igualdad. Enseñar ciencias sociales en y desde América Latina implica un doble reto para el profesor militante; por un lado, debe visibilizar las experiencias de investigación críticas-decoloniales surgidas desde contextos específicos y por otro enseñar desde estas experiencias conectadas al contexto histórico, sociocultural y económico donde son producidas. Aquél enseñante atado a los contenidos curriculares, a las políticas institucionales, objetivos de aprendizaje formales y a esquemas evaluativos descontextualizados, solo estará haciendo invisible el mundo en el que viven sus estudiantes y los problemas que en este convergen.

Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales. Es necesario desenmascarar la ideología de cierto discurso neoliberal, a veces llamado modernizador, que hablando del tiempo histórico actual trata de convencernos de que así es la vida: los más capaces organizan el mundo, producen; los menos capaces sobreviven (Freire, 2010, p. 102)

La propagación en el mundo del Coronavirus-19 ha generado el estancamiento y contracción de la economía acentuando y profundizando las brechas sociales y las asimetrías existentes. El gran beneficiado de la hiperindividualización generada por el confinamiento es el mercado que además ha minado una de las pocas instituciones que, por su naturaleza, fomentaban la interacción y la colectividad: la escuela. La virtualidad ha traído consigo una educación más

diluida, mucho más direccionada, instrumental y funcional que separa a las personas de uno de sus rasgos más humanos, la socialización. ¿Cómo aprender a vivir en democracia detrás de una pantalla? La praxis docente en este escenario complejo implica precisamente la visibilización de estos elementos que problematizarían aún más la eventual construcción de una sociedad con sentido de inclusión y justicia social que no dependa de los apetitos insaciables del mercado. De Sousa Santos (2020, p. 34) señala que:

El dios, el virus y los mercados son las formulaciones del último reino, el más invisible e impredecible, el reino de la gloria celestial o la perdición infernal. Solo ascienden a él aquellos que se salvan, los más fuertes (los más santos, los más jóvenes, los más ricos).

Allí es donde deben estar más presentes y ser desarrollados los conocimientos y saberes que se abocan a la desnaturalización de estas situaciones de desigualdad y a la difusión de ideas y de proyectos para combatirlas y erradicarlas. Precisamente, lo que la colosal crisis desatada por la pandemia del coronavirus expone y no puede desconocer es la importancia práctica que tienen los aportes teóricos elaborados por las ciencias sociales y las humanidades en el abordaje de problemáticas complejas, especialmente en una región que fue colocada en la periferia del conocimiento científico mundial. El papel del profesor militante se encuentra en permanente juicio por la opinión pública debido al trabajo de los aparatos ideológicos del Estado y del mercado, quienes han mediatizado la idea de la protesta como sinónimo de atraso y estancamiento. Un caso simbólico es el de los estudiantes de la Norma Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzina, *alma mater* del Comandante y Profesor Lucio Cabañas Barrientos, de quienes

Se cuestionan sus mecanismos de protesta, manifestación y recaudación de fondos, desde un intento de superioridad moral de ciudadanos que se dicen respetuosos de la ley y del Estado de derecho, pero que son omisos, a veces por ignorancia, otras por conveniencia (debi-

do a sus privilegios), de los graves y profundos problemas que genera la desigualdad social. (García, Torres y Vázquez, 2022, p. 142-143)

La pedagogía neoliberal ha constituido una docencia acrítica, individualizante, resultadista y centrada en la enseñanza de contenidos curriculares rígidos, desconectados del contexto. Además separa, tácitamente, al profesor y al estudiante al crear una distancia afectiva en aras de una supuesta objetividad. Les es imposible compartir sus apreciaciones sobre sí, sobre otros y sobre sus realidades, les es imposible compartir su rabia y crear intersubjetividades. El profesor militante hace praxis política porque invita a los estudiantes a ver por encima de su didáctica, a asomarse al mundo y reconocer sus injusticias.

Un testimonio que nunca ha de faltar en sus relaciones con los alumnos es el de la permanente disposición a favor de la justicia, de la libertad y del derecho a ser. Ni puede eludir su entrega a la defensa de los más débiles sometidos a la explotación de los más fuertes, a la crítica constante de las desviaciones de los caminos correctos. Se trata de mostrar al alumnado la belleza que existe en la lucha ética. (Guichot Reina, 2003, p. 71)

La educación es praxis política en tanto ayuda al profesor a cuestionar permanentemente sus marcos de enseñanza y al estudiante a reflexionar en torno al mundo en el que vive. Es un proceso dialéctico en el que se deben cuestionar las ideologías, los conceptos, las metodologías, el sentido axiológico de la educación, las currículas escolares, las instituciones educativas, el modelo económico, las políticas y más. Es ahí donde se finca la construcción de una educación liberadora, tan necesaria en un momento de adoctrinamiento permanente que impide al ser humano ver más allá de necesidades artificiales de consumo creadas por el mercado.

Apuntes finales

La enseñanza crítica de las ciencias sociales es un campo en permanente discusión y construcción; cada contexto con sus particularidades nos mostrará las posibles rutas metodológicas que debemos abordar para construir educación para la vida y no para el mercado. No se trata de plantear recetas mágicas liberadoras, sino de fomentar la investigación sociocrítica real que genere las coordenadas necesarias para entendernos desde lo nuestro y desde las herencias culturales, políticas, económicas e históricas del capitalismo y el neoliberalismo. Con estos diagnósticos podremos construir pedagogías críticas para las ciencias sociales; pedagogías liberadoras, decoloniales y esperanzadoras que permitan romper las inercias despolitizantes y desmoralizadoras de la educación actual, sometida a los intereses y necesidades de la economía. La lucha por la igualdad social en América Latina y el Caribe es también una lucha necesariamente educativa que requiere de posicionamientos éticos, políticos y epistemológicos por parte de sus actores.

La indiferencia juega siempre a favor de la injusticia y siendo la región una de las más desiguales del mundo los educadores no pueden sostener el mito del “arriba” y el “abajo” como designios económicos necesarios para la preservación del orden y la estabilidad política, que se sustentan además en la opresión y en la subalternización de personas y pueblos que no van acorde con determinados criterios modernizadores del Estado neoliberal. La enseñanza crítica de las ciencias sociales se da desde esas resistencias, desde nuestras luchas por la dignidad arrebatada por políticas de Estado paternalistas, injustas, compensatorias e insuficientes para abordar una gama compleja de fenómenos sociales. El enseñante tiene entonces la gran responsabilidad de renovar sus marcos de enseñanza y aprendizaje, trascender su sentido educativo institucional y renovar sus conceptos, metodologías y valores.

El Coronavirus-19 ha desatado nuevas desigualdades y ha acentuado las históricas, de alguna manera fue la radiografía que hacía

falta para entender la magnitud de las asimetrías y descubriré la gran mentira de la que se sostenía el sistema económico actual, benévolo con pocos, cruel con las inmensas mayorías. Habrá que entender y pedagogizar estos escenarios complejos y para ello las ciencias sociales serán fundamentales; lo que viene de inmediato es hacer el recuento de los daños generados por una de las mayores tragedias sanitarias en la historia de la humanidad.

Bibliografía

Althusser, Louis (1974). *Sobre la ideología y el Estado*, Barcelona: Editorial Laia.

Baronnet, B. (2022). Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales, *Utopía y praxis latinoamericana*, 27 (98), pp. 1-16 <http://doi.org/10.5281/zenodo.6591862>

Bertely, María (2009). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas, México*. México: UNAM, ECIDEA, CIESAS, IIAP, OEI, Ediciones Alcatraz.

Bravo, Liliana y Ortega, Evelyn (2019). Preocupaciones y retos de la didáctica de las ciencias sociales en América Latina. En María Ballbé, Neus González-Monfort y Antoni Santiesteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia* (pp.53-70) Universidad Autónoma de Barcelona.

Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19 (1), pp. 67-88. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.4

Calvento, Mariana (2006) Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina. *Convergencia*, (41), pp. 41-59.

Camejo Ochoa, Hilvimar. (2014). Las ciencias sociales en América Latina: un análisis desde el enfoque de Walter Mignolo. *Sociológica*, 29 (81), pp. 283-292. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732014000100009&lng=es&tlng=es

Chomsky, Noam (2007). *La (des) educación*. Barcelona: Editorial Crítica.

De Sousa Santos, Boaventura (2004). *Democratizar la democracia: los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de Cultura Económica.

De Sousa Santos, Boaventura (2018). *Ecología de Saberes*. En María Paula Meneses et al. (Comps.), *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas/ Boaventura De Sousa Santos (229-266)*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

De Sousa Santos, Boaventura (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

Freire, Paulo (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

García, José Luis, Torres, Bianca y Vázquez, Blanca. (2022). *Ayotzinapa: violencias, resistencias y lucha sociopolítica*. En Stefano Claudio Sartorcello et al. (coords.) *Tejiendo diálogos y tramas desde el sur sur: territorio participación e interculturalidad* (pp. 131-144) México: Universidad Iberoamericana y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

Gentili, Pablo (1999). *El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. Bogotá: Crear Jugando.

Giroux, Henry (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación*. *Cuadernos Políticos*, (44), pp. 36-65.

Gómez, C., Sánchez, V. y Millán, E. (2019), *Capitalismo y ética: una relación de tensiones*. *Económicas CUC*, 40 (2), pp. 31-42. [http:// dx.doi.org/10.17981/econcuc.40.2.2019.02](http://dx.doi.org/10.17981/econcuc.40.2.2019.02)

Guichot Reina, Virginia (2003). Docencia y compromiso socio-político: el legado pedagógico de Paulo Freire (1921-1997). *Docencia*, (21), pp. 63-74.

López Martínez, Manuel José (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes en un aula de infantil. En María Ballbé, Neus González-Monfort y Antoni Santiesteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 107-112). Universidad Autónoma de Barcelona.

Martínez Zapata, Iván Andrés, & Quiroz Posada, Ruth Elena (2012). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? *Tiempo de Educar*, 13(25), pp. 85-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311/31124808004>

McLaren, Peter (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México: Siglo XXI.

Monedero, Juan Carlos (2017). *Reinventar la Política, Reinventar la lucha por la Igualdad. Clase 7 (Transcripción)*, Curso Internacional “América Latina: Ciudadanía, Derechos e Igualdad”. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

Morín, Edgar (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Mujica, José (2017). *América Latina, Ciudadanía, Derechos e Igualdad. Clase 1 (Transcripción)* Curso Internacional “América Latina: Ciudadanía, Derechos e Igualdad”. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

Pérez Luna, Enrique, & Alfonzo, Norys (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), pp. 455-460. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300005&lng=es&tlng=es.

Pérez, Moira (2019). *Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. El lugar sin límites: revista de estudios y políticas de género*, 1(1), pp. 81-98. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/288>

Ramírez, Roberto (2008). La pedagogía crítica: una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), pp. 108-119.

Sartorello, Stefano y Guzmán, Juan (2020). De la escuela a la milpa: epistemologías alternativas, interculturalidad crítica y pedagogía decolonial para la buena vida. En Gustavo Esteva et al. (Coords.), *Movimientos sociales, resistencias y universidad: sobre la incidencia social del conocimiento* (pp. 281-310). CDMX, México: Editorial Gedisa.

Zabala, Juan David (2015). Espistemicidio como negación del reconocimiento. *Academicus: revista de ciencias de la educación*. 1 (7), pp. 45-54. http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art7_5.pdf

Los profesores de asignatura como sujetos del nuevo capitalismo: estrategias de supervivencia o explotación

Ariadna Isabel López Damían y José Albar Chavelas Mendoza

La educación superior da atención a alrededor de cinco millones de estudiantes en México, la mayoría de los cuales se encuentran inscritos en universidades públicas; de acuerdo con cifras de la ANUIES (2021), en el ciclo escolar 2020-2021, 64.58% de los 4,983,204 estudiantes estaban inscritos en este tipo de institución, lo que pone en evidencia que estas universidades juegan un papel importante en la sociedad. Aunado a esto, las universidades públicas en México dan trabajo a alrededor de 394,189 personas en trabajos académicos (DGPPEE, 2020). La universidad pública no es solo un lugar donde se espera que un gran número de estudiantes (11% de la matrícula estudiantil del país en 2019; DGPPEE, 2020) encuentren posibilidades de desarrollo personal y movilidad social, sino también espacios donde se busca resolver problemáticas sociales. Es más, Porter (2007) conceptualiza a las universidades como instituciones que pueden ayudar a individuos y sociedades a alcanzar su potencial de perfección. Pero esta visión optimista se ve limitada si analizamos la situación de las universidades y de sus actores. En este capítulo, nos centraremos en analizar un grupo en particular, uno que, argumentamos

aquí, se encuentra en el último escalón de la escalera de poder en la universidad: los profesores de asignatura.

A pesar de la limitada literatura acerca de los profesores de tiempo parcial en México, diversos estudios han documentado su precaria y vulnerable condición laboral en las instituciones de educación [IES] mexicanas públicas y particulares (Buendía y Acosta, 2016; Buendía, Acosta y Gil, 2019). Y es justo preguntarse ¿cómo es posible que las mismas instituciones que se plantean ser democratizadoras, punta de lanza del desarrollo del conocimiento y fuente de mejora de la sociedad (Buendía y Acosta, 2016; Porter, 2007), sean también espacios en los que se devalúa y maltrata a un grupo tan importante de actores de la educación? Para dar respuesta a esta pregunta, explico primero la importancia del grupo antes mencionado. En términos numéricos, los profesores de tiempo parcial, también llamados profesores por horas o de asignatura (términos que se usarán aquí intercambiamente y se identifican con las siglas PTP) cubren 77% de los contratos en las universidades públicas en México (OECD, 2019). Al dedicarse principal (pero no únicamente) a la docencia, son los principales responsables del trato con los estudiantes (Lopez, 2017; López et al., 2016); al cubrir posiciones en más de una institución (ya sea empresas o múltiples IES) sirven como vínculo entre estas, así como entre estas y los estudiantes (López et al., 2016) y traen a las IES conocimientos prácticos, profesionales y aplicados que ponen en contacto con sus estudiantes y colegas (Montaño, 2001). En suma, los PTP son importantes tanto por su número, como por su rol en, y contribución a, las universidades en las que laboran.

Regresando a la pregunta inicial, acerca del trato que se da en las IES a los PTP, en el presente capítulo se argumenta lo siguiente: las IES en México han incorporado valores neoliberales (Casanova y López G., 2013) y del nuevo capitalismo (Sennett, 2006) que afectan a los PTP, quienes sufren desventajas como falta de apoyo y precariedad laboral. En respuesta, ellos han desarrollado medidas para contrarrestar sus desventajas institucionales, para avanzar en su trabajo y para asegurar su (re)contratación. Estas medidas, si bien les

ayudan a ganar estabilidad, al menos en su percepción, también les han convertido en sujetos ideales del nuevo capitalismo: son actores que al tiempo que rechazan las desventajas que sufren, emplean sus propios recursos para contrarrestar las limitaciones de las universidades y, con ello, paradójicamente, facilitan la adopción de valores y lógicas neoliberales en las universidades (Levin, Martin y López, 2020). Es decir, sus estrategias los vuelven prisioneros de aquello de lo que intentan escapar. Este argumento ha sido desarrollado para otros contextos (Estados Unidos) en escritos previos de autoría tanto individual (López, 2017) como colectiva (Levin, Martin y López, 2020), pero en este capítulo se extiende y aplica al análisis de los PTP en el contexto mexicano. Para su desarrollo, se emplean textos académicos publicados en y sobre México, datos secundarios de fuentes como la ANUIES, SEP y DGPPEE; documentos institucionales universitarios y entrevistas formales e informales con PTP recolectadas a lo largo de los últimos 10 años. Estas últimas se emplean para ilustrar los argumentos mostrados y para dar voz a un grupo que ha sido altamente invisibilizado en las instituciones y en la literatura académica (Buendía, Acosta y Gil, 2019; López, 2012). El texto se divide en cuatro partes: en la primera se explica teóricamente el origen de la problemática abordada; en la segunda se ilustra esta teoría en el contexto de las IES en México; en la tercera se presentan los retos y estrategias de los PTP; por último, se cierra con una conclusión e invitación al análisis crítico de esta realidad actual.

Mirada Teórica

En la actualidad, los comportamientos y valores organizacionales (de las IES) e individuales (de los PTP) están enmarcados, así como guiados, por el neoliberalismo (Casanova y López G., 2013) y por la cultura del nuevo capitalismo (Sennett, 2006). Entendemos el neoliberalismo como una ideología basada en la lógica de la rentabilidad financiera que guía, conduce y regula no sólo la esfera económica

sino también la esfera social y dentro de ella la educación, la seguridad y la vivienda (Casanova y López G., 2013). Aunado a esto, de acuerdo con Sennett (2006), dada la globalización, las migraciones y las estructuras internacionales de producción, las instituciones en la actualidad (incluyendo a las IES) están fragmentadas, carecen cada vez más de la estabilidad, longevidad, sentido de comunidad y orientación al bienestar que ganaron en la segunda mitad del siglo pasado, a partir de la década de 1970. Estos cambios en las instituciones han afectado la organización del trabajo en las IES y lo requerido al profesorado (Lopez, 2017).

Los valores y las prácticas aceptadas o promovidas en el nuevo capitalismo, han llevado a las personas a enfrentar tres retos asociados con el tiempo, el talento y la renuncia (Sennett, 2006). El primer reto, se deriva de que las instituciones no proveen un marco de referencia a largo plazo a los individuos, por lo que las personas se encuentran migrando de trabajo en trabajo, de institución en institución, con relaciones de corto plazo, inestables e inseguras. El segundo reto tiene que ver con el talento y las habilidades, mientras que en el pasado se valoraba la capacidad de saber hacer algo con un grado elevado de experticia (*craftsmanship*), en la actualidad se valora la capacidad de responder eficientemente a múltiples problemas y necesidades emergentes de las instituciones. El tercer reto que menciona Sennett tiene que ver con rendirse, con dejar ir el pasado; independientemente de sus logros anteriores, las instituciones no garantizan un lugar a los empleados, por lo que paradójicamente los últimos deben renunciar a sus experiencias previas en la institución para poder mantenerse en ella.

Dados estos tres retos en las estructuras del nuevo capitalismo, en contraste con el viejo capitalismo, las personas se encuentran aisladas, en el limbo, sin una narrativa institucional de vida, esto las deja a la deriva, sin un ancla para sus comportamientos y comprensiones del yo; en este contexto social fragmentado e inestable “solo cierto

tipo de ser humano puede prosperar”¹ (Sennett, 2006, p.3). En esta estructura, el hombre o mujer ideal está orientado a metas a corto plazo, enfocado en sus habilidades y competencias potenciales, y está dispuesto a abandonar sus experiencias pasadas en favor de nuevas. A continuación, se ilustra que los PTP, son *de facto*, los profesionales ideales del nuevo capitalismo: enfrentan los tres retos indicados por Sennett y al hacerlo no solo se vuelven víctimas del capitalismo, sino también reproductores de las estructuras que lo identifican.

Contexto: Las universidades públicas como espacios de prácticas neocapitalistas

La aserción de que la educación y en particular la educación superior en México han adoptado y adaptado principios y prácticas capitalistas y neoliberales, no es reciente. Autores como Yuren (2008) identifican los inicios de esta tendencia en la década de 1980 y su reafirmación en la actualidad ha sido propuesta por otros (Agüera, 2011; Buendía, Acosta y Gil, 2019; Casanova y López G., 2013). ¿Pero qué significa? En términos generales la acusación es que las universidades públicas siguen prácticas esperadas en empresas y corporaciones con fines de lucro, estas incluyen competitividad externa e interna por recursos y “clientes” (i.e., estudiantes), reducción de costos, enfoque en el incremento de la productividad, búsqueda de calidad, eficiencia y eficacia mediante indicadores medibles y comparables (Agüera, 2011). En este argumento, se plantea que las universidades ya no se guían solo por principios académicos, científicos, intelectuales o sociales, sino también por principios empresariales, corporativos y principalmente económicos (Casanova y López G., 2013).

Ya sea que estos principios se fusionen o que se dé preferencia a los segundos sobre los primeros, su incorporación ha provocado un

¹ “only a certain kind of human being can prosper in unstable, fragmentary social conditions” (Sennett, 2006, p.3)

cambio en la estructura de las funciones centrales de las universidades y en el trabajo académico. Si bien, estos cambios pueden ser positivos, como en los esfuerzos de mejora de la calidad educativa (Agüera, 2011), el discurso académico más bien se orienta por explicar los efectos nocivos que los mecanismos de control neoliberales han generado en las instituciones educativas (Casanova y López G., 2013). Por ejemplo, la investigación en la universidad se orienta hacia las necesidades del mercado, del sector productivo y de las líneas marcadas por la política de estado (Porter, 2007) en lugar de hacia las necesidades del conocimiento o los campos disciplinares. En la docencia, se da preferencia a conocimientos prácticos profesionales sobre los conocimientos científicos o disciplinares, formando a trabajadores más que a pensadores (Montaño, 2001). En la difusión de la cultura se reduce el apoyo a representaciones alternativas o postmodernas y se promueven las bellas artes y representaciones culturales tradicionales (Porter, 2007).

En este contexto, las demandas sobre el profesorado tienen una orientación específica: mejorar la producción de la universidad en términos de número de artículos y estudiantes egresados; reducir los costos de la educación al hacer más eficientes los procesos y al recibir menor apoyo de la universidad; competir con sus colegas por el trabajo y recursos en la institución (Casanova y López G., 2013). La literatura internacional de las últimas dos décadas, ha identificado que el aumento en el número de PTP contratados y el trato que se les da en las universidades, responde en parte a la necesidad de estas de responder a las exigencias antes señaladas (Lopez, 2017).

Retos de los profesores de tiempo parcial

Los mecanismos del neoliberalismo y del nuevo capitalismo afectan a los académicos de todo tipo de contratación, pero tres retos afectan a los PTP en particular: Contratación a corto plazo, apoyo institucional limitado y restricciones para su participación institucional. Estos

engloban múltiples comportamientos institucionales que enfrentan los profesores y que tienen su origen en las reglas, normas y cultura universitaria de las IES públicas (López, 2012). Buendía, Acosta y Gil (2019) argumentan que las universidades tanto públicas como privadas en México han empleado la precariedad como una estrategia de trabajo; tomando como base dos aspectos: una falta de permanencia y limitado apoyo a los profesores. La falta de permanencia surge de la tendencia, identificada por Sennett (2006), de las instituciones a mantener relaciones de corto plazo (contratos temporales) con sus miembros, esto vuelve a los sujetos más manejables y menos seguros de su posición en la institución. Los PTP son en su mayoría temporales, ya que pocas universidades públicas mexicanas (por ejemplo, la BUAP o la UDG) tienen la figura de “permanencia” o “definitividad” para profesores de asignatura que no sean de medio tiempo, independientemente de que hayan laborado hasta diez años en la misma institución (López, 2012).

Los PTP renuncian a su pasado en la institución y se acostumbran, entre otras cosas, al continuo papeleo necesario para su recontractación, para asegurar un rol que ya cumplen. Las IES les piden que comprueben constantemente que son dignos del trabajo que tienen y que han demostrado ser capaces de hacer:

Hace un año precisamente pidieron sobre todo los títulos y las cédulas, nuevamente, para escanearlas, porque querían tener la información digitalizada [...] En cuanto a los papeles está bien, porque me ha tocado ver en otras instituciones (entre comillas) de más prestigio y tienen cédulas o títulos apócrifos [...] Es muy importante por cualquier cuestión, saber con quién está uno trabajando (Profesor, universidad pública, ciencias computacionales, cinco años de antigüedad)

Ya sea que se les pida formalmente que vuelvan a entregar su documentación para recontractación o que se les solicite como una forma de ayuda a la certificación de su facultad (López, 2012), los PTP viven continuamente este proceso, mismo que ya se ha institucionalizado

y se ve como algo normal y esperado. Es más, como lo muestra la cita anterior, el continuo papeleo asociado con la ella se llega a ver como una forma deseable de legitimarse en la universidad. Parte de la falta de permanencia, y como consecuencia de la continua recontratación, incluye que los PTP sean acomodados o desplazados entre departamentos o entre actividades; sus adscripciones son flexibles a conveniencia de las universidades. Una profesora cuenta su experiencia de la siguiente manera:

Perteneía yo a la Dirección de educación superior, que está aquí enfrente, y de allí venía yo a dar clases acá, en las áreas de tronco común. Ahí el secretario académico, el director y el secretario administrativo, veían que veníamos a dar clases una compañera y yo, que pertenecíamos a ese departamento, en una ocasión nos comentaron que ya iba ser necesario que nos integráramos, que lo que estábamos dando se iba a convertir disciplinario [...] y a partir de ahí surgió la invitación para venimos para acá. (Profesora de asignatura, universidad pública, letras, diez años de antigüedad)

Es decir, estos profesores tienen poco control sobre su contrato de trabajo o la forma de éste (cantidad de alumnos, cantidad de grupos, cantidad de materias o asignaturas, horarios de trabajo, departamento de adscripción, entre otros) y este es modificado para responder a los requisitos a corto plazo de las IES. En algunos casos, como en la cita anterior, los PTP pueden llegar a ver este cambio en su contrato como un avance, como una mejora laboral, pero en realidad, su estatus como fuerza de trabajo eventual se mantiene. Centrémonos ahora en el segundo aspecto mencionado por Buendía, Acosta y Gil (2019) y que corresponde al segundo gran reto de los PTP: apoyo limitado. Los PTP obtienen poco apoyo institucional, una baja remuneración y limitadas prestaciones asociadas a su trabajo, lo que los mantiene en situaciones precarias, de inseguridad e indefensión. Este grupo de profesores, a pesar de ser responsable por la mayoría de los cursos de nivel superior, recibe bajos salarios, ya sea por hora o por curso (Buendía y Acosta, 2016).

Este salario baja aún más en ciertas zonas del país. Por ejemplo, en la Universidad Autónoma del Estado de Guerrero un PTP “adjunto A” recibe \$172.49 por hora/semana/mes (STAUAG, 2017) mientras que en La Universidad de Guadalajara el “profesor asignatura A” percibe \$383.91 por hora/semana/mes (STAUdeG, 2021). Para lograr un salario suficiente para vivir, necesitan laborar en más de una institución o por una jornada de docencia mayor a la de sus contrapartes de tiempo completo, de ahí que a los PTP se les ha llegado a denominar “de sobretiempo” o “de tiempo repleto” (Gil Antón, 1994). Aunado a un salario insuficiente, los PTP cuentan con limitadas prestaciones de ley y, sólo en muy contados casos, cuentan con cubículos, oficinas o programas de estímulos a la labor docente (Buendía y Acosta, 2016). Si bien, un número importante de profesores de tiempo completo tampoco cuentan con cubículo, este número está disminuyendo drásticamente debido a la participación de las IES en certificaciones que exigen este tipo de infraestructura; aunado a esto, estos profesores si cuentan con otros apoyos institucionales con los que pueden contrarrestar esta falta—programas de estímulos, becas, material institucional, entre otros.

Gil Antón (2015) ha llamado a los PTP “los jornaleros del gis y el borrador” equiparando su trabajo más al de una ocupación que al de una profesión, no por la calidad del mismo sino por sus condiciones laborales. La falta de recursos básicos para llevar a cabo su trabajo (plumones, copias, impresiones, equipo de cómputo, libros de texto), se ha normalizado por los miembros de la universidad. Una profesora comentaba “me dan todo lo que necesito, bueno es que no necesito nada, me dicen dónde me toca enseñar y donde apartar mi cañón y ya” (profesora, universidad tecnológica, administración, seis años de antigüedad), esta frase ilustra una idea común sobre el trabajo como PTP: no se necesita más que un aula y la labor del profesor. El tercer comportamiento institucional que afecta a los PTP y que se denomina aquí restricciones en su participación, se expresa como exclusión o rechazo de actividades institucionales. En las universidades, oficialmente se les contrata para docencia principalmente y para

tutoría y asesoría en segundo término, limitando su participación en actividades institucionales más allá del trabajo con los alumnos (López, 2012).

A lo único que me veo obligada es a [...] llegar a dar la clase según el temario, nadie, por ejemplo, me dijo que podemos participar en otro tipo de actividades y leer leyes de la academia o algo así. (Profesora, universidad pública estatal, Faculta de Ciencias, dos años de antigüedad)

Excluirles de estas actividades, puede verse como “proteger” sus derechos. En la percepción de los PTP acerca de sus actividades institucionales, hay una dualidad entre obligación y derecho. Por un lado, reconocen que no tienen la obligación de llevar a cabo actividades más que aquellas para las que son formalmente contratados, pero, por otro lado, no saben si tienen el derecho a hacerlo. En otras palabras, esta delimitación de su participación se convierte en una forma de exclusión. Buendía y Acosta (2016), en su estudio sobre reglamentos y regulaciones en cuarenta IES públicas en México, encontraron que sólo 28% de ellas tenían formalmente establecida la participación de los PTP en actividades como actualización y modificación de los programas de estudio, 30% en asesoría a alumnos; y que, si bien 67% reglamentaban su participación en reuniones colegiadas, estas se limitan a las relacionadas con docencia y clases. Estas cifras resuenan con lo dicho por la profesora citada arriba. Estudios internacionales han encontrado que inclusive cuando se permite o pide la participación de los PTP en reuniones de academia, sus intervenciones o sugerencias se hacen a un lado y no se consideran pertinentes por sus compañeros (Levin, Martin y López, 2020). Es decir, la exclusión de este grupo de profesores se da tanto formalmente (en documentos, reglamentos, etc.) como en las prácticas cotidianas.

Los PTP han normalizado las circunstancias antes descritas y han, tanto desarrollado como internalizado comportamientos que les permiten afrontarlas, estos se discuten a continuación.

Estrategias de Supervivencia

En respuesta a los tres retos antes mencionados los PTP han desarrollado tres respuestas: 1) proveen los recursos faltantes, 2) conectan a nivel personal con el trabajo y con sus colegas y 3) se incorporan en actividades sin paga. Estas tres respuestas adquieren un carácter de natural, de implícitas en su labor, se consideran parte normal de su trabajo y hasta se llegan a percibir como decisiones personales. Es decir, los profesores no son conscientes de que estas son resultado de estructuras de trabajo enfermas y desestabilizantes. La primera estrategia pareciera simple: cuando no reciben los recursos institucionales para realizar su labor, los PTP emplean sus propios recursos personales (materiales, económicos, etc.) para lograr sus tareas y obligaciones. Perciben esta solución como fuente de orgullo y de logro; ésta se vuelve en un testimonio de competencia profesional.

El libro de texto, yo lo consigo, sólo llamo a las editoriales y digo que voy a dar la materia equis o que si pueden mandarme materiales de consulta y ¡ya! Yo lo resuelvo, no necesito que alguien más lo haga. (Profesora, universidad tecnológica, administración, seis años de antigüedad)

A falta de oficina, buscan un espacio en las instalaciones de la IES, a falta de apoyo para material pagan sus propias impresiones, usan sus propios libros y computadora, usan su plan de datos e internet (esto especialmente durante la situación de emergencia por COVID-19 cuando las sesiones de clases se llevaron a cabo en línea). Los PTP ganan un sentido de orgullo al resolver estas situaciones que ven más como “pequeños obstáculos” y hasta “retos a vencer” y menos como lo que son: pruebas de la incapacidad de las IES para aportar los elementos mínimos requeridos por su trabajo. Los PTP también usan sus propios recursos para resolver peticiones directas de sus estudiantes. Estudios internacionales, como el de Tunguz (2014), encontraron que los PTP y las mujeres llevan a cabo trabajo emocional (apoyo para lidiar con retos y problemas actitudinales y personales que enfrentan los estudiantes) más que profesores hombres o de

tiempo completo y con plaza permanente. Esto también lo expresan algunos PTP en el país:

Siempre me escriben [los alumnos], quieren un consejo, de cómo contactarse con su tutor, de cómo hacer algún trámite, pedir asesoría, o me cuentan sus problemas con sus compañeros, sus papás, de su trabajo, de salud... mis compañeros dicen que los chavos nunca les preguntan, pero a mí sí, todo el tiempo y ahí me ves consiguiéndoles la información, mandándoselas y dándoles seguimiento. (Profesora, ingeniería, universidad tecnológica, tres años de antigüedad).

En este sentido, los PTP ofrecen guía y consejo a los estudiantes, mismos que deberían recibir por parte de sus colegas de tiempo completo o por administrativos y personal de apoyo especializado en problemáticas de los estudiantes. Esta demanda de los estudiantes se percibe como una necesidad a resolver y lograrlo, se percibe como necesario para su trabajo (de los profesores). Revisemos ahora la segunda estrategia; ante la falta de permanencia y sus limitantes institucionales, los PTP desarrollan una respuesta de carácter emocional. Además de trabajar las emociones propias en el contexto profesional, dedican tiempo a construir relaciones personales que validen su posición en la facultad o departamento donde laboran (Levin, Martín y López, 2020). Varios estudios han demostrado que a pesar de las malas condiciones laborales, los PTP expresan un alto nivel de satisfacción por su trabajo (López et al., 2016), esto se debe a que añoran un valor al trabajo en sí mismo y a su relación con sus colegas.

La docencia es algo que me satisface porque te ayuda a crecer...El ambiente de trabajo también me hace sentir muy a gusto, junto con el apoyo de mis directivos. Son las tres cosas que me hacen estar contenta y muy motivada a trabajar. (Profesora, Lenguas, once años de antigüedad, universidad pública)

El compromiso laboral y las relaciones personales con colegas y estudiantes, les sirven para contrarrestar la sensación de marginación y exclusión derivados de no ser miembros “completos” de su

universidad. Sin embargo, en el caso de los PTP, la satisfacción laboral, las relaciones personales y el apoyo de sus directivos es algo que reciben en lugar de, y no además de, recursos institucionales y un sueldo justo. Los PTP realizan esfuerzos constantes por interpretar señales institucionales como elementos de validación profesional, pero pareciera que no son conscientes de ello. Por ejemplo, a pesar de los aspectos negativos de la continua recontractación, ya mencionados con anterioridad, y de que ésta es la base de la precariedad laboral de los PTP, se la percibe como una forma de validación por parte de sus colegas, estudiantes y ellos mismos (Levin, Martin y Lopez 2020).

[Mi colega] habló con el director para que me echaran la mano, y si me dio la oportunidad, si de hecho él fue el que me recomendó, ¡me recomendó! Una cosa es que te recomienden y otra cosa es que ya en el transcurso del trabajo ya [te quedes], eso es aparte, ahí ya soy yo, y si hubiera tenido malos comentarios, ya hubieran venido los chicos a quejarse. (Profesor, Administración, seis años de antigüedad)

Es esta visión, pierde importancia la inseguridad laboral en la IES y gana importancia el reconocimiento personal y la validación de actores cercanos a su trabajo; en la cita anterior, del director, al dar un voto de confianza al trabajo del profesor, y de los estudiantes, al no quejarse ni mostrar desagrado por su labor. Esta segunda estrategia empleada por los PTP es lo que en psicología se conoce como estrategia de enfrentamiento, consiste en centrarse en los aspectos positivos de su trabajo, en los aspectos emocionalmente aceptables, para contrarrestar aquellos que no lo son tanto. Los PTP también se centran en las ventajas futuras que recibirán de su trabajo actual.

Aquí a nivel profesional yo espero (ya nada más me falta un año para poderlo hacer) competir por una mejor plaza, ya sea medio tiempo o definitividad, no lo sé, eso depende de qué disponibilidad ellos tengan, pero al menos si mejorar mi plaza, eso sí. (profesor, universidad pública, ciencias computacionales, cinco años de antigüedad)

Es decir, juzgan sus actividades actuales (así como las características de estas) por las ventajas futuras que recibirán; actitud que se promueve en las instituciones del nuevo capitalismo (Sennett, 2006). Esta espera por una gratificación posterior se suma a las relaciones personales permitiendo a los PTP ignorar su situación actual y concentrarse en las posibilidades futuras, lo cual es la base de la tercera estrategia. Dado que oficialmente no se obliga a los PTP a participar en actividades adicionales a la docencia, no se les penaliza formalmente por no participar; pero, paradójicamente, si se toma en cuenta su rol en estas actividades para su recontractación (Buendía, Acosta y Gil, 2019), para el incremento de horas y para ofrecerles oportunidades en la IES (López, 2017). En respuesta, los PTP optan por llevar a cabo actividades que no están establecidas en su contrato y por las que no reciben una paga, percibiendo esta práctica como algo normal y como originado en su interés personal (López, 2012):

Me gusta involucrarme con la administración, aparte de ser maestro, trabajo aquí en la coordinación. [Llevo] la agenda del coordinador, todo lo que te pide Secretaría Académica, lista de maestros, armamos la oferta académica para todos los cuatrimestres, [...] todo lo administrativo de la licenciatura aquí lo armamos[...] todos los problemas aquí los tratamos de resolver si no, los canalizamos a la secretaría académica [...] (Profesor de tiempo parcial, universidad pública estatal, Ciencias políticas)

Esta participación surge tanto de un interés por ser competitivo, como de un sentido de gratitud a los miembros de la facultad o departamento que han apoyado.

[...] lo que estoy haciendo en la coordinación pues es más en agradecimiento al maestro porque él fue me echó la mano para entrar acá [...] obviamente eso también me ha ayudado a mí porque eso hace que me den clases, que se me tome en cuenta. Va a llegar el momento que se me tome en cuenta para subir de puesto, de nivel de hora clase a medio tiempo, eso también va ayudar, lo que estoy haciendo ahor-

ta, porque se da cuenta la dirección que participo, que no me gusta estancarme (Profesor de tiempo parcial, universidad pública estatal, Ciencias políticas)

Con actividades adicionales, los PTP demuestran ciclo a ciclo que merecen recontractación, aunque las instituciones parecen olvidarlo, y los profesores se ven en la necesidad de hacer cada vez más, de llevar a cabo nuevas actividades y de extender sus habilidades de docencia a administración escolar, organización, evaluación laboral, etc. Por ejemplo, una profesora de enfermería comenta: “[la universidad mandó] una invitación abierta, para ver quiénes querían participar en esta nueva modalidad. Y bueno pues acepté el reto” (universidad estatal, ocho años de antigüedad). Esta participación en nuevas actividades se ha vuelto una constante en las prácticas de los PTP que les permite ser competitivos. En algunos casos, y como resultado de estas estrategias de supervivencia, los PTP reciben reconocimientos simbólico por su trabajo como diplomas, medallas, cartas de agradecimiento, o asistencia a eventos (Buendía y Acosta, 2016), pero más importante en la visión de ellos: se crean una reputación profesional aceptable. Con esto se refuerza su interés por, y adopción de, estas estrategias.

Conclusión

Las universidades en México han adoptado el empleo precario como una forma aumentar las ganancias institucionales (Buendía, Acosta y Gil, 2019). Buendía y Acosta (2016) argumentan que la falta de estabilidad de los PTP es en parte consecuencia de los derechos que han ganado o mantenido los profesores de tiempo completo. Desde una visión del nuevo capitalismo, las acciones tomadas por los PTP, su supervivencia a la inestabilidad, así como su construcción profesional de sí mismos a pesar de su desubicación, es lo que permite a la universidad seguir funcionando con estructuras desestructurantes. Las

tres estrategias de los PTP (emplear sus propios recursos para el trabajo universitario, depender de relaciones personales con sus colegas y directivos y realizar actividades adicionales a su contratación) resultan contraproducentes para sí mismos. Al emplear sus propios recursos cubren las necesidades de docencia de la institución, al realizar actividades por las que no se les paga, facilitan que las universidades logren sus metas, al desarrollar relaciones personales con sus colegas, obtienen reciprocidad simbólica por su trabajo. A primera vista, parecen resultados positivos de sus acciones, sin embargo, lo que involuntariamente también hacen es cubrir obligaciones que deberían correr por parte de las universidades (proveer material para la docencia, recursos para el trabajo académico, y satisfacción laboral) y facilitan que las políticas de precariedad aparenten funcionar.

Si bien, en un inicio se pensaba que los mecanismos neoliberales podrían mejorar la educación, su estructura y la manera en que la población recibe los beneficios de la misma, y que, por esto mismo, se le había adoptado o promovido; en la actualidad, es claro que se han convertido en obstáculos para superar las desigualdades educativas que aquejan el país (Casanova y López G., 2013). Más aún, esta ideología ha generado desigualdades al interior de las IES, al agudizar la estratificación de la profesión académica. Los PTP se han vuelto sujetos ideales del neoliberalismo y el nuevo capitalismo, son el tipo de trabajador que estas ideologías y culturas requieren para su solidificación. A pesar de este panorama, no se busca argumentar aquí que esta es una realidad inescapable. Si se toma en cuenta que los PTP son la mayoría numérica en las diversas IES, entonces es necesario que las universidades tomen medidas para su inclusión, legitimación y apoyo que se opongan a las tendencias globales aquí analizadas; medidas que ayuden no solo a los profesores, sino también a las instituciones a regresar a su camino como fuentes de igualdad social. En este espacio se plantean tres:

- Crear espacios físicos para los profesores (PTP y tiempo completo) donde puedan convivir, intercambiar ideas y desarro-

llar trabajo con colegas y estudiantes. Estos espacios facilitarían las labores de preparación de clases, de asesoría y tutoría de los PTP, apoyaría simbólicamente a legitimar su trabajo y reduciría los recursos adicionales que se les pide (tiempo, lugar, espacio). Esta estrategia contrarrestaría las desventajas actuales al mejorar la experiencia de los PTP, de los estudiantes y ayudar a detener la demanda de los recursos de estos actores de la educación.

- Desarrollar estrategias para incluir las opiniones, conocimientos y propuestas de los PTP en la toma de decisiones a nivel departamento o facultad como mínimo, y a nivel institucional como meta ideal. Estas no pueden exigir de los PTP un uso ilimitado de tiempo o esfuerzo, pero si necesitan estar diseñadas de manera que les permitan expresar sus ideas y necesidades laborales. Una estrategia de este tipo permite superar la visión encontrada por Montaño (2001) de los PTP sólo como expertos técnicos y se apoya la visión de este grupo como profesionales y académicos.
- Diseñar modelos de trayectorias profesionales que sirvan de guía para los PTP, mediante las cuales puedan saber hasta dónde pueden avanzar y apoyar su propia carrera en la universidad. Estos modelos pueden ser flexibles y basados en los procesos y prácticas reales en las IES, con lo que apoyarían a los profesores a lograr su máximo potencial en la institución. Con esto, se les reconoce como profesionales y no sólo como empleados temporales.

Las soluciones planteadas aquí no son simples ni automáticas, es necesario que los tomadores de decisiones institucionales en las IES, analicen las consecuencias indeseables de los mecanismos del capitalismo sobre la academia, y se planteen formas de cambiar los problemas de fondo (culturales, estructurales, normativos) y no solo los superficiales (de forma, medición y a corto plazo). Este capítulo se

escribe con la esperanza de servir como punto de partida para continuar con un diálogo inclusivo ante un grupo explotado pero comprometido con su labor.

Bibliografía

ANUIES. (2021). Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado V.1.1. México. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Agüera Ibáñez, Enrique (2011). Retos y perspectivas de la educación superior en México. En Enrique Agüera Ibáñez y Emilio Zabadúa González (Coords.), *La disputa por la educación. Por el México que queremos* (pp. 13–54). México.

Buendía Espinosa, Angelica; Acosta Ochoa, Abril y Gil Antón, Manuel (2019). En busca de un rostro: (In) visibles, pero siempre presentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), pp. 15–41. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-15.pdf>

Buendía Espinoza, Angelica y Acosta Ochoa, Abril (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in)visible. In Zaira Navarrete y Marco A. Navarro (Coords.), *Globalización, internacionalización y educación comparada* (pp. 299–318). México: Plaza y Valdez.

Casanova Cardiel, Hugo y López García, Juan Carlos (2013). Educación superior en México : los límites del neoliberalismo (2000-2010). *Linhas Críticas*, 19(38), pp. 109–128.

DGPPEE (Dirección General de Planeación Programación y Estadística Educativa) (2020). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional

- 2019-2020. En *Sistema de consulta Interactiva de Estadísticas Educativas*. México.
- Gil, Manuel (1994). *Los rasgos de la diversidad, un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Gil, Manuel (2015). Profesores de tiempo repleto. *El Universal*. <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=248635&cates=Carrera+acad%E9mica&subcates=2.+Modalidades+de+ingreso+y+figuras+de+contrataci%F3n&ssc=33>
- López Damian, Ariadna I. (2012). *Académicos invisibles en la universidad pública estatal* [Tesis maestría]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Levin, John. S.; Martin, Marie C. y López Damián, Ariadna I. (2020). *University Management, the Academic Profession, and Neoliberalism*. Suny Press.
- Lopez Damian, Ariadna I. (2017). *Long-term part-time faculty's professional life at public comprehensive master's universities in California* [Doctoral dissertation]. UC Riverside. <https://escholarship.org/uc/item/2fc886pk>
- López Damián, Ariadna I. et al (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales : Una profesionalización inconclusa. *Revista de La Educacion Superior*, 45(180), 23–39.
- Montaño Hirose, Luis (2001). Dilemas y desafíos de la investigación en administración en México. *Contaduría y Administración*, (202), pp. 21–28.
- OECD (2019). The future of Mexican higher education: Promoting quality and equity, Reviews of National Policies for Education. *Reviews of National Policies for Education*. <https://doi.org/10.1787/9789264037212-ru>
- Porter, Luis (2007). *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Sennett, Richard (2006). *The culture of the new capitalism*. Yale university Press.

STAUAG (2017). *Contrato Colectivo de Trabajo 2017-2018*. Chilpancingo: UAG.

STAUdeG (2021). *Contrato Colectivo de Trabajo staudeg 2021-2023*. Retrieved from <https://secgral.udg.mx/normatividad/contratos/contrato-colectivo-de-trabajo-staudeg-sindicato-de-trabajadores-academicos-9>

Tunguz, Sharmin (2014). In the eye of the beholder: emotional labor in academia varies with tenure and gender. *Studies in Higher Education*, 41(1), pp. 3–20. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914919>

Yurén Camarena, Ma. Teresa (2008). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México: Editorial Trillas.

Segunda parte
Formas críticas de entender lo político

Reflexiones sobre democracia, pluralidad y autonomía indígena en América Latina

Azucena Damián Madero

Estado, democracia y pluralidad

El Estado como forma de organización se empezó a gestar en los siglos XV y XVI en Europa occidental, los clásicos de la teoría política (como Maquiavelo, Bodin y Hobbes) con el objetivo de asegurar la unidad política, sostenían que en él se deben reunir cuatro características básicas: la soberanía, autonomía, fuerza militar y el poder absoluto. (Vallés y Martí i Puig, 2016) En sentido general, Álvaro García Linera (2013, p. 81) refiere que el Estado es “una estructura de relaciones políticas territorializadas y, por lo tanto, son flujos de interrelaciones y de materializaciones pasadas de esas interrelaciones referidas a la dominación y legitimación política” y en sentido específico del Estado moderno, lo describe como una construcción histórica de dominación mediante tres monopolios: la coerción, la riqueza pública y legitimación política, en el que cada uno ha pasado por procesos articulados, por correlaciones de fuerzas, de institucionalizaciones de esta última y de legitimación política. (García, 2013)

Para De Sousa (2004a) el Estado se instituye a partir de la metáfora del contrato social, que desde su origen asienta la transición del estado de naturaleza al civil y por lo tanto, al Estado moderno, cuya idea “pretende crear un paradigma socio-político que produzca de manera normal, constante y consistente cuatro bienes públicos: legitimidad del gobierno, bienestar económico y social, seguridad e identidad colectiva” (De Sousa, 2004a, p. 12), sin embargo, en esa misma lógica, integra criterios de *inclusión/exclusión* que dan legitimidad a la contractualización dentro de las interacciones políticas, económicas, sociales y culturales, y por lo tanto se puede entender que el contrato social incluye un mecanismo de formación social para legitimar su existencia. En el marco de la globalización, y el Estado como figura de autoridad encargada de garantizar el bien social y reguladora del mercado se ha visto minimizado por el surgimiento de nuevas correlaciones de fuerzas, pero continúa legitimado mediante la democracia, que tiene su propia dicotomía. La democracia se traduce del griego como poder (*kratos*) del pueblo (*demos*), así como el Estado es una construcción histórica, con características particulares en determinadas épocas, el sistema democrático actual ha pasado por una evolución considerable tomando en cuenta la referencia Griega de su origen.

De acuerdo a Sartori (2007) la democracia es más que su significado etimológico, es necesario pasar a un contenido desde la práctica y para ello una interpretación desde el contexto, por tal motivo menciona que se debe trascender a una democracia descriptiva y no solo a una prescriptiva, planteando como hipótesis que la teoría de la democracia se fragmenta por puntos de rupturas o discontinuidad, lo que coincide el planteamiento de Dalh (1992) sobre lo que denomina la primera y la segunda transformación de la democracia, donde segmenta ideas y prácticas democráticas fundamentales en determinadas formas de organizaciones políticas. Según Linera (2013) cada concepto es respaldado por una carga provisional de un campo de fuerzas y se orientan a múltiples potencialidades según

cada contexto, de ahí las luchas en el montaje y desmontaje de la construcción del significado de las palabras y los conceptos.

En el concepto de democracia se anudan, precisamente, estas dos determinaciones del campo; él es un dispositivo de acceso a la legitimidad del predominante campo discursivo político, pero a la vez el concepto mismo de democracia, en sus actuales cualidades de contenido histórico, es fruto de una competencia, de unas luchas de significaciones llevadas adelante en las últimas décadas en libros, conferencias, investigaciones y debates. Esto muestra que no existe la “verdadera” y definitiva definición de democracia, transhistórica y objetiva. Lo que se entiende por democracia en un momento dado es siempre una convención histórica, un producto provisional de intersubjetivaciones resultantes de distintos modos de acción comunicativa. Pero, no olvidemos, de acciones comunicativas en las que los poderes de enunciación no están distribuidos igualmente entre los concurrentes a la producción de la definición. (García, 2013, p.14)

La democracia tal como se conoce en la actualidad, si bien, procede de la Grecia clásica, también contribuyeron a él otros factores, de la tradición republicana el rasgo del gobierno mixto bajo el precepto de establecer un equilibrio de poderes, mientras que la evolución de instituciones tanto monárquicas como aristocráticas aportarían la formulación del sistema de gobierno representativo que ha permitido el gobierno de estados extensos y no como producto per se democrático y finalmente, la dinámica de valores de igualdad procedente del cristianismo que fue desarrollando mientras se desprendía del pensamiento teológico e interpretado de otras maneras en lo jurídico. (Dahl, 1992) La inclusión y el tamaño de población gobernable son dos aspectos que determinan la diferencia entre la democracia clásica y la moderna. El primero hace referencia al cambio del escenario político y de pensamiento, en el cual, bajo el liberalismo la participación política se ha extendido a otros sectores, por ejemplo, el siglo pasado que las mujeres pudieron participar mediante el voto y así también sucedió con otros, invariablemente las exclusiones

eran asociadas a que solo algunas personas eran las calificadas para gobernar. El segundo aspecto, se refiere a la adaptación de formas de participación en el contexto de la modernización dónde las sociedades se han convertido en grandes conglomerados. (Dalh, 1992; Held, 2001 y Sartori, 2007)

Mouffe (2016) afirma que en sentido filosófico la diferencia entre la democracia antigua y moderna reside en su naturaleza, ya que del segundo se constituye en la aceptación del pluralismo, ante estas circunstancias se han adoptado sistemas de gobierno mixtos en los que se mezcla la democracia participativa y representativa. La democracia moderna en el entendido que es una práctica de autogobierno requiere el reconocimiento del pueblo, así que las formas básicas de su ejercicio son la directa o participativa y la indirecta o representativa, la primera procede por medio de las elecciones de representantes, mientras que la segunda se justifica bajo la convicción de que los representantes electos actúan en beneficio del bien común, sin embargo, el último caso tiene otro tipo de implicación pues no existen condiciones que garanticen la igualdad en la posibilidad de llegar a ser representantes, mostrando un rasgo elitista. (B. Manin, 1997 en García, 2001) La democracia moderna en sus distintas tipologías ha permeado y dominado el liberalismo, como parte de la correlación de fuerzas del propio sistema dentro de la globalización, la modernidad, el capitalismo, en dicho aspecto lo que De Sousa Santos y Avritzer (2004, p. 37) denominan la *concepción hegemónica de la democracia*, modelo fundamentado en las promesas de la modernidad occidental, como la libertad, igualdad, solidaridad, paz y progreso, que actualmente, son más evidente de ser incumplidas por los principios de *exclusión/inclusión*. (De Sousa, 2004b; 2004a)

El pluralismo desde la perspectiva clásica se refiere a la distribución del poder, según Held (2001, p. 230) “haciendo frente a la oposición”, mostrando la capacidad de actuar uno sobre otro, considerando los recursos con los que se cuenta (económico, social, cultural), convirtiendo el poder en un constante intercambio o negociación —*correlación de fuerzas*—, en este sentido, el pluralismo deja de

representar los intereses de la población y se convierte en un mecanismo que impulsa los intereses y valores dominantes —*criterios de inclusión/exclusión*—, por lo tanto, se puede inferir que son las élites políticas las que tienen más impacto en las acciones políticas, aunque éstas también son determinadas por la cultura política de los ciudadanos amparados bajo el derecho de organizarse para exigir el cumplimiento de sus demandas, no obstante, la decisión de participar es individual y la capacidad de organización no es igual en todos los sectores, respecto a ello Canto (2016, p. 36) afirma:

En materia de participación ciudadana los caminos del pluralismo no están abiertos para todo el mundo; no lo están, por definición, para los ciudadanos no organizados, pero tampoco lo están para los actores sociales que por una u otra razón se mantienen distantes de los procesos de gobierno.

Con relación a dicho aspecto, Chantal Mouffe (2016) afirma que la primordial cualidad de pluralismo liberal es la reducción y negación del mismo hecho, exponiendo lo siguiente:

todas las formas de pluralismo que dependan de una lógica de los social que implique la idea del «ser como presencia» y considere la «objetividad» como algo perteneciente a «las propias cosas» llevan necesariamente a la reducción de la pluralidad y, en último término, a su negación (2016, p. 37)

Mouffe (2016) explica que el pluralismo liberal se restringe a características de homogeneidad y unanimidad, convirtiendo la identidad del otro en normalidad, por lo tanto se vuelve inexistente, borrando oposiciones acentuando las relaciones de poder jerárquicas, en relación a lo último sostiene que “la especificidad democracia pluralista moderna [...] no reside en la ausencia de predominio y de violencia, si no el establecimiento de un conjunto de instituciones mediante las cuales se hace posible limitar e impugnar ambas cosas” (2016, p. 39), por lo tanto la sociedad democrática moderna no es sinónimo de total armonía porque en la correlación de fuerzas dentro

del Estado, no se puede afirmar sólidamente que los actores políticos representan a la totalidad. La práctica democrática dominante en el mundo contemporáneo es la representación (participación semidirecta) mientras que la participación directa se reduce principalmente a la votación de un representante. En el contexto actual, el Estado como mecanismo regulación, con la responsabilidad de garantizar la subsistencia e integración de la nación se ha visto rebasado frente a la exclusión de la identidad étnica cultural, sin embargo, los pueblos indígenas tienen poca injerencia en el escenario político como consecuencia de la exclusión histórica que han sufrido y por lo tanto, la representación es desigual.

El Estado de derecho moderno se ha fundamentado en el desarrollo de derechos individuales, para Bobbio (1984, en Vallès y Martí, 2016) en el entorno donde domina una estructura de poderes desiguales los grupos se convierten en personajes importantes de decisión, limitando al representante a las decisiones de su agrupación, pues se convierte en un “autómata sujeto a las instrucciones del partido, del grupo de interés o del sindicato” (Vallès y Martí, 2016, p. 127), por tal motivo la democracia ha refugiado una élite política que prioriza la burocracia y dejando de lado los asuntos públicos, por dicha razón resalta la participación política como mecanismo de decisiones de los ciudadanos, Rivero (2008, p. 209) lo define como “un tipo de actividad orientada a influir sobre el gobierno mediante el ejercicio de los derechos políticos”. La participación política repercute como medio de legitimación del poder, funcionando como agente para la distribución de cargos públicos y el desarrollo local (Rivero, 2008 y Canto 2016). Canto afirma que “la participación ciudadana no es un medio sino el fin mismo; su objetivo no es solamente mejorar el proceso de las políticas públicas, sino redistribuir el poder público hacia las ciudadanías con mecanismos de democracia participativa y directa.” (2016, p. 56), derivado de eso la democracia participativa (directa) se empieza a manifestar como una alternativa que promueve mayor participación de la ciudadanía en los medios locales y prestando mayor atención a los derechos colectivos.

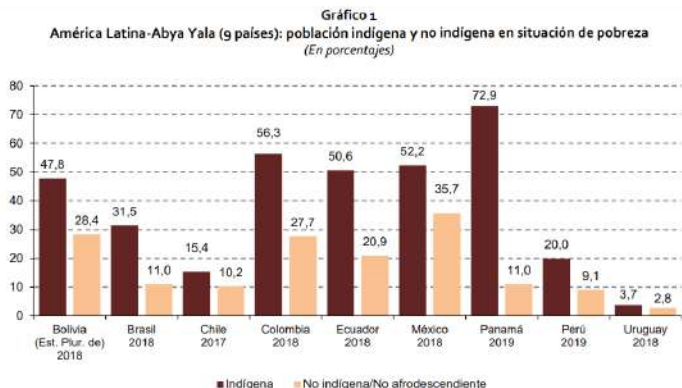
Población Indígena en América Latina

La democracia en América Latina ha tomado un sentido peculiar, en lo local es determinado por relaciones caciquiles, clientelismo, compadrazgos, y condiciones de violencia, desigualdad, discriminación y pobreza desde épocas coloniales ha motivados movilizaciones sociales en busca de una libertad relativa y una pluralidad política reservada para la élite, en dicho sentido, de acuerdo al Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2021) para la población latina, el 77% consideraba que en sus países eran gobernados en interés de unos pocos. La importancia de este dato radica en que la percepción de la población repercute en las preferencias políticas, situación en la que se encuentran las minorías étnicas, afectados por la desigualdad e injusticia. Según el PNUD (2021) entre los retos que existen en la región se encuentran el *reconocimiento de las minorías étnicas raciales* y la *erradicación de injusticias estructurales*. De acuerdo a la Comisión Económica para América Latina, hasta el 2014 en la región se tenían contabilizados más de 826 pueblos indígenas, comenzando la lista de países con mayores pueblos indígenas se encuentra Brasil con 305, seguido por Colombia con 102, Perú con 85 y México con 78 pueblos (CEPAL, 2014).

Para el 2018, se estimaba que la región albergaba una población de 58 180 000 auto identificada como indígena, que representaban el 9.8% de la población total, en ese seguimiento los países con mayor población indígena son: México con 25 694 928 (representa el 21.5% de su población); Perú con 7 628 308 (representa el 26% de su población) y Guatemala con 6 491 199 (43.6%) (CEPAL, 2020a). La violencia estructural es un hecho histórico en el territorio latino, mostrando distintas facetas e interviniendo sistemáticamente en distintos ámbitos sociales, en lo político, económico y cultural, y haciendo énfasis en regiones con poblaciones indígenas. En las poblaciones indígenas se pueden distinguir un patrón continuo de población en situación de pobreza, según datos del Banco Mundial (2015) indican que aproximadamente el 14% de la población indígena se encuentra

en situación de pobreza y el 17% en pobreza extrema. En la región se puede percatar que la población en situación de pobreza es mayor en poblaciones indígenas en comparación con las no indígenas.

Gráfica 1. Porcentajes de población indígena y no indígena en situación de pobreza en países de Latinoamérica



Fuente: CEPAL, 2020b, p. 14

La distribución de poblaciones indígenas se relaciona estrechamente con zonas rurales, ambientes asociados a mayores rezagos en condiciones sociales, a ello se agregan problemas socioambientales y territoriales, según CEPAL (2020a) existen aproximadamente 200 pueblos indígenas en aislamiento en Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú y Venezuela. Así mismo, bajo la lógica extractivista del modelo neoliberal las poblaciones rurales son las que más sufren de desplazamiento forzado, la escasez de alimentos, degradación del medio ambiente, etc.

Autonomía y libre determinación

La teoría política se desarrolló en el *Norte global*, expandiéndose a las periferias como un marco teórico universal (De Sousa, abril de 2007). El Estado moderno, fundado como el poder soberano único, y bajo la legitimidad del modelo democrático hegemónico con características homogéneas, universalistas y monoculturales, Aguiló (2010) puntualiza como elementos del Estado moderno 1) el individualismo, 2) los intereses del mercado capitalista y 3) la creación de una identidad nacional homogénea (en territorio y en la organización político-administrativa), aunque en el ejercicio político se ha planteado un solo régimen jurídico y por tanto una misma lógica de procedimientos institucionales, desconociendo otras formas de deliberación u organización política y si bien, se ha vuelto normal el reconocimiento de pueblos e identidades culturales dentro de los territorios nacionales, el tema los Derechos Indígenas están estrechamente relacionado con la discriminación construida desde épocas coloniales (Soriano, 2012) y por tanto a una relación jerárquica.

Los conceptos sobre autonomía indígena y libre determinación se originan en el contexto de la lucha por reivindicar los derechos de los pueblos originarios y efectuándose como una respuesta alternativa al sistema democrático hegemónico, situando en el escenario político la organización comunitaria como forma de participación, López Bárcenas (2019) resume que esta demanda corresponde a las relaciones coloniales en el indígena representa el sometimiento y la explotación, así pues, la categoría de *indio* históricamente ha indicado la condición de colonizado y por lo tanto la posición de oprimido y dominado (Bonfil Batalla, 1972; Díaz-Polanco, 1997). En adición a esto, desde la perspectiva de Aparicio Wilhelmi (2009) la demanda de la autonomía corresponde al debilitamiento de lo público frente a lo privado.

los propios pueblos y organizaciones indígenas plantean que su reclamo autónómico se intensifica, precisamente, como respuesta al

debilitamiento de la capacidad de decisión de los Estados frente al impulso de los poderes económicos en el marco de la globalización de orden neoliberal (Aparicio, 2009, p. 14-15)

De ahí que reclame la elección de sus propias autoridades, con territorios propios y el replanteamiento de sus relaciones con el Estado y sus instituciones (Aparicio, 2009). De acuerdo a Díaz-Polanco, (1997, p. 25) lo que propone la autonomía indígena, es la construcción de una nueva cultura política, basándose en un Estado democrático, plural y descentralizado, incluyendo la organización comunal como parte fundamental del patrimonio cultural.

Lo que quieren [los pueblos indígenas] es propiciar una *nueva forma de Estado* (al que llaman Estado plurinacional) en sus respectivos países, lo cual significa una *nueva forma de organización del Estado* y de su funcionamiento de modo plurinacional (en todos los aspectos: políticos, económicos, territoriales, jurídicos, culturales y administrativos, como señalan en la declaración mencionada) y dar origen a nuevas formas de relación social e intercultural basadas en el reconocimiento y respeto mutuo, la diversidad, la autonomía, la igualdad, la complementariedad, la solidaridad, la democracia participativa, etcétera. Buscan impulsar una solución no sólo a sus reivindicaciones particulares, sino también *para el conjunto de la sociedad* de sus propias naciones. En esto radica la aportación innovadora del movimiento indígena, activar una solución transformadora en beneficio de todos. (Sánchez, 2016: 16)

... la autonomía implica fundamentalmente una descentralización política o el traspaso de poder político, para que los pueblos cuenten con la capacidad política y de autogobierno no sólo en los asuntos de la vida colectiva de sus pueblos, sino también en los asuntos y decisiones del Estado. (Sánchez, 2016: 20)

En cuanto a derecho, la autonomía se reconoce como “proceso político a través del cual los pueblos indígenas ejercen su derecho a la libre determinación en el marco del Estado” (Martínez, 2018: 102).

Por su parte, Díaz-Polanco (1997, p. 16-17) reconoce como elementos fundamentales de la autonomía dos características: *a) el reconocimiento territorial* como espacio de realización, con implicaciones políticas, administrativas, económicas, culturales, ecológicas, y *b) el autogobierno* como parte de la distribución del poder y por lo tanto su descentralización, alcanzado *el reconocimiento de la identidad del otro*, Díaz-Polanco (1991, p. 151 en López, 2006, p. 38) define la autonomía como:

[...] un régimen especial que configura un gobierno propio (autogobierno) para ciertas comunidades integrantes, las cuales escogen así autoridades que son parte de la colectividad, ejercen competencias legalmente atribuidas y tienen facultades mínimas para legislar acerca de su vida interna y para la administración de sus asuntos.

De esta manera se determina que la autonomía es un elemento de decolonización con reconocimiento dentro de derecho y ajustado al marco jurídico del Estado, a diferencia de la libre determinación que tiene como fundamento el reconocimiento de los pueblos indígenas como sociedades anteriores al proceso colonial, con territorios establecidos, y la capacidad de promover su desarrollo económico y social, y si bien, compartiendo elementos constitutivos con la autonomía como el derecho a sus tierras y recursos naturales. De acuerdo a Javier Ruipérez (1995 en López, 2006) la libre determinación es posible ejercerse en dos sentidos, de manera externa o interna, la primera se manifiesta como la secesión del territorio del Estado (o independencia) mientras que la segunda está orientada a continuar perteneciendo a un Estado, convirtiéndose en autónomos. En el caso latinoamericano, los pueblos indígenas en su demanda a la libre determinación están alejados del planteamiento secesionista, orientándose más hacia la autonomía y por tanto, al autogobierno. En la Declaración de Quito en el Primer Encuentro Continental de los Pueblos Indígenas de 1990 se puntualizó que:

La auto determinación es un derecho inalienable e imprescriptible de los pueblos indígenas. Los pueblos indígenas luchamos por el logro de nuestra plena autonomía de los marcos nacionales. La autonomía implica el derecho que tenemos los pueblos indios al control de nuestros respectivos territorios, incluyendo el control y manejo de todos los recursos naturales del suelo y subsuelo y espacio aéreo. Asimismo, la autonomía (o soberanía para el caso de los pueblos indios de Norteamérica) implica la defensa y la conservación de la naturaleza, la Pachamama, de la Abya Yala, del equilibrio del ecosistema y la conservación de la vida. Por otra parte, autonomía significa que los pueblos indios manejaremos nuestros propios asuntos para lo cual constituiremos democráticamente nuestros propios gobiernos (autogobiernos). (Primer Encuentro Continental de los Pueblos Indígenas, 1990)

En resumen la autonomía se refiere concretamente a la forma de gobierno y se expresa como proceso político convirtiéndose en la mayor expresión de la libre determinación, cuyo propósito es el empoderamiento de los sujetos colectivos, de esta manera, la autodeterminación debe ser entendida como fin y medio de la autonomía (López, 2006; Aparicio 2009 y CIDH, 2021), en dicha perspectiva la CIDH (2021: 48) hace mención de lo siguiente:

El reconocimiento como pueblos indígenas y tribales por parte de terceros no es una condición para su existencia, ni es requisito previo para ejercer sus derechos. Sin embargo en la práctica, este reconocimiento por parte del Estado facilita el alcance efectivo de su autonomía. La falta de reconocimiento oficial puede conllevar a que no sean tomados en cuenta por el Estado en las normas y políticas públicas, o a que queden legalmente desprotegidos, por ejemplo, frente a proyectos o iniciativas privadas. También puede conducir a una situación de invisibilidad jurídica. Es por ello que, de conformidad con el derecho a la libre determinación, está claramente establecido en el derecho internacional de los derechos humanos que tienen derecho a ser reconocidos como pueblo distinto y a actuar jurídicamente bajo la denominación que ellos determinen. (CIDH, 2021: 48)

a) Avance en materia de derecho de la autonomía indígena en América Latina

Latinoamérica es una región que se caracteriza por su diversidad cultural y riqueza en recursos naturales, sin embargo se enfrenta grandes desafíos como los altos niveles de desigualdad, siendo los más desfavorecidos los pueblos indígenas que desde el inicio del proceso de colonización (hace más de 500 años) continúan siendo los principales afectados por prácticas discriminatorias, dominación y despojo. El sistema democrático en América Latina ha tomado ciertas peculiaridades que se reflejan en correlaciones de fuerzas específicas dentro del Estado, con criterios de intereses estructurados desde una superestructura y condiciones históricas con la intención de preservar un *status quo*. En el territorio destacan las desigualdades sociales que han convergido en movimientos sociales, en este aspecto resalta la existencias de los pueblo originarios, contribuyendo en gran medida la diversidad cultural en el territorio e influyendo en las dinámicas de las instituciones del Estado, es distintivo de la democracia en América Latina los movimientos sociales, por ende, en tal contexto para la reformulación del concepto de democracia, De Sousa (abril de 2007) menciona se requiere nuevos leguajes, actores, prácticas, formas y culturas de organizaciones.

En la actualidad, el Estado como poder nacional sobre una población culturalmente homogénea se ve en una profunda crisis y con ella la suspensión del proyecto modernizador que formulaba la exclusión de los pueblos indígenas, el impacto de la lucha autonómica expone la contradicción en las iniciativas de algunos gobiernos, ya que mientras se reconoce la “pluriculturalidad” también se aplican modelos socioeconómicos que perjudican las identidades étnicas, de acuerdo a Díaz-Polanco (1997, p. 15) “en el contexto latinoamericano las posibilidades de construir el Estado multiétnico y democrático dependen de que se establezcan regímenes de autonomía en los correspondientes marcos nacionales”. La demanda por la autonomía indígena es un movimiento que tiene sus orígenes en la época de la

conquista pero cobra importancia en el escenario político hasta a finales del siglo XX – siglo que se distinguió por la violencia política y concluyó con el mencionado proceso democratizador–, iniciando con un proceso de fortalecimiento a principios del siglo XXI en Latinoamérica.

El punto de continuidad del movimiento indígena se da en la década de 1970 con la producción de la declaración de Barbados I (1971) y II (1977) en los que se abordaron temas de interés y posturas en relación a la dominación histórica de los grupos indígenas, así como la responsabilidad del Estado hacia ellos, en la segunda declaración se recalca la dominación socio histórica, física y cultural de los pueblos (Bonfil et al, 1977), el realce del tema en el escenario político promovió el Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014) ¹ de 1989 en el cual el derecho a la autonomía adquirió fortaleza y certeza en el marco jurídico, en él se hace hincapié en los derechos colectivos de los pueblos indígenas e identificándolos como actores políticos y sociales que intervienen en el desarrollo de la región (Tejerina y Vargas, 17 de enero de 2018; CEPAL, 2020b; Banco Mundial, 2015), desde tal punto de vista, es necesario aclarar que de acuerdo a Stavenhagen (1992) los derechos colectivos no necesariamente se oponen o interfieren a los derechos individuales, argumentando que “Los derechos grupales o colectivos deberán ser considerados como derechos humanos en la medida en que su reconocimiento y ejercicio promueve a su vez los derechos individuales de sus miembros”. (Stavenhagen, 1992, p. 92)

Aún después del proceso de independencia en América Latina, los nuevos estados continuaron bajo la lógica de constituciones meramente liberales, posteriormente el reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos indígenas encauzaron reformas constitucionales pluralista en las últimas décadas de siglo pasado, y desplazando el constitucionalismo liberal monista, reconfigurando la relación

¹ Se desprende del Convenio 107 del OIT (1957) este tratado está destinado a integrar y reconocer el legado de los pueblos indígenas (Aragón, 2007)

entre Estado y pueblos indígenas, Raquel Z. Yrigoyen (2011) identifica tres ciclos de reformas.

Cuadro 1. Ciclos de reformas que convergieron en el constitucionalismo pluralista

Ciclos	Constitucionalismo Multicultural (1982-1988)	Constitucionalismo Pluricultural (1989-2005)	Constitucionalismo Plurinacional (2006-2009).
Planteamientos	Reconoce la estructura multicultural y multilingüe de la sociedad, incorpora el derecho a la diversidad cultural, así como a la identidad cultural y concede algunos derechos indígenas específicos.	Además los derechos reconocidos en el primer ciclo, introducen los conceptos de "nación multiétnica/multicultural" y de "Estado pluricultural". El pluralismo y la diversidad cultural se transforman en principios constitucionales y cimienta los derechos indígenas, afrodescendientes y otros colectivos.	Replantea el Estado a partir del reconocimiento de los pueblos indígenas y el proyecto descolonizador. "Los pueblos indígenas son reconocidos no sólo como "culturas diversas" sino como naciones originarias o nacionalidades con autodeterminación o libre determinación" (Yrigoyen, 2011, p. 149)
Países	<ul style="list-style-type: none"> • Canadá, 1982. • Guatemala, 1985. • Nicaragua, 1987. • Brasil, 1988. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colombia, 1991. • México, 1992. • Paraguay, 1992 • Perú, 1993. • Bolivia, 1994, 2004. • Argentina, 1994. • Ecuador, 1998. • Venezuela, 1999. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bolivia, 2006-2009. • Ecuador, 2008

Fuente: Elaboración propia con base en Yrigoyen (2011)

De acuerdo a lo anterior se puede observar un avance en el marco jurídico constitucional en los estados latinoamericanos orientados a la construcción de un pluralismo igualitario y planeando el proyecto descolonizador, sin embargo, hasta el nivel que aquí se explora hacen falta mecanismos que incidan, fortalezcan y garanticen la autonomía indígena y la libre determinación. La *utopía autonómica* no es homogénea en la región y tampoco dentro de un país.

Reflexiones finales

En América Latina después del proceso de independencia, se estableció el Estado liberal construido a partir de la experiencia de la teoría política y democrática de Europa, sin contextualizarlas a las condiciones sociales, culturales e históricas, rechazando, ignorando y destruyendo conocimientos y formas de organización alternativos, excluyendo e invisibilizando las minorías étnicas.

La crisis que atraviesa el sistema democrático hegemónico moderno se origina a partir del desajuste los conceptos políticos a contextos latinoamericanos específicos, a esto se suma la ineficacia del Estado, donde la correlaciones de fuerzas en interés de un status quo controlan los criterios de inclusión/exclusión, dejando entre lo menos favorecidos las regiones rurales y poblaciones indígenas, esto en el entendido que la democracia moderna es el medio de legitimación del Estado y este por su cuenta se asume como órgano regulador, lo cual, en el marco de la globalización liberal – y bajo la lógica de la economía extractivista – ha permeado en los Estados-nacionales y vulnerado poblaciones marginadas.

La democracia moderna fundamentada en la pluralidad ha dejado mucho que desear, la desigualdad e injusticia social predominante en la región repercute en credibilidad y confianza al sistema gobierno y sus instituciones, por tanto impactando en los niveles de participación política, Latinoamérica ha sido cuna de innumerables movimientos sociales, convirtiendo este en el principal mecanismo de transformación. Sobre la noción de pluralidad es necesaria una reformulación, pues es evidente la falta de representación de los pueblos indígenas ante el Estado en el panorama nacional generando con estos que sus demandas sean minimizadas y desplazadas a un segundo término o en un intento de continuar invisibilizándolas.

La lucha por la autonomía indígena es una demanda que busca la reformulación del Estado y la democracia. En materia jurídica y constitucional la importancia de los logros obtenido radica en que su reconocimiento como actores puede establecer en normas y políticas

públicas que fortalezcan sus sistemas internos. Por otra parte, la autonomía como organización política alternativa busca cambios de extensión y profundidad para mejorar las condiciones de vida de sus pueblos con el objetivo de encauzar la libre determinación de los pueblos. Los derechos reconocidos y los alcances del proyecto varían según las condiciones históricas y sociopolíticas de cada país, así como las fuerzas políticas que logran reunir los pueblos indígenas en favor de sus derechos.

En el contexto de la globalización es complejo comprender la importancia de lo local en las transformaciones nacionales, sin embargo, es en ella en la que surgen alternativas a manera de resistencia frente un modelo hegemónico con tintes políticos, económicos, sociales y culturales.

Bibliografía

Aguiló B., Antoni Jesús (2010). Interculturalidad, democracia y emancipación social: algunos retos para una teoría política intercultural. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, (11), pp. 1-13. <https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/download/238947/321205>

Aparicio W., Marco (2009). La libre determinación y la autonomía de los pueblos indígenas. El caso de México. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (124), pp. 13-38 <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v42n124/v42n124a1.pdf>

Aragón A., Orlando (2007). Los sistemas jurídicos indígenas frente al derecho estatal en México. Una defensa del pluralismo jurídico. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (118), pp. 9-26. <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v40n118/v40n118a1.pdf>

Banco Mundial (2015) *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*. Banco Mundial, Washington, D.C <https://documents1.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/Latinoam%C3%A9rica-ind%C3%ADgena-en-el-siglo-XXI-primera-d%C3%A9cada.pdf>

Bonfil B., Guillermo (1972). El concepto del indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*, 9, pp. 105-124. http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/23077/pdf_647

Bonfil B., Guillermo et al. (1977). La declaración de Barbados II y comentarios." *Nueva Antropología*, II (7), pp. 109-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15900708>

Canto S., Rodolfo (2016). Participación ciudadana, pluralismo y democracia. *TLA-MELAU, Revista de Ciencias Sociales*. Benemérita Universidad de Puebla, México, (41), pp. 54-75. <http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v10n41/1870-6916-tla-10-41-00054.pdf>

CEPAL (Comisión Económica para América Latina) (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. CEPAL-Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/S1420521_es.pdf?sequence=1

CEPAL (Comisión Económica para América Latina) (2020a). *Los pueblos indígenas de América Latina – Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*. Naciones Unidas, Santiago. <http://www.filac.org/wp/wp-content/uploads/2020/06/Los-Pueblos-Indigenas-de-Am%C3%A9rica-ILatina-y-la-Agenda-2030-para-el-Desarrollo-Sostenible.pdf>

CEPAL (Comisión Económica para América Latina) (2020b). *El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina-Abya Yala Entre la invisibilización y la resistencia colectiva*. Naciones Unidas, Santiago. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46543/S2000817_es.pdf

CIDH (Comisión Interamericana de Derechos Humanos) (2021). *Derecho a la libre determinación de los Pueblos Indígenas y Tribales*. Organización

de los Estados Americanos (OEA) <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/LibreDeterminacionES.pdf>

Dahl, Robert A. (1992). *La democracia y sus críticos*. España, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

De Sousa S., Boaventura. (2004a) *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. ILDIS-FES.

De Sousa S., Boaventura. (2004b) *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.

De Sousa S., Boaventura. (abril de 2007) *La reinención del Estado y el Estado Plurinacional*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia: Alianza Interinstitucional CENDA-CEJIS-CEDIB.

De Sousa S., Boaventura y Avritzer, Leonardo (2004). Introducción: Para ampliar el canon democrático. En Boaventura De Sousa Santos. (Coord.), *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa* (pp. 35-74). México, D. F: Fondo de Cultura Económica.

Díaz-Polanco, Héctor (1997). *La rebelión zapatista y la autonomía*. México, D. F: Editorial Siglo XXI.

García G., Elena (2001). Crisis de la representación política: las exigencias de la política de presencia. *Revista de Estudios Políticos (Nueva época)*, (111), pp. 215-226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=27638>

García L., Álvaro (2013). *Democracia Estado Nación*. La Paz, Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional. Presidencia de la Asamblea Legislativa.

Held, David (2001). *Modelos de Democracia*. España, Madrid, Alianza Editorial.

López B., Francisco (2019). La autonomía de los pueblos indígenas de México. *DOSSIER*. pp. 117-122. <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/0c859ffa-23a2-4d96-8dc1-4a5f51bc195e?fileName=la-autonomia-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico>

López B., Francisco (2006) *Autonomía y derechos indígenas en México*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Martínez de Bringas, Asier. (2018). Autonomías indígenas en América Latina. Una mirada comparada a partir de las dificultades para la construcción de un derecho intercultural. *Revista de estudios autonómicos y federales*, (28), pp. 101-138. <https://raco.cat/index.php/REAF/article/view/349238>

Mouffe, Chantal (2016). *La paradoja democrática*. España, Barcelona: Gedisa editorial.

OIT (Oficina Internacional del Trabajo). (2014) *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Lima: OIT/ Oficina Regional para América Latina y el Caribe. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

PNUD (Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo) (2021) *Informe Regional de Desarrollo Humano 2021. Atrapados: Alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe*. https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human_development/regional-human-development-report-2021.html

Primer Encuentro Continental de los Pueblos Indígenas (1990) Declaración de Quito. *Cumbre Continental de Pueblos y Organizaciones Indígenas*. http://www.cumbrecontinentalindigena.org/quito_es.php#:~:text=Nuestra%20autodeterminaci%C3%B3n%20no%20es%20una,territorios%20no%20puede%20existir%20autonom%C3%ADa

Rivero, Ángel (2008) Representación política y participación. En Rafael Del Águila (Comp.), *Manual de Ciencia Política* (pp. 205-230). Madrid: editorial Trotta,

Sánchez, Consuelo. (Septiembre-Diciembre, 2016) En la ruta del Estado plurinacional. Derechos autonómicos de los pueblos indígenas en las constituciones latinoamericanas. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, (67), pp. 9-36. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/9236/10018>

Sartori, Giovanni. (2007). *¿Qué es la democracia?* México, D.F.: Editorial Taurus.

Soriano F., José Jesús (2012). El derecho a la autonomía de los pueblos indígenas de México. Una aproximación desde los Derechos Humanos”. *Ciencia Jurídica*, (2), pp. 159-169. <http://www.cienciajuridica.ugto.mx/index.php/CJ/article/view/69/68>

Stavenhagen, Rodolfo (1992) Los derechos de los indígenas: algunos problemas conceptuales. *Nueva Antropología*. XIII (8), pp. 83-99. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15904308.pdf>

Tejerina, Verónica y Vargas R., Gonzalo (17 enero de 2018). ¿Cuál es el progreso de las Autonomías Indígenas en América Latina y el Caribe? *BID (Banco Interamericano de Desarrollo)*. <https://blogs.iadb.org/igualdad/es/cual-es-el-progreso-de-las-autonomias-indigenas-en-america-latina-y-el-caribe/>

Vallès, Josep M.a. y Martí i Puig, Salvador (2016). *Ciencia política. Un manual*. México, D.F.: Editorial ARIEL.

Yrigoyen F., Raquel Z. (2011). El horizonte del constitucionalismo pluralista: del multiculturalismo a la descolonización. En César Rodríguez G. (Coord.), *El derecho en América Latina. Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI* (pp. 109-138) Argentina: Fondo de Cultura Económica. http://canaljusticia.org/files/r2_publicaciones_archivos/fi_name_archivo.17.pdf

Los devenires de las “ecologías de saberes jurídicos”. Una reflexión crítica desde los procesos de lucha por el autogobierno indígena en Michoacán*

Orlando Aragón Andrade

Introducción

No es ningún secreto que la propuesta de Antropología Jurídica Militante (AJM) que he venido construyendo en los últimos doce años, desde el acompañamiento político-jurídico de las luchas de las comunidades indígenas de Michoacán por sus derechos de autonomía y autogobierno (Aragón, 2019 y 2021a), ha recibido una gran influencia de los planteamientos realizados por las Epistemologías del Sur (Santos, 2009 y 2019). Como puede constatare a través de varios trabajos (Aragón y Santos, 2015; Santos, Araujo y Aragón, 2021), de manera paralela a mis intereses e inquietudes en el campo de la antropología jurídica, he contribuido en la construcción de un

*El presente trabajo es posible gracias al Proyecto PAPIIT IN308921 “La nueva utopía purépecha. Balances, desafíos y aprendizajes a diez años del reconocimiento del derecho al autogobierno indígena en Michoacán” auspiciado por la Universidad Nacional Autónoma de México.

pensamiento sociojurídico más amplio sostenido en las Epistemologías del Sur. Este constante diálogo teórico, metodológico y empírico que he mantenido entre las Epistemologías del Sur y la antropología jurídica ayuda entender, entre otras cosas, algunas de las particularidades y singularidades de mi propuesta de trabajo, centrada en la AJM, que la diferencian y la distancian de otras agendas y perspectivas en la antropología jurídica convencional.

Para la AJM el elemento más robusto, en su diálogo con las Epistemologías del Sur, es la noción de “ecología de saberes jurídicos” (Aragón, 2019 y 2021a) como recurso para pensar nuevas herramientas analíticas y prácticas para la movilización contrahegemónica del derecho. La ecología de saberes jurídicos es una noción que he derivado del planteamiento original de Boaventura de Sousa Santos sobre la “ecología de saberes” (2009 y 2019). Para el profesor Santos, la ecología de saberes:

[...] se centra en las relaciones entre conocimientos y en las jerarquías que son generadas entre ellos, desde el punto de vista en que las prácticas concretas no serían posibles sin tales jerarquías. Sin embargo, más que suscribirse a una jerarquía única, universal y abstracta entre conocimientos, la ecología de saberes favorece jerarquías dependientes del contexto, a la luz de los resultados concretos pretendidos o alcanzados por diferentes prácticas de conocimiento (2009, p. 189).

Dicho esto, es importante reconocer que no he sido el único que se ha inspirado en el planteamiento de la ecología de saberes para pensar el ámbito del derecho. Mi colega Sara Araujo (2012 y 2014) ha trabajado una propuesta que denomina “ecología de justicias”. En su investigación doctoral sobre las justicias comunitarias en Lisboa (Portugal) y Maputo (Mozambique), la profesora Araujo parte del concepto de ecología de saberes para:

[...] promover una ecología de las justicias, confrontando la concepción liberal del derecho y la justicia, y las jerarquías definidas según el canon del derecho moderno, con la diversidad de derechos y justi-

cias existentes en el mundo, contribuyendo al conocimiento y apreciación de la realidad tan vasta que cabe dentro de la idea de pluralismo jurídico [traducción propia] (Araújo, 2014, p. 3).

De esta manera, la ecología de justicias funciona como una perspectiva de estudio que, por una parte, pone en el centro la crítica colonial en los estudios de pluralismo jurídico (Araujo, 2014, p. 95) y, por la otra, va más allá de los enfoques convencionales y descriptivos de los estudios de pluralismo jurídico para optar por una tarea que:

[...] permite estudiar, analizar, comparar y establecer diálogos entre instancias esperadas e inesperadas, nuevas y viejas formas de derecho y justicia, así como instancias híbridas que se entrecruzan en el espacio entre el Estado y la comunidad; ya sea en países del Norte o en países del Sur, con el objetivo de subvertir la jerarquía del derecho moderno y las representaciones piramidales de la sociología del derecho o la mirada condescendiente de la antropología conservadora [traducción propia] (Araújo, 2014, p. 96).

Mi experiencia con la ecología de saberes jurídicos ha sido otra. Ha descansado en el acompañamiento militante que he realizado de las luchas político-jurídicas por la autonomía y autogobierno indígenas de las comunidades en Michoacán. Este punto de partida me ha llevado a una interpretación y un desarrollo propio de la noción de ecología de saberes jurídicos, que si bien comparte la misma matriz teórica y epistemológica que la ecología de justicias también guarda singularidades que considero importante resaltar. Éste es el propósito de la presente contribución.

En el primer apartado de este trabajo explicaré cómo he utilizado la noción de ecología de saberes jurídicos en la AJM. En los siguientes apartados me concentro en mostrar el carácter dinámico y continuo que puede adquirir dicho concepto en los procesos de movilización legal. Este abordaje, basado en un análisis etnográfico y en un acompañamiento militante de largo aliento, permite visibilizar potencias y cualidades no estudiadas aún por la literatura de las

Epistemologías del Sur, a las cuales he denominado “fuerza cinética” y “reverberaciones” de las ecologías de saberes jurídicos.

Como en todos los trabajos desarrollados en el marco de la AJM, echaré mano de los procesos de lucha sociolegal que hemos acompañado con mis colegas del Colectivo Emancipaciones en el proceso de lucha por el autogobierno indígena en Michoacán. Específicamente me apoyaré, como referentes pedagógicos de la creación de ecologías de saber jurídicos, en los procesos de resistencia de las comunidades purépechas de San Felipe de los Herreros y de Teremendo de los Reyes.

La “ecología de saberes jurídicos” en la Antropología Jurídica Militante

A diferencia de mi colega, la profesora Sara Araujo, que estudió diversas expresiones de las justicias comunitarias en Maputo y Lisboa a través del concepto de ecología de justicias como una perspectiva de estudio, el uso que yo he dado al concepto de ecología de saber jurídicos se basa en el acompañamiento de una serie de luchas sociales protagonizadas por las comunidades indígenas que, ante el despojo, la inseguridad, la captación criminal de amplios sectores del Estado mexicano, el abandono histórico del Estado, la corrupción de la democracia electoral, entre otros, opusieron la movilización comunal, sus formas de organización interna y el uso contrahegemónico del derecho estatal para construir alternativas a los retos que estaban enfrentado (Aragón, 2019, 2020, 2021b y 2022b).

De manera tal que mi énfasis en la ecología de saberes jurídicos es práctico. La importancia del concepto en la AJM reside, antes que nada, en las preocupaciones y necesidades concretas que las luchas de las comunidades indígenas de Michoacán nos han impuesto. El ejercicio intelectual que conllevan las ecologías de saberes jurídicos no está gobernado ni por las condiciones ni por los tiempos de la academia o del ejercicio teórico-especulativo. Al contrario, siempre ha

estado más mediado por la necesidad o urgencia de la lucha social que por una formulación meramente teórica y abstracta. Los tiempos en estas ecologías son impuestos por los distintos campos jurídicos en los que es necesario intervenir, ya en una multiplicidad de plazos de los procedimientos judiciales (Aragón, 2019 y 2020), o bien, en los tiempos legislativos (Aragón 2019, 2022a y 2022b). Por tal motivo, la principal utilidad de la ecología de saberes jurídicos es la que se puede recoger para los procesos de resistencia y lucha legal, y solo después para el campo de las ideas y el pensamiento sociojurídico (Aragón 2021a).

Por otro lado, el trabajo intelectual de la ecología de saberes jurídicos, en nuestra experiencia, es necesariamente colectivo. Como lo he explicado en diversos trabajos (Aragón, 2019, 2020, 2021a, 2022a y 2022b), las “faenas jurídicas” como mecanismo de producción de ecología de saberes jurídicos descansan en la forma asamblearia, una forma propia de las comunidades indígenas de Michoacán de compartir y construir conocimiento y decisiones políticas. En ella concurrimos mujeres y hombres para, en un primer momento de la ecología de saberes, “identificar los principales conjuntos de conocimientos que, al discutirse en una determinada lucha social, podrán destacar dimensiones importantes de una lucha o resistencia concretas: contexto, reivindicaciones, grupos sociales implicados u afectados, riesgos y oportunidades, etc.” (Santos, 2019, p. 63).

Sin embargo, la ecología de saberes no se limita a poner sobre la mesa los distintos tipos de conocimientos, cuya amplia diversidad puede colocar a los actores ante “una cacofonía de ideas y puntos de vista que serán incomprensibles para algunos grupos implicados y aumentarán la opacidad sobre lo que ‘está en juego’ y ‘lo que se debe de hacer’” (Santos, 2019, p. 63). Ante esta posibilidad, la ecología de saberes debe complementarse, de acuerdo a Santos (2019), con la “traducción intercultural”, la cual tiene como objetivo “reforzar la inteligibilidad recíproca [entre los diversos conocimientos] sin disolver la identidad, ayudando así a identificar complementariedades y contradicciones, plataformas comunes y perspectivas alternativas”; en

el caso de la asamblea, un proceso por medio del cual se llega a acuerdos y consensos que producen nuevos conocimientos políticos y jurídicos, o lo que Santos (2019) denomina “conocimientos artesanales”.

Si bien hemos utilizado la categoría de ecología de saberes jurídicos, debemos de tener bien presente que en este ejercicio no impera la separación y jerarquización que suele darse en los estudios jurídicos entre saberes científicos y populares. Lo que realmente se comparte y traduce interculturalmente en la ecología de saber jurídicos son una diversidad de conocimientos jurídicos, políticos y de otra índole que pueden ser relevantes para la lucha política y legal. En nuestra experiencia, las condiciones para el desarrollo de las ecologías de saberes jurídicos no están simplemente dadas; es decir, no están exentas de problemas y exclusiones, y no se agotan en un acto, sino que pueden prologarse en el tiempo y en su potencia transformadora. Como lo he advertido en varios trabajos que he realizado al respecto, las condiciones para la construcción de estas ecologías requieren, o bien, una situación de urgencia y necesidad que te obligue a arriesgar una colaboración que en otras condiciones no harías (Aragón, 2019), o un proceso reconocimiento y trabajo recíproco que genera niveles mínimos de confianza entre las partes que dialogan (Aragón, 2020, 2022a y 2022b). En cualquiera de los dos casos, las ecologías de saberes jurídicos no descansan en una actitud voluntarista.

A pesar de que la ecología de sabres jurídicos ha sido un instrumento eficaz para las luchas que hemos emprendido con las comunidades indígenas en Michoacán está lejos de significar que se trate de un trabajo sencillo, armónico y completamente horizontal; por el contrario, se ha tratado de un ejercicio problemático, imperfecto, en constante mejora y que todavía excluye algunos actores, voces y saberes. A lo largo de mi experiencia, he identificado dos importantes limitantes: el grupo particular con el que se colabora y el campo jurídico en el que se interviene. En otros trabajos he dado cuenta de cómo en el caso de las luchas de las comunidades indígenas en las que participamos siguen existiendo importante retos y obstáculos para una participación igualitaria de las mujeres indígenas y de las

abogadas en los espacios asamblearios donde producimos ecologías de saberes jurídicos (Aragón, 2019, 2022a y Bárcena, González e Ibarra, 2022). En otro registro se deben también tener presente las limitaciones que imponen las reglas y tiempos que dominan los campos jurídicos en donde se intervienen. Por ejemplo, en el ámbito judicial, no es lo mismo realizar un ejercicio de ecología de saberes en un juicio en México en la jurisdicción electoral que un amparo o una controversia constitucional en la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Aunque los tres son procesos judiciales dentro del derecho estatal mexicano, tienen reglas, tiempos, actores y culturas diferenciadas que definitivamente condicionan la intensidad de la ecología que es posible realizar en cada uno de ellos.

Finalmente, y es en lo que quiero profundizar en esta contribución, las ecologías de saberes jurídicos pueden pensarse, además de como un acto que puede agotarse en sus consecuencias, como un proceso cognitivo que puede prolongarse en la medida en que tanto la lucha de las comunidades como el trabajo militante continúe en el tiempo. Nuestro trabajo militante, sostenido por más de doce años, junto con la perspectiva etnográfica que nos proporciona la AJM, nos permite distinguir al menos dos expresiones de esta potencia de las ecologías de saberes jurídicos, a las cuales he denominado “fuerza cinética” y “reverberaciones”. Ambas ideas buscan capturar el prolongamiento y la potenciación de una experiencia de ecologías de saberes jurídicos en particular. No obstante, su impacto y consecuencias en los diferentes campos de la lucha y del conocimiento que intervienen son distinguibles. Para desarrollar más mis argumentos, en lo que sigue presentaré la idea de la fuerza cinética a través del caso de movilización de la comunidad de San Felipe de los Herreros. Posteriormente, haré lo propio con el planteamiento de las reverberaciones desde la experiencia de resistencia de la comunidad de Teremendo de los Reyes.

La fuerza cinética de las ecologías de saberes jurídicos

En otros trabajos he comenzado una reflexión en torno a la idea de la fuerza cinética desde la propuesta más específica de la AJM (Aragón, 2021a); no obstante, considero que es válido llevarla al terreno de las ecologías de saberes jurídicos por la importancia que toma en el ámbito de la AJM. Con la noción de fuerza cinética busco mostrar la creciente fuerza o potencia que adquieren los conocimientos producidos desde las ecologías de saberes jurídicos conforme se transforman, suman y acumulan para visibilizar fenómenos, explicar situaciones o intervenir en las realidades a lo largo de los diferentes tiempos y situaciones que componen los procesos sociales de lucha y resistencia, tal como ocurre con otras tradiciones de investigación-acción (Rodríguez-Garavito, 2013); en ese sentido, es energía cognitiva y política en constante transformación.

Este planteamiento nos permite pensar a las ecologías de saberes jurídicos como conocimientos que se construyen, transforman y fortalecen a lo largo de los procesos sociales, y no como resultado de situaciones estáticas o momentos únicos en las luchas de los grupos subalternos. La fuerza cinética tiene el potencial de desbordar los diversos actores y campos del derecho y expandirse hacia otras arenas sociales y políticas, donde el conocimiento juega un papel relevante; éstas pueden ir de la intervención en la lucha social al campo académico y de regreso a la movilización social, o viceversa. Los productos que se generan también pueden ser muy diversos y de valoración diferenciada dependiendo del campo a donde se dirijan.

La lucha sociojurídica de la comunidad de San Felipe de los Herreros

Un ejemplo elocuente de la fuerza cinética de las ecologías de saberes jurídicos es el trabajo que realizamos con el Colectivo Emancipaciones en la comunidad purépecha de San Felipe de los Herreros en su lucha por el reconocimiento del derecho al autogobierno, así

como en la posterior realización del proyecto “Memoria, Arte y Derechos Humanos en San Felipe de los Herreros” que auspició la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el año 2018. La comunidad purépecha de San Felipe de los Herreros se ubica en el municipio de Charapan, en la región conocida como Meseta Purépecha en Michoacán. En 2015 la comunidad inició una lucha frente a su gobierno municipal por la discriminación hacia la comunidad, el mal manejo de los recursos económicos del presidente municipal, el incumplimiento en la construcción de obras, la deficiente prestación de los servicios básicos, entre otras cuestiones (Cervera, 2021 y Montes, 2022).

El movimiento de la comunidad descansó en el nuevo consenso político que comenzaba a expandirse en la región después de la lucha de la comunidad de Cherán K’eri, el cual se resumía en un rechazo a los partidos políticos y a sus prácticas, así como en la demanda en torno a que el presupuesto económico que correspondía a la comunidad de San Felipe, y que mal administraba el ayuntamiento de Charapan, fuera entregado directamente a la comunidad para que ésta lo manejara de acuerdo a sus usos y costumbres. En ese mismo año las autoridades de la comunidad nos buscaron, en tanto integrantes del Colectivo Emancipaciones y abogados de Cherán, para solicitar nuestra ayuda en la lucha que estaban librando frente a su gobierno municipal. Fue así como, de forma casi paralela a la comunidad de San Francisco Pichátaro —que tenía la misma demanda—, empezamos un trabajo de colaboración y militancia con San Felipe de los Herreros para hacernos cargo de su representación legal y de la construcción de una estrategia de lucha político-jurídica.

Al igual que otros juicios que llevamos, el acompañamiento a San Felipe de los Herreros nos implicó un intenso trabajo de diálogo con las autoridades de la comunidad sobre sus formas de organización, su historia y sus derechos —claramente diferentes a los de las otras tres comunidades con las que habíamos trabajado hasta entonces: Cherán, Santa Clara del Cobre y Pichátaro— para construir los instrumentos legales que darían inicio a los litigios, así como la

estrategia político-jurídica que seguiría el movimiento. De esta manera, comenzamos la formulación de las ecologías de saberes jurídicos que tenían como objetivo principal el reconocimiento del derecho al autogobierno indígena, que para el caso de la comunidad de San Felipe conllevaba la administración directa del presupuesto público y la transferencia por parte del gobierno municipal de Charapan de las funciones de gobierno a la comunidad de San Felipe. El propósito de la ecología de saberes jurídicos en absoluto tenía que ver con un producto destinado al campo académico, sino que, por el contrario, estaba destinado a la lucha que estaba encabezando la comunidad.

Afortunadamente en los primeros meses de 2017, después de un rápido procedimiento judicial, logramos que el Tribunal Electoral del Estado de Michoacán reconociera este derecho a San Felipe e iniciara así la era del autogobierno indígena en esta comunidad. Hasta este punto las ecologías de saberes jurídicos realizadas entre la comunidad de San Felipe y el Colectivo Emancipaciones ya había dado sus frutos en el campo que era de nuestro interés; sin embargo, el conocimiento producido y las propias necesidades de la comunidad nos permitieron continuar el diálogo de saberes y la generación de nuevos conocimientos, ahora en el campo académico. A esta altura, además de conseguir el objetivo que había dado motivo a nuestra colaboración con San Felipe, se había incrementado mucho el conocimiento y la confianza recíproca, al grado de que estaban las condiciones más que puesta para seguir caminando juntos aun después de haber obtenido la meta proyectada.

Fue así como las nuevas autoridades comunales de San Felipe, apenas instaladas, nos convocaron a reunión para comentarnos que consideraban fundamental hacer un “corte de caja” sobre su historia, así como impulsar una reflexión en la comunidad con el objetivo de proyectar un futuro diferente. Conscientes de que, además de ser integrantes del Colectivo Emancipaciones, algunos de nosotros éramos profesores e investigadores en la UNAM, nos pidieron que hiciéramos un libro sobre la historia y cultura de la comunidad, ya

que no existía uno solo. La primera cuestión que consensuamos con el Concejo Comunal de San Felipe es que no podríamos comprometernos a hacer un libro de esa índole, dado que llevarlo a cabo requería realizar una investigación y un trabajo que sobrepasaba nuestras posibilidades en ese momento. A esto se sumó la consideración de que quizá sería más conveniente generar productos que fueran de mayor interés y alcance para la gente que un texto académico que sería leído por pocos. Fue así como se comenzó a perfilar la idea de realizar un video documental sobre el pueblo.¹

Resuelto este punto, concretamos conversaciones con colegas artistas y profesores de la Licenciatura de Arte y Diseño de la UNAM Morelia para ofrecer a la comunidad, como otro resultado de investigación, un mural alusivo a las expresiones culturales del pueblo. Con estos acuerdos entre las autoridades de San Felipe y nosotros, en tanto profesores y académicos de la UNAM Morelia, ingresamos el proyecto “Arte, memoria y derechos humanos en San Felipe de los Herreros” al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza auspiciado por la UNAM. Afortunadamente la evaluación fue positiva y contamos con un financiamiento para realizar el trabajo acordado. Nuestro punto de arranque en la realización de este proyecto fue el conocimiento de la comunidad que habíamos obtenido para el proceso de lucha sociojurídica y la inserción en la comunidad de la que algunos de nosotros ya gozábamos en tanto integrantes del Colectivo Emancipaciones.

A pesar de estos importantes avances, era necesario realizar una investigación de campo mucho más profunda y metódica para lograr desarrollar productos que continuaran el diálogo con la comunidad y, sobre todo, productos en los que sus integrantes se sintieran representados adecuadamente. Fue de esta manera que se emprendió un trabajo de campo realizado por profesores y alumnos de la Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local y de la Maestría en

¹“Documental San Felipe de los Herreros, una comunidad con memoria” ENES Unidad Morelia, UNAM (13 de Mayo de 2020).

Antropología, ambas de la UNAM Morelia, que se prolongó más allá del 2018. Con base en esta investigación se diseñó el video documental sobre la historia y cultura de San Felipe de los Herreros, el cual fue seleccionado en el festival de Cine Indígena más importante de México; un mural comunitario cerca de la plaza central del pueblo que fue realizado, principalmente, por profesores y estudiantes de Arte y Diseño de la ENES Morelia; una exposición fotográfica que fue inaugurada en la comunidad y, posteriormente, exhibida en una de las salas de arte más importantes de la ciudad de Morelia; así como varios materiales visuales para la difusión del proceso de lucha de la comunidad. Todos estos resultados fueron dejados en resguardo de la comunidad.

Además de incrementar el conocimiento sobre San Felipe, de generar un impacto positivo en la población para el proceso que estaban comenzando vivir, este proyecto nos permitió fortalecer el proceso de formación y compromiso profesional de nuestros alumnos más allá de las aulas, a través de su participación en distintas actividades del proyecto y bajo la lógica de una investigación militante y comprometida con uno de los procesos políticos vivos más importantes de Michoacán y de México: la lucha por el autogobierno indígena. De hecho, derivado de este proyecto, que permitió a varios de nuestros estudiantes conocer la experiencia de la comunidad de San Felipe, se han realizado al día de hoy dos tesis, una de licenciatura y otra de maestría, ambas en antropología (Cervera 2021 y Montes 2022), sobre el proceso de lucha y el ejercicio del autogobierno indígena en San Felipe de los Herreros, que cumplen, en parte, el deseo de las autoridades de la comunidad de contar con una investigación sobre la cultura e historia de su pueblo.

Como se puede advertir, la necesidad que dio origen a la colaboración entre el Colectivo Emancipaciones y la comunidad de San Felipe de los Herreros, y las ecologías de saberes jurídicos que se crearon en aquellos primeros encuentros, impulsaron la generación de nuevos conocimientos, de ecologías de saberes nuevas y más allá del terreno de la lucha sociojurídica, que nos han dejado como resultado uno de

los proyectos de investigación que hasta el día de hoy es referente, por toda su riqueza, en la UNAM Morelia, así como un camino de colaboración, acompañamiento y trabajo militante con la comunidad de San Felipe que continúa hasta el día de hoy.

Las reverberaciones de las ecologías de saberes jurídicos

A diferencia de la fuerza cinética, las reverberaciones de las ecologías de saberes jurídicos es una idea que no había explorado hasta ahora y que merece su propio análisis. Como sabemos, la noción de la reverberación proviene del campo del sonido y la acústica.² Se refiere a un fenómeno sonoro producido por la reflexión del sonido, pero que a diferencia del eco se percibe como una adición que modifica el sonido original. Aquí me referiré a las reverberaciones de las ecologías de saberes jurídicos como aquellos casos en los que una creación de ecologías de saberes jurídicos logra prolongarse en el tiempo dentro de un campo jurídico determinado y va generando ecologías nuevas que adquieren otras consecuencias y alcances respecto a las ecologías originales. El concepto se distingue de la fuerza cinética debido a que su impacto se restringe al campo jurídico; no va más allá de éste, hacia la generación de otros tipos de conocimientos que trasciendan el terreno de lo legal o lo político.

La lucha sociojurídica de la comunidad de Teremendo de los Reyes

Uno de los casos que mejor ilustra las reverberaciones de las ecologías de saberes jurídicos es la experiencia de lucha legal de la comunidad purépecha de Teremendo de los Reyes contra el ayuntamiento

² Agradezco a Ricardo Robles Zamarripa el intercambio de ideas que tuvimos en un viaje realizado a la Meseta Purépecha, en el mes de octubre de 2022, que me llevó a la adaptación de este término para los fines del presente trabajo.

de Morelia, es decir, contra el gobierno municipal de la ciudad capital del estado de Michoacán. La ciudad de Morelia a lo largo de los siglos ha adquirido y desarrollado una identidad criolla promovida desde las esferas del poder regional. El “jardín de la Nueva España”, la “antigua Valladolid”, “la ciudad de la cantera rosa”, “la cuna ideológica de la Independencia”, entre otros epítetos nos ayudan, aunque sea de manera rápida, a entender por qué hoy en día la inmensa mayoría de los habitantes de Morelia la conciben como una ciudad colonial, cuya historia nada o poco tiene que ver con comunidades indígenas y, mucho menos, afrodescendientes, a pesar de que toda la evidencia diga lo contrario.

Este imaginario de los morelianos sobre la propia Morelia es determinante para el proceso de resistencia y lucha de Teremendo porque, a diferencia de otros imaginarios que se han presentado en los últimos años en Michoacán, éste se produjo en un contexto de negación de la existencia de cualquier comunidad indígena en Morelia. Para muchas autoridades locales, estatales e incluso judiciales, como veremos, no era concebible que en Morelia aún quedará alguna comunidad indígena originaria que no fuera migrante. A pesar de esta autopercepción criolla de Morelia, existe evidencia de que la comunidad de Teremendo de los Reyes antecede incluso a la propia antigua Valladolid. Su fundación no está claramente determinada, sin embargo, una reciente investigación etnohistórica señala que este pueblo fue conquistado por el Estado Tarasco, aproximadamente entre 1420 y 1450 (Carvajal, 2019, p. 712). Hoy en día se conserva un vestigio arqueológico de ello: las bases de posibles construcciones de pirámides cerca del pueblo en un lugar conocido como Barranca de los Lobos.

Según la información que la historiografía nos aporta, Teremendo fue famoso durante el periodo colonial por su trabajo en cuero. En 1649 el canónigo Francisco Arnaldo Isassy señaló que los vecinos eran curtidores y zapateros (Carrillo, 1996, p. 42). Ya en 1822 Juan José de Lejarza había reportado que antes la principal actividad comercial del pueblo era la de los zapatos de cuero que ellos mismos

elaboraban, pero era una labor que para esos momentos ya se hallaba muy disminuida (De Lejarza, 1824, p. 256). El mismo autor asegura que Teremendo había sido “antigua jurisdicción y alcaldía mayor” y que, al momento de escribir su célebre trabajo sobre Michoacán, la localidad contaba con “ayuntamiento constitucional” (De Lejarza, 1824, p. 256). No obstante, Teremendo perdió la calidad político-administrativa de ayuntamiento con la Constitución michoacana de 1825, la cual elevó los requisitos que se exigía a las poblaciones para ser consideradas ayuntamientos, entre ellos, el número de habitantes.

En este periodo, Teremendo se convirtió en tenencia de Huaniqueo. Más tarde, ambos lugares pasaron a formar parte del Departamento de Cocupao, antiguo nombre de lo que actualmente conocemos como Quiroga. Así permaneció hasta que en 1903 la Ley Orgánica de División Territorial de Michoacán lo ubicó en el municipio de Morelia, permaneciendo así hasta la fecha. En la actualidad, la comunidad purépecha de Teremendo de los Reyes pertenece a la tenencia de Teremendo y es, además, su población cabecera. La comunidad de Teremendo se ubica a 42 kilómetros al noroeste de la ciudad Morelia, al pie de la montaña del Tzirate, que más tradicionalmente se relaciona con la comunidad vecina de Santa Fe de la Laguna. La población se encuentra en el margen del municipio de Morelia y muy próxima a los municipios de Coeneo, Huaniqueo, Chucándiro y Quiroga.

Según la Ley de División Territorial de Michoacán dependen de ella catorce poblaciones con el carácter político administrativo de encargaturas del orden que son: Aracurio, Asiento de piedra (El Chirihuindo), Coro grande, Fresno, La Alberca, La Luz, San Antonio Carupo, San Pedro Chicácuaro, Tarehuicho, Teremendo Jasso, Tiristarán, Tzintzamacato chico, Tzintzamacato grande, Zajo chico y Zajo grande. Es importante advertir que, a diferencia de Teremendo de los Reyes, el resto de estas poblaciones de la tenencia o son mestizas y tienen su origen en diferentes migraciones o son pueblos amestizados que perdieron su identidad purépecha.

La Ley Orgánica Municipal de Michoacán establece un sistema de gobierno municipal jerárquico y homogéneo para todos los municipios, tenencias y encargaturas de Michoacán. De acuerdo con éste, todas las tenencias de un municipio dependen política y administrativamente de la cabecera municipal y, a su vez, las poblaciones con calidad de encargaturas dependen de la población capital de la tenencia. En consecuencia, estas 14 encargaturas del orden que he citado estarían bajo la tutela de Teremendo de los Reyes. No obstante, en la práctica este sistema establecido en el derecho estatal no corresponde con lo que ocurre en la tenencia de Teremendo. Debido a su origen étnico diferenciado y a múltiples acuerdos realizados a lo largo de las décadas con sus vecinos mestizos, la organización de la tenencia se basa más bien en principios de autonomía. Esto es, la autoridad de la cabecera de tenencia (el jefe de tenencia) para nada interfiere en la vida interna de las encargaturas del orden, ni en el nombramiento de su autoridad (el encargado del orden), ni en su organización propia. De la misma manera, el resto de las poblaciones no participan en la elección del jefe de tenencia porque su autoridad está acotada a la comunidad de Teremendo de los Reyes. Esta situación se ha traducido en que cada población de la tenencia, incluida la propia cabecera, respete la organización de cada pueblo, y en que Teremendo mantenga elementos culturales diferenciados del resto de poblaciones.

Esta forma de organización tradicional de la tenencia de Teremendo, sin embargo, ha entrado en crisis en los últimos 12 años con el aumento de la competencia electoral de los partidos políticos por el gobierno de Morelia. Luis Alejandro Pérez y Maribel Rosas (2022) han documentado ampliamente cómo los últimos gobiernos municipales, encabezados por distintos partidos políticos, han desconocido esta forma de organización en la tenencia de Teremendo y han intervenido en ella con el propósito de tener control electoral, y así tener mayor oportunidad de continuar en el gobierno de Morelia las siguientes elecciones. El último episodio de resistencia se produjo a mediados de 2019, cuando el entonces gobierno municipal de Raúl

Morón, del partido MORENA, pretendió aplicar un nuevo reglamento para la elección de jefes de tenencia en el municipio de Morelia. Este ordenamiento desconocía el carácter purépecha de la comunidad de Teremendo de los Reyes, aun cuando administraciones pasadas le había reconocido este carácter a la comunidad; pretendía realizar el nombramiento de jefe de tenencia mediante voto secreto y urnas; y, por si fuera poco, buscaba que todos los habitantes de las poblaciones con calidad de encargaturas participaran en la elección.

El ayuntamiento de Morelia finalmente realizó la elección en estos términos el día 26 de mayo de 2019 en Teremendo de los Reyes. De manera paralela, el jefe de tenencia que todavía estaba en funciones encabezó otra elección, una por usos y costumbres, mediante una asamblea general, con voto a mano alzada y con la participación únicamente de los habitantes de la comunidad de Teremendo de los Reyes. La jornada incluso concluyó con un enfrentamiento violento en la comunidad. Ese mismo día, el jefe de tenencia interpuso un juicio para la protección de los derechos político-electorales del ciudadano ante el Tribunal Electoral del Estado de Michoacán (TEEM) en donde solicitaba que se respetaran los derechos políticos de la comunidad purépecha de Teremendo de los Reyes para elegir a su jefe de tenencia de acuerdo con sus usos y costumbres; así como el derecho al autogobierno para administrar directamente el presupuesto público.

Para resolver la controversia, el TEEM solicitó en los días siguientes la realización de un dictamen antropológico al Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) con el objetivo de hacerse llegar mayores elementos sobre la tenencia y así emitir una resolución al juicio. Esta institución, sin embargo, respondió que no contaba con el personal ni los recursos para realizar el dictamen y sugirió al TEEM otras dos instituciones: el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la UNAM Morelia. Fue de esta manera que, como profesor investigador de la UNAM, junto con Luis Alejandro Pérez, colega de la UNAM Morelia, realizamos el dictamen que nos solicitaba el TEEM. Sin embargo, el tribunal

carecía de recursos económicos para poder pagarlo, de tal manera que echamos mano del financiamiento de uno de nuestros proyectos en la institución. La razón por la que decidimos elaborar el estudio estuvo vinculada, naturalmente, a nuestro trabajo militante con las comunidades indígenas en lucha por su autonomía. Consideramos que, aunque implicaría más trabajo y aunque no jugaríamos el rol de abogados como lo hacíamos habitualmente, era importante para el proceso de Teremendo incidir desde nuestra formación antropológica. Fue de esta manera que, aprovechando los insumos y recursos que nos daba la UNAM, nos apresuramos a formar un equipo de trabajo que incluyó a investigadores invitados, estudiantes de licenciatura y estudiantes de nuestra maestría en antropología.

Las cuestiones que el TEEM nos pidió que respondiéramos en nuestro estudio fueron las siguientes:

- a. Localización geográfica de la tenencia de Teremendo de los Reyes, municipio de Morelia, Michoacán.
- b. Conformación de la tenencia: género, edad de la población, estableciendo el número de personas con edad de 18 años o más.
- c. Lengua indígena y porcentaje de la población que la habla.
- d. Estructura de la tenencia —ámbito político y religioso—.
- e. Forma de la elección de sus autoridades: ¿Cómo se elige?, ¿Desde cuándo es así?, ¿Quiénes participan?, ¿Quién se encuentra a cargo actualmente?, ¿A través de qué documento se hace constar esa representación?
- f. ¿Cuáles son las funciones de la autoridad representativa dentro de la tenencia?
- g. ¿Cómo se constituye la representación de la tenencia para presentar procesos ante autoridades jurisdiccionales?
- h. ¿Cómo se dan a conocer las decisiones colectivas de la tenencia de Teremendo de los Reyes?

- i. ¿Cómo someten a discusión las decisiones que impactan o trascienden a la tenencia?
- j. ¿Cuáles son las condiciones de participación política de las mujeres en la tenencia en los últimos tres procesos de selección interna?
- k. En caso de existir conflictos entre los pobladores de la tenencia, cómo se resuelven las controversias.
- l. En general, cualquier cuestión sociocultural que pueda ser trascendental en la resolución del presente asunto.

La manera en que procedimos para realizar este estudio estuvo basada en las mismas premisas político-epistemológicas que el Colectivo Emancipaciones había seguido en el terreno del litigio; esto es, en las ecologías de saberes jurídicos y, por supuesto, en el trabajo colaborativo que hacían algunos de nuestros colegas antropólogos del derecho que se especializaban en el trabajo de los peritajes (Loperena, Hernández y Mora, 2018). De tal forma que lo primero que procuramos hacer fue buscar a las autoridades tradicionales de la comunidad de Teremendo de los Reyes para intentar establecer un mecanismo de colaboración, ya que al igual que un litigio, el dictamen antropológico nos parecía que debía descolonizarse en la medida de lo posible y trascender así la visión colonial del experto e ir hacia la del dialogo de saberes y, más aún, hacia la de las ecologías de saberes jurídicos.

Afortunadamente, nuestra reputación como integrantes del Colectivo Emancipaciones, de defensores de las comunidades indígenas, nos ayudó para que tuviéramos una buena recepción por parte de las autoridades de la comunidad de Teremendo de los Reyes. Dichas autoridades, encabezadas por el Comité en Defensa de los Usos y Costumbres, nos acompañaron durante todo el proceso: nos marcaron los tiempos (días que la gente podía reunirse para hablar) y formas para el diálogo; nos señalaron cuestiones que ellos consideraban valiosas para su historia, forma de organización y cultura,

pero que el cuestionario del TEEM no permitía mostrar. Finalmente, tuvieron conocimiento del resultado del dictamen, incluso antes de que lo presentáramos al propio TEEM.

Durante las tres semanas posteriores a nuestra llegada, realizamos un intenso trabajo de campo en el que sostuvimos múltiples reuniones con formato asambleario con diferentes sectores de la comunidad de Teremendo de los Reyes que nos permitió construir y documentar las respuestas a las interrogantes que el tribunal nos fue planteando. Entre otros sectores, pudimos hablar con las personas mayores del pueblo —algunos todavía hablantes de la lengua purépecha—, con diferentes exautoridades, con integrantes y seguidores de la religión protestante que existe en Teremendo, con integrantes de diferentes comités y con algunos pocos encargados del orden. Finalmente, entregamos el peritaje los primeros días de noviembre de 2019 y fue hasta el 20 de diciembre que el TEEM emitió su resolución bajo el número TEEM JDC 30/2019.

La sentencia del TEEM fue en dos sentidos: primero, se declaró incompetente para conocer lo relativo a la administración directa del presupuesto; segundo, anuló las dos elecciones de jefe de tenencia, tanto la de urnas y voto secreto como la de usos y costumbres. Asimismo, ordenó una nueva elección de jefe de tenencia que debería ser convocada por el ayuntamiento y las autoridades de la comunidad, que debería respetar los usos y costumbres de Teremendo, pero al mismo tiempo participar en ella los habitantes de las encargaturas del orden.

Después de emitida esta resolución decidimos, de común acuerdo con la comunidad de Teremendo de los Reyes, tomar la defensa legal desde el Colectivo Emancipaciones para llevar el caso hacia la segunda instancia, la Sala Regional Toluca del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF). No solo por el asunto de la elección por usos y costumbres, sino por la relevancia que nos imponía la coyuntura de defender no solo a Teremendo sino la permanencia del derecho al autogobierno indígena vía la administración directa del presupuesto en el ámbito judicial. Fue justamente

en este momento, entre la resolución del TEEM y la impugnación de la sentencia en una segunda instancia, en donde el trabajo de ecología de saberes jurídicos que habíamos hecho para el dictamen pericial alcanzó su primera reverberancia en forma de escrito de demanda. En efecto, por el sentido que el TEEM había dado a su resolución, el contenido del peritaje se convertía en central y estratégico para ser el principal insumo del escrito de demanda en uno de los dos puntos importantes de la sentencia, la elección por usos y costumbres del jefe de tenencia.

El trabajo realizado con la comunidad de Teremendo de los Reyes, más allá de los detalles procesales que se arguyeron en el escrito de demanda con número ST-JDC 8/2020 presentado a la Sala Regional Toluca, dejaba en claro una enorme contradicción en la resolución del TEEM: no se podía convocar a una nueva elección de jefe de tenencia en donde se respetaran los usos y costumbres y al mismo tiempo participaran en dicho nombramiento los habitantes de las encargaturas del orden. De esta forma, la ecología de saberes jurídicos que hizo posible el peritaje encontró una nueva vida, ahora bajo la forma judicial de escrito de demanda presentada en la segunda instancia. El resultado de este juicio, sin embargo, fue agrí dulce. Por un lado, logramos triunfar en lo relativo a la competencia del tribunal electoral para conocer los asuntos relativos a la administración directa del presupuesto; pero, por el otro, la Sala Regional consideró que el jefe de tenencia no era una autoridad propiamente tradicional, sino una dependiente del ayuntamiento, por lo que debían privilegiarse en su elección las normas emitidas por este último. Además de que determinó que sobre el derecho universal a votar no podían estar los usos y costumbres, como los de la tenencia de Teremendo, bajo los cuales los habitantes de las encargaturas no participan en la elección de una autoridad que formalmente los representaba.

Este revés nos obligó a llevar la lucha de la comunidad de Teremendo de los Reyes hasta la última instancia judicial de la jurisdicción electoral, la Sala Superior del TEPJF. En esta ocasión para nuestra fortuna ganamos con una histórica resolución, que tuvo como

principal fundamento el dictamen pericial que se había realizado. En efecto, la Sala Superior determinó, aplicando el principio de interculturalidad establecido en los criterios jurisprudenciales del TEPJF, que el jefe de tenencia de Teremendo sí era una autoridad tradicional, independientemente de su carácter híbrido (tanto estatal, como comunal), tal como se había sostenido en el peritaje, y que en una interpretación intercultural de los derechos humanos era compatible el hecho de que en la cabecera de la tenencia solo participaran en la elección del jefe de tenencia los habitantes de Teremendo de los Reyes, ya que en todas las encargaturas del orden solo participaban los habitantes de dichas poblaciones. Así fue como la ecología de saberes jurídicos que permitió la realización del dictamen antropológico alcanzó una segunda reverberación, al combinar ahora la formulación original y los escritos de demanda con la técnica e instrumentos de la interpretación judicial de la sentencia emitida por la Sala Superior del TEPJF.

Comentarios finales

En este trabajo hemos podido presentar algunos de los entendimientos que para los estudios sobre el derecho se han derivado de la noción de las “ecologías de saberes” propuesta por Boaventura de Sousa Santos. Vimos, por ejemplo, el planteamiento y uso que se ha dado a la noción de “ecología de justicias” y algunas de sus diferencias con nuestro entendimiento de la “ecología de saberes jurídicos” basado en la lucha de las comunidades indígenas de Michoacán. También hemos podido argumentar, a partir de nuestra experiencia, que la potencia de las ecologías de saberes jurídicos no se agota necesariamente en su acto de creación o en el fin inmediato para el que se crearon, sino que pueden prolongarse e incrementar su fuerza en la medida en que los actores que las construyen mantienen su diálogo y continúan con su lucha. Los procesos de movilización indígena en Michoacán estudiados en los dos apartados anteriores nos permiten

ver esta potencia; sin embargo, también pudimos entender que tienen diferentes implicaciones y alcances que vale la pena distinguir.

Aunque la fuerza cinética y las reverberaciones de las ecologías de saberes jurídicos son nociones que nos ayudan a representar expresiones mediante las cuales se prologa, potencia y transforma el conocimiento en los procesos de lucha sociojurídica, es fundamental saber que tienen consecuencias e impactos diferentes. La primera nos muestra el desbordamiento de los campos del derecho, es decir, de una formulación particular de ecología de saberes jurídicos que originalmente se desarrolló para un momento de una lucha jurídica y política concreta, así como su importancia en la creación de nuevas ecologías y conocimientos en una diversidad de escenarios y contextos, que también pueden volver a los campos jurídicos en cierto momento; la segunda, en cambio, muestra cómo una formulación de ecologías de saberes jurídicos particular puede prolongarse, potenciarse y transmutarse dentro de un mismo proceso de lucha sociojurídica.

Estas dos categorías, además de enriquecer el entendimiento sobre las ecologías de saberes en el campo del derecho y la literatura sobre las Epistemologías del Sur, pueden ser instrumentos útiles en los estudios de corte antropológico para conseguir una descripción más densa y prolongada de la lucha de los oprimidos por el derecho y el conocimiento. No obstante, su principal propósito es sumar a la tarea de construir un nuevo mapa jurídico mediante el cual los pueblos indígenas y oprimidos puedan representar, desde sus experiencias, conocimientos y luchas, su propia realidad para, así, estar en condiciones de transformarla.

Bibliografía

Aragón Andrade, Orlando (2019). *El derecho en insurrección. Hacia una antropología jurídica militante desde la experiencia de Cherán, México*. Morelia: Escuela Nacional de Estudios Superiores, Universidad Nacional Autónoma de México.

Aragón Andrade, Orlando (2020). La emergencia del cuarto nivel de gobierno y la lucha por el autogobierno indígena en Michoacán, México. *Cahiers des Amériques Latines*, (94), pp. 57-81.

Aragón Andrade, Orlando (2021a). La etnografía del derecho, el diálogo de saberes y la investigación descolonizada desde la antropología jurídica militante. En Betzabé Márquez y Emanuel Rodríguez (Coords.), *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje* (pp. 383-403). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Aragón Andrade, Orlando (2021b). Los paisajes del autogobierno indígena en Michoacán. Luchas, experiencias, paradojas y desafíos. En Miguel González y otros (Coords.), *Autonomías y autogobierno en la América Diversa* (pp. 627-654). Quito: Abya Yala.

Aragón Andrade, Orlando (2022a). El trabajo de coteorización en la Antropología Jurídica Militante. Experiencias desde las luchas por el autogobierno indígena en México. En Orlando Aragón Andrade y Erika Bárcena Arévalo (Coords.), *Otro derecho es posible. Diálogo de saberes y nuevos estudios militantes del derecho* (pp. 34-55). Morelia: Escuela Nacional de Estudios Superiores, Universidad Nacional Autónoma de México.

Aragón Andrade, Orlando (2022b). La “caja negra” del reconocimiento del autogobierno indígena en la Nueva Ley Orgánica Municipal de Michoacán. El Frente por la Autonomía, el presupuesto directo y la “faena jurídica”. *Nueva Antropología*, (76). En prensa.

Aragón Andrade, Orlando y Boaventura de Sousa Santos (2015). Revisitando “Poderá o direito ser emancipatório?”. *Direito e Praxis*, 6, (10), pp. 3-76.

Araújo, Sara (2012). Toward an Ecology of Justices: An Urban and Rural Study of Mozambican Plurality. En Helene Kyed et al (Eds.), *The dynamics of legal pluralism in Mozambique* (pp. 109-129). Maputo: Kapicua.

Araújo, Sara (2014). *Ecologia de justiças a Sul e a Norte. Cartografias comparadas das justiças comunitárias em Maputo e Lisboa*. [Tesis de Doctorado]. Coimbra: Universidad de Coimbra.

Bárceña Arévalo, Erika; González Hernández, Alejandra e Ibarra Rojas, Lucero (2022). Género y diálogo de saberes entre abogadas militantes y actores en la lucha de comunidades indígenas: la experiencia desde el Colectivo Emancipaciones. En Orlando Aragón Andrade y Erika Bárceña Arévalo (Coords.). *Otro derecho es posible. Diálogo de saberes y nuevos estudios militantes del derecho* (pp. 140-160). Morelia: Escuela Nacional de Estudios Superiores, Universidad Nacional Autónoma de México.

Carrillo Cázares, Alberto (1996). *Partidos y padrones del obispado de Michoacán: 1680-1685*. Zamora: Colegio de Michoacán.

Carvajal Medina, Ricardo (2019). *La guerra en el Michoacán prehispánico en el Posclásico Tardío. Economía política, Estado y sociedad tarasca* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Cervera Leonetti, Julián Giordano (2021). *El cuarto nivel de gobierno autónomo. La democratización de la gestión submunicipal en San Felipe de los Herreros, Michoacán* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México.

De Lejarza, Juan José (1824). *Análisis estadístico de la provincia de Michuacan en 1822*. México: Imprenta Nacional del Supremo Gobierno.

ENES Unidad Morelia, UNAM (13 de mayo de 2020). Documental San Felipe de los Herreros, una comunidad con memoria [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=J5QZo1ozyh8>

Loperena, Christopher; Hernández Castillo, Aída y Mora, Mariana (2018). Los retos del peritaje cultural. El antropólogo como perito en la defensa de los derechos indígenas. *Desacatos*, (57), pp. 8-19.

Montes Serrato, Bianca (2022). *Los cambios y adaptaciones en el gobierno indígena de San Felipe de los Herreros, a partir de su proceso de lucha por el autogobierno* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Pérez Ortiz, Luis Alejandro y Maribel Rosas García (2022). Los usos y costumbres en la Cuarta Transformación. Retos pendientes del reconocimiento de los derechos indígenas en México a partir de la experiencia local en Teremendo de los Reyes, Michoacán. En Orlando Aragón Andrade y Erika Bárcena Arévalo (Coords.), *Otro derecho es posible. Diálogo de saberes y nuevos estudios militantes del derecho* (pp. 305-328). Morelia: Escuela Nacional de Estudios Superiores, Universidad Nacional Autónoma de México.

Rodríguez-Garavito, Cesar (2013). *Investigación anfibia. La investigación acción en un mundo multimedia*. Bogotá: Dejusticia.

Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, D. F.: Siglo XXI.

Santos, Boaventura de Sousa (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.

Santos, Boaventura de Sousa, Sara Araujo y Orlando Aragón Andrade (Eds.) (2021). *Descolonizando el constitucionalismo. Más allá de promesas falsas o imposibles*. Ciudad de México: Akal

La alternancia política en Guerrero, 2005-2021

Cesar Rosas Herrera y Zenaido Ortiz Añorve

Transición y alternancia política

Iniciemos por definir la transición democrática o transición de un régimen autoritario a uno democrático, puede resumirse como “el periodo ambiguo e intermedio en el que el régimen ha abandonado algunas características determinantes del ordenamiento institucional anterior sin haber adquirido todas las características del nuevo régimen que se va instaurar” (Morlino, 2009, p. 94), por consiguiente se configura un periodo que podría considerarse de fluidez institucional, en el sentido de que todavía se da un enfrentamiento entre las distintas soluciones políticas apoyadas por los actores. Cesar Cansino define que en la teoría del cambio político por transición política se suele entender un intervalo entre un régimen político y otro, asumiendo por régimen político el conjunto de patrones, explícitos o no que determinan las formas y los canales de acceso a las principales posiciones gubernamentales, las características de los actores que son admitidos y excluidos de este proceso, y los recursos, así como las estrategias que pueden usarse para

tener acceso. En este sentido, cabe señalar que los momentos están definidos por el cuestionamiento a los arreglos institucionales y las prácticas políticas; esto es, por la ausencia de consenso hacia ellos y la lucha hacia la definición y el establecimiento de unos nuevos (Cansino, 2000, p. 27).

Por lo anterior, Morlino describe que la dinámica de un régimen democrático consiste en cuatro procesos: transición, instauración, consolidación y crisis. Considera que cuando se estudia la transición, se ponga atención en lo que él denomina la primera instauración democrática, en la que “se trata de la admisión del disenso, de la oposición, de la competición entre las diversas fuerzas políticas (o políticamente relevante); y de la inclusión o la proporción de la población que tiene derecho a participar, a controlar y a oponerse a la conducta gubernamental” (2009, p. 88). Por transición a la democracia se puede entender como el puente que se cruza para pasar de un régimen autoritario (incluso totalitario) hacia uno democrático (Bolívar, 2013, p. 34), esto implica llegar a un pacto fundacional (se constituyen nuevas leyes, instituciones, actores y prácticas políticas). Así pues, como ya vimos, esta transición concluye cuando se ha logrado consolidar el régimen democrático. Por otro lado, el concepto de alternancia política (que muchas veces se piensa es equiparable o sinónimo de transición política) se refiere a que la sociedad se inclina por la mejor propuesta que tenga un partido político, por medio de este proceso por el cual un partido sustituye a otro en el gobierno por decisión de la mayoría de la ciudadanía.

Contexto de Guerrero antes de la alternancia

La alternancia política en Guerrero un tema complejo, la pregunta de inicio es, si ¿ha servido de algo?, y tal vez la respuesta sería muy cuestionable si fuera un sí, ello dependerá de las variables a utilizar y la manera en que estemos calificando los logros de la alternancia, porque revisando la forma en que los actores políticos asumen el

gobierno en el ámbito estatal o municipal, no cortan de raíz los problemas de corte autoritario en la forma de ejercer el poder público, por lo que no tienen trascendencia en el ejercicio del poder público, al no diferenciarse unos de otros y se convierten solo en un cambio de colores partidista, que no se materializa en hacer tabla rasa con el pasado autoritario, ni con ejercer un poder más ciudadano, de a pie, menos despótico, elitista y clasista. Desde mediados del siglo XX Guerrero, al igual que la mayoría de las entidades del país vivían el dominio del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Sin embargo, poco a poco esa maquinaria pesada del “partido hegemónico”¹ se vio severamente cuestionada, en virtud de la creciente pugna ciudadana porque el sistema político diera un paso hacia la apertura política. En nuestra entidad surgieron movimientos sociales y políticos que reivindicaban demandas justas pero que muchas veces fueron reprimidas de manera sangrienta por los gobernantes en turno. Como ejemplo de lo anterior, se tiene la masacre del 30 de diciembre de 1960, en el marco de la lucha del llamado movimiento anticaballerista, que aglutinaba una serie de demandas, cuyo fin central, era la caída del Gobernador Raúl Caballero Aburto, con esto lograr que el régimen cediera ante la inconformidad ciudadana y se lograra un cambio de fondo con una mayor apertura, como dice, Alba Teresa Estrada Castañón el “problema no gira entorno a la tierra sino a la demanda de democracia” (Estrada, 2001, p. 105).

Ante esta “crisis de legitimidad que claramente se perfila y se va agudizando por más de una década”, por lo que el régimen opta por cerrar toda forma de protesta social o de organizarse de manera pacífica y legal y de esto se suscitan, la desaparición o matanza de

¹ Cabe aclarar que se habla de partido hegemónico cuando no permite una competencia oficial por el poder, ni una competencia de facto. Se permite que existan otros partidos, pero como partidos de segunda, autorizados; pues no se les permite competir con el partido hegemónico en términos antagónicos y en pie de igualdad. No sólo no se produce de hecho la alternación; no puede ocurrir, dado que ni siquiera se contempla la posibilidad de una rotación en el poder. (Sartori, 1992, p. 276):

actores sociales y pueblo en general, el surgimiento de grupos guerrilleros, la llegada de grupos de izquierda a partir de 1972 a la universidad guerrerense, estos episodios originaron que el Ejecutivo local fuera intervenido por el gobierno federal declarando la desaparición de poderes (Ortega, 2012). Las elecciones para cargos de elección popular parecían instrumentos para medir la popularidad del partido en el poder, carecían de las condiciones fundamentales de la democracia como equidad, igualdad, legalidad y otras, que fueron establecidas en las reformas subsecuentes en materia electoral.

En este sentido, el panorama electoral de Guerrero era el mismo del nacional, el partido hegemónico no tenía en realidad competencia ya que la oposición a este era solo simbólica, por ejemplo, en la elección a gobernador de 1974, obtuvo una victoria de 99.91% de los votos, sin que se registraran votos válidos para los otros partidos (PAN, PPS y PARM), y en la siguiente elección para renovar la gubernatura en 1980, el candidato del PRI, Alejandro Cervantes Delgado obtuvo una preferencia electoral de 89.02%, en 1986 cuando el candidato a gobernador fue José Francisco Ruíz Massieu, consiguió el 86.89% de los votos (Rendón, 2003), cabe mencionar que en esta elección se lleva a cabo la primera coalición electoral de partidos de izquierda en Guerrero². (Rendón, 2003; Calvo, 2007).

Con el nacimiento del PRD en 1989, aparece en la lucha electoral de Guerrero, tomando fuerza a nivel nacional y local, así inicia la era electoral competitiva en la entidad, cuando este partido consigue en ese año el 23.71% de la votación total, ganando en 13 municipios, posicionándose como la segunda fuerza política en el estado. Esto sin duda, tuvo un alto costo ya que muchas vidas se perdieron en los conflictos poselectorales e inclusive existió una campaña

²En esta elección se registra la candidatura a Gobernador del Dr. Pablo Sandoval Cruz quien compite bajo las siglas de la UPG (Unidad Popular Guerrerense) que aglutinó al PSUM, PMT, PRT, PPR, ORPC, ACNR y el ORP, todos estos partidos y agrupaciones identificadas como de la izquierda. (Sandoval, 2011.)

donde se ligó al PRD como el partido de la sangre y la violencia³. El ascenso del PRD se confirmó en la elección de 1993 de gobernador, la cual habría que mencionar registró uno de los índices de participación más bajos en la historia electoral de Guerrero, ya que sólo concurren a las urnas el 33.16% del padrón electoral. Siendo favorable el resultado al priista Rubén Figueroa Alcocer con 61.50% sobre el candidato perredista Félix Salgado Macedonio con 26.52% (Calvo, 2007). Los cambios en la preferencia política y la eminente apertura a la democracia, permitió que, en 1997, por primera vez en la historia de México el PRI perdiera la mayoría absoluta en la cámara de diputados.

Lo anterior permite que, en nuestra entidad, el 7 de febrero de 1999, tuviera la elección a gobernador más competida de su historia. El oficialista René Juárez Cisneros logró la victoria con sólo dos puntos porcentuales sobre el abanderado perredista Félix Salgado Macedonio postulado por el PRD, en coalición con el PT Y PRT, 49.02% contra 47%. Es impórtate mencionar que el candidato perdedor del PRD, pidió la nulidad de la elección, pero el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación ratificó el triunfo del priismo. Para el año 2002, el avance político del PRD fue trascendental, ya que, en las elecciones de ayuntamientos, pudo ganar 30 de 76, lo que le significó gobernar al 55.62% de la población total del estado, debido a que logró gobernar cuatro de los seis municipios urbanos con más votantes e importantes: Acapulco de Juárez, José Azueta (Ixtapa-Zihuatanejo), Iguala de la Independencia y Chilapa de Álvarez, mientras que el PRI ganó en Chilpancingo de los Bravo y Taxco de Alarcón (Fernández, 2004).

³ Es relevante señalar que el Gobernador del Estado José Francisco Ruiz Massieu, emprendió una campaña de guerra sucia ya que después de las elecciones locales de diciembre de 1989, acuñó aquella frase que acusaba al PRD de ser el “partido de la sangre y la violencia” (Solano, 2017), justificando con esto la represión de su gobierno en contra del perredismo guerrerense la cual se dice costo más de 300 perredistas asesinados.

La alternancia política en la gubernatura en Guerrero 2005-2021

El 7 de febrero de 2005 se efectuaron las elecciones para renovar el Poder Ejecutivo del Estado de Guerrero, la trascendencia de esta elección es que se desplaza al otrora partido hegemónico, el PRI, después de más de 76 años de gobernar. De esta manera la llegada al poder de un partido de izquierda, “el PRD”, es decir se logra por primera vez la alternancia política en la entidad. Para lograr este histórico resultado el camino sin duda fue muy complicado, ya que en el proceso interno del PRD se presentaron varias precandidaturas, la del C. P. Zeferino Torreblanca Galindo Diputado Federal; él Ing. Ángel Pérez Palacios; el Ing. Félix Salgado Macedonio el Diputado Federal (estos compitieron seis años antes por el mismo cargo) y el Lic. Armando Chavarría Barrera Senador de la República, inclusive hay que decir que el nivel de confrontación en un primer momento hizo ríspida esta selección.

Sin embargo, dicha situación fue cuidada por la dirigencia nacional del partido, después de largas negociaciones para conseguir una candidatura de unidad, no se llegó a un acuerdo, y solamente al momento de definirse la candidatura en la recta final del proceso de selección interna, Félix Salgado Macedonio declinó a favor de Zeferino Torreblanca haciendo un llamado a los otros aspirantes a tomar esta candidatura como de unidad, en este sentido declaro:

(...) Félix Salgado Macedonio, dijo que las cifras que se han filtrado de las encuestas arrojan “resultados reales” que, en consecuencia, Zeferino Torreblanca debe ser postulado como el candidato de ese partido para gobernador, y que el Consejo Estatal que se reúne este sábado tiene facultades para tomar esa decisión (Valle,2004).

Pero por el otro lado el Senador Armando Chavarría Barrera pugnaba por elecciones abiertas a la sociedad, apostándole a que el voto duro de la militancia se inclinaría finalmente hacia su candidatura, la cual se escudaba en el discurso de ser un cuadro político surgido

en las luchas históricas de la izquierda en Guerrero en este sentido en su columna de opinión Jorge Salvador Aguilar (2004) decía:

(...) A partir del desgaste de la figura de Félix Salgado, Armando Chavarría representa al perredismo duro, aquel que recoge el programa histórico de la izquierda, que representa las demandas de los sectores mayoritarios del estado. Quitarlo del camino mediante una encuesta, por “científica” que sea, sobre todo después de la fuerza que el día domingo mostró ese bloque, sería la forma más eficaz para dividir al perredismo, más aún, que el plebiscito; con lo que se estaría dejando el camino libre al PRI.

Finalmente, ante la falta de acuerdos de los principales aspirantes, el 15 de agosto del 2004, el Servicio Electoral Nacional del PRD, llevó a cabo la elección abierta a la ciudadanía, para elegir a su candidato a gobernador. Esta consulta tuvo una participación activa de la militancia y ciudadanos sin partido, sin que se presentaran problemas como en otras elecciones internas de este partido, obteniendo un resultado favorable el C. P. Carlos Zeferino Torreblanca Galindo, al obtener 190,709 y su más cercano competidor fue el Senador Armando Chavarría, quien tuvo 55,830 votos (Fernández, 2004). De este proceso, todos los precandidatos reconocieron el resultado de la contienda dejando de lado con esto cualquier división que el priismo anhelaba. Resultando designado como precandidato a gobernador del PRD Zeferino Torreblanca Galindo, quien, en la elección constitucional, fue el candidato de la coalición; encabezada por el PRD, con Convergencia y el Partido de la Revolución del Sur de registro local, a la que denominaron “Guerrero será Mejor”.

Por otro lado, la definición del PRI para la candidatura entonces tenía que darse mediante uno de los tres métodos que fijan los estatutos para la selección de candidaturas: 1) la consulta directa a las bases, 2) la convención de delegados y 3) la decisión de los consejeros del Consejo Político. El 28 febrero del 2004, se efectuó una reunión del priismo en Huitzuc de los Figueroa, ahí, los líderes de las diferentes fracciones, la oposición les decía los caciques de

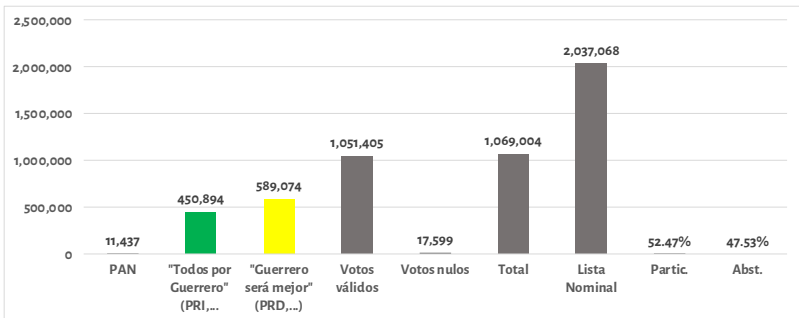
Guerrero, Rubén Figueroa Alcocer, René Juárez Cisneros, así como algunos de los aspirantes a la candidatura, vislumbraban ya la contienda tan competida que se avecinaba, de que debería haber una candidatura de unidad en el PRI, habría que señalar que a esta reunión no asistió Ángel Aguirre Rivero ni Manuel Añorve Baños, candidatura que finalmente obtuvo el senador Héctor Astudillo Flores (Calvo, 2007), cuya mayor fortaleza, fue que era el único miembro del priismo que no estaba completamente reconocido con ningún grupo de poder al interior del PRI. En este sentido, en el PRI la selección de su candidato se adelantó un mes antes del inicio formal del proceso electoral, ya que al existir solamente el registro del precandidato Héctor Astudillo no hubo necesidad de celebrar elecciones internas o convención de delegados por lo que el Consejo Político validó la candidatura de Astudillo.

El día domingo 6 de febrero se realizó la jornada electoral iniciando a las 8:00 horas y finalizando a las 18:00 horas. Los equipos de los dos principales candidatos movilizaron a sus simpatizantes mediante sus estrategias; la coalición “Todos por Guerrero” sabía que solo movilizando a la totalidad de militantes que según sus propios datos rondaban los 581,000 (Calvo, 2007. p. 119) y dado el virtual empate técnico que con base en la última elección de presidentes municipales y diputados locales de octubre de 2002 con su principal adversario era vital que estos ejercieran en su totalidad su voto. El resultado final por fuera de lo esperado, según las encuestas que se dieron a conocer antes del día de la elección⁴, donde se esperaba casi un empate como en la elección de 1999, dado el bipartidismo existen, esto no fue así ya que el candidato de la Coalición Guerrero será Mejor, el C.

⁴Según información publicada en el periódico el Sur de Acapulco, dos encuestas publicadas este lunes por los periódicos de circulación nacional El Universal y Reforma, confirman que la elección de gobernador del próximo 6 de febrero será cerrada, en la primera estaba 49% a 47% por lo que aparecía 2 puntos arriba el candidato de la coalición Guerrero será Mejor Zeferino ante Astudillo y en la de Reforma por primera vez consignaba la nota aparecía 2 puntos arriba Héctor Astudillo sobre su contrincante Zeferino Torreblanca, al darle 50% sobre 48% del aspirante de la coalición de izquierda (Valle, 2005).

P. Zeferino Torreblanca Galindo obtuvo una victoria contundente de 13% de diferencia que representan 138,180 votos, ante su principal oponente el Lic. Héctor Astudillo Flores, los resultados del cómputo final del Consejo Estatal Electoral de esta elección de la siguiente manera:

Gráfica 1. Resultados definitivos de la elección a Gobernador del Estado 2005



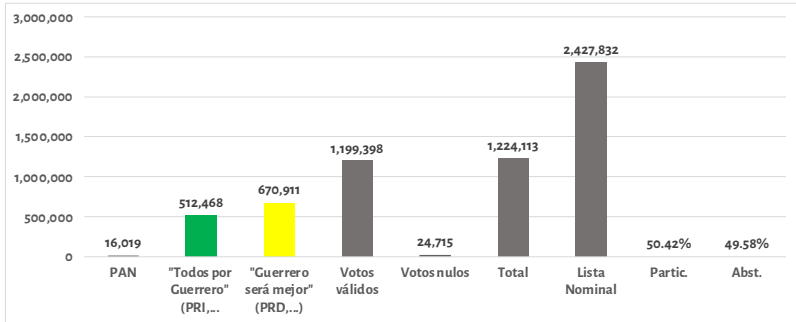
Fuente: Elaboración propia con información tomada de CEE, 2005.

Es importante mencionar que el perredismo se posicionó como la primera fuerza política electoral en la entidad, en este sentido en la elección de gobernador de 2011, este instituto volvió a ratificar dicho espacio político, reafirmando con esto la alternancia, ahora con un connotado cuadro político priista el Lic. Ángel Aguirre Rivero quien renunció a su militancia partidista de más de 30 años para contender bajo la coalición de partidos de izquierda, quien compitió en contra de su primo Manuel Añorve Baños quien resultó como candidato del PRI. Las campañas iniciaron, se desarrollaron y concluyeron violentamente, salpicada de acusaciones entre los candidatos de traiciones, complicidades con los grupos del narcotráfico, de desvío de recursos y de recibir financiamiento ilícito, de encabezar grupos de hombres armados para coaccionar el voto, de

compra de votos, etc. El hecho violento más relevante de este proceso se dio en la persona del representante del PRD ante el IIEEG, Guillermo Sánchez Nava, la noche del 12 de enero de 2011 cuando acudió a verificar la destrucción de la propaganda de su partido por parte de jóvenes activistas del PRI, tal cuestión le costó una agresión que lo tiene postrado hasta la fecha en cama.

El día domingo 30 de enero de 2011 se realizó la jornada electoral, el resultado final de esta arrojo como triunfador al C. Ángel Aguirre Rivero y con este el triunfo de la Coalición Guerrero nos Une, integrada por el Partido de la Revolución Democrática (PRD), Partido Convergencia (PC) y Partido del Trabajo (PT), imponiéndose a su contrincante Manuel Añorve Baños, de la coalición Por Tiempos Mejores, en la que se aglutinaron el Partido Revolucionario Institucional (PRI), Partido Verde Ecologista de México (PVEM) y el Partido Nueva Alianza (Panal), aun cuando el candidato Marcos Efrén Parra Gómez del Acción Nacional declinó al final de las campañas por el candidato de la coalición Guerrero nos Une, el Partido Acción Nacional logró 1.31%, de votos, como en la elección de 2005 se obtuvo una victoria contundente de 13% de diferencia que representan 158,443 votos, ante su principal oponente, los resultados quedaron según el cómputo final hecho una vez que se dirimieron las impugnaciones los órganos jurisdiccionales de esta elección de la siguiente manera:

Gráfica 2. Resultados definitivos de la elección a Gobernador del Estado 2011



Fuente: Elaboración propia, con información de IEEG (2011).

El proceso electoral a la gubernatura de 2014- 2015, inicio en el marco de una gran crisis social y política en el Estado, por los hechos suscitados en la Ciudad de Iguala el 26 y 27 de septiembre, donde desaparecieron a 43 estudiantes de la Normal de Raúl Isidro Burgos, por miembros del crimen organizado y el asesinato de otros 3 estudiantes de la misma institución, así como un integrante del equipo de futbol de tercera división y el chofer del autobús que los transportaba, en estos hechos perdió la vida la pasajera de un taxi que pasaba cuando la policía farangueo el autobús del equipo antes mencionado. Estos acontecimientos cimbraron a la sociedad guerrerense y rápidamente a nuestro país, para trascender a una gran parte del mundo. Estos trágicos acontecimientos generaron una gran moviliación social y política.

Lo anterior generó que el entonces gobernador Ángel Aguirre Rivero enviará solicitud de licencia al Congreso del Estado, el 23 de octubre del 2014 la que fue aprobada el 25 del mismo mes y año. Finalmente, el Congreso del Estado en sesión solemne el 26 de octubre designaba al Dr. Rogelio Ortega Martínez como Gobernador Interino, esto después de que las corrientes políticas mayoritarias del PRD, pactaron lanzar al secretario general de la Universidad Autónoma

de Guerrero, quien rindió protesta del cargo en el Congreso, tenía como principal reto, precisamente, garantizar la estabilidad política en el Estado y garantiza las condiciones para la realización del proceso electoral para elegir autoridades de los diferentes niveles de gobierno en las elecciones a efectuarse el 7 de junio de 2015, sobre todo ante el llamado por la Asamblea Nacional Popular a impedir el proceso electoral.

En el mes de marzo de 2015 iniciaron formalmente las campañas a la gubernatura del Estado de Guerrero, para ser precisos se determinó como periodo de campaña del 6 de marzo al 3 de junio del año mencionado. Para el 3 de marzo se habían registrado los nueve aspirantes a gobernadores ante el Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Guerrero (IEPC), a saber, los candidatos eran Héctor Astudillo Flores, candidato del Partido Revolucionario Institucional y del Partido Verde Ecologista de México; Jorge Camacho Peñalosa, del Partido Acción Nacional; Alberto López Rosas, del Partido Humanista; Beatriz Mojica Morga, candidata común del Partido de la Revolución Democrática y del Partido del Trabajo; Raymundo Nogueda Analco, del Partido Encuentro Social; Godeleva Rodríguez Salmerón, del Partido de los Pobres; Pablo Amílcar Sandoval Ballesteros, de Movimiento de Regeneración Nacional; Karime Iyari Sevilla Álvarez, del Partido Nueva Alianza; Luis Waltón Aburto, del partido Movimiento Ciudadano.

De esta manera, a principios de mes cada candidato inauguro el inicio de su campaña. En este contexto, la candidata del PRD a la gubernatura, partido que se encontraba en el poder hasta antes de los hechos del 26 y 27 de septiembre de 2014 sucedidos en Igual de la Independencia y que marcarían la historia de nuestra entidad debido a la situación de ingobernabilidad que se genera y el contexto de múltiples movilizaciones para exigir justicia por la desaparición de los 43 normalistas desaparecidos y así como por los asesinados, lo dejaría marcado durante toda la campaña, pese a los intentos de evitar la estigmatización. En virtud de lo anterior, Beatriz Mojica iniciaría su campaña señalando que en el caso de que ganara la gubernatura:

“nunca más” otro caso como el de Iguala, aunque no es culpa “de un solo partido, el PRD se ha puesto, como siempre lo hacemos, a disposición de las autoridades. Quien comete ilícitos tiene que pagar por ello”.

Así lo manifestaría en su inicio de campaña electoral, durante una conferencia de prensa, donde se hizo acompañar del dirigente estatal del PRD, Celestino Cesáreo Guzmán y del coordinador de la Comisión Política estatal del PT, Fredy García Guevara. Mientras que el candidato del PRI en el inicio de su campaña, señalaba que para el caso Ayotzinapa “ni perdón ni olvido”, además sugería el castigo a los responsables. Con este discurso pretendía mostrar una imagen diferente del PRI, pues cabe aclarar que Astudillo Flores había competido en las elecciones del 2005 para la gubernatura, sin lograr el triunfo, por lo que aseguraba:

Es una segunda oportunidad que la debemos de entender como es, en un momento histórico en el que hay que concentrarse para hacer todo lo necesario para ganar, quienes sean ustedes candidatos o candidatas, registren lo que les estoy diciendo, hay que sumar, hay que llamar”. (Redacción, 2015).

El candidato de Movimiento de Regeneración Nacional (Morena), Pablo Sandoval Ballesteros, tuvo como punto de arranque la región de la Montaña. Pero no logro salvarse de la presión que en aquel municipio tenía el Movimiento Popular Guerrerense, como lo documenta el periódico El Sur de Acapulco del 7 de marzo de 2015, donde integrantes del Movimiento Popular Guerrerense (MPG) irrumpieron ayer en Tlapa en el arranque de campaña del candidato a gobernador del Morena, Pablo Amílcar Sandoval Ballesteros, ante eso, el candidato aseguraba que era “respetuoso y solidario con el movimiento y que las condiciones para las elecciones en el estado las debía de generar el Estado”, al igual que si el pueblo de Guerrero no quería elecciones, sería respetuoso.

Para el caso del candidato de Movimiento Ciudadano, que parecía ser quien se posicionaba en tercer lugar con respecto al PRI y PRD,

inicio campaña la ciudad de Acapulco, donde llamaba a los asistentes a que le ayudaran “en este proyecto ciudadano, este proyecto es de ustedes y tiene rostro humano que queremos para todo Guerrero” (Labastida, 2015, p. 4). Para ello se hizo acompañar del ex coordinador de los diputados del PRD en el DF, Agustín Guerrero, así como del dirigente estatal de MC, Adrián Wences; su coordinador de campaña, el ex diputado federal Ricardo Mejía; el precandidato a alcalde, Víctor Jorrin, el síndico con licencia Armando Tapia y otros aspirantes a candidatos de ese partido.

Lo mismo hicieron los demás candidatos de cada partido, iniciar campaña siempre tratando de enfatizar su exigencia de justicia respecto al asunto de Ayotzinapa y, en otros casos, centrándose en temas referente a las policías comunitarias o ciudadanas y la inseguridad prevaleciente en Guerrero. Frente a este panorama electoral, un hecho que marcó el proceso electoral fue el llamado a No votar y el No a las elecciones por parte del Movimiento Popular Guerrerense, así como también por los padres y estudiantes de la Normal de Ayotzinapa. El vocero de los padres, Felipe de la Cruz llamó a no permitir las elecciones, pero aclaró que no es lo mismo que impedir el voto, pues los candidatos y funcionarios han reiterado que es un derecho constitucional. Argumentó que en este momento los partidos que están en el poder representan lo más corrupto de la historia de México” (Chávez, 2015).

Como se registró durante las campañas, la presencia de los padres, estudiantes, el magisterio y la movilización de organizaciones sociales por impedir las elecciones tomó fuerza en algunos municipios, como Tixtla, lugar donde efectivamente no se logró la instalación de la mayoría de las casillas y el proceso electoral se tuvo que reponer. Pese a ello, las elecciones se realizaron, aunque no faltaban los cuestionamientos respecto a que los partidos estaban financiados por la “delincuencia organizada, que entregan dádivas y dinero a cambio del voto”, como acusaban padres y madres de los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa. La Asamblea Nacional Popular, conformada en la Normal Raúl Isidro Burgos, fue quien abandonó el rechazo a las elecciones.

Aunque la confrontación entre el movimiento popular derivado de los acontecimientos de Iguala y los partidos políticos, se logró mantener de alguna manera la relación de tolerancia por parte de estos actores; tanto los partidos del PRI y PRD, quienes eran más fuertes en términos electorales, así como los demás partidos, mostraban en sus declaraciones el “respeto y tolerancia” para con el movimiento que se oponía a los comicios. No obstante, las acusaciones y señalamientos, sobre todo entre los candidatos del PRD y PRI no se hicieron esperar, el primero señalaba que “Astudillo no representaba peligro, pues al PRI se le había ganado ya antes”, mientras que los segundos insistían en que al PRD “le había quedado grande el paquete” y de igual manera decía que “Les dimos, les dieron la oportunidad al partido de izquierda de gobernar, desastre tras desastre, han llevado a Guerrero a estar en los últimos lugares de índice nacional de crecimiento y la entidad con mayor rezago a nivel nacional” (Velázquez, 2015), lo anterior en clara referencia al fracaso del gobierno de Ángel Aguirre Rivero, quien en las elecciones del 2011 había encabezado la coalición Guerrero Nos Une del PRD, PT y MC.

Beatriz Mojica a finales de su campaña logró la declinación a su favor los candidatos Alberto López Rosas del Partido Humanista, Godoleva Rodríguez del Partido de los Pobres y Raymundo Noguera Ananco del Partido Encuentro Social quienes en un desplegado llamaron incluso a el Candidato de Movimiento Ciudadano Luis Walton Aburto a declinar por Beatriz Mojica, argumentándole que él llegó a la alcaldía de Acapulco por el apoyo de los partidos de izquierda en Guerrero, por lo que respondiendo a esa generosidad debe apoyar a la candidata del PRD ya que es la que tiene la posibilidad de impedir el regreso del PRI a la gubernatura, por lo que con esta declinación se aseguraría el triunfo de la fuerzas progresista. Luis Walton contestó No voy a declinar “por nadie”, insiste Walton en sus cierres de campaña en Costa Grande, “Yo soy respetuoso de la candidata y soy respetuoso de todos los partidos, yo la invito a que ella decline por nosotros”, dice el candidato de Movimiento Ciudadano. (Escobar y Magaña, 2015)

Así los principales candidatos cerraron sus campañas en eventos masivos distintos Beatriz Mojica cerro en Chilpancingo, Chilapa, Te-loloapan y Acapulco arropada del dirigente nacional de su partido Carlos Navarrete y de los candidatos que declinaron por ella ante unos 5,000 mil asistentes 12,000 mil según los organizadores, ahí llama-mo al voto útil, a cerrarle el paso a la corrupción, impunidad y poner adelante al pueblo, “tenemos ocho días para refrendar el triunfo de la izquierda en Guerrero, la fuerza de la izquierda está aquí y ha lle-gado para quedarse”. (Albarrán y Labastida, 2015, p.7)

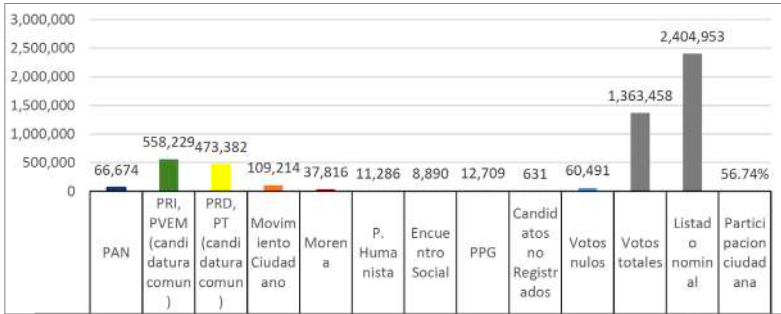
Por otro lado, Héctor Astudillo, el candidato del PRI-PVEM hizo sendos cierres de campañas regionales en Taxco, Ometepepec, Chil-pancingo, y Acapulco, con la ausencia de la dirigencia nacional de su partido, donde exigió al gobernador asumir una actitud responsable y “dijo que “las elecciones no se ganan con amenazas, ni se ganan repartiendo el dinero que es del pueblo y que maneja el secretario de Finanzas del gobierno del estado (Eliseo Moyao Morales)” (Ramírez y Velázquez, 2015, p. 6).

Finalmente, el día de la jornada el domingo 7 de junio de 2015, donde participaron 1,363, 458 votantes, que equivale a una partici-pación de 56.74% y un abstencionismo de 43.26%.⁵ Lo que permite observar una alta participación ciudadana en el proceso electoral, mediante la emisión del sufragio, sobre todo comparado con los co-micios pasados donde el porcentaje ha variado ya que en 2005 la par-ticipación ciudadana fue de 52.47 % y en 2011 fue de 50.42 %, así, el compromiso de los guerrerenses con la democracia electoral parece reflejarse en la emisión de su voto en las urnas, pese a la adversidad y al llamado a No votar. El resultado de este proceso electoral arrojó como triunfador al C. Héctor Astudillo Flores, candidato común del Partido Revolucionario Institucional (PRI), Partido Verde Ecologista de México (PVEM) imponiéndose a su principal contrincante Beatriz

⁵ Datos Tomados de la Memoria del Proceso Electoral de Gobernador 2014-2015. IEPC-Guerrero.

Mojica Morgia. Los resultados quedaron, según el cómputo final, de la siguiente manera:

Gráfica 3. Resultados de la elección a Gobernados del Estado 2015



Fuente: Elaboración propia, con información tomada de IEPC (2015).

Reflexiones finales

De la primera alternancia podemos concluir en términos de la teoría del cambio político, ya analizadas en este trabajo, la alternancia política en Guerrero se logra después de un largo camino muy costoso para la izquierda en particular para el PRD, principal partido político. Lo anterior fue posible que las reglas del juego electoral fueron cambiando por las instituciones encargadas de organizar los comicios se han ciudadanizado a raíz de las reformas electorales a nivel federal y su adecuación a las locales, lo que ha garantizado que los órganos electorales tengan credibilidad ante la ciudadanía y que, a su vez, eso detone mayor participación ciudadana. Sumado a ello, el papel que están jugando los medios de comunicación como intermediarios que acercan al ciudadano la información sobre los contendientes; sus

trayectorias como políticos y sus propuestas de gobierno, pueden ser presentadas por esta vía.

Si bien la alternancia ha funcionado y se ha instaurado como parte del régimen democrático, permitiendo el cambio del partido en el gobierno, no obstante, ello no ha implicado una regeneración de la clase política y por el contrario, la migración política de los actores entre uno y otro partido, cada vez es más recurrente, sobre todo cuando saben que sus intereses están de por medio, lo que les lleva a moverse entre partidos de izquierda, centro y derecha, de manera indistinta sin ninguna consideración respecto de los propios estatutos y programas políticos.

Es conveniente mencionar que el domingo 6 de junio de 2021 se realizó la elección a la gubernatura de la entidad, resultando triunfadora la candidata de Morena la Maestra Evelyn Cecilia Salgado Pineda, con su llegada, este partido por primera vez gobierna la entidad, dándose con esto la tercera alternancia política; la primera en 2005 con Zeferino Torreblanca bajo las siglas del PRD y la segunda en 2015 con el regreso del PRI con Héctor Astudillo. En este sentido, es importante decir que en términos procedimentales las elecciones siguen siendo el medio idóneo para otorgar la representatividad política. Sin embargo, consideramos que el reto hoy para la democracia es, que los cambios de colores partidistas en los distintos niveles de gobierno federal, estatal y municipal, se traduzcan en resultados positivos para la ciudadanía en contextos como el de Guerrero, donde las alternancias de gobierno, llámese PRD o PRI no generaron grandes cambios y formas distintas del ejercicio del gobierno.

Dicho de otra manera, el que exista alternancia con la renovación política, no ha sido prueba suficiente de una buena democracia o una democracia de calidad, una que permita revertir los índices de pobreza, marginación, desigualdades y accesos a diversos medios que permitan el empoderamiento de la sociedad, el acceso a la justicia, el cese a la violencia, la culminación de los feminicidios y la regulación de la producción de enervantes, así como el rediseño de la política pública y, sobre todo, la renovación de las clases política que

cada elección se recicla para adaptarse a nuevos partidos y se perpetúa en el poder que se usa como herencia familiar.

Bibliografía

Albarrán O., Eduardo y Labastida, Mariana (2015). “Estamos listos para gobernar”, dice Mojica Morga en cierres en Acapulco y Teloloapan. *EL Sur Periódico de Guerrero*. <https://es.calameo.com/read/0030582543738c-1b45acc>

Bolívar, Rosendo (2013). Alternancia política y transición a la democracia en México. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 6 (1), pp. 33-53.

Calvo Barrera, Raúl (2007). *Proceso electoral y alternancia en Guerrero*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Cansino, César (2000). *La Transición Mexicana, 1977-2000*. México: CEP-COM, AC. México.

CEE (Consejo Estatal Electoral) (2005). *Memoria 2004-2005, Proceso electoral de Gobernador del Estado*.

Chávez, Lourdes (2015). Marchan padres de Ayotzinapa al Congreso; la delincuencia a los partidos políticos, acusan. *EL Sur Periódico de Guerrero*. <https://suracapulco.mx/archivoelsur/archivos/257804>

Escobar, Brenda y Magaña, Francisco (2015). No voy a declinar “por nadie”, insiste Walton en sus cierres de campaña en Costa Grande. *EL Sur Periódico de Guerrero* <https://es.calameo.com/read/0030582543738c-1b45acc>

Estrada, Alba Teresa (2001). *El movimiento anticaballerista: Guerrero 1960*. Guerrero, México: Universidad Autónoma de Guerrero.

Fernández Gómez, Raúl (2004). *Elecciones y alternancia en Guerrero*. México: Nuevo Horizonte Editores.

IEEG (2011). *Memoria del Proceso Electoral de Gobernador Estado Guerrero 2010-2011*. Guerrero.

IEPC (2015). *Memoria 2014-2015, Proceso Electoral de Gobernador del Estado Guerrero*. Guerrero.

Labastida, Mariana (2015). Inicio Walton su campaña en el primer minuto de hoy en la Diana. *EL Sur Periódico de Guerrero*. <https://es.calameo.com/read/0030582543b5885caaaae>

Morlino, Leonardo, (2009). *Democracia y democratizaciones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Colecciones monografía número 267.

Ortega, Martínez Rogelio (2012). Guerrero: Conflicto social y violencia política persistente. En Raúl Fernández (Coord.), *Ensayos sobre la Política en Guerrero*. México: Nuevo Horizonte Editores.

Ramírez, Rosalba y Velázquez, Daniel (2015). Ortega debe actuar con responsabilidad: los priistas no se van a dejar ganar: Astudillo. *EL Sur Periódico de Guerrero*. <https://es.calameo.com/read/0030582543738c1b45acc>

Redacción, (2015). En el caso Ayotzinapa “ni perdón ni olvido” y castigo a los responsables, dice Astudillo. *EL Sur Periódico de Guerrero* <https://es.calameo.com/read/00305825403af80178615>

Rendón, Jorge (2003). *Sociedad y conflicto en el estado de Guerrero 1911-1995. Poder político y estructura social de la entidad*. México: Plaza y Valdés.

Salvador A., Jorge (2004). El escepticismo y el candidato perredista. *EL Sur Periódico de Guerrero*. <https://suracapulco.mx/impreso/9/el-escepticismo-y-el-candidato-perredista/>

Sandoval, Pablo (2011). Camino al socialismo. Universidad Autónoma de Guerrero

Sartori, Giovanni (1992). *Partidos y sistemas de partidos*. Madrid: Alianza Universidad

Solano, Gabino (2011). El Candidato importa. Perfil de los aspirantes al gobierno de Guerrero por el PRD y el PRI. En *Revista Cotidiano*, núm. 167, mayo-junio, México.

Valle S., Adalberto (2004). La encuesta es real; Zeferino debe ser el candidato del PRD: Félix Salgado. *EL Sur Periódico de Guerrero*. <https://suracapulco.mx/impreso/1/la-encuesta-es-real-zeferino-debe-ser-el-candidato-del-prd-felix-salgado/>

Valle S., Adalberto (2005). “Dan encuestas empate técnico entre los candidatos Astudillo y Torreblanca” en *EL Sur Periódico de Guerrero*. <http://el-suracapulco.com.mx/anterior/2005/febrero/01/politica.htm>

Velázquez, Daniel (2015). La división de la izquierda no es el eje de su estrategia, dice Héctor Astudillo. *EL Sur Periódico de Guerrero*. <https://es.calameo.com/read/0030582542aecb4677222>

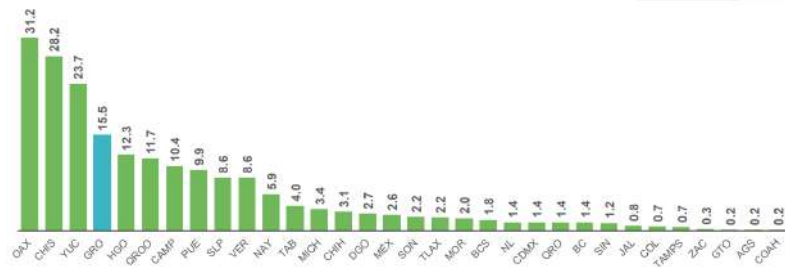
La auto adscripción en el diseño de políticas públicas, acciones afirmativas y derechos colectivos para los pueblos indígenas y afroamericanos

*José Jaime Torres Rodríguez, Brandon Martínez Ocampo,
Laura Raquel Valladares de la Cruz, Rosa Icela
Robles Jiménez y Onésimo Ortega Ayala*

Introducción

El estudio sobre los Sistemas Normativos Internos (SNI) y los usos y costumbres en los Distritos Electorales Locales del Estado de Guerrero ha sido una empresa desafiante y necesaria, pues se trata de un estado en donde la presencia de la diversidad étnica y afroamericana es importante no solo por el número de pueblos y personas que brindan a Guerrero el perfil de ser una de las entidades de mayor diversidad cultural del país, pues ocupaba el sexto lugar nacional en la década previa (Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación, s. f.). Y para el año 2020 ocupaba el cuarto lugar considerando el número de hablantes de alguna lengua indígena (véase Figura I y Tabla 1), sino también por los procesos políticos que allí se gestan.

Figura I. Porcentaje de población de 3 años y más hablante de lengua indígena por entidad federativa



Fuente: INEGI, 2020a, p.48

Con base a los datos de la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015), 7.2 millones de mexicanas y mexicanos hablan una lengua indígena y casi 25.7 millones (21.5% de la población nacional) se identifican como indígenas. Este sector de la población enfrenta una situación de discriminación estructural, pues históricamente han sido relegados en ámbitos tan diversos como la salud, la educación, la justicia y el empleo. Los estereotipos que asocian a las comunidades indígenas y afroamericanas con la pobreza o con falta de disposición y capacidad para trabajar han reforzado esta exclusión, tanto en lo público como en lo privado. Así, quienes pertenecen a una comunidad indígena o afroamericana tienen, por ejemplo, menor probabilidad de contar con suficientes recursos para su formación académica (o extracurricular) o menos facilidades para adquirir un crédito.

Población indígena

La población que se considera indígena es demográficamente importante en los estados de Oaxaca y Yucatán, donde representa 65.7% y 65.4% del total, respectivamente. También tiene presencia sustancial en Campeche (44.5% de la población), Quintana Roo (44.4%) y en Guerrero (33.9%). Sólo 27.6% de quienes se identifican

como indígenas habla una lengua indígena. En total, 7.2 millones de habitantes (6% del país) hablan una de dichas lenguas, siendo el uno de cada cuatro casos, el náhuatl (INEGI, 2015). Uno de cada diez hablantes de una lengua indígena no habla español (INEGI, 2015). Más de 60% de quienes hablan alguna lengua indígena habita en localidades rurales (INEGI, 2015).

Tabla 1. Hablantes de lengua indígena en México por entidad federativa

Entidad Federativa	Total	Hombres	Mujeres
Oaxaca	1,165,186	47.4%	52.6%
Chiapas	1,141,499	49.4%	50.6%
Veracruz	644,559	48.8%	51.2%
Puebla	601,680	47.8%	52.2%
Yucatán	537,516	50.9%	49.1%
Guerrero	456,774	47.8%	52.2%
Estado de México	376,830	48.1%	51.9%
Hidalgo	359,972	49.2%	50.8%
San Luis Potosí	248,196	50.4%	49.6%
Quintana Roo	196,060	53.8%	52.0%
Michoacán	136,608	48.0%	52.9%
Ciudad de México	122,411	47.1 %	52.0%
Chihuahua	104,014	50.5%	49.6%
Campeche	91,094	51.4%	48.6%
Tabasco	60,526	51.9%	48.1%
Sonora	60,310	55.1%	44.9%
Jalisco	51,702	51.1%	49.9%
Nayarit	49,963	50.35	49.7%
Baja California	41,005	52.6%	57.4%
Nuevo León	40,137	50.6%	49.4%
Morelos	31,388	49.4%	51.1%
Durango	30,894	50.2%	49.8%
Querétaro	29,585	49.2%	51.8%
Tlaxcala	27,653	50.2%	49.8%
Sinaloa	23,426	54.7%	56.3%
Tamaulipas	23,296	51.3%	49.7%

Guanajuato	14,835	53.8%	56.2%
Baja California Sur	10,661	59.4%	41.6%
Coahuila	6,105	56.9%	44.1%
Zacatecas	4,924	54.1%	46.9%
Colima	3,983	57.2%	43.8%
Aguascalientes	2,436	58.4%	42.6%

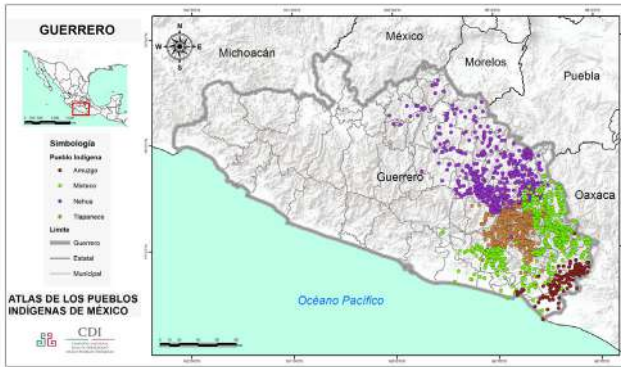
Fuente: INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010 en INEGI 2020b

La diversidad indígena y afroamericana en el estado de Guerrero

En términos de diversidad étnica, existen en Guerrero cuatro diferentes pueblos indígenas: los *Me'pháá*, conocidos como Tlapanecos, ésta última denominación en lengua náhuatl, mientras que la primera es en su propia lengua, que es el pueblo originario del territorio Guerrerense. Los *Na Savi* o mixtecos, cuyo origen se ubica en el vecino estado de Oaxaca, y su presencia en Guerrero tiene que ver con dos procesos, uno referente a la constitución del estado de Guerrero, que, a lo largo de su historia, sus fronteras territoriales se fueron extendiendo o contrayendo, por ejemplo, parte de la región de la montaña perteneció al estado de Oaxaca y el norte al estado de Puebla y al estado de Morelos. Así mismo, en distintos momentos históricos se han registrado procesos migratorios especialmente del estado de Oaxaca hacia la zona de la Montaña de Guerrero y hacia otras zonas de la entidad.

Lo mismo podemos decir del pueblo amuzgo o *Nan cue ñomnda*, en su propia lengua, que son habitantes de la región Costa Chica. El cuarto pueblo indígena numéricamente importante es el *Náhuatl* ubicado en la zona centro-norte de la entidad (Figura II).

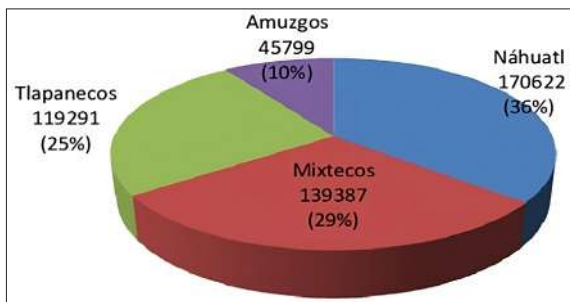
Figura 2. Distribución de la población indígena en el Estado de Guerrero



Fuente: INPI/INALI, 2020.

En cuanto a las dimensiones demográfica de cada pueblo indígena tenemos que el mayoritario es el náhuatl que representa entre 36 y el 40% de la población total del estado, en segundo lugar, están los *Na Savi* (mixtecos) que representan el 29%, el tercero es el pueblo *Me'phaa* (Tlapanecos) representan el 25%, y el cuarto es el pueblo constituido por los *Nan cue ñomnda* (amuzgos) (véase Figura IV).

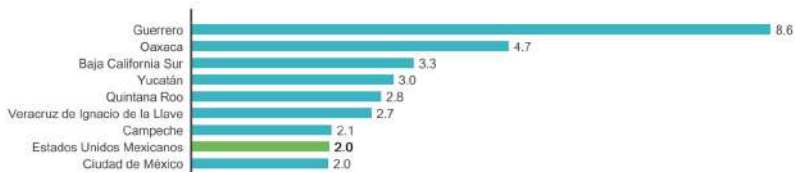
Figura 3. Población indígena del Estado de Guerrero 2010



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2011)

A esta diversidad debemos de sumar a la población de origen afroamericano. Es importante mencionar que Guerrero es la entidad en donde se concentra el mayor número de población de origen afroamericano del país (véase Figura IV) y suman 303 923 personas, constituyendo el 8.58% de la población total, de acuerdo con el censo de población y vivienda del INEGI del año 2020 que incluyó por primera vez la posibilidad de que la población pudiera auto adscribirse como afroamericana (Tabla 2).

Figura 4. Población que se reconoce como afroamericano en México



Fuente: Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2022, p. 57)

Tabla 2. Población que se autoadscribe como afroamericano en el estado de Guerrero

Municipio	Pob. Total	Población Afro	Porcentaje
Población Total Guerrero	3,540,685	303,923	8.58%
023 Cuajinicuilapa	26,627	21,270	79.88%
018 Copala	14,463	8,494	58.73%
080 Juchitán	7,559	4,070	53.84%
030 Florencio Villarreal	22,250	11,430	51.37%
077 Marquelia	14,280	6,161	43.14%
025 Cuauhtepic	17,024	6,504	38.20%
039 Juan R. Escudero	26,093	6,916	26.51%
036 Igualapa	11,739	2,876	24.50%
013 Azoyú	15,099	3,685	24.41%
056 Tecoaapa	46,063	10,194	22.13%
041 Malinaltepec	29,625	6,379	21.53%

La auto adscripción en el diseño de políticas públicas, acciones afirmativas

045 Olinalá	28,446	6,103	21.45%
051 Quechultenango	36,143	7,722	21.37%
046 Ometepec	68,207	14,340	21.02%
053 San Marcos	50,124	9,548	19.05%
071 Xochistlahuaca	29,891	4,470	14.95%
019 Copalillo	15,598	2,006	12.86%
062 Tlacoachistlahuaca	22,781	2,605	11.43%
012 Ayutla de los Libres	69,123	6,947	10.05%
001 Acapulco de Juárez	779,566	75,476	9.68%
081 Iliatenco	11,679	1,072	9.18%
052 San Luis Acatlán	46,270	4,167	9.01%
029 Chilpancingo de los Bravo	283,354	25,494	9.00%
011 Atoyac de Álvarez	60,680	4,644	7.65%
075 Eduardo Neri	53,126	3,431	6.46%
038 Zihuatanejo de Azueta	126,001	7,973	6.33%
066 Tlapa de Comonfort	96,125	5,247	5.46%
044 Mochitlán	12,402	648	5.22%
021 Coyuca de Benítez	73,056	3,487	4.77%
061 Tixtla de Guerrero	43,171	1,926	4.46%
028 Chilapa de Álvarez	123,722	5,253	4.25%
067 Tlapehuala	22,209	837	3.77%
048 Petatlán	44,583	1,660	3.72%
014 Benito Juárez	15,442	535	3.46%
057 Tépam de Galeana	65,237	2,169	3.32%
010 Atlixac	28,491	874	3.07%
072 Zapotitlán Tablas	12,004	366	3.05%
005 Alpoyeca	7,813	236	3.02%
002 Ahuacutzingo	25,205	734	2.91%
020 Copanatoyac	21,648	627	2.90%
033 Huamuxtitlán	17,488	492	2.81%
068 La Unión de Isidoro Montes de Oca	26,349	719	2.73%
035 Iguala de la Independencia	154,173	4,040	2.62%
065 Tlalixtaquilla de Maldonado	7,602	195	2.57%
004 Alcozauca de Guerrero	21,225	542	2.55%
060 Tetipac	13,552	327	2.41%
017 Cocula	15,579	360	2.31%
008 Atenango del Río	9,147	204	2.23%
042 Mártir de Cuilapan	18,613	393	2.11%
059 Tepecoacuilco de Trujano	30,806	649	2.11%
034 Huitzoco de los Figueroa	36,593	709	1.94%

070 Xochihuehuetlán	7,862	146	1.86%
050 Pungarabato	38,482	673	1.75%
015 Buenavista de Cuéllar	12,982	220	1.69%
049 Pilcaya	12,753	213	1.67%
063 Tlacoapa	10,092	153	1.52%
055 Taxco de Alarcón	105,586	1,594	1.51%
026 Cuetzala del Progreso	8,272	120	1.45%
032 General Heliodoro Castillo	37,254	508	1.36%
074 Zitlala	21,977	298	1.36%
007 Arcelia	33,267	424	1.27%
009 Atlamajalcingo del Monte	5,811	70	1.20%
069 Xalpatláhuac	11,966	126	1.05%
040 Leonardo Bravo	26,357	274	1.04%
078 Cochoapa el Grande	21,241	214	1.01%
076 Acatepec	40,197	355	0.88%
058 Teloloapan	53,817	443	0.82%
079 José Joaquín de Herrera	18,381	115	0.63%
024 Cualác	7,874	49	0.62%
073 Zirándaro	18,031	104	0.58%
022 Coyuca de Catalán	38,554	190	0.49%
003 Ajuchitlán del Progreso	37,655	137	0.36%
043 Metlatónoc	18,859	65	0.34%
006 Apaxtla	11,112	34	0.31%
054 San Miguel Totolapan	24,139	68	0.28%
016 Coahuayutla de José María Izazaga	12,408	29	0.23%
064 Tlalchapa	11,681	27	0.23%
031 General Canuto A. Neri	6,278	13	0.21%
027 Cutzamala de Pinzón	20,537	40	0.19%
037 Ixcateopan de Cuauhtémoc	6,138	7	0.11%
047 Pedro Ascencio Alquisiras	7,076	8	0.11%

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2020c)

Ahora bien, la población indígena de la entidad, de acuerdo con los datos aportados por la Encuesta Intercensal del año 2015 (INEGI), representa el 33.9% de la población total del estado (Tabla 3), y tienen

una presencia superior al 40% de la población en por lo menos treinta y seis de los 85 municipios existentes.

Tabla 3. Comparativo Municipios Identificados como Indígenas según Censo 2010 y la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI

Municipio	Población total 2010 (SECEGE)	Población Lengua indígena 2010 (SECEGE)	Porcentaje Lengua indígena 2010 (SECEGE)	Población Total 2015	Porcentaje Autoadscripción 2015
Atlamajalcingo del Monte	5,969	5,437	91.09%	5,476	96.88%
Metlatonoc	18,364	16,503	89.87%	19,456	98.14%
Cochoapa el Grande	19,810	17,767	89.69%	18,458	99.05%
Acatepec	30,170	26,824	88.91%	36,449	98.27%
Xochistlahuaca	28,080	24,234	86.30%	28,839	96.38%
Malinaltepec	30,833	26,240	85.10%	25,584	97.37%
Jose Joaquín de Herrera	15,827	13,455	85.01%	17,661	98.94%
Copanatoyac	19,161	16,182	84.45%	20,192	97.64%
Xalpatlahuac	12,953	10,927	84.36%	11,726	98.13%
Xochihuehuetlán	7,201			3,950	54.85%
Iliatenco	10,240	8,623	84.21%	11,114	88.06%
Alcozauca de Guerrero	18,374	15,346	83.52%	19,368	97.03%
Zapotitlán Tablas	13,832	11,364	82.16%	11,221	98.41%
Tlacoapa	10,669	8,402	78.75%	9,753	98.75%
Tlacoachistlahuaca	21,385	15,873	74.22%	22,771	91.01%
Copalillo	14,445	10,403	72.02%	14,866	94.32%
Atlixac	26,286	16,367	62.27%	27,212	92.25%
Zitlala	22,190	11,800	53.18%	22,721	89.37%
Tlapa de Comonfort	80,948	42,742	52.80%	87,967	86.71%
San Luis Acatlán	40,781	20,171	49.46%	43,671	71.10%
Mártir de Cuilapan	18,043	8,344	46.25%	18,526	80.90%
Olinalá	24,708	9,386	37.99%	25,483	82.42%
Ayutla de los Libres	61,902	19,879	32.11%	69,716	54.01%
Ometepec	61,307	18,499	30.17%	67,641	48.22%
Cualac	6,817	1,954	28.66%	7,649	92.40%
Chilapa de Álvarez	120,998	33,148	27.40%	129,867	70.82%

Ahuacuotzingo	25,015	5,412	21.64%	26,858	83.32%
Tlaxihtaquilla de Maldonado	6,679	1,416	21.20%	7,407	62.33%
Alpoyeca	7,037	1,438	20.43%	6,657	64.22%
Tixtla de Guerrero	40,220	7,371	18.33%	42,653	48.04%
Igualapa	10,555	1,906	18.06%	11,383	55.31%
Eduardo Neri	46,266	6,797	14.69%	51,316	41.80%
Huamuxtlán	14,600	1,998	13.68%	15,287	66.74%
Atenango del Rio	8,393	781	9.31%	8,731	57.26%
Azoyú	14,272	979	6.86%	14,865	49.32%
Marquelia	12,898	423	3.28%	13,730	42.75%
Total	3,388,768	481,098	14.20%	3,533,251	33.92%

Fuente: Elaboración propia con datos del SECEGE CENSO 2010 (INEGI, 2010) y Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2016)

Podemos constatar la importancia de incluir en los censos nacionales reactivos acerca de la autoadscripción cultural, como fue el caso de la Encuesta Intercensal del año 2015 que incluyó por primera vez la posibilidad de que la población se autoadscribiera como indígena, en el caso de Guerrero, las cifras cambiaron significativamente al reportar que 1,198,479 personas, se consideraban indígenas independientemente de que hablaran o no una lengua indígena. De tal forma que, al haberse incluido este criterio en la encuesta, el número de personas indígenas se incrementó en un poco más del 100% si lo comparamos con los resultados del Censo 2010, en este año el 14.5% de la población señaló ser hablante de una lengua indígena, mientras que, en la Encuesta intercensal de 2015, el 31% se autoadscribió como indígena (Tabla 3). Este fue un ejercicio de derechos muy significativo, aunque lamentablemente en el censo del año 2020 fue excluida esta pregunta, lo que es un retroceso preocupante, puesto que el conocimiento de la demografía indígena debiera ser la base para la puesta en marcha de políticas públicas y programas de gobierno de atención de esta población.

Por otro lado, en el censo de 2020 por primera vez en la historia del país se incorporó la pregunta sobre la autoadscripción para población afrodescendiente o afroamericana, lo que se tradujo en que

también por primera vez contemos con un panorama cuantitativo sobre este grupo de población en el país y por tanto en el estado de Guerrero. En cuanto a la distribución de la población indígena en el territorio Guerrerense, tenemos que la mayor concentración se encuentra en dos zonas: La Costa Chica y la Montaña como puede apreciarse en la figura II.

Es relevante destacar que existen otras zonas de alta concentración de población indígena y afroamericana, fuera de sus territorios originarios o tradicionales, se trata de los dos grandes centros urbanos y turísticos de la entidad: Chilpancingo y Acapulco. Esto está documentado en los textos dedicados a estos Distritos, y como se podrá constatar, en términos cuantitativos los indígenas y afroamericanos que viven en Acapulco y Chilpancingo son más por su número absoluto, que la población total los municipios que son considerados como total o mayoritariamente indígenas (véase Tabla 4). Sin embargo, en el universo de la población total de dichas ciudades son una minoría, por tal motivo han recibido poca atención en el diseño de políticas públicas. De acuerdo, con las pesquisas realizadas por Gerardo Sámano en el año 2017, ha sido muy reciente la implementación de programas de apoyo o el diseño de políticas públicas para la enorme cantidad de indígenas que residen en estos dos municipios.

Esta situación de minorías numéricas se traduce, por ejemplo, en que, a pesar de ser poblaciones demográficamente muy significativas, no están considerados en la implementación de acciones afirmativas en materia electoral, pues éstas están diseñadas a partir de su peso demográfico en un municipio o en los Distritos electorales en que se divide la entidad. Veamos un ejemplo, en Acapulco 164,595 personas se auto identificaron como indígenas, y constituyen el 20% de la población total. Esta cifra supera con mucho al municipio indígena con mayor demografía del estado, que es Chilapa con 91,968 indígenas, pero constituyen el 70% de la población total de municipio, o en Tlapa en donde residen 76,280 personas que se auto adscriben como indígenas y constituyen el 87% de la población total. Sin embargo, solo en Chilapa y Tlapa existen cuotas afirmativas, pero no

en Acapulco, por su peso porcentual, situación que deja reducidas posibilidades de auto representación en el congreso o en cargos de presentación a nivel local.

Lo mismo ocurre con la población que se auto identifica como afro-mexicana, pues como se muestra nítidamente en la tabla 2, Cuajinicuilapa es el único municipio considerado como afro al residir allí 21,270 afromexicanos(as), que corresponden al 79.8% de su población total, sin embargo, en el municipio de Acapulco reside un cifra mayor al sumar 75,476, que representan solamente el 9.68% de la población total; en el caso del municipio de Chilpancingo residen 25,494 afromexicanos que constituyen solo el 9% de la población total, y al igual que en el caso de la población indígena, no les corresponde ninguna acción afirmativa en términos electorales, atendiendo al principio demográfico de la acción afirmativa para aquellos municipios y/o Distritos en donde la población supera el 40% de la población total.

Tabla 4. Municipios con mayor número demografía y mayor porcentaje de población indígenas (2015 y 2020)

Municipio	Población Total 2020	Población autoadscribe indígena 2020	% Autoadscripción Indígena 2020	Población Afromexicana 2015	%
Acapulco	810,669	164,595	20.0%	77,837	9.6%
Chilpancingo	273,106	50,159	18.4%	13,392	4.9%
Zihuatanejo	124,824	31,084	24.9%	10,059	8.1%
Chilapa	129,867	91,968	70.8%	6,870	5.3%
Tlapa	87,967	76,280	86.7%	9,806	11.1%
Iguala de la independencia	151,660	31,639	20.9%	3,457	2.3%
Cuajinicuilapa	27,266	9,453	34.7%	15,388	56.4%
Ometepec	67,641	32,616	48.2%	7,198	10.6%
San Luis Acatlán	43,671	31,049	71.0%	3,596	8.2%
Ayutla	69,716	37,653	54.0%	8,343	12.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015) y Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020)

Acciones afirmativas

Ahora bien, teniendo como punto de partida la demografía y territorialidad indígena y afroamericana de Guerrero, el reto de este estudio fue dar cuenta sobre las formas en que se expresan los Sistemas Normativos Internos (SIN) también denominados como “usos y costumbres”, en los espacios territoriales municipales y distritales locales en los que se divide la entidad para la elección de presidentes municipales y ayuntamientos y diputados y diputadas para el Congreso del Estado.

Esta perspectiva, es importante de señalar en tanto que las acciones afirmativas en materia de derechos político-electorales emprendidas en Guerrero y el país en su conjunto, toman en cuenta las demografías indígenas y afroamericanas, que permitan a las personas indígenas y afroamericanas acceder a cargos de representación política en ayuntamientos, los congresos locales y en la Cámara de Diputados federal, considerando su dimensión cuantitativa en los Distritos. Como sabemos las acciones afirmativas nacen con el objetivo de disminuir las enormes brechas de representación y ejercicio de derechos político-electorales, se trata de acciones temporales, es decir, que cumplen su cometido cuando las condiciones, en este caso de sub-representación electoral, se hayan superado.

De tal forma que las cuotas afirmativas en materia electoral tienen como objetivos abrir la posibilidad de que las personas indígenas y afroamericanas accedan a una diputación y desde allí incidir y colocar en la tribuna legislativa las necesidades e intereses de su pueblos de origen, pero como acabamos de señalar, este parámetro deja sin posibilidades de ser reconocidos en las acciones afirmativas a los indígenas y afroamericanos de las grandes ciudades de Guerrero, es un pendiente que valdrá la pena valorar cuando se revisen los parámetros con que son construidas dichas acciones.

Las cuotas afirmativas y los distritos electorales locales en Guerrero

En el estado de Guerrero se han establecido acciones afirmativas para el nombramiento de autoridades municipales y Diputados(as) locales de origen indígena, se trata normas que deben considerar los partidos políticos para incorporar candidatos(as) indígenas y afro-mexicanos(as) para contender por un cargo en los ayuntamientos y/o por una curul sin embargo, los indígenas postulados o registrados deberán ceñirse a las lógicas de los partidos políticos y no a sus Sistemas Normativos Internos (SNI). El escenario más alentador para el pleno cumplimiento de las acciones afirmativas sería que en la postulación de un candidato(a) a una diputación en los distritos indígenas fueran elegidos respetando las lógicas de los propios SNI, es decir que los candidatos a las diputaciones fueran nombrados en Asambleas, pero este escenario se ve poco probable, por el menos en el mediano plazo.

En distintos foros y conversatorios en donde se ha debatido y evaluado cómo están funcionando las cuotas afirmativas en materia electoral en general y las indígenas y afro-mexicanas en particular, se han propuesto algunas alternativas, para evitar la suplantación o usurpación de la identidad indígena que se ha presentado en varios distritos federales y locales; por ejemplo sería pertinente revisar los criterios sobre los mecanismos existentes para demostrar la autoadscripción calificada, los actuales son tan amplios, que cualquier persona nacida en una región indígena puede ser candidato, con lo que se diluye por completo el espíritu de la acción afirmativa, pues el haber nacido en una región indígena, no es suficiente pues en ellas han nacido mestizos e indígenas. Sería deseable explorar también otras opciones, sobre la posibilidad de que en aquellos Distritos en donde correspondería elegir a una persona indígena, se hiciera a través de la figura de candidaturas independientes, o que en los Distritos considerados indígenas solo pudieran ser candidatos, personas indígenas o afro-mexicanos, entre otras opciones (Burguete, 2021).

Como sabemos, se han realizado varios ajustes a la normatividad en esta materia, pues una de las mayores preocupaciones ha sido la inédita suplantación o usurpación de la pertenencia indígena, es decir que personas no indígenas afirman serlo o consiguen constancias de pertenencia indígena. Podemos señalar que sin duda alguna las acciones afirmativas son positivas, y son un avance importante encaminado a establecer los mecanismos que garanticen el derecho de las personas indígenas a participar en los espacios de representación supra comunitaria, sea, municipal, estatal o federal, aunque aún queda el pendiente afinar lo normado hasta este momento, consideramos que será a partir de conocer los propios sistemas normativos indígenas y consultar a los pueblos, sobre cuáles serían las distintas opciones para elegir a sus representantes, para que las acciones afirmativas puedan cumplir con su espíritu de reducir la brecha de subrepresentación de los pueblos indígenas en los órganos de toma de decisión local y nacional.

Esto significa que, pese a las complejidades y encrucijadas que se viven en el ámbito político, se han creado leyes para fortalecer los procesos electorales desde una perspectiva de igualdad para erradicar la discriminación y para regular las prácticas no inclusivas al interior de los partidos políticos que cuentan con registro ante el Instituto Nacional Electoral, pero sobre todo para garantizar el cumplimiento del principio de paridad de género, y de las acciones afirmativas en favor de las mujeres. Esto último es relevante en tanto que, la participación de las mujeres ha encontrado obstáculos culturales que las ha relegado a los espacios privados, así se puede entender que la participación de las mujeres indígenas y afromexicanas enfrentan “aún mayores” obstáculos y desigualdades que las han excluido en los espacios de toma de decisiones. Por ello, las recientes reformas son relevantes porque abonan a la construcción de un ejercicio democrático con perspectiva de género, con dicha reforma se homologa el concepto de violencia política contra las mujeres en razón de género, con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Ley General de Instituciones y Procedimientos

Electoral y la General de Partidos Políticos como quedó establecido en el artículo 2:

XXVI. Violencia política contra las mujeres en razón de género: es toda acción u omisión, incluida la tolerancia, basada en elementos de género y ejercida dentro de la esfera pública o privada, que tenga por objeto o resultado limitar, anular o menoscabar el ejercicio efectivo de los derechos políticos y electorales de una o varias mujeres, el acceso al pleno ejercicio de las atribuciones inherentes a su cargo, labor o actividad, el libre desarrollo de la función pública, la toma de decisiones, la libertad de organización, así como el acceso y ejercicio a las prerrogativas tratándose de precandidaturas, candidaturas, funciones o cargos públicos del mismo tipo. (Adicionada, P.O. 42 Alcance I, 02 de junio de 2020)

Se entenderá que las acciones u omisiones se basan en elementos de género, cuando se dirijan a una mujer por ser mujer; le afecten desproporcionadamente o tengan un impacto diferenciado en ella. Puede manifestarse en cualquiera de los tipos de violencia reconocidos en la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Estado de Guerrero y en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, y puede ser perpetrada indistintamente por agentes estatales, por superiores jerárquicos, colegas de trabajo, personas dirigentes de partidos políticos, militantes, simpatizantes, precandidatas, precandidatos, candidatas o candidatos postulados por los partidos políticos o representantes de los mismos; medios de comunicación y sus integrantes, por un particular o por un grupo de personas particulares. (Ley número 483 de Instituciones y procedimientos electorales del estado de Guerrero).

Para este estudio se consideraron los 28 distritos electorales en que se divide el estado, de los cuales como hemos señalado líneas arriba, 9 de ellos la población indígena representa entre el 40 al 100% de la población total. En el resto de los distritos la población indígena es minoritaria, con la salvedad de que en los municipios de Acapulco y Chilpancingo las demografías étnicas y afrodescendientes son altas a pesar de constituir una minoría en el marco de la población

total. Por ejemplo, hay municipios en donde las bases de datos del INEGI y el propio IEPG tenían detectados municipios en donde existía una población indígena considerable, aunque menor al 40% de la población total, estos son los casos de los municipios de Tepecoacuillo, Quechultenango, Mochitlán, Iguala y Copala.

Sin embargo, es este estudio nos propusimos presentar una mirada más abarcativa de la diversidad y los resultados son interesantes. Esta mirada consiste en contabilizar a la población afroamericana e indígena, como un solo bloque, aunque respetando la demografía de cada sector, que al sumarlos y considerarlos como el porcentaje total de la diversidad que puebla un municipio, los datos dan un giro relevante, en algunos casos, de ser minorías numéricas pasan a ser la mayoría de la población, lo que coloca a los mestizos como el grupo minoritario o bien se puede refrendar que es el grupo mayoritario, pero no con gran margen de diferencia. Esta forma de considerar la diversidad podría considerarse en las cuotas o acciones afirmativas y les daría a indígenas y afroamericanos la posibilidad de tener mayor representación en el Congreso del Estado y en los municipios.

Mientras que, en los casos de Acapulco y Chilpancingo, la acción afirmativa podría partir del hecho de que allí se encuentran concentradas las mayores demografías indígenas y afroamericanas del estado, aunque no estén situadas en un territorio ancestral, o en un solo asentamiento o colonia, pero se constituyen como los espacios de mayor concentración indígena y afroamericana del estado de Guerrero. Concluimos esta presentación enlistando los Distritos indígenas estudiados atendiendo a su composición indígena en términos porcentuales, de aquellos que su población es del 40% o más indígena. En el resto de los Distritos las demografías indígenas van del 30 al 1%. Esperamos que este estudio exploratorio sobre las culturas indígenas y afroamericanas del estado de Guerrero, sirva de base para la realización de consultas apegadas a los estándares internacionales de derechos colectivos de los pueblos indígenas y sirva para repensar temas tan importantes como los mecanismos para demostrar la pertenencia indígena y afroamericana, así como para abrir el debate

sobre cuál sería la mejor forma de garantizar que las minorías indígenas puedan ser votados y votadas y se propongan candidatos(as) indígenas y afromexicanos(as) que representen sus intereses.

Bibliografía

Burguete, Araceli (2021). Martha Sánchez Néstor: Una lucha por los derechos de autodeterminación de las mujeres indígenas y afromexicanas. *Autonomías Hoy: Pueblos Indígenas En América Latina*, (3), pp. 11-16. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/10/V2_Pueblos-indigenas-en-AL_N3.pdf

Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación [CONAPRED]. (s. f.). Ficha temática: Pueblos indígenas. CONAPRED. [https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha%20Pindigenas\(1\).pdf](https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha%20Pindigenas(1).pdf)

INEGI (2010). Estadísticas Censales a Escala Geoelectorales (SECEGE). Censo 2010. <https://gaia.inegi.org.mx/geoelectoral/viewer.html>

INEGI (2011). Población de 3 años y más que habla lengua indígena por entidad federativa y lengua según condición de habla española y sexo (catalogo INEGI) https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2010/tabulados/Basico/05_03B_ESTATAL.pdf

INEGI (2015). Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. INEGI, México, Disponible en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/estados2015/702825079772.pdf

INEGI (2016). Panorama sociodemográfico de Guerrero 2015. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082208.pdf

INEGI (2020a). Censo de Población y Vivienda 2020. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Datos_abiertos

INEGI (2020a). Presentación de Resultados. Guerrero. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_gro.pdf

INEGI (2020b). Estadística a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas (9 de agosto). <https://www.inegi.org.mx/contenidos/sala-deprensa/aproposito/2020/indigenas2020.pdf>

INEGI (2020b). Guerrero. Censo de Población y Vivienda 2020. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Datos_abiertos

INEGI (2022). Principales resultados del censo de población y vivienda 2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825198060.pdf

INPI/NALI (2020). Pueblos indígenas con mayor presencia en la entidad [Guerrero]. *Atlas de los pueblos indígenas de Guerrero*. <http://atlas.inpi.gob.mx/guerrero-2/>

Ley General de Acceso de la Mujeres a una Vida Libre de Violencia. 1 de febrero de 2007. Ulyima reforma DOF 17/12/2015

Ley número 483 de Instituciones y Procedimientos Electorales del Estado de Guerrero. 30 de junio de 2014. DOF 14/06/2014.

Sálamo, Gerardo (Coord.) (2017). Estudio: Población indígena migrante en Acapulco y Chilpancingo Guerrero. México, D.F.: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Notas biográficas

Paola Orтели. Doctora en ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM), maestra en antropología social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad CDMX, politóloga por la Università degli Studi de Milán, Italia. Docente-Investigadora adscrita al Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT, nivel 1.

Stefano Claudio Sartorello. Doctor en educación por la Universidad Iberoamericana, maestro en antropología social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad CDMX y politólogo por la Università degli Studi de Milán, Italia. Docente-Investigador adscrito al Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT, nivel 2. GT CLACSO “Educación e Interculturalidad”.

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany. Doctora en política por la Universidad de York, Reino Unido, maestra en ciencias antropológicas por

la Universidad Autónoma de Yucatán. Docente-Investigadora adscrita al Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV), México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT, nivel 3. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Integrante de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER). Coordinadora del proyecto CARE-UV.

Betzabé Márquez Escamilla. Investigadora posdoctoral con adscripción en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Licenciada en antropología social, maestra y doctora en ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM). Docente adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT, nivel C.

Bruno Baronnet. Doctor en ciencias sociales por El Colegio de México y la Universidad de París, sociólogo por Universidad de Toulouse, maestro en estudios latinoamericanos por la Universidad de París. Docente-Investigador adscrito al Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT, nivel 2. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Integrante de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (RedFEIAL)

José Luis García García. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) y doctor en filosofía por El Colegio de Morelos. Interventor educativo por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), especialista en políticas públicas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Brasil. Docente-Investigador adscrito a los programas de sociología y docencia de las ciencias sociales de Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Guerrero, México. Miembro del GT CLACSO “Educación e Interculturalidad”.

Yanet Itzel Gaspar Jiménez. Socióloga con especialidad en sociología de la educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), México. Maestrante en filosofía por El Colegio de Morelos y maestrante en docencia de las ciencias sociales por la Universidad Autónoma de Guerrero. Diploma Superior en Docencia Universitaria, Universidad de Buenos Aires. Cátedra Sur “Cte. Lucio Cabañas Barrientos”.

Andrea Rodríguez Sánchez. Socióloga con especialidad en sociología de la educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), México. Maestrante en filosofía por El Colegio de Morelos y maestrante en docencia de las ciencias sociales por la Universidad Autónoma de Guerrero. Diploma Superior en Docencia Universitaria, Universidad de Buenos Aires. Cátedra Sur “Cte. Lucio Cabañas Barrientos”.

Ariadna Isabel López Damían. Doctora en Política y Administración de la Educación Superior por la Universidad de California, Riverside, maestra en investigación educativa y licenciada en ciencias de la educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Docente adscrita al Posgrado en Docencia de las Ciencias Sociales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), México.

José Albar Chavelas Mendoza. Historiador por la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) y maestro en humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMor). Cuenta con estudios de maestría en ciencias políticas y sociales por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM). Actualmente cursa estudios de doctorado en enseñanza superior en El Colegio de Morelos (Colmor). Es profesor de la Escuela Superior de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Guerrero y profesor invitado en el programa de Maestría en Docencia de las Ciencias Sociales (MADOCS) de la misma universidad.

Azucena Damián Madero. Socióloga con especialidad en sociología política, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), México. Cátedra Sur “Cte. Lucio Cabañas Barrientos”.

Felipe Orlando Aragón Andrade. Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Iztapalapa. Licenciado en derecho y maestro en historia con opción en historia de México por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Docente-Investigador adscrito a la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES, Morelia), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinador del Laboratorio de Antropología Jurídica y del Estado. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT, nivel 2.

Cesar Rosas Herrera. Licenciado en Derecho y Maestro en Ciencias Políticas por la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), México. Estudios de doctorado en ciencias políticas y sociales por El Colegio de Morelos. Docente-Investigador adscrito a los programas de sociología y docencia de las ciencias sociales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero. Coordinador General de la Cátedra Sur “Cte. Lucio Cabañas Barrientos” (2023).

Zenaido Ortiz Añorve. Antropólogo Social y Maestro en Ciencias Políticas por la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), México. Estudios de doctorado en ciencias políticas y sociales por El Colegio de Morelos. Docente-Investigador adscrito a la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero. Encargado de la Coordinación de Sistemas Normativos Internos del Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Guerrero.

José Jaime Torres Rodríguez. Doctor y maestro en ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM), doctor en investigación en ciencia política por la Universidad

Autónoma de Guerrero (UAGro), maestro en antropología social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Docente-Investigador adscrito a la Escuela Superior de Antropología Social, Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Brandon Martínez Ocampo. Licenciado en Antropología Social, Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). Escuela Superior de Antropología Social, Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Laura Raquel Valladares de la Cruz. Doctora en antropología social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Profesora-Investigadora del Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Iztapalapa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT, nivel 2.

Rosa Icela Robles Jiménez. Antropóloga Social y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). Adscrita a la Escuela Superior de Antropología Social, Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Onésimo Ortega Ayala. Maestro en Humanidades, Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Guerrero.

Pablo Ariel Vommaro. Es doctor en ciencias sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Posdoctorado en ciencias sociales, niñez y juventudes, U. Manizales/CINDE, PUC-SP, COLEF y CLACSO. Docente de grado y posgrado e investigador de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Secretario Académico del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Co-coordinador del Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes, GEPoJU-UBA.

NUEVAS PRÁCTICAS, AÑEJAS TENSIONES: ALTERNATIVAS POLÍTICO-EDUCATIVAS DESDE EL SUR

El giro político progresista que ha experimentado América Latina y el Caribe desde finales del siglo XX ha generado una mayor capacidad de creación, difusión y discusión del pensamiento crítico que emerge desde nuestros pueblos. Este pensamiento reivindica la identidad regional tan diversa en lenguas, tradiciones, sabores, vestimentas y tan cercana en cuanto a mecanismos de resistencia en contra del capitalismo tardío que encuentra siempre nuevas formas de reinventarse. Ante el tamaño de la complejidad el Sur se posiciona como concepto, método y valor contrahegemónico que se encuentra en permanente tensión con la forma unívoca de sentir, pensar y hacer mundo impuesta por las élites sociales. Este libro es producto de experiencias investigativas de académicas y académicos con un posicionamiento político, epistémico, filosófico y pedagógico crítico, que interpela a los cánones de la ciencia hegemónica y que pone al centro del debate público la necesidad de reflexionar en torno a las profundas desigualdades que se entrelazan en nuestro continente. “Nuevas prácticas, añejas tensiones: alternativas político-educativas desde el sur” nos muestra trabajos novedosos que dan cuenta de escenarios complejos vinculados a viejos conocidos para nuestra América como el capitalismo, el colonialismo, el eurocentrismo o el neoliberalismo. Viejos conocidos que han encontrado, bajo la desmoralización y la despolitización social, nuevas formas de expoliación y saqueo en contra de grupos históricamente vulnerados.