*Bruno Baronnet*
*Juliana Merçon*
*Gerardo Alatorre*

# Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad

## Aportaciones reflexivas a la acción

*Colección Temas Estratégicos*

elaleph.com

# Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción

# Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción

Coordinadores
Bruno Baronnet
Juliana Merçon
Gerardo Alatorre

Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa
Universidad Autónoma Indígena de México

Colección
**Temas Estratégicos**

elaleph.com

Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: aportaciones reflexivas a la acción / Bruno Baronnet... *[et al.]*; coordinación general de Bruno Baronnet; Juliana Merçon; Gerardo Alatorre Frenk. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Elaleph.com, 2018.
174 p.; 21 x 15 cm. - (Temas estratégicos / Salazar Pérez, Robinson)

ISBN 978-987-3990-31-1

1. Educación Intercultural. I. Baronnet, Bruno II. Baronnet, Bruno, coord. III. Merçon, Juliana, coord. IV. Alatorre Frenk, Gerardo, coord.
CDD 371.2

Comité evaluador: Este libro fue arbitrado por pares académicos mediante el sistema doble ciego y cuenta con el aval de la institución coeditora.

La publicación de este libro se financió con recursos del PFCE 2018.

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la fotocopia y el tratamiento informático.

© 2018, los autores de los respectivos trabajos.
© 2018, Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa/ Universidad Autónoma Indígena de México.
© Fotografías: Gerardo Alatorre Frenk, exceptuando las de las páginas 109 y 127, que corresponden a Rosalinda Hidalgo Ledesma.
© 2018, Elaleph.com S.R.L.

contacto@elaleph.com
http://www.elaleph.com

Primera edición
Tiraje de 500 ejemplares.
Este libro ha sido editado en Argentina.

ISBN 978-987-3990-31-1

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Impreso en el mes de diciembre de 2018
en Dicodi S.R.L.
Carlos Tejedor 2815 - Munro,
Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

# Temas Estratégicos

Cuerpo Académico Internacional
e Interinstitucional

**Director**

Robinson Salazar Pérez

**Comité editorial internacional**

Ignacio Medina, Jorge Beinstein, Raúl Delgado Wise,
Dídimo Castillo Fernández, Wileidys Artigas,
Pedro Luis Sotolongo Codina, Guido Galafassi, Leticia Salomón,
Fabián Nievas, Atilio Borón, Marco Gandásegui,
Jennifer Fuenmayor Carroz, Sonia Winer, Gloria Caudillo,
Yamandú Acosta, Álvaro Márquez-Fernández (†), Zulay Díaz,
Waldemar Urquiza, Sebastián Goinheinx, Oliver Klein,
Rafael Paz Narváez, Hernán Fair, Raul Rodríguez Guillén,
Gilberto Valdés Gutiérrez, Gian Carlo Delgado, Paula Lenguita,
Ma. Pilar García-Guadilla, Roberto Follari, Alfredo Falero,
Manuel Antonio Garretón, José Luis Cisneros,
Leonardo Rioja Peregrina, John Saxe-Fernández, Carlos Fazio,
Mariby Boscán, Ambrosio Velasco Gómez,
José Alfredo Zavaleta Betancourt, Rigoberto Lanz (†), Julián Rebón,
Jorge Lora Cam, Pablo Casilla Herrera, Francisco Ávila-Fuenmayor,
Victor Ego Ducrot, Pablo Bonavena, Jorge Alonso Sánchez,
Juan Antonio Fernández Velázquez, Jaime Preciado Coronado,
Rafael Larés Puche, María Rosario Colina y Rudis Yilmar Flores Hernández.

# Índice


Agradecimientos 11

Presentación 13

Aprendizaje, interculturalidad y sustentabilidad: Introducción a un campo en permanente construcción 15
*Bruno Baronnet, Juliana Merçon y Gerardo Alatorre*

- De aprendizajes interculturales a currículos sustentables en clave decolonial 17
- Acción colectiva, autonomía y capacidad de transformación social 20
- Navegando al filo del agua: la acción educativa para la interculturalidad y la sustentabilidad 23
- Referencias bibliográficas 27

**I. Política y ética de la interculturalidad y la sustentabilidad**

Sustentabilidad e interculturalidad como herramientas teórico-políticas para la transformación social 33
*Gerardo Alatorre Frenk*

- Los valores y criterios de la sustentabilidad 34
- Apuntes sobre el concepto de interculturalidad 36
- Alcances y limitaciones de los conceptos de sustentabilidad e interculturalidad en nuestras asimétricas sociedades 38
- Palabras de cierre 41
- Referencias bibliográficas 42

Éticas comunitarias, políticas de la naturaleza y perspectivas del Sur global 45
*Eckart Boege*

- ¿Por qué introducir la idea de reflexividad y reapropiación en una plataforma dialógica? 46
- Autonomía y gobiernos del bien común 49
- Derechos indígenas, territorios y buenos vivires 51
- Referencias bibliográficas 56

Donde imaginarios decoloniales y ambientales se entrelazan: Buen Vivir y educación 59
*Juliana Merçon*

Buscando una nueva morada 60
Seis rasgos de la noción de Buen Vivir 62
Educación y Buen Vivir: paradojas, pistas y experiencia 64
Referencias bibliográficas 68

A la luz del Buen Vivir, el México profundo nos sigue interpelando 71
*Helio García Campos*

Lecciones desde Chiapas 73
*Iksemijka ma yolito*: Que siempre se mueva su corazón 75
El México profundo como legado… 77
Referencias bibliográficas 80

Procesos educativos y disputas políticas 83
*Luisa Paré*

Lo que está en juego 85
Aprendizajes a partir de un proyecto de Gestión de cuenca 87
La difícil apropiación del territorio desde la perspectiva de la sustentabilidad 90
Referencias bibliográficas 92

**II. Lo intercultural y lo sustentable en la transformación de las prácticas educativas en México**

Reflexiones sobre la formación de intérpretes sociales para la interculturalidad 97
*Cristina V. Kleinert*

Traducir, interpretar y mediar para construir ciudadanía 98
Recuperar el uso público de las lenguas indígenas 100
Diálogo y escucha atenta como protagonistas 102
Retos para el futuro 104
Referencias bibliográficas 106

Educación y agroecología: otra forma de promover procesos formativos hacia la sustentabilidad y la soberanía alimentaria 109
*Miguel Ángel Escalona Aguilar y Roberto Gregorio Chiquito Contreras*

Reflexiones sobre formas creativas de educación 112
Retos y desafíos de la formación para la sustentabilidad y soberanía alimentaria 115
Hacia propuestas para promover una educación para la sustentabilidad 117
Referencias bibliográficas 123

Niñez indígena y escolarización. Retos epistémicos para la interculturalidad educativa 127
*Gialuanna Ayora*

Puedo saber mejor a dónde voy si tengo claridad de dónde vengo: Lo epistémico 129
La lógica de la escolarización y la niñez indígena 131
Los retos de la educación. La articulación escuela-comunidad 133
Reflexiones finales 134
Referencias bibliográficas 136

Educación Superior Intercultural, aprender en y como comunidad 139
*Shantal Meseguer*

El conocimiento como experiencia de vida, oportunidad de participación y herramienta de transformación 140
El currículum como espacio de diálogo y establecimiento de vínculos 145
Retos y desafíos de la formación para la interculturalidad 148
Referencias bibliográficas 149

Interculturalidad y Sustentabilidad: Horizontes de acción educativa 151
*Juliana Merçon, Gerardo Alatorre y Bruno Baronnet*

De la inconformidad a la conformación de nuevas experiencias 154
Éticas, políticas, epistemes y ontologías en diálogo 157
Que siempre se mueva el corazón de la Tierra: pulsando en el Sur 159
Referencias bibliográficas 160

Acerca de los autores y las autoras 163

# Agradecimientos

La construcción colectiva de proyectos educativos que resisten a contenidos y formas del sistema político y cultural hegemónico constituye un camino de gran entusiasmo y de muchos desafíos. Los pasos que muchas y muchos hemos dado, co-creando senderos hacia paisajes de vida con más justicia epistémica, social y ambiental, son pasos que no se sostienen solos. La solidaridad está en la base de este caminar; tanto para celebrar la fuerza y belleza de lo que nos muestran estos caminos como para apoyarnos mutuamente cuando los desafíos institucionales, las competencias e inercias colonialistas nos confrontan. Sin este espíritu solidario no habría deseo de cambio, no habría paso, no habría camino.

Este libro es una pequeña muestra de esta solidaridad que nos hermana en un caminar común. Celebramos aquí a todos los corazones tiernos y valientes que buscan construir otra educación. Nuestro agradecimiento primero va dirigido a las y los estudiantes que dedican años de sus vidas a la co-creación de otras prácticas, miradas y formas de ser. Agradecemos, muy especialmente, a las y los estudiantes de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS) de la Universidad Veracruzana, México. Su sensibilidad y compañerismo, su actitud crítica y sus prácticas transformadoras nos llenan de esperanza. Gracias por mostrarnos, una y otra vez, que hay mucho sentido y belleza en esta apuesta que compartimos.

Agradecemos también a los autores y autoras que nos ofrecen en este libro su pensar inquieto y algunos retratos del cambio que queremos ver en muchos lugares. Gracias por inspirarnos y por resistir creativamente. A las profesoras y profesores de la MEIS también va nuestro profundo agradecimiento por todo lo que hemos vivido y por lo que aún nos tocará vivir como cómplices de este proyecto esperanzador.

Este libro no hubiera sido posible sin las manos y miradas solidarias de Meriene Betancourt y Fernanda Martínez, quienes nos apoyaron con sus visiones y revisiones. Al inicio de este proyecto también participaron como revisores Aarón Espinoza e Isela Vázquez. Gracias por sus lecturas atentas.

Finalmente, agradecemos a las y los colegas con quienes compartimos horizontes, aunque caminemos en senderos que se hacen y rehacen en

diferentes geografías. Nuestra gratitud y afecto van a Yolanda Jiménez Naranjo, de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, a Azucena Caro Dueñas y Ernesto Guerra García de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, y a Mónica Nogueira y Ana Teresa Reis, de la Universidad de Brasilia.

# Presentación

Un desbordante entusiasmo se respiraba en los primeros meses de 2014 entre quienes nos involucramos en el diseño de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana, en Xalapa, la capital del estado de Veracruz, México. Participábamos en esta aventura académicos/as del Instituto de Investigaciones en Educación y de la Universidad Veracruzana Intercultural, unidos/as en torno a la esperanza de poner en marcha un posgrado profesionalizante capaz de aportar a la construcción de un mundo más justo, en el cual sepamos manejar de manera responsable los ecosistemas de los que formamos parte, y donde seamos capaces de co-crear procesos, de manera pacífica, entre, con y para las diversidades de distinta índole existentes en nuestras sociedades.

Con el fin de compartir y poner a debate nuestros posicionamientos ético-políticos y nuestros enfoques epistemológicos, conceptuales y metodológicos, decidimos organizar una serie de mesas de diálogo, invitando a colegas externos/as para enriquecer y profundizar la discusión. Entre febrero y junio de 2014, en sesiones mensuales, tuvieron lugar los "Conversatorios sobre Interculturalidad, Sustentabilidad y Educación", en los que abordamos los conceptos centrales, las perspectivas éticas, los retos políticos inherentes al posgrado, los enfoques epistemológicos y metodológicos, y también, por supuesto, el papel de la educación (escolarizada y no escolarizada) en la transformación social. Esta fue la semilla que dio lugar al presente libro.

De la reflexión crítica y autocrítica generada en estos Conversatorios se desprendieron ideas y criterios para pensar e instrumentar un proyecto de profesionalización de prácticas educativas enfocado a la intersección entre lo sustentable y lo intercultural. Tanto en términos de enfoques teóricos y epistemológicos como en el diseño de estrategias y metodologías, es mucho lo que se ha hecho, pensado y escrito sobre la educación, sobre la sustentabilidad y sobre la interculturalidad; sin embargo, son menos numerosas las referencias que ayudan a profundizar la reflexión sobre el ámbito de intersección entre esas tres esferas. El debate colectivo permitió dar a luz diversos aprendizajes a partir de nuestras propias prácticas en

este ámbito híbrido, así como compartir orientaciones conceptuales y procedimentales derivadas de trabajos que están produciéndose en distintos países de nuestro continente.

En el transcurso de estos debates abordamos preguntas como las siguientes: ¿Qué orientaciones metodológicas y pedagógicas se desprenden de las apuestas decoloniales y de las epistemologías del Sur, en términos de una educación intercultural para la sustentabilidad?, ¿cómo aproximarnos a los conceptos y metodologías de la sustentabilidad en clave intercultural y desde una perspectiva interlingüística?, ¿qué enseñanzas se derivan de las experiencias que en estos temas están desarrollándose dentro y fuera de las aulas?

¿Cómo facilitar procesos de aprendizaje en diálogo con saberes de distinto cuño y en colaboración con actores sociales implicados en iniciativas de cambio social y político a distintas escalas?, ¿qué implicaciones tienen, en términos curriculares, estos diálogos de saberes y las visiones utópicas del Buen Vivir?

Ciertamente no llegamos a dar respuestas definitivas a estas preguntas y, de hecho, no era esa nuestra expectativa. Pero de la reflexión colectiva fueron brotando ideas que ofrecen pistas útiles para dinamizar los procesos de aprendizaje social encaminados a la construcción de sociedades interculturales y sustentables.

Va una invitación a leer estas páginas. Ustedes, lectores y lectoras, serán quienes, en última instancia, podrán valorar el aporte del libro.

# Aprendizaje, interculturalidad y sustentabilidad: Introducción a un campo en permanente construcción

*Bruno Baronnet, Juliana Merçon y Gerardo Alatorre*

Destinado a estudiantes, investigadores/as y público en general, este libro está guiado por la imbricación de los ejes temáticos de la interculturalidad y la sustentabilidad, los cuales están entrelazados por la concreción de distintos procesos socioeducativos y ambientales. Ambiciona asimismo contribuir al campo científico con aportaciones reflexivas para la acción y la intervención educativa. Se divide en dos bloques complementarios de capítulos concisos que examinan, por un lado, la política y la ética de la

interculturalidad y la sustentabilidad y, por otro lado, lo intercultural y lo sustentable en la transformación de las prácticas educativas. Los capítulos del primer bloque enfatizan los aspectos conceptuales y los del segundo se enfocan más en los empíricos, aunque en ambos casos los textos entremezclan aspectos filosóficos y socio-antropológicos con diferentes reflexiones y datos derivados de investigaciones y experiencias de sus autores/as. Del mismo modo, los diferentes trabajos que componen este libro se inscriben en el desarrollo de críticas a la colonialidad, a raíz de un movimiento latinoamericano que está apostando a la horizontalidad y la descolonización de las prácticas y relaciones entre los sujetos educativos, y que ofrece producciones originales en la investigación educativa y social mexicana (Rufer, 2012; Medina y Baronnet, 2013).

De entrada, sería ilusorio pretender caracterizar de manera categórica o definitiva los contenidos de los aprendizajes sociales y curriculares que se desprenden de la polisemia que caracteriza conceptos como la interculturalidad y la sustentabilidad, en la medida en que dependen de los contextos de producción del conocimiento y de cómo se sitúan los actores del cambio social ante perspectivas epistemológicas e ideológicas en disputa. Si bien los/as autores/as muestran claridad sin pretender tener la última palabra en términos de definiciones conceptuales, queda evidente su interés por revelar de dónde hablan (*locus* de enunciación), desde cuáles perspectivas ético-políticas y con cuáles propósitos explícitos. Comparten además enfoques de metodologías críticas que van de la etnografía a la investigación-acción (*cfr.* Mendoza, Dietz y Alatorre, 2018), así como posiciones de pluralismo epistemológico que consideran el giro decolonial como aspiración rotunda de transformación del Estado, la sociedad y la educación (*cfr.* Santos, 2010; Walsh, 2010), que siguen dependiendo de lógicas monoculturales e insustentables.

La educación intercultural para la sustentabilidad representa un campo novedoso de reflexión y de acción favorable a la producción de conocimientos y la construcción de co-aprendizajes. Como lo escribe Eckart Boege, nos parece crucial acoplar las epistemologías del Sur con el concepto de sustentabilidad, como lo hacen los proyectos de intervención educativa de las dos primeras generaciones (2015-2019) del programa de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS), en la Universidad Veracruzana. La temática de la sustentabilidad merece ser discutida desde el cuestionamiento de las relaciones intercul-

turales, es decir, según Boege, "desde la pregunta de cómo *los otros* y *los propios* juntos construyen una plataforma de actuación común en una región o territorio determinado", porque esta aproximación exige discutir de entrada la centralidad de la crítica a los conceptos hegemónicos de desarrollo. En programas universitarios que abordan la interculturalidad desde distintos ángulos, como es el caso de la MEIS, los/as co-autores/as del libro, quienes también son docentes en este posgrado profesionalizante, coinciden con Boege al reafirmar la necesidad de construir una plataforma específica entre las instituciones y los pueblos indígenas y comunidades equiparables, a través del horizonte común de un proyecto estratégico o plan de vida explícito del grupo social en cuestión.

## De aprendizajes interculturales a currículos sustentables en clave decolonial

En vez de enfocar los procesos de enseñanza, este libro parte de los aprendizajes concretos en todas sus diversidades situacionales, procesuales y relacionales, puesto que considera el (inter)aprendizaje como una realidad educativa cotidiana, dinámica y situada en determinadas condiciones socio-históricas, culturales, ambientales y territoriales. En este sentido, el aprendizaje tiene un carácter social porque es adaptativo y depende de interacciones, de relaciones de poder, dominación y resistencia, así como de procesos permanentes de contingencia y de agencia social. Los sujetos portadores de los aprendizajes analizados aquí no siempre son niños y jóvenes adultos, porque abarcan una pluralidad de individuos y colectivos productores de lo social, lo intercultural y lo sustentable.

Por ello, los/as autores/as buscan reconstituir planteamientos de lo político en lo pedagógico, a través de la transposición de prácticas sociales y culturales en prácticas de enseñanza y, sobre todo, de aprendizaje, en coyunturas actuales que son propicias para repensar la misión educativa y la responsabilidad social de los educadores, de la escuela a la universidad, en vinculación más o menos estrecha con las familias y las organizaciones sociales de cada contexto de intervención. Se trata entonces de un ejercicio de inter-aprendizaje desde las profundas diferencias con las cuales los individuos y pueblos están igualmente dotados. En referencia a la famosa

frase zapatista "un mundo donde todos somos iguales porque somos diferentes", el paradójico *porque somos* revindica la consciencia de una igualdad y una unidad pensadas y vividas *a partir* de diferencias y sobre la base de su reconocimiento pleno (Baschet, 2014, p. 134). Asimismo, la conjunción necesaria y difícil de la unidad y la pluralidad se expresa en la aspiración zapatista a "construir un mundo donde quepan muchos mundos", donde la multiplicidad de los mundos no está dada por sí misma, sino que se articula a la unidad de un mundo común, organizado de manera a respetar y a permitir su multiplicidad constitutiva (*Ibid.*: 135).

Los procesos de aprendizaje son fundamentalmente interculturales por la multiplicidad de mundos en los cuales interactuamos. La fragilidad de los procesos curriculares en los ámbitos de educación formal muestra el carácter cambiante y conflictivo de las políticas y los contextos de aprendizaje. En México, la historia educativa ejemplifica las debilidades recurrentes en la formación de profesionales originarios de comunidades campesinas e indígenas que ha estado distanciada de la atención pedagógica en términos de las relaciones interculturales y al desarrollo de condiciones sustentables en la producción económica. Por ejemplo, el proyecto estatal del normalismo rural ha de ser comprendido desde las tensiones y contradicciones entre un proyecto nacional ruralista y un proyecto modernizador e industrializador, así como el cambio de "un Estado fuerte, centralizado e institucional a otro controlado por poderes fácticos, el narcotráfico y la violencia organizada" (Bertely, 2015, p. 15).

Algunos cambios en universidades convencionales y el surgimiento de universidades interculturales desde la década pasada en México (*cfr.* Mateos, Mendoza y Dietz, 2013) han sido ligados a cuestiones de desarrollo social y cultural que están acopladas, en varios casos, a la temática de la gestión intercultural y la sustentabilidad. Asimismo, en experiencias de educación comunitaria a nivel medio-superior, como en la Preparatoria por Cooperación José Martí en el Istmo de Tehuantepec, la formación intelectual y práctica de los jóvenes zapotecos está vinculada a la lucha contra el extractivismo y el despojo territorial (Escalón y González-Gaudiano, 2017).

Sin embargo, en su estado actual, muchos programas educativos promueven prácticas alienantes, enfocadas en la adición episódica de contenidos culturales diferenciados. Jiménez Naranjo (2012) señala que el peligro de estas prácticas reside en su énfasis en la diversidad como déficit, lo cual motiva la implementación de proyectos educativos compensatorios y

curricularmente "flexibles" donde adquiere cierta importancia el contexto cultural de los estudiantes, "en especial para compensar los 'déficit' que se les adjudican" (p. 172), sin necesariamente considerar las múltiples riquezas de la cultura y su contexto socioambiental.

A su vez, Jurjo Torres Santomé (2012) advierte que muchos alumnos no se sienten reconocidos en las aulas "porque los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales" (p. 212). Por tanto, se exige el análisis cuidadoso de cada metodología de enseñanza en vigor y también de los recursos didácticos "para que [estos] no funcionen como caballos de Troya, cuyos contenidos ni docentes, ni estudiantes, ni sus familias aceptarían si fuesen conscientes de las manipulaciones, errores y sesgos que esconden en su interior" (Torres, 2012, p. 212).

Este libro busca, en efecto, evitar el escollo de la desconexión romántica o folclórica que consiste en desvincular el aprendizaje social y el currículo escolar de la reflexión acerca de las diferentes desigualdades y problemáticas sociales de la diversidad, trabajándolas esporádicamente y en días o actividades aisladas (Torres, 2012). La "asignaturización", donde se parcelan los conocimientos estudiados en la escuela en asignaturas incomunicadas (*ibid.*), dificulta una comprensión integral e inter y transdisciplinar de los fenómenos sociales, como las desigualdades sociales, las discriminaciones, la dominación masculina, el despojo de los territorios o la devastación ambiental. Sin embargo, la presente obra apuesta a combatirlos desde el interaprendizaje situado, cooperativo y crítico, ya que, de acuerdo con Torres, "una educación verdaderamente emancipadora tiene que servir para sacar a la luz este tipo de falseamientos, así como los subterfugios a través de los que se vinieron construyendo las explicaciones racistas que impregnan nuestro sentido común" (2012, p. 233).

En este sentido, el conjunto de los capítulos del libro comparte la preocupación por lo que está en juego en las prácticas, procesos, relaciones, conflictos, acciones colectivas y movimientos; es decir, sus autores/as se (pre)ocupan de cómo responsabilizarse ante ello desarrollando la educación intercultural y la sustentabilidad, una educación que facilite la generación de capacidades para generar autonomías, ante las culturas dominantes y el capitalismo en su fase actual. Cabe preguntarse dónde estamos parados para realizar un ejercicio de reflexividad y de retro-análisis sobre los instrumentos empleados para investigar procesos complejos de construc-

ción y transformación de prácticas de pedagogías para la educación para la interculturalidad y la sustentabilidad. Se trata entonces de voltear la mirada hacia la investigación e intervención educativa y su medio de trabajo, especialmente cuando se emplean métodos de investigación donde participan individuos, colectivos y autoridades de los pueblos en lucha, involucrados en las disputas, como condición también para la obtención del consentimiento de los sujetos acerca de la indagación de prácticas cotidianas desde la etnografía, las entrevistas a profundidad y los enfoques participativos.

El esfuerzo reflexivo y la acción educativa deben considerar las condiciones tanto objetivas como subjetivas que permiten un trabajo de campo en zonas multiculturales, en presencia de conflictos multidimensionales, a veces violentos, en escenarios a menudo politizados, situados en contextos de guerra, donde la educación representa también un sector de intervención idónea para las medidas contrainsurgentes y represoras. El ejemplo chiapaneco demuestra que, a pesar de la adversidad de dichos contextos, los pueblos mayas organizados en municipios autónomos logran implementar proyectos interculturales de sustentabilidad ambiental y de producción económica que tienden a ser viables y contribuyen a la dignidad (Stahler-Sholk, 2015).

## Acción colectiva, autonomía y capacidad de transformación social

Mucho de lo que está en juego en las disputas y conflictos en torno a lo sociocultural y lo sustentable se refiere al poder de decidir y administrar los recursos materiales y simbólicos de manera duradera y autosuficiente, como en las luchas cooperativistas y la economía social y solidaria. Además, las experiencias de educación para la interculturalidad y la sustentabilidad se encuentran comúnmente cercanas al mundo de los actores de los llamados movimientos sociales. Definir un movimiento social es proponer un abordaje de la problemática de las luchas sociales en un contexto dado. Para Pierre Bourdieu, "la historia social enseña que no hay política social sin un movimiento social capaz de imponerla" (2001, p. 13). Desde una visión crítica de lo social, los movimientos se caracterizan por un conjunto de acciones colectivas situadas y fechadas a través de las cuales se construyen redes de organizaciones e individuos aislados; esta construcción

se basa en valores compartidos, relaciones solidarias e inter-aprendizajes a través de foros y asambleas que se movilizan en torno a desafíos conflictivos, recurriendo a distintas formas de protesta y de propuesta, con el objetivo de modificar la organización de la sociedad, para un reparto más justo de las riquezas y del poder político desde el punto de vista de sus protagonistas (Baronnet, 2013).

Nos podemos entonces preguntar cómo es factible, viable y esperanzadora una nueva política social, ambiental y educativa para la interculturalidad y la sustentabilidad, descentralizada y autónoma, cuando la impulsan las acciones colectivas derivadas de un movimiento social. De manera análoga a los movimientos sociales contemporáneos que exaltan los principios éticos de solidaridad y de unidad, las luchas sociales se inclinan a combatir la monopolización del poder de decisión por grupos minoritarios y tienden a favorecer la participación directa en la deliberación, la toma de decisiones y la acción política.

La "autoeducación como autodefensa de un autogobierno" representa una aspiración creciente en los grupos de aliados en las regiones y el país, cercanos al Congreso Nacional Indígena, que tratan de impulsar una educación "muy otra", la cual está muchas veces vista desde fuera como "menos inteligente", "de menor calidad" porque estas escuelas no las hace el Estado o una empresa ni una asociación civil, sino la protagoniza "el pueblo" mismo, es decir, la organización político-comunitaria. ¿Los pueblos son capaces de planear e implementar su propia educación para la interculturalidad y la sustentabilidad? ¿Por qué no lo serían? ¿No tienen las capacidades, ni los medios ni las oportunidades?

En diferentes experiencias inspiradoras de capacitación y de educación convencional y popular que se multiplican en el Sur de México (*cfr.* Gracia, 2015; Ángeles, 2018; Reyes y Mijangos, 2017), las formas de discriminación institucional también se evidencian en el estudio de los problemas de acceso y niveles de calidad y pertinencia cultural de la educación, en especial la que está destinada a los niños y adultos en los pueblos originarios, afrodescendientes y de trabajadores migrantes. Como forma más implícita de discriminación, se ha de tomar en cuenta los efectos de las violencias simbólicas que Bourdieu (1999) definió como el "racismo de la inteligencia", mediante el cual se descalifica a los agentes sociales que tienen formas no escolares de producir y reproducir aprendizajes de conocimientos que les son propios, pero que son despreciados y reprimidos

por las instituciones educativas dominantes. Es el caso, por ejemplo, de saberes relacionados con el ambiente, la producción artesanal o la medicina tradicional.

Para entender, describir y analizar los procesos de construcción de autonomía o de autogestión, y sus corolarios en términos de responsabilidades y dependencias, se puede (1) discernir quiénes son los sujetos sociales implicados en la intervención en educación para la interculturalidad y la sustentabilidad; (2) identificar de qué maneras se interrelacionan desde grupos culturales específicos y desde clases sociales desiguales; (3) analizar cuál es la relevancia de sus prácticas económicas, socioculturales y políticas en los contextos de la intervención educativa para la interculturalidad y/o la sustentabilidad, en relación con:

- las estrategias favorables y las resistencias al fortalecimiento de la autonomía individual y colectiva de los sujetos y de las instituciones, en la niñez, la juventud y las generaciones adultas; las formas organizativas comunales que coadyuvan a la autodeterminación en la educación; las prácticas de asamblea, la representatividad, la legalidad y la legitimidad, la norma y la tradición, el tequio y el cargo educativo, la rendición de cuentas, la evaluación y la revocabilidad de los agentes educativos;

- la cohesión y los vínculos sociales, las redes de solidaridad; los sentidos de responsabilidad individual y colectiva en la implementación de proyectos autonómicos; los conflictos y las negociaciones entre actores sociales, culturales y políticos regionales, así como las interdependencias entre ellos;

- los proyectos de educación popular y escolar para la construcción de la autonomía política, la defensa de la dignidad, de los territorios y sus recursos; la democracia, la justicia social y curricular; la interculturalización de los planes de estudio; y la transformación de la forma escolar de la enseñanza, con las pedagogías cooperativas, el aprendizaje situado y la vinculación comunitaria;

- las aspiraciones de transformación social que atraviesan a los procesos de socialización política, de educación no formal, de investigación participativa y de la educación intercultural y multilingüe para la sustentabilidad; los cuales se oponen a las lógicas "proyec-

tistas" o "cortoplacistas" de intervención educativa que tienden a ser asistencialistas, paternalistas o que refuerzan el clientelismo y los caciquismos, a través de prácticas "misioneras" que favorecen el adoctrinamiento, la instrumentalización de los sujetos y los dogmatismos de la modernidad desarrollista.

La acción autónoma de los sujetos educativos y la toma directa de decisiones en materia de contenidos y métodos, planeación curricular y evaluación permiten aprovechar la vitalidad de las instituciones comunitarias y los lazos de solidaridad existentes, como elementos para generar y potenciar formas de trabajo escolar y pedagógico. Podemos entonces considerar las demandas de descolonizar la producción y circulación de conocimientos diferenciados, destacando los diálogos de saberes y los efectos del multiculturalismo neoliberal en relación con las identidades culturales y las prácticas de enseñanza. La refundación del Estado requiere una educación para la democracia intercultural (Santos, 2010), una educación para la autonomía, para aprender a construir autonomías a nivel colectivo desde las subjetividades y la memoria histórica. Como estrategias de autonomía, se replantea hacer de cada individuo un ser crítico y decolonial capaz de gobernar y gobernarse de acuerdo a un proyecto autogenerado y sustentable. Frente a la desvalorización de los conocimientos propios, una tarea estratégica de los proyectos educativos alternativos tendería así a contrarrestar mejor los efectos de la colonización del imaginario y la interiorización de la dominación simbólica. Esta transformación profunda limitaría los racismos y la incorporación de la creencia en una supuesta incapacidad de los pueblos y sus representantes para cumplir con las tareas de docencia y de gestión regular de las escuelas.

## Navegando al filo del agua: la acción educativa para la interculturalidad y la sustentabilidad

Además de repensar, más allá de las fronteras disciplinarias, en los determinantes de la acción educativa intercultural para la sustentabilidad, los nueve capítulos que componen esta obra, así como la conclusión, abogan por un cruce temático de análisis crítico que sea capaz de rebasar los límites de las corrientes del pluralismo epistemológico. Algunos capítulos

tienen una tendencia a privilegiar la centralidad de cuestiones educativas ligadas a la sustentabilidad ambiental en contextos marcados por la interculturalidad, mientras otros trabajos se dedican a explorar más en profundidad los determinantes de lo intercultural sin dejar de lado lo sustentable. No se trata entonces de encontrar un justo equilibrio entre ambos tópicos, sino adentrarse en nuevas profundidades analíticas para elaborar reflexiones fecundas para la acción transformativa.

En el primer capítulo, las reflexiones de Gerardo Alatorre Frenk abordan los conceptos de sustentabilidad e interculturalidad como "herramientas teórico-políticas", para transformar la sociedad mexicana en toda su diversidad. Parte de entender a la sustentabilidad desde una concepción esencialmente práctica que orienta a los actores en sus mundos de vida, a la vez que invita a pensar la interculturalidad como un proyecto de sociedad posible. El texto advierte los alcances, las limitaciones y confusiones de ambos conceptos que son indistintamente utilizados por diferentes sectores de la sociedad y el Estado, a menudo esgrimidos y tergiversados para la defensa de intereses particulares.

El segundo capítulo, firmado por Eckart Boege, considera a las éticas comunitarias y las políticas de la naturaleza desde lo que llama las perspectivas del Sur global, a partir de la concepción del Buen Vivir como filosofía y la reapropiación del patrimonio biocultural que dan sentido y reafirman las acciones colectivas en contra de los proyectos capitalistas que devastan los territorios. Defiende que los proyectos pluriculturales construidos desde esta plataforma intercultural crítica y decolonial no pueden estar definidos por la racionalidad económica desarrollista. En cambio, considera el carácter reflexivo sobre lo propio de la reapropiación biocultural, al retomar ejemplos de acción colectiva de las Juntas de Buen Gobierno en los Caracoles de Chiapas, de las asambleas de Oaxaca ancladas en la comunalidad, así como las policías comunitarias en Guerrero y el movimiento del municipio de Cherán en Michoacán.

El tercer capítulo, firmado por Juliana Merçon, es explícito con su título "Donde imaginarios decoloniales y ambientales se entrelazan", el cual sugiere entender el Buen Vivir como un imaginario emergente construido comunitariamente. Siendo un horizonte práctico-discursivo nacido en el Sur de Abya Yala, el texto caracteriza una serie de rasgos de la noción de Buen Vivir que reúne y reconfigura vertientes decoloniales y ambientales. Este capítulo ofrece esclarecimientos conceptuales y filosóficos acerca de

cuestiones paradójicas, como el hecho de que el Buen Vivir se situaría como acto e intención, como una suerte de ideal regulador que guía la idealización proyectiva de la colectividad para que no se desatienda el presente en nombre de un futuro con promesas de desarrollo.

En el cuarto capítulo, Helio García-Campos también profundiza la conceptualización del Buen Vivir, retomando las aportaciones de la antropología crítica mexicana, junto con testimonios valiosos de estudiantes indígenas de las cuatro sedes regionales de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). A partir de los conceptos del Buen Vivir de países como Ecuador y Bolivia, se indagan conceptos mesoamericanos que lo nombren desde sus propias visiones del mundo, como en el caso de Chiapas con el *lekil kuxlejal* de los tsotsiles y tseltales, el *uts' atybä chumtyäll* de los pueblos ch'oles, el *wä'ä ijtuy* de los zoques, o el *jlakil altik* de los tojolabales. Desde esta reflexión, el autor busca desde su trabajo en Veracruz cómo encontrar conceptos que sean equivalentes al Buen Vivir o al *lekil kuxlejal*, y para ello se crea un curso basado en reflexiones colectivas y resonancias plurales.

En el quinto capítulo, Luisa Paré analiza las disputas políticas en el campo de los recursos naturales y pone como escenario el ámbito de la academia. Nos habla de cómo el académico busca nuevas formas de investigar en contextos donde imperan lógicas capitalistas y cómo, desde ahí, se pretende contribuir a los procesos reflexivos para la acción, mediante la búsqueda de nuevos caminos y metodologías de investigación. Parte de su experiencia en un proyecto de cogestión de cuenca llevado a cabo en Xalapa, Veracruz, en el cual describe el proceso de trabajo en conjunto con las comunidades rurales por medio de metodologías participativas, pero sobre todo resaltando los retos y las dificultades que se manifestaron.

En el sexto capítulo, Cristina Kleinert escudriña a partir de los estudios interculturales los procesos educativos de la formación de intérpretes de lenguas originarias para la procuración y administración de justicia en México. En esta experiencia como formadora de intérpretes, la autora resalta el uso del diálogo como una de las principales herramientas para poder llevar a cabo el acompañamiento mediante una relación más empática y cercana con el otro. Describe analíticamente el currículum del diplomado y las temáticas que aborda y reflexiona, notando que la planeación de programas como este diplomado es insuficiente como única opción de formación en este tema crucial en términos de derechos.

Desde los ámbitos de la agroecología, el séptimo capítulo, a cargo de Miguel Escalona y Roberto Chiquito, reflexiona sobre procesos formativos hacia la sustentabilidad y la soberanía alimentaria. Ellos se preguntan sobre qué procesos educativos se deben impulsar ante el escenario de dependencia alimentaria y la pérdida de una cultura con la modernización avasalladora que domina a la sociedad. Frente a una mirada hegemónica de la academia animada por la modernización, es a través de formas creativas de educación para la sustentabilidad que los/as autores/as ven posible crear pedagogías construidas desde el enfoque agroecológico al plantear a la universidad como espacio de incidencia.

Gracias a un estudio profundo de la interculturalidad en la educación maya de Yucatán, en el octavo capítulo Gialuanna Ayora analiza lógicas epistémicas observables en prácticas socioculturales que tienen lugar en la escuela inicial indígena (0 a 3 años). Ubica los retos de la interculturalización de la educación en la articulación escuela-comunidad, mostrando cómo, en la vida cotidiana, la cultura escolar está ganando terreno sobre las prácticas educativas comunitarias, generando desplazamientos lingüísticos y socioculturales. La autora identifica estas lógicas comunitarias mayas como elementos epistémicos locales que corresponden a prácticas de organización y de socialización infantil: la crianza *compartida* (el cuidado colectivo entre niños y niñas) y la *parejura*, la defensa apasionada de la igualdad en la repartición de tareas, bienes y ganancias. La escuela invisibiliza estas dos lógicas que, sin embargo, se filtran en los intersticios de la escolarización, mostrando vías hacia una escuela culturalmente pertinente.

En el noveno capítulo, Shantal Meseguer recorre la experiencia de la UVI como un vasto espacio de diseño de programas educativos que, desde un enfoque intercultural, logran cubrir necesidades de aprendizaje de estudiantes con formaciones y procedencias sumamente diversas. En la UVI se utilizan metodologías que permiten intercambiar y compartir conocimientos que enriquezcan los procesos comunitarios, utilizando la investigación vinculada tanto para estudiantes como para investigadores/as, ya que lo permite la cercanía directa con los sujetos a quienes se les brinda la posibilidad de ser partícipes de estos procesos de transformación. Al final del texto, la autora reflexiona sobre los retos del planteamiento de un proyecto transformador como la UVI, teniendo como eje articulador la educación intercultural, al cual está asociado la decolonización como movimiento filosófico-epistemológico y social. Apunta a un cuestionamiento

profundo de los fundamentos de las instituciones tradicionales, entre ellas la universidad actual.

Este libro se cierra alrededor de reflexiones pensadas para la puesta en acción de procesos de aprendizaje colectivo y formación que invitan a transitar de la inconformidad a la conformación de experiencias alternativas. Defendemos que la "forma" es lo que está en juego; es decir, la forma como retrato de un instante y, a la vez, la formación como proceso permanente. En otras palabras, la forma es esencial como constituyente y como proceder. Por eso es fundamental tener cuidado en torno a cómo nos escuchamos e intercambiamos, con ética y auto-crítica, de manera propositiva para responder a la inconformidad sin caer en conformismos, afirmando caminos de trans-formación.

## Referencias bibliográficas


Ángeles Contreras, I. (2018). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo iñ bakuu.* Oaxaca, Fundación Comunalidad.

Baronnet, B. (2013). "Movimientos sociales y educación indígena en América Latina". En: Baronnet, B. y Tapia, M. (coords.)*, Educación e interculturalidad. Política y políticas* (pp. 129-150). Cuernavaca: CRIM-UNAM.

Bertely Busquets, M. (2015). "Breve historia de las Escuelas Normales Rurales en la conformación de subjetividades estudiantiles de base campesina. ¿Una manera de aparecer a los desaparecidos de Ayotzinapa?", *Ichan Tecolotl*, vol. 25, núm. 293, CIESAS, pp. 14-17.

Baschet, J. (2014). *Adieux au capitalisme. Autonomie, société du bien-vivre et multiplicité des mondes*. París: La Découverte.

Bourdieu, P. (1999). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.

Bourdieu, P. (2001), *Contre-feux 2. Pour un mouvement social européen*. París: Raisons d'agir.

Escalón Portilla, E. y González-Gaudiano, E. (2017), "La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México".

*Diálogos sobre educación*, vol. 8, núm. 15, Universidad de Guadalajara, pp. 1-28.

Gracia, A. (2015). "Movilización de saberes para la construcción de autonomía en comunidades mayas del municipio de Bacalar, Quintana Roo, México". *Otra Economía*, vol. 9, núm. 17, pp. 136-150.

Jiménez Naranjo, Y. (2012). "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. 17, núm. 52, pp. 167-189.

Mateos Cortés, L., Mendoza Zuany, R. G. y Dietz G. (2013). "Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional". En: Bertely Busquets, M., Dietz, G. y Díaz Tepepa, G. (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 307-374). México: COMIE, ANUIES.

Medina Melgarejo, P. y Baronnet, B. (2013). "Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México". En: Bertely, M., Dietz, G. y Díaz Tepepa, G. (coords.). *Multiculturalismo y educación, 2002-2011* (pp. 415-448). México: COMIE, ANUIES.

Mendoza Zuany, R. G., Dietz, G. y Alatorre Frenk, G. (2018). "Etnografía e investigación-acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 40, núm. 1, CREFAL, pp. 152-169.

Reyes, N. M. y Mijangos Noh, J. C. (2017). "Marco de acción para la emancipación: educación no formal y participación comunitaria en una localidad maya de Yucatán". En: Rodríguez, V. y Maisterrena, J. (coords.). *Actores, diversidad colectiva y resistencias* (pp. 91-106). México, AMER, UAN, UACh, UAM-A.

Rufer, M. (2012). "El habla, la escucha y la escritura". En: Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (coords.). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 55-81). Barcelona: Gedisa.

Santos, B. S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, Programa Democracia y Transformación Global.

Stahler-Sholk, R. (2015). "Sustentabilidad, resistencia y otra forma de hacer política: reflexiones a partir del zapatismo". En: Gracia, A. (coord.). *Trabajo, reciprocidad y re-producción de la vida. Experiencias colectivas de autogestión y economía solidaria en América Latina* (pp. 317-339). Buenos Aires, San Cristóbal de Las Casas: Miño y Dávila, El Colegio de la Frontera Sur.

Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En: Viaña J. *et al*., *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: III-CAB.

# I

# POLÍTICA Y ÉTICA DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA SUSTENTABILIDAD

# Sustentabilidad e interculturalidad como herramientas teórico-políticas para la transformación social

***Gerardo Alatorre Frenk***[1]

Lo que en este texto expongo es una visión sobre los conceptos de sustentabilidad y de interculturalidad y sobre su uso como herramientas para la transformación de nuestras sociedades. No intentaré avanzar en la elaboración conceptual *per se*, sino más bien abordar estos conceptos como instrumentos prácticos; creo que ambos pueden ayudarnos a entender lo que sucede en nuestro entorno, así como a trazar e instrumentar estrategias de cambio social y político.

La aproximación que propongo parte de una premisa: el poder permea el tejido social (Foucault, 2002, p. 157 y ss.); no hay espacios vacíos, y necesitamos tomarlo en cuenta en nuestro quehacer como profesionistas,

[1] Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

independientemente del ámbito en el que nos movemos; quienes (quizá con la mejor fe posible) pretenden hacer ciencia desde una postura neutral corren siempre el riesgo de estar contribuyendo a fortalecer corrientes políticas muy distintas a aquellas con las que simpatizan; también puede suceder que encuentren obstáculos inesperados, por estar inadvertidamente afectando intereses creados, ya sea de índole económica, política o de prestigio académico.

La perspectiva teórica de Foucault y del posestructuralismo es muy clara al respecto:

> *Los intelectuales han descubierto, después de las recientes luchas, que las masas no los necesitan para saber; ellas saben perfectamente, claramente, mucho mejor que ellos; y además lo dicen muy bien. Sin embargo, existe un sistema de poder que intercepta, prohíbe, invalida ese discurso y ese saber. Poder que no está tan sólo en las instancias superiores de la censura, sino que penetra de un modo profundo, muy sutilmente, en toda la red de la sociedad. Ellos mismos, los intelectuales, forman parte de ese sistema de poder, la propia idea de que son los agentes de la "conciencia" y del discurso forma parte de ese sistema. El papel de intelectual ya no consiste en colocarse "un poco adelante o al lado" para decir la verdad muda de todos; más bien consiste en luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: en el orden del "saber", de la "verdad", de la "conciencia", del "discurso". Por ello, la teoría no expresará, no traducirá, no aplicará una práctica; es una práctica. (Foucault, 1988, p. 9)*

Empezaré exponiendo, a grandes rasgos, la carga semántica que atribuyo a los conceptos de sustentabilidad y de interculturalidad, para posteriormente señalar algunos de sus alcances y limitaciones.

## Los valores y criterios de la sustentabilidad

Hace ya tiempo tuve la oportunidad, como miembro del Grupo de Estudios Ambientales A.C., de participar en un seminario que nombramos "¿Hacia la Sustentabilidad?" (ver, al respecto, GEA, 1996). Usamos los signos de interrogación porque ya desde esas épocas el término era objeto de diversos usos y abusos. Lo que nos interesaba era compartir puntos de vista y desarrollar una discusión crítica que nos ayudara a aclararnos las ideas y, de esta manera, poder rediseñar nuestras metodologías de trabajo

e intervención con miras a una mayor incidencia en los ámbitos donde trabajábamos.

En ese entonces, nuestra asociación desarrollaba, en distintos puntos de la República Mexicana, programas de silvicultura comunitaria, agroecología, manejo de residuos sólidos, educación ambiental y comunicación. Inductivamente, a partir de los logros y obstáculos que habíamos venido teniendo en estos programas, identificamos algunos valores, principios y dimensiones con base en los cuales nos pareció posible emprender una aproximación teórica a la sustentabilidad.

Se hablaba entonces (y hasta la fecha se sigue hablando) de los "tres componentes" de la sustentabilidad: social, económico y ambiental. Constatamos la necesidad de un concepto más abarcador, capaz de integrar otras dimensiones clave: lo político, lo cultural, lo ético y lo espiritual. Generamos un modelo teórico en cuya base colocamos a la cultura, por considerar que es en ese ámbito donde uno confiere sentido a la vida: la pertenencia a un grupo sociocultural es la raíz del árbol de nuestra vida material, social y política. Propusimos una serie de valores capaces de aplicarse en distintas dimensiones: equidad, co-responsabilidad, respeto a la diversidad, integralidad y diálogo; asimismo, identificamos dos criterios políticos para la acción hacia la sustentabilidad: participación y democracia abierta y rizomática.[2] Con estos criterios, estábamos aproximándonos a lo que hoy nombraríamos gobernanza participativa.

En la dimensión económica-ecológica identificamos dos criterios centrales: el respeto a los límites naturales de los ecosistemas y el reconocimiento de los derechos de los seres vivos, no sólo de la especie humana. Finalmente, ubicamos un principio epistemológico crucial: el diálogo de saberes. Contribuimos de esta manera a ir posicionando visiones conceptuales que confluyeron con las ideas de Efraím Hernández Xolocotzi, de la corriente de la Comunalidad en Oaxaca (Floriberto Díaz, Jaime Martínez Luna, Joel Aquino y otros), y de pensadores como Enrique Leff y Víctor Manuel Toledo.

De manera sintética, podríamos decir que una sociedad sustentable es aquella que reconoce los límites de la naturaleza y los derechos de los seres humanos, los animales y las plantas; que promueve la diversidad biológica

[2] En la Botánica, el rizoma es un tipo de tallo de algunas plantas, cuyas características son la expansión horizontal subterránea y la descentralización en la emergencia de otros tallos y raíces múltiples, es decir, la ausencia de un solo tallo o un tronco principal.

y cultural y el diálogo entre distintos sistemas de saberes; que permanentemente distribuye poder y promueve corresponsabilidad evitando relaciones de dominación, sujeción e indolencia; que busca conciliar las tensiones y conflictos que surgen entre los individuos o entre los colectivos humanos; y que asegura equidad entre las distintas culturas, entre los hombres y las mujeres, y entre niños, jóvenes, adultos y ancianos.

Concebimos a la sustentabilidad como un horizonte al que vale la pena tener más o menos ubicado o como una brújula que puede orientarnos y ayudarnos a saber hacia dónde dirigir nuestros pasos. No estamos, pues, pensando en un destino al que hay que llegar; podemos estar prácticamente seguros de que no llegaremos a ver o a vivir en una sociedad sustentable. Lo importante es tener elementos para saber si estamos o no avanzando en la dirección correcta, para poder de esa manera evitar frustraciones y desgastes innecesarios. El camino hacia la sustentabilidad y la interculturalidad es largo e importa mantener los ánimos y las esperanzas.

Además, como acertadamente acota Enrique Leff,

> *La sustentabilidad […] no podrá plantearse como un objetivo a ser alcanzado por la vía de la racionalidad cognitiva e instrumental. La sustentabilidad no es decidible desde el conocimiento (de la interdisciplinariedad, de la prospectiva tecnológica, de la gestión científica). El futuro sustentable, como construcción social, es un campo abierto a lo posible, generado en el encuentro de otredades en un diálogo de saberes. (2003, p. 28)*

Después de dar a conocer el proceso teórico-práctico que nos permitió en el Grupo de Estudios Ambientales A.C. aproximarnos al concepto de sustentabilidad, paso a ocuparme del de interculturalidad.

## Apuntes sobre el concepto de interculturalidad

Como Giménez (2010), concibo a la cultura como un sistema de significados históricamente construido y socialmente reproducido y transformado. Considero, por otro lado, que en nuestra época prácticamente no hay espacios sociales "culturalmente puros". De hecho, casi en cualquier época y en cualquier sitio ha habido diversidad cultural; pero es en tiempos recientes, con la intensificación de los procesos de migración, globalización y vinculación sincrónica de las informaciones y comunicaciones,

cuando se intensifican exponencialmente tales contactos entre las diversas culturas, y cuando se expresa con toda claridad la hegemonía de algunas de ellas. Esta hegemonía se expresa, de manera cada vez más clara, en las dinámicas homogeneizadoras que observamos en las sociedades de nuestro planeta en muy diversos ámbitos: los hábitos de consumo, los modos de alimentación y vestimenta, el consumo cultural (en particular de música y materiales audiovisuales) y las ideas de lo que son el bienestar, la seguridad y la realidad misma.

Empleo el adjetivo *intercultural* para dar cuenta de un fenómeno que observamos en nuestro entorno, sin un signo positivo o negativo: las *relaciones interculturales* pueden ser violentas, armónicas, de dominación, de tensa convivencia o de cualquier otra índole; se trata, en este sentido, de un término descriptivo (Alatorre, 2013; Mato, 2007; García Canclini, 2004). Por el contrario, hemos sugerido emplear el sustantivo *interculturalidad* para referirnos a una de las dimensiones de un proyecto de sociedad, un futuro deseable y posible, una *eutopía*.[3] Se trata, pues, de un término prescriptivo, asociado a una postura teórico-política: el *interculturalismo* (Mendoza *et al.*, 2015).

Así como para los europeos la interculturalidad puede contribuir a pensar y construir relaciones de mayor equidad entre las etnias o culturas nacionales mayoritarias y las de los inmigrantes, en América Latina alude directamente a las relaciones entre las culturas mestizas y las indígenas. De hecho, si nos desprendemos del criterio lingüístico para definir lo que es (o no) indígena, podemos estar, con el término *indígena,* aludiendo a las mayorías. Se trata, ciertamente, de relaciones atravesadas por el poder: desde tiempos de la Colonia, en correspondencia con los desniveles de poder político y económico entre colonizadores y colonizados, se han generado imaginarios que restan valor a las culturas indígenas, incluyendo sus sistemas de generación y circulación de saberes. Hay, por lo tanto, elementos culturales en las diferencias entre clases sociales, lo cual no significa que éstas tengan una raíz cultural. Más allá de las clases sociales, hay diversidad cultural entre sectores sociales o entre grupos socioprofesionales. El sistema de significados con el que un obrero petrolero lee y construye su realidad es muy diferente al de un artista, y el de un funcionario gubernamental

[3] Etimológicamente, *eutopía* significa 'buen lugar', en tanto que *utopía* es 'lugar inexistente' pues alude a algo ideal e irrealizable.

tendrá palpables diferencias con el de un activista de una organización de la sociedad civil, aunque pertenezcan a clases sociales similares.

Una fuente adicional de diversidad cultural es la edad. Hoy día, por ejemplo, la distancia cultural entre un joven de clase media de una ciudad latinoamericana y sus abuelos puede ser mucho mayor que la que tiene con otros jóvenes de similar condición social en cualquier otra ciudad de nuestro continente.

Estamos pues en presencia de una diversidad de diversidades (Dietz, 2012), todas ellas generadoras de riquezas y de conflictos. Los factores nacionales y étnicos aparecen como una fuente de diversidad cultural entre otras. Lo que en última instancia está en juego es la relación con el *otro*. Y es con base en un enfoque intercultural y una actitud de interculturalidad como podemos promover el cambio actitudinal para transitar del *otro* inferior/superior o del *otro* amenaza o problema, al *otro* validado, reconocido en su diferencia, del cual aprender, con el cual dialogar e inclusive colaborar (Alatorre y Jiménez, 2013).

## Alcances y limitaciones de los conceptos de sustentabilidad e interculturalidad en nuestras asimétricas sociedades

Difícilmente los conceptos de sustentabilidad y de interculturalidad pueden desplegar todo su potencial teórico y práctico sin una lectura política de la realidad. Cabe aquí detenerse un momento, ya que el término *política* es objeto, como los dos conceptos que aquí nos ocupan, de múltiples tergiversaciones. Frecuentemente, cuando se habla de política se la asocia a los partidos políticos, a la manipulación, a las negociaciones "en lo oscurito", a la dominación y a la imposición. Cuando aquí hablamos de *política* nos referimos a la distribución o concentración del poder y a la gestión de los asuntos públicos. En esta medida, lo político atraviesa la cultura, y tiene incidencia directa sobre los fenómenos sociales, económicos y ambientales, en diversas escalas.

Cuando no logramos percibir o pasamos por alto los entresijos del ejercicio del poder, nuestras bien intencionadas búsquedas de interculturalidad y de sustentabilidad pueden acabar nutriendo tendencias contrarias a las que pretendemos fortalecer. Para poner un ejemplo: un mediador

intercultural políticamente ingenuo puede estar inadvertidamente contribuyendo al despojo de conocimientos tradicionales.

Como anteriormente planteamos, no hay sustentabilidad sin descentralización del poder, sin una democracia rizomática, sin equidad y justicia para todos y todas. Por eso llaman la atención las convergencias discursivas entre actores no sólo muy distintos, sino con intereses contrapuestos. Hoy día, hablan de sustentabilidad los gobiernos, las grandes empresas privadas, las organizaciones de la sociedad civil (OSC), las instituciones académicas y numerosas organizaciones y redes populares, indígenas y campesinas.

Coincidir en el discurso no significa de ninguna manera que resulte fácil, en los hechos, sumar esfuerzos con miras a la construcción de sociedades sustentables. La colaboración puede resultar complicada, por diferencias políticas y por las ya mencionadas diferencias culturales entre los distintos tipos de entidades (organizaciones, instituciones, etc.). Cada una tiene su lógica, su visión de los problemas, sus maneras de organizar el tiempo, sus constricciones, sus lealtades, sus prioridades, su estilo de trabajo, y suele haber tensiones e incluso incompatibilidades entre ellos (Alatorre, 2016). El enfoque intercultural ofrece elementos teórico-metodológicos para avanzar hacia una mayor intercomprensión entre los diversos actores o sectores, y una mayor capacidad de actuar de manera articulada. En particular, nos ayuda a estar alertas ante nuestros propios prejuicios y estereotipos; nos recuerda que lo que consideramos natural o normal puede solamente serlo en nuestra propia cultura y que aquellos valores que creíamos universales pueden ser válidos únicamente en un ámbito restringido. Nuestra forma de ser, de pensar y de actuar es sólo una entre muchas otras, igualmente válidas, al menos en principio.

El hecho de que se trate de conceptos transdisciplinarios y multidimensionales tiene un doble filo: por un lado, abre posibilidades de aproximarnos a la realidad, intrínsecamente compleja; pero por otro hace a estos conceptos muy susceptibles a las sobresimplificaciones y distorsiones, inadvertidas o premeditadas. En el caso de la sustentabilidad podemos poner como ejemplo el abuso que algunas instituciones, empresas y OSC hacen del adjetivo *sustentable*, buscando "barnizar de verde" sus programas o productos. Existe, por otro lado, una tendencia a banalizar el término, reduciéndolo a los aspectos ambientales, cuando, como hemos señalado, éstos son sólo una parte de lo que implica la sustentabilidad. En el extremo opuesto, existe también el riesgo de concebir a la sustentabilidad (y al

*buen vivir*) como utopías inalcanzables (Giraldo, 2014). El discurso de la sustentabilidad, cuando no brinda pistas para su posible operacionalización, puede ser descalificado por resultar excesivamente romántico e iluso.

Un sesgo adicional, que puede observarse en los posicionamientos ideológicos de algunas organizaciones ciudadanas y grupos de base, tiene que ver con la relación entre la sustentabilidad y los pueblos originarios. Ciertamente, en la mayoría de las cosmovisiones indígenas hay elementos favorables para el tránsito hacia la sustentabilidad; por ejemplo, se reconoce en ellas el estrecho lazo que vincula a los grupos humanos con la naturaleza y ésta es frecuentemente concebida como un ente sagrado (Lazos y Paré, 2000). Sin embargo, no demos por hecho que los sistemas de producción o las modalidades de convivencia y organización social de los pueblos indígenas son, *per se*, sustentables. Es únicamente con base en la observación de las prácticas concretas de una comunidad (indígena o no, rural o urbana) como puede valorarse hasta qué punto son realmente sustentables.

En el caso de la interculturalidad, existe la tendencia a concebirla como una situación de armonía, convivencia, respeto, tolerancia, sin tomar plenamente en cuenta que para avanzar en esa dirección se requiere gestionar los conflictos presentes en toda sociedad. En algunos ámbitos predomina, como nos dice Sandoval (2013), una visión institucional de la interculturalidad, que la circunscribe al ámbito educativo, centrándose en los elementos artísticos, lingüísticos y folclóricos de las culturas y, en esa medida, soslaya las desigualdades sociales, económicas y políticas. En contraste, hemos abogado por una interculturalidad crítica, decolonial; nos interesa una interculturalidad concebida como un proyecto socio-político que "busca romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad" (Walsh, 2009, p. 41). La interculturalidad aparece así como un compromiso ético que implica trabajar por el reconocimiento político de un amplio conjunto de actores, saberes y culturas que han sido invisibilizadas por la colonialidad.

Frecuentemente el discurso de la interculturalidad no ve más allá de las relaciones interétnicas y cae en posturas paternalistas o folclorizantes del rescate de las tradiciones. Indudablemente nuestras sociedades necesitan avanzar hacia una más armónica convivencia y un verdadero diálogo entre los diversos grupos socioculturales, pero la perspectiva romántica soslaya

el tratamiento de los conflictos, en la medida en que no ayuda a diseñar estrategias para enfrentar situaciones de tensión sociopolítica en las que entran en contacto valores y/o intereses contradictorios.

Considero en suma que, si bien es necesario reivindicar el diálogo como principio, a la vez se requiere desarrollar estrategias de presión política para lograr que se sienten a dialogar quienes, por su poder económico o político, pueden carecer de tener interés o disposición para el diálogo.

## Palabras de cierre

Finalizo este texto sugiriendo cautela en el uso del adjetivo *sustentable*. Considero que se lo puede adjudicar a un sistema de producción de bienes o servicios, pero no a alguno de dichos bienes o servicios. También creo que hay que despedirnos del concepto de *desarrollo sustentable:* el término *desarrollo,* si bien alude a un derecho humano fundamental –el de acceder a un bienestar material mínimo–, tiende a transmitir la idea de que existe sólo una vía hacia dicho bienestar.

Sugiero, asimismo, dejar de pensar a la interculturalidad como algo asociado únicamente a los pueblos indígenas. Hay interculturalidad en todos los espacios sociales, al establecerse relaciones entre actores culturalmente diversos. Y, como arriba señalamos, nuestras adscripciones nacionales o étnicas no son las únicas fuentes de diversidad cultural en nuestras dinámicas y cada vez más globalizadas sociedades.

Ambos conceptos necesitan dotarse de una serie de criterios e indicadores, que los vuelvan asibles, mensurables, operativos. En el texto que aquí finaliza hemos mostrado algunos avances en ese sentido, que necesitan profundizarse.

**Referencias bibliográficas**


Alatorre, G. (2013). Educar para la sustentabilidad y la gobernanza, desde un enfoque intercultural. En: Alatorre, G. y Jiménez, Y. (coords.), *Construyendo Interculturalidad en Veracruz. Miradas, experiencias y retos.* Xalapa: Universidad Veracruzana.

Alatorre, G. (coord.) (2016). *Para construir lo común entre los diferentes. Guía para la colaboración intersectorial hacia la sustentabilidad.* México: Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad, Grupo de Estudios Ambientales A.C.

Alatorre, G. y Jiménez Naranjo, Y. (coords.) (2013). *Construyendo interculturalidad en Veracruz: miradas, experiencias y retos*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Giménez, G. (2010). La cultura como identidad y la identidad como cultura. En: Castellanos, G., Grueso, D. y Rodríguez, M. (coords.). *Identidad, cultura y política.* México: H. Cámara de Diputados, LXI Legislatura, Universidad del Valle, Miguel Ángel Porrúa.

Giraldo, O. F. (2014). *Utopías en la era de la supervivencia. Una interpretación del Buen Vivir*. México: Ed. Itaca, Universidad Autónoma de Chapingo.

Grupo de Estudios Ambientales A.C. (1996). *¿Hacia la sustentabilidad? Memoria del seminario.* México: GEA-PNUD, SEMARNAT.

Lazos, E. y Paré, L. (2000). *Miradas indígenas sobre una naturaleza "entristecida": percepciones del deterioro ambiental entre nahuas del sur de Veracruz*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales, Plaza y Valdés Editores.

Leff, E. (2003). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, núm. 7, pp. 13-40. Curitiba: Editora UFPR.

Mato, D. (2007), Interculturalidad y Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Boletín Digital IESALC-UNESCO*, núm. 137.

Mendoza, G., Jiménez, Y., Alatorre, G. y Dietz, G. (2015). "Diversidad e interculturalidad. Una propuesta conceptual, metodológica y política para su abordaje en el ámbito educativo", en: Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A. (coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, págs. 113-137. Buenos Aires: Biblos.

Sandoval Forero, E. (2013). *Educaciones interculturales en México*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad, Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

# Éticas comunitarias, políticas de la naturaleza y perspectivas del Sur global

***Eckart Boege***[1]

*"Así, vemos que con la unidad de todos podremos lograr y alcanzar la paz, podremos construir el mundo que queremos: Un mundo en donde vivamos en paz como humanos, y no como animales maltratados, un mundo donde caben muchos mundos".*
*Comandante Hernán del EZLN*[2]

La sustentabilidad y la interculturalidad son temas claves para la pedagogía y la filosofía pedagógica, así como para la praxis de la formación de profesionistas desde los intersticios que una universidad contemporánea permite. Me propongo introducir la temática propuesta en la tensión colonialidad-decolonialidad[3] de una sociedad que subalterniza a grandes

[1] Profesor Investigador Emérito del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

[2] Mesa 5: "En este mundo caben muchos mundos". Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, 1996, Chiapas.

[3] Véase compilación al respecto: http://kinkallaucv.wordpress.com/2014/03/30/biblioteca-modernidadcolonialidad/

sectores, entre ellos a los pueblos indígenas. Por ello es atractivo introducir las perspectivas de "una epistemología del Sur" (Santos, 2009) como fuente de inspiración para construir una *plataforma dialógica* en que los saberes de los "otros" normalmente invisibilizados o folclorizados, son reconocidos en un horizonte común: la construcción de un proyecto del *buen vivir*. Este enfoque implica el rastreo y la aplicación de éticas comunitarias –en especial indígenas– a los planes de vida, a las políticas sustentables con la naturaleza y al respeto al bien común, a los derechos humanos pro persona, a una vida digna, a una vida pluricultural y diversa. Propongo que en la plataforma dialógica intercultural fluyan una serie de herramientas, conceptos y enfoques pedagógicos que permitan la *reflexividad y reapropiación* de territorios, culturas, sentimientos, actitudes, éticas, conocimientos y filosofías prácticas territoriales (incluyendo lenguas indígenas) de los grupos subalternizados.

## ¿Por qué introducir la idea de reflexividad y reapropiación en una plataforma dialógica?

Permitir la autorreflexión por parte de los actores es central para un espacio dialógico. Esta plataforma debe contextualizarse en un terreno que analiza y reflexiona sobre la expresión regional de las nuevas disputas territoriales que el neoliberalismo impone en toda América Latina. Observamos cómo, en nombre de la competitividad internacional, del "desarrollo" y del crecimiento económico sin límites por parte de empresas internacionales del Norte y Sur global, el extractivismo transnacional adquiere un nuevo auge despojando y exprimiendo de nuestros países los últimos recursos naturales, energéticos, minerales y bióticos. Por ejemplo, en la actualidad, el gobierno mexicano ya concesionó más de 2 millones de hectáreas de los territorios indígenas (Boege, 2013) para la explotación minera metálica de dimensiones industriales. A esta amenaza de despojo, en caso de ponerse en operación estos proyectos, se le agregan la biopiratería (Shiva, 1998) de los recursos biológicos colectivos, de las semillas, de las plantas medicinales, plantas para cosméticos, de la diversidad biológica en general. El concepto de acumulación por desposesión fue acuñado por Harvey (2010, p. 58): se trata de un proceso de despojo de vastos territo-

rios que se concesionan por parte del Estado a favor de grandes empresas trasnacionales, mismas que controlan los procesos de globalización económica. Esto es una relación insustentable con la naturaleza y con la sociedad.

Uno de los marcos de la plataforma pedagógica intercultural tendría entonces el carácter de incitar a la reflexión de actores locales y regionales sobre los peligros de la imposición de un proyecto en territorios de los pueblos indígenas y comunidades campesinas. Se trata de imposiciones del Estado y compañías privadas que lesionan proyectos propios en regiones enteras indígenas y no indígenas que hoy por hoy son portadoras de la ancestral colonialidad modernizada.[4]

Nos dice el creador de la noción de epistemologías del Sur, Boaventura de Sousa Santos (2009), que es necesario construir nuevas epistemologías que, en este caso, implican una visión crítica a las visiones del mundo del Norte y Sur global:

- La comprensión del mundo es mucho más amplia que la occidental; por eso la transformación del mundo puede ocurrir por vías, modos, métodos impensables para Occidente o las formas eurocéntricas de transformación social.

- […] Existen diferentes maneras de pensar, de sentir –de sentir pensando, de pensar sintiendo–, de actuar diferentes relaciones entre seres humanos –diferentes formas de relación entre humanos y no humanos, con la naturaleza, o lo que llamamos naturaleza–; diferentes concepciones del tiempo, diferentes formas de organizar la vida colectiva y la provisión de bienes, recursos, desde un punto de vista económico. Para la Epistemología del Sur, esta gran diversidad queda desperdiciada porque, debido al conocimiento hegemónico que tenemos, permanece invisible.

- Que esta gran diversidad del mundo, que puede ser y debe ser activada, así como transformada teóricamente y prácticamente de muchas maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general, misma que no puede cubrir las diversidades del mundo (pp. 16-17).

[4] Véase Biblioteca Modernidad/colonialidad: http://kinkallaucv.wordpress.com/2014/03/30/biblioteca-modernidadcolonialidad/

Es crucial acoplar (como lo hace la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, de la Universidad Veracruzana) las epistemologías del Sur con el concepto de sustentabilidad. Hay que discutir la sustentabilidad desde las relaciones interculturales, es decir desde la pregunta de cómo *los otros* y *los propios* juntos construyen una plataforma de actuación común en una región o territorio determinado. Esta aproximación exige de entrada poner en el centro una posición crítica de los conceptos hegemónicos de desarrollo y proponer proyectos propios afuera del encuadre del Norte y Sur global a partir de algunas reflexiones de la ecología política.

Enrique Leff (2014) relaciona las epistemologías del Sur en América Latina con la Ecología política y nos dice que se trata de un campo que se despliega para deconstruir la racionalidad globalizante del mercado no sustentable, que moviliza acciones sociales para la construcción de un futuro sostenible hacia una sociedad neguentrópica[5] (Schroedinger, 1944) que pueda enfrentar un futuro de la muerte entrópica del planeta. Las relaciones interculturales no sólo se expresan entre pueblos indígenas y la sociedad dominante-globalizante. La sociedad dominante invisibiliza distintos elementos contradictorios en las diferentes esferas de la cultura o modos de vida; por ello, existen varias "interculturalidades" que se construyen a partir de distintos segmentos de la sociedad. En el Norte (Norteamérica, Europa), por ejemplo, el fenómeno migratorio desde varios países del Sur necesariamente complejiza las relaciones humanas interculturales.

Barrios chinos, chicanos, mixtecos o afrodescendientes conforman aglomeraciones sociales contradictorias que confluyen en algún momento, ya sea en el comercio o trabajo, en la escuela y/o universidad, pero esa interculturalidad no es necesariamente la que nos ocupa en este ensayo. La interculturalidad a la que aquí nos referimos es la que está atravesada por las tensiones de colonialidad-decolonialidad (Walsh, 2013) en varias experiencias desde "el Sur" que se han construido desde los movimientos de los indígenas y afrodescendientes, como lo podemos ver en México a partir de los movimientos que los indígenas han desplegado principalmen-

[5] Los sistemas vivos son capaces de conservar estados de organización improbables (entropía). Este fenómeno aparentemente contradictorio se explica porque los sistemas abiertos pueden importar energía extra para mantener sus estados estables de organización e incluso desarrollar niveles más altos de improbabilidad. La neguentropía, entonces, se refiere a la energía que el sistema importa del ambiente para mantener su organización y sobrevivir.

te alrededor de la defensa de sus territorios. Tenemos varios ejemplos en México; citaré los que me parecen más destacados.

## Autonomía y gobiernos del bien común

La construcción de la autonomía y gobiernos del bien común (Ostrom, 2000) conlleva un proyecto de vida distinto al dominante; tenemos a los zapatistas, que en Chiapas desarrollan radicalmente su autonomía y libre determinación, así como a los comuneros de Oaxaca, que se enfrentan a los proyectos del Estado de concesionar sus bosques comunales a grandes empresas madereras privadas y paraestatales, construyendo en esta lucha lo que se ha conceptualizado como *comunalidad* (Aquino, 2013). Se propone desde ahí crear una plataforma para un proyecto indígena alternativo de control territorial biocultural que tiene varias aristas, incluyendo las pedagógicas (Aquino, 2013). La larga lucha del movimiento cooperativista de la organización indígena náhuatl-totonaca *Tosepan Titataniske*, organización de segundo nivel, es decir, organización de organizaciones, integra el trabajo solidario de varias agrupaciones que abarcan distintos municipios de la Sierra Norte de Puebla; su accionar se basa en acciones interculturales sin perder su perspectiva indígena. En su proyecto han participado desde la interculturalidad universidades, organizaciones internacionales solidarias, universidades campesinas, agrupaciones que luchan por el mercado justo, etcétera. En Wirikuta (territorios míticos), los wixáritari (huicholes) han ganado el reconocimiento, por parte de la Suprema Corte de la Nación, de su territorio simbólico.

La acción intercultural de todas estas experiencias ha sido fructífera porque ha logrado interactuar con distintas instancias del Estado y de la sociedad civil, para recuperar y proteger lo propio y, desde ahí, plantear un proyecto de vida alternativo incluyendo el pedagógico. Lo que caracteriza a todos estos planes de vida es que se han construido sobre la base de plataformas interculturales críticas y decoloniales, con sus propios intelectuales de la interculturalidad.

Es pertinente incorporar a la plataforma intercultural lo que hemos denominado el patrimonio biocultural en un país megadiverso. La reflexión intercultural tendría como música de fondo la *reapropiación* de la gestión

de esa enorme diversidad biológica y de ecosistemas manejados (paisajes bioculturales), de los recursos fitogenéticos domesticados por 300 generaciones de abuelas y abuelos, de las milpas diversas, del manejo sustentable forestal comunitario, del fortalecimiento identitario grupal, de nuevas territorialidades (Porto Gonçalves, 2001) de los territorios indígenas, incluyendo el gobierno de los bienes comunes y el patrimonio biocultural (Boege, 2010; Argumedo, 2013; Maffi, 2002 y 2005; Toledo y Barrera Bassols, 2008; Ostrom, 2000).

En México, toda la sociedad depende del patrimonio biocultural (Boege, 2008) de los pueblos originarios para la alimentación, así como para el uso de las plantas medicinales. Por ejemplo, los mexicanos consumimos 350 gr. diarios per cápita de maíz, lo que equivale a 37 % de las proteínas y 55 % de los carbohidratos (energía) (Alarcón y Bourges, 2002, pp. 97 y ss.) y más de 600 platillos que se relacionan con el maíz.

Uno de los temas de fondo de esta plataforma es el riesgo y la incertidumbre del cambio climático; es de vital importancia para México y la humanidad conocer y apoyarse en los procesos adaptativos de los pueblos indígenas y comunidades campesinas, y así preservar el legado biocultural incluyendo los recursos fitogenéticos generados para todo tipo de climas y nichos ecológicos (IIED - http://biocultural.iied.org).

Es atractiva, pero sobre-simplificadora, la aproximación dicotómica a la realidad que únicamente considera a los pueblos indígenas y a la sociedad dominante. Se requiere percibir toda la gama de matices, con diferentes intensidades y porosidades, así como adopciones culturales de una u otra cultura, es decir, en la perspectiva de la colonialidad y la decolonialidad (Walsh, 2013). En el contexto de la interculturalidad crítica y en la crisis ambiental irresoluble a que se refiere Leff (2014), es imprescindible construir otras aproximaciones que no soslayen las filosofías en clave indígena de la relación naturaleza sociedad. Para ello, es útil la construcción de plataformas que tengan un contenido policéntrico, multicultural y diverso, en las que la racionalidad ambiental prima sobre la económica. Se trata de lo opuesto a la solución "productivista" y depredadora de los paisajes bioculturales y recursos fitogenéticos históricos fomentada por la agricultura industrial. El diálogo intercultural en el terreno de las agriculturas tradicionales se refiere entonces a una aproximación agroecológica a la milpa histórica, lo que varios campesinos e indígenas llaman la milpa mejorada (Boege y Carranza, 2010).

La especificidad intercultural a que me voy a referir es la que se da en el marco de las relaciones que se establecen entre los pueblos indígenas y las "modernidades" de la sociedad dominante en el terreno rural y desde sus territorios y territorialidades. Por el Censo de Población y Vivienda 2010 en México, sabemos que el 15 % de los indígenas se pueden considerar migrantes temporales y definitivos que viven en las grandes y pequeñas urbes o bien en migraciones de larga distancia ya sea a los Estados Unidos de América o Canadá. Estos migrantes con frecuencia tienen como referentes a sus territorios originales y el análisis de sus retos y estrategias requiere de un tratamiento específico desde la interculturalidad crítica.

En los programas universitarios que abordan la interculturalidad desde distintos ángulos, como es el caso de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, de la Universidad Veracruzana, es necesario desarrollar una plataforma específica entre las instituciones y los pueblos indígenas y comunidades equiparables. El horizonte común de la plataforma puede ser un proyecto estratégico o plan de vida explícito del grupo social en cuestión. En la perspectiva de las Epistemología del Sur (Santos, 2012), se trata de construir un horizonte común entre los distintos componentes en donde prima la racionalidad ambiental y un concepto distintivo de naturaleza y sociedad, signados o signadas por la sustentabilidad (Leff, 2013). No hay que olvidar que este horizonte común es que todos y todas estamos en un mismo barco, impuesto por la modernidad transnacional y la crisis socioambiental y cultural.

En específico, en los territorios indígenas, ¿en qué podría consistir esta plataforma para lograr los diálogos interculturales reconociendo la desigualdad y la situación de subalternización estructural y colonial? ¿Cómo incorporar a este diálogo de saberes que puede proporcionar la plataforma en distintas diversidades como la cultural, lingüística, agrodiversidad (paisajes, sistemas productivos, recursos fitogenéticos), de consumo biocultural, de gobiernos, de los bienes comunes, territorio, tierras, agua, biodiversidad, salud y sistemas educativos?

## Derechos indígenas, territorios y buenos vivires

Antes de escoger los campos de la plataforma común entre los intelectuales o grupos locales interesados, habría que preguntarse sobre el sujeto social que se construye en los espacios de la interculturalidad.

El artículo segundo de la Constitución Mexicana reconoce a los pueblos indígenas como *pueblo*, aunque no siempre están claramente definidos sus territorios ancestrales, en donde podrían ejercer su libre determinación, autonomía y sus formas de organización sociopolítica. En la gran mayoría de los casos, esta no rebasa la organización ejidal, comunal o agencia municipal. Los únicos que ejercen plenamente su autonomía y libre determinación sobre su territorio amplio son los zapatistas.

En algunos estados de la república las autoridades locales pueden elegirse por usos y costumbres y no por partidos políticos. Domina en general la fórmula constitucional que los indígenas no son *sujetos de derecho público* que se remite a las constituciones estatales, sino *sujetos de interés público.* Por ello, existe un enorme déficit para llevar a la práctica los derechos constitucionales de pertenecer a un pueblo indígena en una nación que se dice pluricultural. Sin embargo, si ligamos los derechos humanos y colectivos que fueron integrados a la Constitución política de México en el artículo primero constitucional, con los tratados internacionales vinculantes (jurisprudencia internacional y nacional), cualquier acción estatal y privada en territorios de los pueblos indígenas o con indígenas, donde quiera que estén, tiene que honrar los principios de una nación y Estado pluricultural. Los derechos indígenas dentro del estado pluricultural deben relacionarse con los artículos de la Constitución política y sobre las leyes específicas que plasman los derechos de los pueblos indígenas y que forman parte del bloque constitucional de derechos humanos.[6] Una plataforma intercultural con interlocutores indí-

[6] El bloque constitucional de derechos humanos de los pueblos indígenas, que priman sobre los demás derechos públicos y privados, está conformado por 1) Los artículos 1º y 2º de la Constitución mexicana; 2) los artículos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 13º, 14º y 15º del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); 3) los artículos 1º, 2º y 5º del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; 4) el Pacto de San José y el Protocolo de San Salvador; 5) el artículo 21 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos; 6) el artículo 8j del Convenio sobre Diversidad Biológica (CDB); 7) la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas; 8) las recomendaciones 56/2012 y 23/2015 de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH); así como diversas tesis de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y sentencias que establecen juris-

genas debe tener como trasfondo los derechos humanos a la vida digna, a la biodiversidad, a la salud, a la alimentación, en resumen, a la "reapropiación" de sus territorios bioculturales. En efecto, el artículo primero reformado pondera la desigualdad y da paso a un equilibrio de relaciones entre la sociedad en su conjunto y los pueblos indígenas. En este tenor ha resultado muy difícil la aplicación de los postulados del Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes y de la Declaración de los Derechos de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales, en lo referente al derecho de estos pueblos a ser consultados por el Estado de manera previa, libre e informada.

Hacen falta intelectuales locales para ejercer ese derecho. En este marco, una política pedagógica intercultural que pondere la situación de desigualdad para construir una plataforma común para diálogo entre iguales debe reconocer el carácter de sujetos de derecho, es decir, reconocer el sustento territorial y sus distintas territorialidades incluyendo las simbólicas (Barabas, 2003), de sus recursos naturales a la libre determinación y autonomía dentro de la Constitución. Los derechos humanos a la alimentación, a la educación apropiada diseñada por los indígenas, la gestión de la biodiversidad en un ambiente sano, a su patrimonio biocultural, a su proyecto propio (OIT 169) constituyen el marco necesario para los diálogos interculturales que deberían reconocer:

1. Los territorios, las territorialidades incluyendo las simbólicas, de los pueblos indígenas, sus tierras y recursos naturales como autónomos con un gobierno propio y las nuevas territorializaciones (Porto Gonçalves, 2001), si las hay;

2. Los derechos colectivos al territorio y sus bienes comunes (las formas de propiedad común de los recursos naturales), incluyendo la diversidad biológica y la agrodiversidad, los paisajes bioculturales;

---

prudencia. El artículo 31 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas establece que los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la flora y la fauna, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales.

3. El patrimonio biocultural que incluye los culturales tangibles e intangibles y los derechos colectivos, tanto biológicos como de conocimientos "tradicionales", incluyendo agroecosistemas, recursos fitogenéticos como patrimonio particular, los agroecosistemas y los paisajes bioculturales, los sistemas alimentarios locales y su evolución, su modo de vida;
4. Un marco de la formación de especialistas locales para la sustentabilidad en la interculturalidad para enfrentar la desigualdad que el proyecto neoliberal dominante genera con conflictos constantes por la desposesión;
5. El derecho del desarrollo de sus lenguas;
6. El diseño de un proceso educativo propio;
7. El desarrollo propio de la cultura.

Un proyecto intercultural desde una nueva racionalidad ambiental y sociocultural se debe fundar en el respeto a la diversidad y a los potenciales ecológicos y culturales de los territorios indígenas en un entorno regional mayor. Se trata de propiciar un arreglo económico endógeno explorando el *Buen Vivir* como su filosofía. Coinciden los enfoques que sobre el concepto de *Buen Vivir* se han desarrollado en Bolivia y en Ecuador; se lo concibe como un proyecto de vida alterno al modelo depredador. Desde estas otras ontologías se reconoce a la naturaleza como una madre tierra con capacidad de agencia; así, el pensamiento indígena abre vías para el diseño de otros mundos posibles.

El eje central del pensamiento alterno es el bienestar enmarcado en el bien común y el respeto a la madre naturaleza. Los proyectos pluriculturales construidos desde esta plataforma intercultural crítica y decolonial no pueden estar definidos por la racionalidad económica desarrollista, sino por una racionalidad cultural y ambiental que moviliza otros marcos éticos de respeto, de conocimiento, reconocimiento, y reapropiación social y cultural bajo el pensamiento indígena de cara al siglo XXI. En esta racionalidad el mercado tiene un carácter solidario y está orientado a satisfacer las necesidades básicas según los derechos humanos universales.

¿Pueden los principios éticos de los "buenos vivires" verterse a una plataforma dialógica crítica decolonial intercultural? Pongo en plural el buen vivir a partir de la advertencia de Gudynas (2011) de no aplicar de

manera mecánica un sólo concepto para los distintos escenarios interculturales en América Latina. En AGRUCO (Agroecología de la Universidad de Cochabamba, Bolivia) se considera que el Buen Vivir es componente básico de un desarrollo endógeno de las regiones indígenas y, habría que añadir, las comunidades equiparables (Delgado *et al*., 2010). Este desarrollo solo se puede construir a partir de un diálogo de saberes entre la ciencia occidental, los saberes locales y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios, que debiesen ser la base de las políticas públicas de los estados multiculturales y plurinacionales, incluyendo las políticas educativas.

Existen en México varios trabajos que se refieren al buen vivir desde las éticas comunitarias, como son los de Lenkersdorf (2002 y 2008), Bolom (2012) y el que coordinaron Betancourt, Bolom y Hernández (2013), por citar algunos. De manera indirecta se vislumbran estos conceptos desde los Caracoles reflejados en la narración vivencial por las bases zapatistas en "la escuelita" (Cuadernos de texto de la primera Escuelita zapatista, 2013). Los escritos de "la escuelita zapatista", de la comunalidad oaxaqueña (Aquino, 2013) y de la Unión de Cooperativas *Tosepan Titataniske* nos hacen ver que los proyectos interculturales críticos apuntan al respeto de principios básicos de la ética comunitaria: el reconocimiento de su territorio, las asambleas, la ayuda mutua, los tequios, los rituales colectivos, el intercambio de semillas, las fiestas en común, el cuidado de las relaciones de género. La movilización en contra de los proyectos destructivos de los territorios reafirma la reapropiación del patrimonio biocultural y se realiza en múltiples ocasiones en condiciones de defensa y/o para construir un proyecto propio, endógeno, con toda la carga que la "reapropiación" implica en una estrategia para construir nuevas territorialidades. También implica re construirse ante las amenazas del "no ser" (despojo de sus tierras, de recursos como el agua y bosque, asesinato o secuestro de mujeres y hombres provocados por el crimen organizado).

El Ministro de Relaciones Exteriores de Bolivia, David Choquehuancas, utiliza fuertemente la palabra *recuperar* cuando se refiere a la filosofía del Buen Vivir. Entonces, la idea de reapropiación biocultural contiene un carácter reflexivo sobre lo propio, mismo que ha permitido expresar, por parte de los intelectuales "orgánicos" indígenas, la filosofía del *Buen Vivir,* o el *Lekil Kuxlejal* tsotsil*,* mencionado por las bases zapatistas en la construcción de la autonomía. Otro ejemplo sería la movilización en contra de la inseguridad que realiza la policía comunitaria de Guerrero y la de los indígenas de Cherán en la recuperación del control sobre su territorio.

Se movilizan y recrean en estos casos las diferentes formas de *acción colectiva* cuando se organizan por barrios las fogatas de vigilancia después de destituir la policía municipal corrupta, coludida con el crimen organizado. Los diálogos constantes entre los locales desde los locales resultan muy fructíferos para fijar las estrategias de reapropiación territorial.

En todos los casos mencionados se trata de movimientos que reaccionan y que movilizan sus derechos colectivos ante la disputa de sus espacios vividos en sus expresiones territoriales. Ante la contingencia y emergencia, la creación de las plataformas de la interculturalidad crítica y decolonial desde la academia comprometida refuerza las herramientas que nos proporciona la pedagogía de los diálogos de saberes a la vez que apoya los derechos humanos fundamentales de los pueblos indígenas y comunidades equiparables. Se trata de una apuesta que nos involucra en cuerpo y alma, lo cual queda expresado con claridad en el verbo *ab'i* de la cultura tojolabal, el cual significa "tanto el sentido de escuchar como de sentir, esto es, percibir palabras y sentimientos desde la perspectiva del otro" (Betancourt, 2018, citando a Lenkersdorf, 2008).

**Referencias bibliográficas**


Alarcón, D. y H. Bourges (eds.). *La alimentación de los mexicanos*. México: El Colegio Nacional.

Aquino Moreschi, A. (2013). "La comunalidad como epistemología del Sur". *Cuadernos del Sur*, vol. 18, núm. 34, Oaxaca, INAH, CIESAS, UABJO.

Argumedo, A. (2013). *Collective trademarks and biocultural heritage. Towards new indications of distinction for indigenous peoples in the Potato Park, Peru. Shaping Sustainable Markets*. Inglaterra: International Institute for Environment and Development.

Barabas, A. (2003). *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas*. México: INAH.

Betancourt, A. (2018). *La sabiduría ambiental de América Profunda: De la conservación de la biodiversidad "desde arriba" a la "desde abajo". Contribuciones de los pueblos originarios de México, Colombia, Ecuador y Bolivia*. México, Seminario Globalización, Ciencia y Diversidad Biocultural, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Red Sobre Patrimonio Biocultural, CONACYT.

Betancourt, A., Bolom, M. y Hernández, P. (coords.). (2013). *Sabiduría tseltal y q'anjob'al sobre diversidad biocultural*. México: UNAM.

Biblioteca Modernidad/colonialidad. https://kinkallaucv.wordpress.com/2014/03/30/biblioteca-modernidadcolonialidad/ (consultado en febrero de 2016).

Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México: hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad en los territorios indígenas*. México: INAH, CDI.

Boege, E. y Carranza, T. (2010). *Agricultura sostenible campesino indígena, soberanía alimentaria y equidad de género. Seis experiencias de organizaciones indígenas y campesinas en México*. México: Brot fur die Welt.

Boege, E. (2013). "La minería industrial en territorios bioculturales de los pueblos indígenas. El despojo de los indígenas de sus territorios en el siglo XXI". *La Jornada del Campo,* núm. 69, 15 de junio de 2013: http://www.jornada.unam.mx/2013/06/15/delcampo.html

Bolom, M. (2012). "K'anel: una construcción de la identidad dialógica y espiritual de los tsotsiles en Huixtán, Chiapas". *Etnoecológica,* vol. 9, núm. 1, pp. 42-46.

Constitución Mexicana. https://mexico.justia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos/titulo-primero/capitulo-i/ (consultado en febrero de 2017).

Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf (consultado en febrero de 2017).

Cuadernos de texto de la primera Escuelita zapatista (2013). http://www.schoolsforchiapas.org/library/cuadernos-de-texto-de-la-primer-escuelita-zapatista-gobierno-autonomo-1/ (consultado en febrero de 2017).

Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas. Naciones Unidas. https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html (consultado en enero de 2017).

Delgado, F. Rist, S. y Escobar, C. (2010). *Desarrollo endógeno sustentable como interfaz para implementar el Vivir Bien en la gestión pública boliviana.* Cochabamba: AGRUCO.

Gudynas, E. (2011). Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. *ALAI,* núm. 462. https://www.alainet.org/es/active/48052 (consultado en febrero de 2017).

IIED (International Institute for Environment and Development). http://biocultural.iied.org (consultado en febrero de 2017).

Leff, E. (2015). "Political Ecology: a Latin American Perspective", *Desenvolvimento e meio ambiente*, vol. 35, dic. 2015, UFPR, pp. 29-64.

Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal.* México: Miguel Ángel Porrúa.

Lenkerdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales.* México: Plaza y Valdés.

Maffi, L. (2002). *On Biocultural Diversity: Linking Lenguaje, Knowledge and Environment.* Estados Unidos: Smithosonian Institution Press.

Maffi, L. (2005). "Linguistic, cultural and biological diversity", *Annual Review of Anthropology,* vol. 34, pp. 599-617.

Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva.* México: UNAM-CRIM, FCE.

Santos, B. de Sousa (2009). *Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social.* México: CLACSO, Siglo XXI.

Schrödinger, E. (1944). "What is life?", http://www.whatislife.ie/downloads/What-is-Life.pdf (consultado en junio de 2018).

Shiva, V. (1998). *Biopiracy: The Plunder of Nature and Knowledge.* Londres: Green Books.

Toledo, V. y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales.* Barcelona: Editorial Icaria.

Walsh, C. (2013). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala.* San Cristóbal de Las Casas: Ediciones CIDECI.

# Donde imaginarios decoloniales y ambientales se entrelazan: Buen Vivir y educación

***Juliana Merçon***

¿Dónde se entrelazan imaginarios decoloniales y ambientales? ¿Cuáles son estos espacios de convergencia discursiva y práctica? Pasadas algunas décadas de crítica a la dominación colonialista en sus versiones históricas, macrogeográficas y micropolíticas, y de reclamo por formas de vida menos basadas en la mercantilización de la naturaleza, despuntan paradigmas en los que se mueven nuevas sensibilidades. Uno de estos paradigmas nombra lo que busca construir comunitariamente: un Buen Vivir. En su núcleo reflexivo está la noción de "desarrollo". Esta noción opera como eje estructurador de la vida social capitalista y constituye lo que el Buen Vivir como imaginario emergente más cuestiona. La crítica central es también un motor que impulsa la construcción ético-política de alternativas más simétricas, más solidarias y más justas, en un sentido tanto social como ambiental.

Este texto constituye un experimento reflexivo, incompleto, falible y tentativo. Con las palabras aquí compartidas busco reunir inquietudes y esperanzas, en un puente que construyo entre el Buen Vivir y los procesos co-educativos o de aprendizaje mutuo. Este puente consta de tres partes articuladas: una breve reflexión sobre la emergencia de la noción de Buen Vivir, su caracterización por medio de algunos rasgos generales, y una serie de notas que pretenden abordar el Buen Vivir y la educación como un mismo paisaje teórico y práctico. Este paisaje común posee como elementos constitutivos la nosotridad en cuanto proceso de subjetivación, la co-construcción de sentidos alternos a los que se generan por medio de la razón instrumental, la territorialización del pensamiento y la experiencia como principio, medio y fin de un aprendizaje para y por el Buen Vivir.

## Buscando una nueva morada

Con el fin de la guerra fría y la caída del muro de Berlín el binarismo que funcionaba como edificio sostenedor de un cierto imaginario global se rompió. Pese a que muchos sistemas y naciones, grupos e individuos siguen, cotidianamente, reconstruyendo capitalismos y socialismos con prácticas que encuentran vivas entre los escombros, una cierta verdad se siente en muchos cuerpos, en demasiados cuerpos: ya no podemos volver a habitar cómodamente aquella torre de negocios o aquella torre de vigilancia que nos vendieron en el Norte.

De la crisis de estos paradigmas político-civilizatorios surgieron al menos dos nuevos imaginarios sociales.[1] Por un lado, el *pensamiento decolonial* ha denunciado la dominación que acompaña el imperialismo, histórico y actual, hacia fuera y dentro de los territorios. La Conferencia de Bandung (1955) es un hito en este sentido; allí se reunieron decenas de países recién independizados del poder colonial formal y se declararon no alineados a ninguna de las grandes potencias geopolíticas. En lugar de una afiliación ideológica al capitalismo o al comunismo, se planteó la necesidad de

[1] Los imaginarios están conformados por asociaciones de significados (Spinoza, 1986) y símbolos primitivos (Jung, 2014) que sostienen de manera irreflexiva a las actividades humanas y prácticas sociales (Castoriadis, 2007). La materialidad de la existencia humana se constituye también por imaginarios colectivos que le confieren forma y sentido.

fortalecer procesos descolonizadores, en pro de la autodeterminación de los pueblos. Pensando sobre otras escalas y dimensiones, Frantz Fanon (2003), Aníbal Quijano (2000), Walter Mignolo (2012) entre otros y otras han visibilizado críticamente los procesos coloniales micropolíticos que constituyen sofisticadas relaciones de poder, del saber y del ser.

Paralelamente al giro decolonial, el *ambientalismo* ha producido críticas a la estupidez ecocida de los regímenes de poder-saber hegemónicos, así como nuevas sensibilidades y alternativas prácticas a pequeña y mediana escala. Tonos muy variados de verde se extienden en un gradiente que va desde las simplicidades voluntarias de las éticas personales hasta las retóricas vacías de las macropolíticas de los paneles intergubernamentales. Desde su amplio y controvertido espectro de manifestaciones, el ambientalismo abrigaría lo que Víctor Toledo (2003) denomina una "nueva consciencia de especie".

La decolonialidad y el ambientalismo nos ofrecen nuevas sensibilidades que operan a través de relaciones intra e interpersonales, grupales e internacionales. Abarcan dimensiones muy variadas de la vida, como son la ética, la política, lo epistémico, la estética, etc. Y la potencia transformadora de estos imaginarios emergentes se ve ampliada cuando sus protestas y propuestas logran entrelazarse en un mismo discurso. La noción de Buen Vivir ofrece un ejemplo de este potente enlace.

El Buen Vivir como horizonte práctico-discursivo nace en el Sur de Abya Yala, reuniendo y reconfigurando ambas vertientes, decolonial y ambiental. Su visión conjura la dicotomía cultura-naturaleza y presenta al *desarrollo* como constructo crítico articulador que ha justificado tanto el capitalismo como el socialismo en sus distintas pretensiones de progreso y expansión. En lugar del desarrollo y su imaginario monocultural, expansionista y ecocida, el Buen Vivir plantea paisajes inter y pluriculturales autonómicos, centrados en el bienestar comunitario, el respeto y el amor a la naturaleza (Gudynas, 2011; Acosta, 2013; Houtart, 2011; Dávalos, 2008). En lugar de una vida colectiva secuestrada por una supuesta *economía* ilimitada donde el dinero es la ley o el *nomos* del *oikos*, el Buen Vivir nos ofrece una nueva casa conceptual y una nueva morada solidaria donde las reglas se hacen entre todos y todas en la búsqueda de un mismo fin: vivir bien.

## Seis rasgos de la noción de Buen Vivir

Más allá de su origen quichua-aymara, de las críticas que ha recibido como marco de pensamiento y acción colectivos[2] y también más allá de los retos inherentes a sus traducciones interculturales, el Buen Vivir como ética práctica es un proceso que se caracteriza por una gran complejidad. Me atrevería a caracterizarlo, falible y limitadamente, por medio de seis grandes rasgos que he encontrado en el uso que hacen de la noción tanto académicos como políticos y comunicadores. Quizás podríamos decir que, entre otras características, el Buen Vivir es:

- *Híbrido,* pues la fuerza de la indagación sobre el tipo de vida que tenemos o queremos crear atraviesa pueblos, reúne grupos y construye lazos. Su supuesta historia reciente es fruto del cruce entre la cultura ancestral andina y la cultura académica continental. Es una historia "supuestamente reciente" porque la pregunta sobre cómo vivir bien, más allá de las premisas de una economía globalizada, se la ha hecho gente de todas partes y desde hace más tiempo del que imaginamos.
- *Contextual o situado,* porque las prácticas y los pensamientos que configuran el Buen Vivir siempre nacen y transcurren en un espacio biocultural determinado. Es cierto que la transformación por medio de contagios transfronterizos es tan inevitable como necesaria para la vida material y simbólica de una colectividad humana; sin embargo, este intercambio constitutivo no descontextualiza un conjunto de acciones e ideas, sino que le confiere sentidos más complejos y quizás inatrapables por su carácter mutante e híbrido. El Buen Vivir se manifiesta y se construye en un contexto específico, con todo lo que recibe desde muy cerca o muy lejos.
- *Multi* y *transdimensional*. La amplitud y complejidad del Buen Vivir como proceso material y simbólico se manifiestan igualmente en el hecho de que todas las dimensiones de la vida personal y colectiva están implicadas. Se trata de uno de estos conceptos que

[2] De manera resumida y simplificada, sin dar su debido lugar a la voz de los autores o a sus explicaciones, identifico entre las principales críticas al Buen Vivir acusaciones de esencialismos, inverosimilitud, no operatividad práctica y asimilaciones o cooptaciones por gobiernos.

nos hacen recordar que la segmentación de la vida en diferentes dominios (lo político, lo cultural, lo económico, etc.) es un invento que artificializa la experiencia. Así, la reflexión y la acción que se mueven desde y para un buen vivir atraviesan y conectan todos los ámbitos de la vida, mostrando que son necesariamente tramas de un mismo tejido.

- *Multiactoral,* pues se construye con múltiples voces, manos, mentes y corazones. El bienestar individual participa pero no se trata de maximizar una satisfacción autocentrada sino de crear sinergias comunitarias. Las formas de lograrlo son tan numerosas como las prácticas cotidianas de solidaridad humana y cuidado de la naturaleza en diferentes culturas de nuestro planeta.

- *Polisémico.* Pese a la existencia de posibles preceptos de la convivialidad que quizás compartamos entre numerosos grupos humanos, hay también una gran diferencia entre lo que significa vivir bien en la cuenca del río Pixquiac en Veracruz, México, y en la cuenca del río Parapetí en Bolivia. La polisemia o pluralidad de sentidos atribuidos al bienestar comunitario deriva de la gran diversidad de prácticas materiales y lingüístico-epistémicas que enmarcan la realidad social.

- *Abierto* o *en construcción.* Finalmente, se trata de un concepto y práctica en constante cambio, disputa, experimentación y construcción. Sus significados y sus manifestaciones concretas son materia para la reflexión continua y para acciones, siempre susceptibles de transformación. La necesidad de adaptar el Buen Vivir a los desafíos de una sociedad que vive cambios acelerados y con impactos diferenciados en cada espacio geográfico contribuye a su carácter abierto, forzosamente adaptativo y creativo (Merçon, 2017).

Considerando estas características, nos preguntamos sobre algunas relaciones posibles entre el Buen Vivir y la educación. ¿Qué podría ofrecer el Buen Vivir como morada que abriga movimientos decoloniales y ambientales? Como concepto híbrido, contextual, trans-dimensional, multiactoral, polisémico y en construcción, ¿cómo participaría el Buen Vivir en procesos educativos? ¿Con qué paradojas y potencialidades se encontraría una educación en alianza con el Buen Vivir?

## Educación y Buen Vivir: paradojas, pistas y experiencia

Un riesgo siempre presente en los discursos educativos es el de asumir, de manera explícita o con sofisticación tácita, una postura prescriptiva o normativa. La narrativa normativa suele ser poco auto-crítica y posiciona al autor o autora en un lugar de exterioridad superior, como una especie de juez detentor de una voz moral privilegiada.[3] Un primer desafío al conjuntar educación y Buen Vivir consiste, justamente, en este intento de decolonizar las intenciones de control o prescripción que muchas veces sostienen el decir en la educación. En este sentido, una educación que busca afirmar otras formas de enunciar la realidad quizás sea tanto crítica como auto-crítica. La persona que encarna la comunicación habla desde un lugar concreto, se deja ver sin pretensiones universalizantes y reconoce sus limitaciones. Una primera paradoja se desvela aquí, pues, al final, también habría pretensiones de verdad en enunciar la importancia de un hablar contextualizado y que reconoce su falibilidad.

A continuación se esbozan descripciones que contienen tintes de prescripciones. Reconociendo el carácter fáctico y también idealista del Buen Vivir, en estas notas la noción opera como una herramienta del pensamiento que ayuda a visibilizar lo que escapa (o busca escapar) a lógicas capitalistas y colonialistas. Pese al reconocimiento de una cierta idealización, educación y Buen Vivir, se entretejen aquí no como un paisaje completamente romántico, perteneciente exclusivamente a los pueblos más aislados y menos contagiados por las prácticas y formas de ser del capitalismo globalizado. Educación y Buen Vivir se entrelazan como experiencias presentes y latentes, efímeras o más consolidadas, en contextos rurales y urbanos, a diferentes escalas. No mencionaré los muchos nombres y ubicaciones

[3] La invisibilización y supuesta neutralización de la posición a partir de la cual se emiten los enunciados que construyen saberes han sido criticadas por epistemólogas feministas desde hace varias décadas (Harding, 1987). En lugar de ocultar la posición socio-cultural y política de quien construye conocimiento, se hace un llamado a asumir explícitamente el 'locus de enunciación' autoral como parte del proceso crítico y auto-crítico que vincula estrechamente voz, forma y los objetos del pensamiento. En una clave distinta y afín, Mignolo (2016) afirma que la razón postcolonial desplaza la razón moderna y da lugar a las cualidades "secundarias", como son las emociones y la corporeidad. Desde una perspectiva postcolonial, el concepto de 'locus de enunciación' gana prominencia para desmontar la razón moderna y concebir la diversidad del conocimiento como expresión de estos distintos espacios epistemológicos de enunciación.

de estas experiencias; describiré escenarios relacionales más generales que quizás nos muestren pistas para identificar dónde ya ocurren o podrían emerger.[4]

En la práctica, una educación en alianza con el Buen Vivir se ve como un proceso de construcción continua de un "nosotros" y de un entorno que refleja lo más potente y bello de esta "nosotridad". En este sentido, la educación se constituye como una serie de actos co-constitutivos o co-formadores, guiados por los sentidos de mundo, aprendidos de experiencias vividas o narrativas inspiradoras, así como por las aspiraciones de la colectividad. Los individuos no se piensan como seres aislados, en competencia, en ejercicios obedientes de eficiencia o de auto-superación a partir de lógicas externas, sino como partes de un todo más importante, llámese colectivo, cooperativa, comunidad o lo que reconozcan como un paisaje social dinámico en el que participan activamente.

La construcción de la nosotridad no corresponde, sin embargo, a un proceso espontáneo en nuestros tiempos. Esto, porque el tipo de subjetividad que se ha diseminado a partir de la modernidad sostiene actualmente una gran parte de la experiencia humana en varias regiones del globo. Centrada en una noción altamente individualizada e individualista de la existencia, ésta es la subjetividad del sujeto cartesiano, separado de su mundo-objeto, cognoscitivo y abstraído de la concreción de su contexto. En una dimensión político-económica, la subjetividad moderna se moldea en relación directa con las instituciones como espacios de encierro y organización de la vida colectiva. Las prácticas en estos lugares conforman maneras de ser, producen seres dóciles y altamente productivos. Estas prácticas (y los sujetos que las encarnan) están al servicio de normas y

[4] Quedaría pendiente el ejercicio a que nos invita Boaventura de Sousa Santos (2009, 2010) por medio de su noción de "sociología de las ausencias". Una aplicación de su propuesta a nuestra reflexión consistiría en visibilizar las múltiples experiencias co-educativas que expresan el Buen Vivir, oponiéndonos a las cinco lógicas generadoras de ausencias o invisibilidades: 1. La monocultura y rigor del saber, 2. La monocultura del tiempo lineal, 3. La lógica de la clasificación social, 4. La lógica de la escala dominante, y 5. La lógica productivista. Como parte de esta intención visibilizadora, varios autores y autoras han tejido relaciones entre la noción de Buen Vivir y experiencias educativas concretas, como por ejemplo Marín Rubio López y Blanca Rubio Pacheco (2016) y Mario Bladimir Monroy Gómez (2016), además de algunos textos publicados en *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción*, organizado por el movimiento ciudadano Contrato Social por la Educación en el Ecuador (Cevallos, 2012).

fines políticos y económicos externos, no decididos por la mayoría de las personas implicadas y que se configuran en escalas macro y micropolíticas, como nos han enseñado los teóricos de la enajenación.[5]

La co-creación de subjetividades cuyas prácticas constitutivas no se sostienen principalmente por el individualismo capitalista quizás corresponda a un movimiento paradójico. Eso porque, al menos para muchas personas, la "crítica", como noción-experiencia nacida en la modernidad europea es una condición necesaria en el camino hacia la de-subjetivación de formas heredadas. Reconocernos como herederos y herederas de esta modernidad[6] colonizadora de mundos equivale, como movimiento (auto)crítico, al uso de la herramienta que nos brinda la colonización del saber justamente para descolonizarnos. En este sentido, la nosotridad como co-construcción puede posicionar al individualismo como objeto de la crítica y como parte de un proceso de superación y conformación inter-subjetiva.

Los saberes y prácticas relacionales, productivas o creativas que permean una educación hermanada con el Buen Vivir no se basan, al menos centralmente, en la razón instrumental moderna. El afán de descubrir y transmitir la Verdad, unitaria y universal, da lugar al reconocimiento de nuestras limitaciones epistémicas, de las condicionantes históricas, sociopolíticas y culturales, y a la valoración de la pluralidad de sentidos (polisemia) que acompañan las diversas formas de ser-estar en el mundo. El pensamiento y las prácticas no se orientan a la transformación de los bienes comunes en mercancía, de la naturaleza en fuente de recursos y comodidades. En lugar de la competencia como práctica necesaria en la

[5] "El objeto que el trabajador produce, su producto, se presenta como algo opuesto a él, como una fuerza independiente del productor". Lo que Marx declara en sus *Manuscritos* de 1844 respecto a la separación entre fruto del trabajo y trabajador se aplicaría al campo de la educación como el conocimiento (reproducido) y el sujeto epistémico. Esta sumisión a formas de producción, material e inmaterial, que enajena o provoca una escisión entre el sujeto y el producto de su labor como partes independientes, está en la base de la subjetividad dócil-productiva (Foucault, 2009), menos propensa a conformar nosotridades co-construidas por lazos de interdependencia, decisión y acción autogestionada.

[6] ¿Hasta qué punto somos realmente modernos? Bruno Latour (2007) argumenta que nunca hemos sido verdaderamente modernos. Considerando que las oposiciones sujeto-objeto y sociedad-naturaleza nunca se han consumado, es necesario reconocerlas como abstracciones inoperantes que necesitan ser remplazadas por nuevas teorías epistémicas y sociales.

carrera del progreso y del desarrollo, se reconocen otras temporalidades[7] y la solidaridad como un fin en sí mismo.

Al priorizar conocimientos no anclados en la experiencia directa, desconectando el saber propio de sus sentidos colectivos, la escuela ha contribuido a una especie de desterritorialización de los cuerpos-mentes. Una educación capaz de abrazar el Buen Vivir como propuesta y práctica transcurre fuera de las instituciones educativas o transforma la escuela/universidad en territorio co-construido, material y simbólicamente. La disputa por la forma en cómo se generan y comparten conocimientos, así como la disputa por la forma física que adopta el espacio donde aprendemos colectivamente, configura procesos de territorialización o creación de territorio como signo de ciertas intenciones y formas de control humano. Quizás no sea insensato afirmar que el Buen Vivir incita a nuevas territorialidades. El término "nuevas territorialidades" es utilizado por Porto Gonçalves (2001, 2009) para referirse a la reconfiguración de relaciones simbólico-materiales que resultan en la redefinición de un determinado territorio. Más específicamente, se aborda la incidencia de movimientos emancipatorios en sus efectos territoriales. Estos movimientos se caracterizan por la (re)apropiación de las condiciones materiales para la producción (tierra, agua, energía, etc.) en vinculación directa con la construcción de procesos simbólicos propios (escuela, medios, organización política local, etc.). En este contexto, el énfasis en lo comunitario, propio de la noción-práctica del Buen Vivir, contribuye a la emergencia de nuevos procesos identitarios y nuevos sujetos sociales. Más allá de las enseñanzas formales y tácitas que circulan en las escuelas, muchos aprendizajes inter-subjetivos inspirados por el Buen Vivir sostienen la organización y construcción de nuevas territorialidades o formas colectivas de habitar.

Finalmente, retomando la noción de Buen Vivir desde su carácter inconcluso, abierto o en perenne construcción, es importante ubicarla como

[7] Además de las temporalidades circulares que constituyen los modos de vida de muchos grupos humanos que han mantenido una conexión directa con la tierra y sus ciclos (López Martín, 2012), los griegos antiguos distinguían entre tres tipos de tiempo: Chronos (tiempo extensivo y medible), Aión (tiempo intensivo e imprevisible) y Kairós (tiempo oportuno o de la confluencia) (Campillo Meseguer, 1991). Varios tipos de temporalidad han sido descritas y vividas por diferentes pueblos del pasado y del presente. La temporalidad lineal y progresiva que da forma a la organización sociopolítica hegemónica en la contemporaneidad constituye uno de los muchos tiempos conocidos por la experiencia humana.

voluntad co-educativa que implica un proceso sin fines preestablecidos. Paradójicamente, el Buen Vivir se situaría así como acto e intención, como una especie de ideal regulador que guía la propia idealización proyectiva de la colectividad para que no se desatienda el presente en nombre de un futuro. Esta atención cuidadosa para no subsumir las relaciones actuales en discursos y acciones orientadas a metas externas convoca, una y otra vez, a la materialidad de la experiencia.[8] En este sentido, los ingredientes para la construcción de un educar mutuo, que afirma el (con)vivir bien ante otros fines, tiene como partida, medio y llegada la experiencia directa, propia e inter-subjetiva. De allí provienen los elementos que otorgan sentido a conocimientos, prácticas, emociones y aspiraciones. Como síntesis no conclusiva, podríamos explicitar aquí un truismo: la experiencia del Buen Vivir como acto y esperanza co-educativos corresponde, simplemente, a vivir bien, atenta y cuidadosamente, la experiencia intersubjetiva.

## Referencias bibliográficas


Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.

Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista española de pedagogía*, año LX, núm. 223, pp. 501-520.

Benjamin, W. (1993). *Experiência e pobreza*. São Paulo: Brasiliense.

Campillo Meseguer, A. (1991). "Aión, Chrónos y Kairós: la concepción del tiempo en la Grecia Clásica". *La(s) otra(s) historia(s): una reflexión sobre los métodos y los temas de la investigación histórica*, núm. 3, p. 33-70.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

Cevallos Tejada, F. (2012). *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito: Contrato Social por la Educación en Ecuador.


[8] Varios autores y autoras han encontrado en Walter Benjamin (1993) una fuente de inspiración para vincular, fecundamente, los conceptos de experiencia y educación. Algunos de estos autores son Carlos Skliar y Jorge Larrosa (2013), Fernando Bárcena (2002) y Walter Kohan (2007).

Dávalos, P. (2008). *Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (el Buen Vivir) y las teorías del desarrollo.* Quito: Boletín icci.

Fanon, F. (2003). *Los condenados de la tierra.* México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión.* México: Siglo XXI.

Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento.* Publicación Internacional de la Agencia Latinoamericana de Información. Separata: Destaques del Foro Social Mundial, 2-4.

Harding, S. (1987). "Is there a feminist method?", en: Sandra Harding (ed.). *Feminism and Methodology.* Bloomington: Indiana University Press.

Houtart, F. (2011). "El concepto de Sumak Kausay (Buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad". *Ecuador en Debate. Acerca del Buen Vivir.* Quito: Centro Andino de Acción Popular, núm. 84, pp. 57-76.

Jung, C. G. (2014). *The Archetypes and the Collective Unconscious.* Londres: Routledge.

Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento.* Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos: ensayo de antropología simétrica.* México: Siglo XXI.

López Martín, F. J. (2012). *Representaciones del tiempo y construcción de la identidad entre España y América (1580-1700).* Huelva, España: Editorial de la Universidad de Huelva.

Marx, K. (2012). *Obra selecta: Antología de textos de economía y de filosofía; Manuscritos de París; Manifiesto del partido comunista.* Edición Jacobo Muñoz. Madrid: Editorial Gredos.

Merçon, J. (2017). "Buen Vivir: Una casa en construcción", en: Paradowska K. (coord.). *Tejiendo utopías.* México: Universidad Veracruzana, pp. 9-14.

Mignolo, W. (2012). *Local Histories/Global Designs. Coloniallity, Subaltern Knowledges and Border Thinking,* New Jersey: Princeton University Press.

Mignolo, W. (2016). "La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales". *Revista Chilena de Literatura*, vol. 47, pp. 91-114.

Monroy Gómez, M. B. (2016). "Economías solidarias y educación intercultural". En: Marañón, B. (coord.) *Buen vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales* (pp. 188-205). México: UNAM.

Porto Gonçalves, C. W. (2001). *Geo-grafías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México: Siglo XXI.

Porto Gonçalves, C. W. (2009). "De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana". *Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 8, núm. 22, pp. 121-136.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.

Rubio López, M. y Rubio Pacheco, B. (2016). "Unidad, desarrollo y compromiso, Undeco: el cooperativismo como opción de educación y transformación social desde lo local", en: Marañón, B. (coord.) *Buen vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México: UNAM, pp. 175-187.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2013). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Spinoza, B. (1986). *Tratado teológico-político*. Traducción, introducción, índice analítico y notas de Atilano Domínguez. Madrid: Alianza.

Toledo, V. (2003). "Ecología, espiritualidad y conocimiento. De la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable". México: Universidad Iberoamericana, PNUMA, Grupo Editorial Formato.

# A la luz del Buen Vivir, el México profundo nos sigue interpelando

***Helio García Campos***[1]

*"No es raro que algunas palabras queden revestidas de ideas y símbolos tan poderosos que se vuelven inspiración no sólo para las discusiones entre amigos, sino que también para cambios culturales y políticos, y hasta alguna que otra revolución".*
*Eduardo Gudynas (2013b)*

Ante el éxito que ha ganado la noción del Buen Vivir o el Vivir Bien, no sólo en Ecuador y Bolivia, Eduardo Gudynas (2013a) afirma que existe una guerra por las palabras y por los significados de éste que se denomina también un nuevo paradigma de fuertes raíces indígenas. El sagaz analista uruguayo ha dedicado varios ensayos y crónicas a relatar y analizar sobre cómo han sido algunos de los procesos que llevaron a la impetuosa emergencia y visibilidad del Buen Vivir en esos dos países (*sumak kawsay* o s*uma qamaña*, quichua ecuatoriano y aymara boliviano, respectivamente), al

[1] Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes, Universidad Veracruzana.

grado de que sus respectivos congresos instauraron en las Constituciones Nacionales de estos países –Ecuador en 2008 y Bolivia en 2009– el Buen Vivir como precepto en la búsqueda de nuevos rumbos para la construcción de sus futuros. Esto representó propiamente una búsqueda basada en las raíces indígenas, que causó una gran expectativa y reconocimiento por ser los primeros casos a nivel mundial en que las leyes incorporaban derechos de la Naturaleza, la *Pachamama*.

Gudynas y otros autores[2] ubican el auge del Buen Vivir dentro de las corrientes que critican al Desarrollo por ser la causa crónica de la mayoría de los problemas sociopolíticos, ambientales y económicos contemporáneos. En Ecuador y Bolivia, al instaurarse sendos gobiernos de izquierda en la segunda parte de la primera década de este milenio, se propició desde sus inicios una búsqueda de alternativas al Desarrollo. Ello no llevó directamente, por ejemplo, a asumir el desarrollo sustentable como una alternativa, pues probablemente ya habían bastado veinte años para desgastar ese discurso y asumirlo como una versión actualizada del "desarrollo como siempre", privilegiando invariablemente lo económico por sobre las otras dimensiones que lo equilibrarían, teóricamente. La realidad fue contundente al mostrar que no se había logrado mejorar los también prioritarios objetivos sociales y ambientales.

Cuando Gudynas escribe sobre la "disputa por las palabras", no se refiere a quienes critican la perspectiva ecocéntrica del Buen Vivir, algo así como los herederos del discurso de la "anti-ecología profunda" de Luc Ferry (1992), que deviene intolerancia exagerada hacia las posiciones de quienes defienden los derechos de los animales y la naturaleza. Más bien hace alusión al hecho de que, una vez que los procesos constitucionales entronizaron dicha noción y se convirtió en un enunciado de la política pública, se ha observado una "normalización" del uso del Buen Vivir, parecido a lo que pasó con la nominación del Desarrollo Sustentable.

Las ideas del Vivir Bien adquirieron una potencia extraordinaria, y eso explica su popularidad. Pero eso mismo la convirtió en un objetivo que varios desean controlar. Los primeros en entrar a esta batalla por la palabra fueron los gobiernos, que crearon sus propias definiciones "oficiales". Pero en ese intento no tenían más remedio que rectificar y reformar los conceptos originales, ya que si los mantenían no podrían, por ejemplo,

[2] Tortosa, 2009; Gudynas y Acosta, 2011; Gudynas, 2011; Vanhulst y Beling, 2014.

seguir apostando al extractivismo o invadir áreas naturales. Transformaron el término para que perdiera su capacidad de crítica radical al desarrollo y fuese funcional a las políticas económicas y al papel de proveedores de materias primas. Esta pelea está en marcha, y no es sencilla. Al avanzar en ese sentido, los gobiernos generan versiones del Vivir Bien que en todos los casos se desprenden de sus atributos originales de ser post-capitalistas y post-socialistas (Gudynas, 2013b).

Despojar a las ideas de su sentido original no es extraño, por lo que hay que revisar las discusiones que se dan en torno a tópicos importantes como estos. No es que, siendo originales, las concepciones indígenas pierdan la posibilidad de integrar nuevas nociones y nuevos conocimientos. Las estrategias de los indígenas y los campesinos han mostrado que la asimilación funcional de conceptos y perspectivas científicas u occidentales se da sin abandonar su núcleo filosófico y ontológico. Entre otros aspectos, por eso hoy nos hacemos esta pregunta: ¿qué importancia tienen para la articulación de los campos de la Interculturalidad y la Sustentabilidad, las nociones de *sumak kawsay* andino-amazónico o el *lekil kuxlejal* de los tsotsiles del estado mexicano de Chiapas? Considero que ello no es solamente porque requerimos que el foco del desarrollo se traslade hacia el de Buen Vivir.

## Lecciones desde Chiapas

Contamos ya con investigaciones que han emprendido recientemente varios colegas de la Universidad Intercultural de Chiapas (Ávila, 2011; Sartorello, Ávila y Sánchez, 2012). De ahí hemos conocido cómo, por así decirlo, se nombra al Buen Vivir en Mesoamérica, y hemos obtenido pautas para explicar y atisbar a una veta que se nos revela profunda y rizomática.[3] Es decir, percatarnos de que en México también hay maneras de nombrar lo que de las culturas sudamericanas se ha escrito tanto en los últimos años.

[3] Ver referencia a esta noción, arriba, en el capítulo de Gerardo Alatorre (página 35). En Filosofía un uso más común proviene de la aplicación de la noción de rizoma por parte de Gilles Deleuze y Félix Guattari (2002) en referencia a la no predominancia jerárquica de las ideas, de estructuras o de procesos.

Miguel Sánchez, Manuel Bolón y otros autores indígenas chiapanecos nos han dado a conocer sus indagaciones al respecto, en contrapunto con las realizadas por Stefano Sartorello, y los hermanos León Enrique y Agustín Ávila Romero. Saber que el *lekil kuxlejal* de los tsotsiles y tseltales tiene sus equivalencias con el *uts' atybä chumtyäll* de los pueblos ch'oles, y con el *wä'ä ijtuy* de los zoques, o el *jlakil altik* de los tojolabales, todos pueblos-culturas mayenses, chiapanecos, apenas nos abre una puerta al rico y complejo mundo de los pueblos indígenas mexicanos.

Al explicar qué es el *lekil kuxlejal*, el investigador tsotsil Bolón escribe:

> *El concepto es equiparado como "el buen vivir", se fundamenta en la relación de los diversos escenarios naturales necesarios para la vida; los rituales agrícolas de la siembra constituyen la alianza para la vida, esto se establece mediante el diálogo con el espíritu de la tierra. Los asentamientos humanos, el uso del suelo, en varios casos mantienen sistemas itinerantes que están en función del mantenimiento, la protección de la biodiversidad agrícola, propiciando así una permanente recreación de dichos lugares, evitando sobreexplotación de recursos y deterioro o contaminación ambiental. El* lekil kuxlejal *está emparentado con el* talel *o* talelal*, que se refiere al genio, carácter, modo, comportamiento de cómo será el sujeto y el tipo de habilidades que desarrolla durante su existencia, tales como: arte, arquitectura, medicina, etc.; bueno, malo, con su familia y la comunidad. […] Todo esto supone una gran variedad de factores integrados en un ecosistema que permite la buena vida,* lek oy*, o* lek oyot to *quiere decir: "¿estás bien todavía?" Esta pregunta se le hace a los sujetos aunque estén en constante diálogo cotidiano, que permite saber cómo se encuentra, permitiendo entender su bienestar con la naturaleza; cuando hay conciencia hay respeto con el prójimo y con el medio (Bolón, 2011, p. 19).*

Así, los investigadores chiapanecos nos marcan una pauta que hoy entusiastamente retomamos en nuestros propios estados y regiones del país. Si hay una veta que puede ser prometedora para quienes colaboramos en universidades mexicanas abiertas al enfoque intercultural, es la que prosigue la búsqueda de los sentidos y la mayor pertinencia que aportan los indígenas y campesinos mexicanos al resto de la sociedad.

Así fue cómo emprendí mis pininos indagatorios acerca de la noción del Buen Vivir entre los indígenas del estado de Veracruz. Organicé un curso sobre desarrollo sustentable basado en una búsqueda de "equivalencias" conceptuales y vivenciales sobre el Buen Vivir, entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Requiero

decir que el trabajo fue de tipo exploratorio básico, pero considero que vale la pena compartirlo.

## *Iksemijka ma yolito*: Que siempre se mueva su corazón

Debemos al maestro Donato García López, nativo de Tlaquilpa, en la Sierra de Zongolica, el conocimiento sobre una noción local que él recuperó en esta región veracruzana a partir de sus diálogos con mujeres del municipio de Atlahuilco.[4] Al saber que él es oriundo de esta Sierra y que habla la lengua náhuatl, le pregunté puntualmente cómo podría la gente de esta región, hablante de esa lengua originaria, referirse al "desarrollo sustentable". Él me dijo que *Iksemijka ma yolito* sería una versión que le comunicaron las personas con las que él practicó un ejercicio que yo entendí como de "traducción conceptual". Al explicármelo, poco a poco comprendí que había un elemento que estaba implícito, y que permitía redondear la idea, puesto que una traducción literal simplemente diría: "que siempre se mueva su corazón…", faltaba agregar, me dice Donato "…el corazón de la Tierra".

Cuando conocí el trabajo ya citado de Manuel Bolón donde analiza el desarrollo sostenible en comunidades tsotsiles, percibí de inmediato algunas coincidencias:

> *En lo que respecta al término "sostenible", en la cosmovisión tsotsil se lo nombra como […]* lekubtasel, ts'akel, mak linel, nichimtasel, t'ujubtasel, stsatsal yipal, tsakal yipal, kutsilaltik, yutsilal jlumaltik, muk'ubtasel kuxlejal *(engrandecer la vida),* p'ijubtasel mak'linel yu'un ak'o tsatsubuk *(hermosear para sostener la sabia [sic]), […] el desarrollo sostenible […] se entiende como* muk'ubtasel xchiuk k'uxubinel xch'ulel balumilal *(engrandecer y respetar la madre Tierra) (Bolón, 2011, p. 21).*

En el desarrollo del curso referido, mismo que tomó finalmente el nombre de "Desarrollo Sustentable y Buen Vivir", fuimos explorando en nuestra comunidad de aprendizaje las relaciones entre los conceptos que aparecen en las lecturas disponibles, provenientes de América del Sur y del estado mexicano de Chiapas, tratando de "encontrar y experimentar reso-

[4] Comunicación personal en 2010.

nancias" con las vivencias y saberes que portan los/as jóvenes estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural, en varias de sus sedes.

Apelando a reflexiones grupales que posteriormente fueron expuestas, analizadas y discutidas en sesiones plenarias, paulatinamente surgieron definiciones como las siguientes:

- En la Sede Las Selvas de la UVI (Sur del estado de Veracruz):

*Para los pueblos de la Sierra de Santa Marta y San Martín, el Buen Vivir se concibe como un estado de armonía entre los seres humanos y la madre naturaleza que les permite vivir en ella, donde se preserven los valores éticos y la espiritualidad de las culturas. El trabajo debe basarse en la espiritualidad para el fortalecimiento cultural, y el tapalewis[5] para construir las condiciones necesarias para una vida digna, donde hombres y mujeres valgamos por igual y seamos respetados desde nuestra diferencia*

*"Tú que me has dado un buen vivir, yo que sólo te he dañado*
*Y ahora solo quiero ayudar a sanarte*
*Para que se alivie mi alma y tú*
*Vuelvas a florecer mi naturaleza".*

*(Dionicia, Mayra, Nancy, Rosío, Socorro, Zulma, estudiantes del 3er semestre)*

- En la Sede Totonacapan de la UVI (en el centro-norte del estado de Veracruz)

*Para la gente del Totonacapan, el "Buen Vivir", en cuanto a lo económico, es pasar el día sólo con lo indispensable; es comer únicamente lo que se tiene. En lo ambiental, es vivir en armonía con la naturaleza que nos da vida, es decir, vivir en el campo es generar los propios alimentos para el autoconsumo y venta. En lo sociocultural, es seguir respetando y manteniendo vivos los usos y costumbres de la región, así como la lengua y conocer de otras culturas.*

*En lo político, sería el respeto a las comunidades a través de la consulta a sus necesidades por parte de sus autoridades políticas, y que los apoyos enviados por el gobierno sean repartidos equitativamente. En lo tecnológico, es obtener los avances sin que estos dañen los usos y costumbres de la comunidad. En lo espiritual, es estar bien contigo mismo para estar bien con los demás y así lograr una buena convivencia que te dará paz espiritual.*

[5] Trabajo recíproco y solidario, también traducido como "mano vuelta".

*En lo ético, es vivir de acuerdo a la educación recibida de los mayores, las instituciones en las que nos formamos pero principalmente de la familia.*

*(Maricruz, Sandra, Imelda y Karina, estudiantes del 3er semestre)*

*El* tawaxkganit[6] *(desarrollo) en el Totonacapan se comprende como la innovación que adoptan los grupos sociales en las dimensiones política, económica, cultural, tecnológica y ambiental. Son los que hacen resaltar el cambio en las sociedades de la región, generando efectos tanto negativos como positivos.*

*Consideramos que para comenzar un método de desarrollo alternativo, el Buen Vivir toma en cuenta en escala de importancia las dimensiones sociales como base para relacionarse; en segundo término considera la ética para una buena construcción del sujeto y así tener como resultado posible a un sujeto sumergido en el respeto hacia otros que los rodean. El tercer aspecto es la espiritualidad y lo cultural. Y así, teniendo a una sociedad con un grado de pensamiento positivo y un caminar equilibrado; donde incluya la lengua y cultura.*

*(Evangelina, Orlando, Surizaday y Abigail, estudiantes del 3er semestre)*

En subsecuentes espacios de reflexión, y después de realizar otros ejercicios que resultaron interesantes y sorprendentes para los/as estudiantes participantes y para mí como conductor del curso, mantuvimos la oportunidad de profundizar sobre críticas al concepto de desarrollo y del desarrollo sustentable, sin dejar de reconocer que sigue siendo una divisa común y ampliamente reconocida en ámbitos académicos y que goza de importantes defensores, por lo que ha significado para el análisis de la problemática y las herramientas y métodos que se han desarrollado al respecto. Entre otros temas, abordamos el de los indicadores de desarrollo sustentable y conceptos como el de Huella Ecológica, que de alguna manera sirvieron para engarzar y problematizar los diferentes enfoques que prevalecen para reconocer las condiciones problemáticas y las alternativas como el Buen Vivir.

## El México profundo como legado…

Como biólogo, profesor mestizo, apegado a un interés constante por la etnobotánica y la etnoecología, encontré que la inclusión de la perspectiva

[6] Lengua *tutunaku*.

del Buen Vivir brinda una fresca posibilidad de integrar campos que, de suyo, convergen por diferentes vías en torno a problemáticas y temas que son inseparables en la realidad.

Superar rígidas inclinaciones parcelarias, aún en campos que son naturalmente interdisciplinarios, pero que tributan a perspectivas de origen que se tornan en gremios disciplinarios difíciles de trascender, se facilita más por la vía de la inclusión de la perspectiva intercultural que proporciona el Vivir Bien como constructo en exploración. Sus posibilidades pedagógicas, en los contextos interculturales donde convergen actores varios, estudiantes, docentes y contrapartes comunitarias de ascendencias indígenas o mestizos, no pueden dejar de reconocerse.

Brinda asimismo la oportunidad de rendir tributo y recuperar a la, un tanto olvidada, propuesta que a finales de los años ochenta el antropólogo Guillermo Bonfil Batalla concretó en su libro *México Profundo. Una civilización negada.* Esta obra permitió reconocer el dilema que vive nuestra nación donde coexisten de manera desigual pero inseparable, proyectos de país que son fuertemente contrastantes: el de un México imaginario, que persigue propósitos casi siempre correspondientes de modelos e intereses que se imponen por vías del colonialismo cultural, político y económico; y el de un México profundo, tributario de un proceso civilizatorio mesoamericano, hoy debilitado y subalterno, pero con raíces muy hondas y extendidas entre la población mexicana.

El México profundo se expresa en múltiples formas, siempre constituyendo la opción social y cultural ante los crecientes desastres que sigue provocando la modernidad. Continúa siendo referente para construir un modelo a partir de los recursos sociales que abrevan en esos vivos vestigios civilizatorios. Y esto se empalma hoy con el auge de la perspectiva del Buen Vivir. Escribe Bonfil:

> *La conclusión, a mi ver, no puede ser otra que la de proponernos construir una nación plural, en la que la civilización mesoamericana, encarnada en una gran diversidad de culturas, tenga el lugar que le corresponde y nos permita ver a occidente desde México, es decir, entenderlo y aprovechar sus logros desde una perspectiva civilizatoria que nos es propia porque ha sido forjada en este suelo, paso a paso, desde la más remota antigüedad; y porque esa civilización no está muerta sino que alienta en las entrañas del México profundo (Bonfil, 1987, p. 245).*

Estas ideas me hacen mucho sentido y me conmueven. Me permiten justificar mi propia aspiración y mi propia necesidad de la perspectiva filosófica y ontológica del Buen Vivir, aún más que lo que ya me parecía una afirmación contundente de Eduardo Gudynas (2013b), cuando dice:

> *Finalmente es importante abordar el delicado papel de los no-indígenas en la construcción del Buen Vivir. Esto es necesario ya que existen algunas posiciones que consideran que el Buen Vivir sólo puede ser una discusión de indígenas, y recelan de quienes vienen desde "afuera". Comenzando por un abordaje personal, es necesario señalar que no pretendo ser un representante del Buen Vivir en sus expresiones indígenas andinas, como puede ser el suma qamaña o el sumak kawsay. En cambio, defiendo una postura donde mis intereses y preocupaciones (por ejemplo por los temas de ambiente y desarrollo), pueden reformularse en un diálogo con ideas como las de suma qamaña o sumak kawsay. Esto permite aprendizajes mutuos, se ensayan acciones coordinadas, e incluso se llega a compartir la sensibilidad. Es en ese encuentro de saberes y sensibilidades distintas donde se genera el espacio común de discusión y acción del Buen Vivir, y es desde esa posición desde la cual escribo.*
>
> *Dicho de otro modo, la crítica occidental a la Modernidad necesita de los aportes no-Modernos de las tradiciones indígenas para potenciarse, pero recíprocamente, las miradas indígenas actuales no son inmunes a la Modernidad, ni pueden prescindir de los aportes críticos que se han gestado en ella […].*
>
> *No participo, por lo tanto, del Buen Vivir como un observador externo que describe lo que otros dicen, sino que intervengo en su seno, discuto con varios de sus promotores, y defiendo ciertas posturas en particular (por ejemplo, los derechos de la Naturaleza). Consecuentemente, entiendo que es necesaria una creciente participación de los actores del mundo no-indígena para potenciar todavía más el Buen Vivir (Gudynas, 2013a).*

Así, por lo tanto, recupero mi propio entendimiento de lo que, a mi parecer, es una llamada muy directa, una dedicatoria muy clara que Bonfil hace también a mexicanos no indígenas como yo, pero que tenemos el interés y la sensibilidad para recoger sus planteamientos y ponerlos en el contexto del auge pertinente y necesario alrededor de las diferentes concepciones del Buen Vivir.

**Referencias bibliográficas**


Abad, M. (2011). "Bolivia otorgará a la naturaleza los mismos derechos que al hombre en su legislación", *Yorokobu*, consultado el 9 de junio de 2018: http://www.yorokobu.es/bolivia-otorga-a-la-naturaleza-los-mismos-derechos-que-al-hombre/

Ávila Romero, L. E. (2011). *Desarrollo sustentable. Interculturalidad y vinculación comunitaria.* San Cristóbal de Las Casas: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

Bolom Pale, M. (2011). "Una aproximación a la traducción del concepto de desarrollo sostenible en la cosmovisión tsotsil del municipio de Huixtán, Chiapas". En: Ávila Romero, L. E. (coord.), *Desarrollo sustentable. Interculturalidad y vinculación comunitaria.* San Cristóbal de Las Casas: Universidad Intercultural de Chiapas, pp. 11-34.

Bonfil Batalla, G. (1987). *México profundo. Una civilización negada.* México: SEP, CIESAS.

Deleuze, G. y F. Guattari, 2002. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos. Valencia.

Ferry, L. (1992). "La ecología profunda", *Vuelta*, núm. 192, pp. 31-43.

Gudynas, E. (2011). "Buen Vivir: generando alternativas al desarrollo", *ALAI Agencia Latinoamericana de Información*, núm. 462.

Gudynas, E. (2013a). "El malestar moderno con el Buen Vivir: Reacciones y resistencias frente a una alternativa al desarrollo", *La Hora*, consultado el 9 de junio 2018: http://goo.gl/Q6xKOl

Gudynas, E. (2013b). "Peleas por las palabras–La disputa por el Buen Vivir", *Acción y Reacción,* consultado el 9 de junio 2018: http://accionyreaccion.com/?p=658

Gudynas, E., y Acosta, A. (2011). "La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, pp. 71-83.

Sartorello, S., Ávila, L. E., Ávila, A. y Sánchez Álvarez, M. (2012). *El buen vivir: miradas desde adentro de Chiapas*. San Cristóbal de Las Casas: UNICH, IESALC-UNESCO.

Tortosa, J. M. (2009). "Sumak Kawsay, Suma Qamaña, Buen Vivir", *Rebelión*, consultado el 9 de junio de 2018: http://www.rebelion.org/noticia.php?id=90660

Vanhulst, J. y Beling, A. (2014). "Buen vivir: Emergent discourse within or beyond sustainable development?", *Ecological Economics*, núm. 101, pp. 54-63.

# Procesos educativos y disputas políticas

***Luisa Paré***[1]

*"La Humanidad ha dejado de ser una noción abstracta: es una realidad vital, pues por primera vez está amenazada de muerte; la Humanidad ha dejado de ser una noción solamente ideal: se ha convertido en una comunidad de destino, y sólo la conciencia de esta comunidad la puede conducir a una comunidad de vida".*
*Edgar Morin (1999, p. 64)*

Abordaré en este texto el tema de las disputas políticas en torno a los recursos naturales, en el ámbito de la educación y de la actividad académica en general. Muchas veces pensamos que la academia es una isla libre de las "disputas políticas", disputas que algunos quizá confundan con las controversias en torno a los programas de los políticos en el marco de contiendas electorales. Más que hablar de disputas políticas, un término ambiguo y con connotaciones distintas según el país donde nos encontra-

[1] Instituto de Investigaciones Sociales - UNAM.

mos o según los interlocutores, prefiero hablar de "lo político" como "lo que está en juego" (*l'enjeu,* en francés), en el sentido de una controversia, de una discusión con distintos puntos de vista, enfoques o análisis. Lo político como la reflexión acerca de la disputa por el reparto del mundo de acuerdo a una nueva visión de dominación.

Algunos dirán: "ah, lo que se estudia en ciencias políticas o el objeto de estudio de la sociología política". La especialización en carreras y en disciplinas nos ha hecho perder el principio y el final del camino. Independientemente de que se estudie para ser médico, abogado, antropólogo o ingeniero, nuestra materia de trabajo siempre debe tener como punto de partida y de llegada lo que nos hace humanos, los valores universales que nos caracterizan como tales. Es en este sentido que entiendo "lo político" y por esta razón debe ser posicionado en la educación universitaria y en la investigación.

Se nos ha enseñado, a los de mayor edad, que no hay que politizar la ciencia, que ésta debe ser neutral. Hoy día, el futuro de la humanidad se encuentra en un cruce de caminos como muchas veces antes ha sucedido, pero por primera vez la encrucijada es por efecto antropógeno. Los discursos dominantes en nuestras sociedades no tienen como referente fundamental al Hombre con todo y el sustento natural en el que se inserta ni el Bien Común. En esta visión todo se supedita, a nombre del progreso, a la lógica del crecimiento económico en el marco de una globalización que supuestamente nos ofrecería las ventajas comparativas necesarias para salir del subdesarrollo, para ser competitivos y, subliminalmente, hasta para ser felices. Este discurso y las políticas correspondientes le apuestan a la expansión ilimitada de los mercados, alimentada por un desarrollo tecnológico que ofrece un sinfín de innovaciones tecnológicas para producir supuestos satisfactores.

Es así como la economía se desenvuelve bajo nuevas lógicas culturales centradas en torno al consumismo, una nueva religión que confunde necesidades con satisfactores, equivalentes en este caso a mercancías. Este consumismo no necesariamente tiene que ver con el poder adquisitivo de la gente ni con su bagaje cultural preexistente.

Los costos no son menores: una crisis ambiental sin precedentes, que los biólogos Richard Leaky y Roger Lewin (1997) llaman la "sexta extinción". En este caso sería el primer evento global de extinción documenta-

do que tiene una causa biótica en vez de una causa física y esa causa somos nosotros, los Homo sapiens.

¿Esta situación es reversible? ¿Qué podemos hacer global y localmente? Este triste panorama provoca dos reacciones: condicionar tímidamente el crecimiento económico a limitaciones de tipo ambiental (desarrollo sustentable y capitalismo verde) o dar un golpe de timón y orientarse hacia otros paradigmas. Versiones optimistas minimizan la catástrofe irreversible porque piensan que la tecnología, los recursos económicos y los mecanismos de mercado lo pueden resolver todo.

Otro discurso nos dice que el actual modelo económico no sólo nos ha conducido a una crisis ambiental de dimensiones críticas, sino que, lejos de erradicar las desigualdades y la pobreza, ha exacerbado estos fenómenos. Las nuevas modalidades del modelo capitalista actual, en particular el extractivismo, gracias a un maridaje con los aparatos de Estado que ponen a su servicio los instrumentos jurídicos y legislativos, invaden los territorios y poco a poco van despojando a sus habitantes de sus medios de vida, de su cultura (Harvey, 2003). Ya no sólo son las materias primas tradicionales como minerales o hidrocarburos que son objeto de la codicia del capital (Delgado, 2012; Gudynas, 2011; Seoane, 2012; Swampa, 2008); ahora otros bienes comunes que han conformado los paisajes humanos a lo largo de miles de años se vuelven mercancía codiciable, como el agua, los ríos y la riqueza genética, ya sea de los humanos, de los animales o de las plantas.[2] Este modelo niega el derecho a la diversidad y al desarrollo endógeno al irrumpir en los territorios y desestructurar la organización y las instituciones locales, proceso en el cual el Estado tomó la delantera.

## Lo que está en juego

Estas visiones diametralmente opuestas del mundo y del futuro definen, a mi manera de ver, lo que son las disputas políticas o "lo que está en juego". Algunos ven la integración de estos temas a la vida académica como "politizar la ciencia" o "politizar la universidad"; pero ¿qué es politizar? Llevar a

[2] Mencionemos, para el caso de México, las reformas salinistas al Artículo 27 para desmembrar el régimen social de tenencia de la tierra y emprender un proceso de privatización de la misma. Las anunciadas reformas al campo y reformas estructurales del gobierno de Enrique Peña Nieto vendrán a consolidar este proceso de desterritorialización y despojo.

la *polis,* en la plaza pública, en la ciudad, discutir las cuestiones que afectan nuestra existencia, no sólo en la academia. Ante las problemáticas que identificamos en nuestros campos de acción, ¿qué modos de vida y formas de resolución nos planteamos? En su antropoética, Edgar Morin identifica como una de las misiones antropológicas del milenio "efectuar el doble piloteo del planeta: obedecer a la vida, guiar la vida" (Morin, 1999, p. 59).

Entre los muchos paradigmas que han surgido para hacer frente a los retos que nos presentan hoy día –tanto la crisis ambiental como las grandes desigualdades sociales– podemos retener algunos como *sustentabilidad*, *racionalidad ambiental* (Leff, 2004), *bien común, buen vivir* o *sociedades de transición*, todo ello en un contexto de interculturalidad que caracteriza el mundo actual y de ampliación de las redes humanas, desde lo local a lo global.

La famosa expresión *pensar globalmente y actuar localmente* hace referencia a enfrentar los problemas globales desde lo local, con iniciativas y pequeñas acciones desde las comunidades urbanas y rurales, que reflejan una toma de conciencia, procesos basados en la información de lo que pasa en la escala global.

Ante la incorporación de muchos países de América Latina a la ola neoliberal de la globalización, muchos investigadores y miembros de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) hemos optado por "picar piedra" como se dice comúnmente, a nivel local, en ámbitos socioculturales distintos a nuestras propias identidades. Las motivaciones son diversas, desde la vinculación académica institucionalizada hasta la, cada vez más frecuente, participación de actores sociales de distintos ámbitos a redes y coaliciones. Desde el campo ambientalista y bajo el paradigma de la sustentabilidad, la intención es involucrarnos junto con la población local en la protección, conservación y aprovechamiento sustentable de sus recursos naturales, buscando a la vez un mejoramiento de las condiciones de vida.

Hoy día, ante la agresiva escalada del despojo de los territorios, de una interculturalidad de rasgos discriminatorios que acompaña la migración, entre otros muchos espacios de la convivencia nacional, el quehacer del académico tiene que buscar nuevos caminos, nuevas formas de investigar, de enseñar. Es imperioso transitar de lo local a lo global en una acción educativa reflexiva sobre nuestro quehacer. Desde acciones de carácter técnico-productivo contribuir a impulsar procesos de construcción del sujeto local, de ciudadanización o de paso de *ciudadanos de baja intensidad* (O'Donnell, 1993)

a una *ciudadanización de la ciudadanía,* es decir, con una profundización de la democracia y una emancipación social (Santos, 1993).

Si es la suma de la acción de trabajadores del campo y de la ciudad organizados, de redes y coaliciones de defensores del medio ambiente, de impulsores de economías solidarias, de consumidores conscientes y organizados, de defensores de la paz y de los derechos humanos la que podrá parar la maquinaria del despojo y de la homogeneización cultural y defender la vida, ¿cómo abonar desde lo local a este sujeto colectivo de escala global? ¿Cómo sumarse desde lo local, desde abajo, a la *esfera pública no estatal* (Santos, 2009) desde la cual se puede aglutinar fuerzas contra el modelo económico responsable del hambre y de la depredación ambiental en el mundo?

¿Es posible, a la vez que se impulsan modestos pero necesarios procesos locales, trascender las explicaciones causales de los actores locales, muchas veces limitadas a su horizonte local e inmediato, que suelen alimentarse de las promesas de los políticos del *statu quo* y las fantasías o tergiversaciones de los medios masivos de comunicación? ¿Cuáles son los retos y métodos para avanzar por este camino?

## Aprendizajes a partir de un proyecto de Gestión de cuenca

En las páginas que siguen, a partir de una experiencia de Cogestión de cuenca, hago algunas reflexiones sobre los elementos a superar para transitar de manera conjunta con la gente de comunidades rurales, hacia una reflexión sobre sus condiciones de vida en el presente y para el futuro. Terminaré con una reflexión sobre una acción educativa que ayude a trascender lo local y a la vez resignificar las acciones en el ámbito local para ampliar el horizonte de las causas más estructurales que afectan las condiciones actuales.

Diversas OSC y grupos académicos trabajamos en zonas rurales, indígenas o no indígenas con metodologías participativas (investigación-acción participativa, diagnósticos comunitarios). Aun cuando hablamos de un diálogo de saberes, en este trabajo muchas veces llegamos con nuestro bagaje de propuestas: gestión de cuenca, compensación por servicios ambientales para conservar los bosques, ordenamiento, por ejemplo. En esta interacción que busca consensos e intenta alejarse del asistencialismo

y la simulación, se producen cambios que no necesariamente siguen a la letra una propuesta determinada, imaginada o planteada inicialmente. La necesidad del interlocutor local de adaptar o acomodar las propuestas a los engranajes de la vida cotidiana, a las estrategias de vida, da el nuevo perfil de manejo de recursos y debe abrir un espacio de confianza, receptividad y respeto que entienda y permita estos ajustes sin violentar las reglas del juego establecidas de ambas partes.

En esta resignificación, los resultados finales a veces se apartan del diseño inicial; unos buscan cumplir con metas de proyectos y términos de referencia o resultados académicos y otros, la gente local, selecciona entre los elementos que encajan o no en su estrategia de vida y los readapta a su modo y a veces a su conveniencia. El reto en esta interacción es encontrar objetivos comunes donde trascendemos, sin descuidarlos, los objetivos inmediatos y locales. Para poder abrir un espacio de reflexión sobre un contexto más global de acuerdo a lo planteado más arriba es necesario en un primer momento afianzar la organización necesaria para lograr esos objetivos inmediatos, objetivos no sólo técnico productivos, sino relativos al "gobierno de los comunes", a la gobernanza local.

Es desde esta perspectiva que exploro un caso en el cual desde lo local un grupo de académicos y técnicos de OSC intentamos hacer frente a estos retos, desde los paradigmas de la sustentabilidad y de cierta manera de la interculturalidad.

En el proyecto de gestión de cuenca en la región de Xalapa, Veracruz, nuestros objetivos iniciales eran:

1. Analizar los conflictos sociales en torno al manejo del agua e identificar a sujetos sociales que impulsen procesos alternativos de gestión comunitaria, ciudadana y/o sectorial con enfoque de cuenca en la zona.

2. Impulsar una plataforma social regional para la participación en la que los actores de la subcuenca negocian sus intereses y toman acuerdos entre comunidades.

A partir de la idea que la gestión de cuenca abre una alternativa de intercambios de experiencias y de voluntades en torno a un bien común, el agua, tanto para los usuarios locales como los urbanos, empezamos a promover el desarrollo de instancias de coordinación regional e interco-

munitaria, en las esferas técnica, organizativa y financiera. Convocamos a la formación de un *Comité de Cuenca del río Pixquiac* (COCUPIX) (Paré y Gerez, 2012). Este espacio de planeación y de interlocución con la ciudad de Xalapa como usuario principal del agua de la cuenca (38 %) busca que las comunidades de la región asuman un papel activo y propositivo en el cuidado del agua y los recursos asociados a ella. Un mecanismo de Compensación por Servicios Ambientales se puso en pie para financiar proyectos para un manejo más sustentable de los recursos naturales en la cuenca.

Aunque aquí, más que de los logros, me interesa hablar de dificultades y retos, sintetizo los principales resultados a once años de iniciado este proyecto:

- Un mecanismo local de compensación por servicios ambientales (con participación del Ayuntamiento de Xalapa, la Comisión Nacional Forestal y el Fondo Ambiental Veracruzano, organismo estatal).
- Participación en cuatro ejidos de cuatro municipios con más de 250 campesinos y campesinas involucrados (Acajete, Tlalnelhuayocan, Coatepec y Perote).
- Reforestación con especies de bosque mesófilo en 180 hectáreas.
- Establecimiento de dos viveros comunitarios de especies de bosque mesófilo.
- 1072 hectáreas de bosques (de pino y bosque mesófilo) en conservación.
- Proyectos productivos bajo un concepto agroecológico y demostrativo.[3]
- Once años de existencia del Comité de Cuenca del río Pixquiac.[4]

[3] Proyectos de reconversión productiva; aprovechamiento forestal maderable, ecoturismo, elaboración de cosméticos y productos medicinales naturales, producción de huevo y gallina de rancho, ganadería silvopastoril, apoyo a la comercialización de tortilla de mano, hortalizas de traspatio, planta embotelladora de agua purificada de manantial, panadería, ecotecnias (sanitarios secos, estufas ahorradoras de leña, entramados de raíces para limpiar aguas grises…).

[4] Si bien esta plataforma social fue concebida como un espacio interinstitucional e interactoral, finalmente ha resultado en un proceso organizativo de los propios campesinos sin que las instituciones gubernamentales aprovechen el espacio para una planeación a nivel de cuenca.

## La difícil apropiación del territorio desde la perspectiva de la sustentabilidad

A once años de trabajo, el grupo asesor, a pesar de sus "éxitos relativos" y en relación a sus objetivos iniciales, a partir de algunas constataciones redirecciona constantemente su quehacer. En resumen, el diagnóstico y la autoevaluación de la propia intervención externa, así como de características de los espacios locales y regional de trabajo y de sus actores, comprende algunas debilidades a las que me referiré, señalando cuáles han sido o serán las reorientaciones para lograr su superación.

En el ámbito local (comunidades, ejidos):

1. Prevalencia de actitudes de dependencia respecto a recursos económicos asociados a proyectos.
2. Gobernanza comunitaria con debilidades relativas a resolución de conflictos y cumplimiento de normas sobre uso de suelo y manejo de recursos entre otros temas.

En el ámbito regional (relaciones interejidales, intermunicipales):

3. Insuficiente apropiación del proceso organizativo regional (COCUPIX) de parte de los actores involucrados en los distintos programas.

Respecto al primer ámbito, propiamente comunitario, cabe una contextualización importante para entender las peculiaridades de este proceso de investigación-acción. Desde un inicio, el grupo externo asumió funciones en el fondeo de proyectos, lo que ha ido creando no sólo una imagen de proveedor, sino una relación de dependencia y asimetría de poderes. Para algunas personas de las comunidades esto puede retroalimentar actitudes comunes cuando se trata con autoridades, es decir, continuidad de prácticas anteriores de simulación y de interés por el recurso económico más que por la propuesta en sí, situación que no sólo resulta problemática para los actores externos sino que provoca tensiones en las comunidades por distintas visiones y apropiaciones de nuevas prácticas de manejo de los recursos naturales y de rendición de cuentas.

Para corregir esta situación se participa en el fortalecimiento de las asambleas donde los grupos de trabajo están bajo la mirada de éstas, más que bajo las miradas o auditorías externas; se transita de proyectos operados con donativos a préstamos-fondos revolventes, todo ello bajo el objetivo principal de fortalecer la capacidad de los núcleos agrarios para regular el acceso y uso a los recursos naturales de sus territorios y asumir a futuro el seguimiento riguroso a proyectos productivos, gracias a la formación de promotores locales. Se apoya en la elaboración y asimilación de reglamentos que ratifican o desarrollan nuevas normas comunitarias y en la resolución de conflictos internos suscitados por la falta de transparencia al interior de grupos. El monitoreo conjunto, a cargo tanto de técnicos del grupo externo como de los campesinos, sería una línea adicional a seguir para esta apropiación de los procesos.

Otra parte del movimiento entre la acción local y la percepción de la problemática más amplia a la que responde y una mayor comprensión del aporte que representa el esfuerzo local de conservación y buen manejo de los recursos sería un proceso adicional al acompañamiento técnico, algo que tradicionalmente se ha manejado como educación ambiental. Se trata de ubicar el sentido de las acciones emprendidas (reforestaciones, conservación del bosque) en una acción colectiva más amplia a nivel nacional o mundial, de tal manera que se le dé la debida relevancia al pequeño esfuerzo local, que éste se sitúe en una gran red humana que busca contrarrestar amenazas globales (cambio climático, desertificación entre otras) que también deben ser visibilizadas.

Respecto al ámbito regional y la plataforma social (Comité de Cuenca), se busca consolidar la identidad y el sentido de unidad entre sus integrantes y otros actores de la subcuenca a través del reconocimiento de la interdependencia entre los ecosistemas y los procesos económicos y sociales dentro del territorio. Esto implica fortalecer la apropiación no sólo conceptual, sino en la práctica de diversos conceptos: biodiversidad, ecosistemas, territorio, bien común, y contrapuntearlos con las políticas públicas y el control del territorio.

La vinculación con redes regionales, sea a través de comercialización de productos, de intercambio de experiencias o de informaciones sobre conflictos socioambientales por el tema del agua con interlocutores en común, es otra forma como se empieza a tener una visión más allá de las fronteras de la subcuenca. Es de esta manera como se busca, desde lo aca-

démico o la sociedad civil organizada una acción que propicia reflexiones sobre el propio quehacer, sus razones y sus consecuencias en distintas escalas y se fortalece así el sentido de pertenencia a comunidades de intereses cada vez más numerosas.

Esta experiencia (que aquí presentamos de manera sintética) ilustra la temática de la relación entre la construcción de la apropiación plena del territorio desde una perspectiva de sustentabilidad y, a la vez, desde lo local, con una inserción en la problemática global y desde las políticas públicas. Este es el tema que está en juego ante las amenazas que se ciernen sobre los territorios campesinos e indígenas en muchas regiones de Veracruz y de México. El trabajo local no puede perder de vista el panorama global y la academia no puede dejar de situar su quehacer específico, especializado sin tomar partido por un modelo u otro: la sujeción del bien común a los intereses particulares o su defensa desde una comunidad de vida cada vez más grande, ladrillo por ladrillo.

## Referencias bibliográficas


Delgado, G. C. (2012). "Extractivismo, fronteras ecológicas y la geopolítica de los recursos en América Latina", *ALAI, América Latina en Movimiento,* recuperado el 24 de mayo de 2018 en: https://www.alainet.org/es/active/53380

Gudynas, E. (2011). *El nuevo extractivismo progresista en América del Sur. Tesis sobre un viejo problema bajo nuevas expresiones*. En: VV.AA., *Colonialismo del Siglo XXI*. Barcelona: Icaria.

Harvey, D. (2003). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.

Leakey, R. y Lewin, R. (2017). *La sexta extinción: el futuro de la vida y de la humanidad*. Barcelona: Tusquets editores.

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Editorial Siglo XXI.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

O'Donnell, G. (1993). "Estado, Democratización y Ciudadanía", *Nueva Sociedad,* núm. 198, pp. 62-87.

Paré, L. y Gerez, P. (2012). *Al filo del agua. La cogestión de la subcuenca del río Pixquiac*. México: UNAM, INE, Casa Juan Pablos, Universidad Iberoamericana Puebla.

Santos, B. (1993). Límites y posibilidades de la democracia, *Politeia*, núm. 13, pp. 78-83.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: CLACSO.

Seoane, J. (2012). "Neoliberalismo y ofensiva extractivista. Actualidad de la acumulación por despojo, desafíos de Nuestra América", *Theomai*, núm. 26, Grupo de Estudios Sobre América Latina y el Caribe (GEAL), Universidad de Buenos Aires.

Roux, R. (2012). "Trazos de sangre y fuego: ¿continuidad de la acumulación originaria en nuestra época? México: despojo universal, desintegración de la república y nuevas rebeldías", *Theomai,* núm. 26, Grupo de Estudios sobre América Latina y el Caribe (GEAL), Universidad de Buenos Aires.

Svampa, M. (2008). "La disputa por el desarrollo: territorio, movimientos de carácter socio-ambiental y discursos dominantes". En: Svampa, M. *Cambio de época*. Buenos Aires: Siglo XXI.

# II

# LO INTERCULTURAL Y LO SUSTENTABLE EN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

# Reflexiones sobre la formación de intérpretes sociales para la interculturalidad

***Cristina V. Kleinert***

*"No necesitamos alternativas, sino más bien maneras alternativas de pensamiento".*
*(Santos, 2011, p. 18)*

En este capítulo, reflexiono a partir de varias experiencias de formación al trabajar con grupos diversos, multilingües y multidisciplinares, en procesos que tienen como objetivo último mejorar el acceso a la justicia de los pueblos indígenas en México. Sin duda, cualquier proceso educativo es complejo y diverso; casi nunca un grupo es homogéneo, por lo menos no los que he podido conocer tanto como docente, como cuando estoy más en el papel de aprendiente; pero las experiencias de formación de intérpretes de lenguas nacionales en México han sido especialmente ricas en diversidad.

Desde ese reconocimiento, parto de que los procesos educativos que compartimos durante los periodos en que se imparten los Diplomados de

Formación de Intérpretes de Lenguas Indígenas para la Procuración y Administración de Justicia, aproximadamente 200 horas lectivas concentradas en convivencias de tres días a la semana durante diez semanas, son espacios fértiles para sembrar semillas que dejen huellas en todos los que participamos para construir desde nuestros espacios posibilidades de crecimiento, un mejor entendimiento. Puede sonar utópico, pero también parto de que las utopías son las que mueven, remueven y transforman muchas cuestiones que nos afectan en lo personal, lo colectivo, lo regional y lo global.

## Traducir, interpretar y mediar para construir ciudadanía

La justicia social como deuda histórica, a través de las relaciones que nos gustaría fueran interculturales, no es únicamente un fin que perseguir; implica muchos proyectos de vida que aprendemos a construir, a defender, a compartir y, así, a fortalecer en ese camino. Tal como identifica Olivé (2008), la dificultad para comprenderse recíprocamente no es meramente el problema lingüístico de si las partes pueden traducir el lenguaje de los otros con quienes interactúan y dialogan, sino que se trata de que "las culturas viven en mundos diferentes" (p. 72). Aprender y ejercitar la mediación, la traducción y la interpretación se convierte así en una práctica que conduce, en el mejor de los casos, a ejercer el papel de agente de cambio, de facilitador. Se trata de ser alguien que escucha atentamente para reformular, acercar visiones y puntos de vista, restablecer comunicaciones truncas, explicar a veces lo que esconden las palabras, el lenguaje que puede ser verbal y no verbal, acercar mundos. Todo ello implica un claro riesgo y una mayor responsabilidad aún, como toda experiencia en educación, y por ello los que participamos en procesos educativos tratamos de revisar constantemente lo que hacemos, cómo lo hacemos y sin olvidar el para qué lo hacemos. Desafortunadamente, esto no garantiza que dejemos de equivocarnos, pero si nuestro fin último es educar o guiar para construir una conciencia de ciudadanía, un aprendizaje que realmente ofrezca herramientas y pautas para el ejercicio tanto de esa ciudadanía como de la práctica de mediación, traducción o interpretación de la mejor manera posible, estaremos cumpliendo con los objetivos que nos propusimos.

Existe un hecho obvio que no quiero dejar de señalar: la parte que propone un programa, una experiencia educativa, un curso, un taller, una práctica con o sin acompañamiento, sólo es una parte que no podrá crecer sin el interés, participación y experiencia de la otra. Sobre todo en educación superior, donde no existe la obligatoriedad de asistir, donde el docente trata con adultos con un bagaje que en no pocas ocasiones supera en variedad, intensidad y sabiduría el suyo, se torna más importante esa escucha atenta y la capacidad de leer y comprender al otro. Si a esta compleja base añadimos la asimetría de poder histórica entre pueblos originarios y colonizadores, entre periferia y centro, entre lenguas minorizadas y lenguas hegemónicas, identificamos un reto todavía mayor que atender. El enfoque o conciencia de la persistente estructura y huella de una colonialidad del saber y del poder (*cfr.* Quijano, 2000) debe acompañarnos cuando participamos en este tipo de experiencias.

Por ello, el currículum oculto no puede dejar de ser el del empoderamiento: ofrecer asideros para que los intérpretes confíen en sus capacidades, en sus habilidades, en sus competencias que de manera natural tienen más o menos fortalecidas por el mero hecho de ser personas bilingües de nacimiento. Esto no significa que el hecho de ser bilingüe automáticamente posicione a la persona u otorgue la capacidad de interpretar y traducir, y menos en contextos de justicia y salud por nombrar los más relevantes ámbitos con una terminología especializada vasta y una cultura profesional que exige un conocimiento especializado, pero sí debemos reconocer que no partimos de cero. A veces lo necesario es visibilizar y reconocer ese don, talento o habilidad para desde ahí construir o fortalecer de manera creativa y cercana la competencia en interpretación en el servicio público (ISP) que proponen Abril Martí y Martin (2008), traducción y mediación en contextos especializados.

Nos ayudará pensar en los procesos de aprendizaje desde la complejidad, desde un acercamiento que trata de ver un panorama más allá de la disciplina de la traducción, más allá de la disciplina de la pedagogía o la educación, más allá de la disciplina de la lingüística, y desde todas ellas a la vez. Tratamos de acercarnos a un paradigma que nos ayude a entender esa compleja realidad para poder así analizar y proponer caminos a seguir.

Partimos de la interculturalidad y la sustentabilidad, ambos conceptos ampliamente debatidos y entendidos de la manera más extensa, más incluyente, como ideal que perseguir, como relaciones que no olvidan la

desigualdad estructural y sistémica, como formas de actuar que no explotan, sino que respetan y están conscientes de la ecología de todo tipo, incluida la ecología lingüística. Siguiendo la invitación de Bastardas-Boada (2013), intentamos pensar en esta experiencia de educación como si fuera una "metáfora orquestal polifónica" (p. 22). Esta metáfora nos ayuda a reflexionar sobre la realidad, el proceso educativo, de una manera compleja y holística, más en términos de procesos y constructos en movimiento para ampliar la mirada desde lo micro hacia lo macro y viceversa, tal como desde la etnografía se enfoca la mirada a veces hacia lo micro y luego hacia lo macro, desde la experiencia empírica y desde lo teórico (*cfr.* Velasco y Díaz de Rada, 2003). A la metáfora orquestal le queremos añadir el concepto de "ecología restaurativa" (Bastardas-Boada, 2013, p. 27), donde se propone que para revertir un proceso de extinción lingüística no basta con que el grupo lingüístico hablante recupere el orgullo y gusto de hablar su lengua (en nuestro caso las lenguas nacionales mexicanas), sino que las personas pertenecientes al grupo de hablantes de la lengua hegemónica (en nuestro caso el español) deben reconocer y avergonzarse de las políticas implementadas en el pasado para luego ayudar a los otros pueblos a exigir el uso público de sus códigos (*cfr.* Bastardas-Boada, 2013). Es ahí donde nos falta mucho por trabajar, pero es importante hacer hincapié en que nos incumbe a todas y todos restaurar la ecología. De igual manera, esa ecología restaurativa se tiene que reflejar en la inclusión del enfoque intercultural y de género en la impartición de justicia, en la atención a la salud, en el derecho a la educación y tantos otros ámbitos de los servicios públicos.

## Recuperar el uso público de las lenguas indígenas

En el caso de la administración de justicia esta cuestión se atiende desde la normativa donde el *Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren derechos de personas, comunidades y pueblos indígenas* (*cfr.* SCJN, 2014) se convierte en un instrumento que se tiene que respetar y conocer a fondo por parte de las personas involucradas en la impartición de justicia. Es imperativo que nos impliquemos todos, los hablantes de lenguas minorizadas y los hablantes de lenguas hegemónicas, pero eso difícilmente sucede sin políticas públicas y educativas que persigan, con claros objetivos, de manera

decidida y con voluntad política y presupuestal, ese objetivo común: recuperar el terreno perdido en el uso público de las lenguas nacionales.

Dentro de ese gran terreno enfoco la mirada en una de las estrategias donde he participado de manera cercana: la formación de intérpretes en lenguas indígenas para la administración y procuración de justicia en México y su iniciación profesional en varios estados de la República.

La oportunidad de impartir los diplomados en Veracruz se presentó gracias a haber sido comisionada trabajando en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) de 2007 a 2011; posteriormente, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) me invitó a participar como responsable del módulo transversal de interpretación en Puebla (2011) y Oaxaca (2012). De esa oportunidad aunada al proyecto de investigación propuesto para el Bi-Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE-UV) y el Doctorado en Ciencias de la Traducción (University of Antwerp, Bélgica), surgen las reflexiones que comparto para que se puedan enriquecer, debatir y desmenuzar.

Durante el trabajo de campo que se llevó a cabo desde 2011 e incluso antes, conocí experiencias que me marcaron como persona, como investigadora, como estudiante y por supuesto como maestra. ¿Cómo preparamos a alguien para enfrentar situaciones donde el dolor no se puede medir? ¿Cómo guiamos a los intérpretes y mediadores interculturales para resguardar su integridad física y emocional al intervenir en conflictos que a todas luces nos mueven y conmueven? ¿Qué código de ética y conducta debemos seguir para no salir tan lastimados? Todas estas preguntas y muchas más surgen cuando después de formar intérpretes, los visité en sus comunidades, coincidimos en espacios diversos como seminarios o reuniones con funcionarios de INALI, los acompañé posteriormente a sus prácticas profesionales, nos comunicamos ya no sólo como personas interesadas en el ámbito de la formación de intérpretes, sino como seres humanos con conciencia ciudadana, con convicciones e ideales.

Los diálogos, las lecturas, los intercambios, las prácticas con ellos, con abogados, con funcionarios, con maestros, con lecturas de lo que ocurre aquí, en Sudáfrica, Australia, Estados Unidos, Perú, Canadá, Bélgica o España por nombrar algunos países, abren todavía más interrogantes sobre cuestiones múltiples. Sin embargo, identifico un denominador común: el contexto adverso en que se lleva a cabo la práctica de esta profesión implica el manejo del estrés postraumático, el dolor, el llanto muchas veces

desesperado y la impotencia combinados casi siempre con un alto formalismo en el rito de, por ejemplo, un juicio oral.

Los retos para los intérpretes se vislumbran de todo tipo: desde cuestiones formales en cuanto a apariencia, vestimenta, turnos de habla, fórmulas lingüísticas altamente codificadas y ritualizadas, hasta cuestiones de tecnicismos especializados pertenecientes al campo de la medicina forense, balística o dictámenes médicos de toda índole pasando por el manejo de emociones. El componente emocional permite o no realizar el trabajo y es ahí donde pienso que como formadores es nuestro deber desarrollar una sensibilidad hacia los otros mundos que nos permitan realmente fortalecer a las personas con las que trabajamos. Para ello, el acompañamiento cercano, la escucha atenta, la empatía y la apertura hacia la otredad, otra forma de hacer las cosas, otra forma de entender una situación, otra manera de comprender el conflicto, otros mundos, son cruciales. Todos estos componentes están tejidos en un enfoque intercultural.

## Diálogo y escucha atenta como protagonistas

Las herramientas o estrategias que han sido fructíferas tienen como protagonista el diálogo. Dialogando entre pares, dialogando entre disciplinas, dialogando entre expertos, dialogando entre experiencias, dialogando entre saberes es como he podido observar crecimiento personal y profesional, la maduración y la seguridad. Es deseable que el diálogo se celebre desde posiciones horizontales, equilibradas, cercanas y dispuestas a la escucha atenta y empática. Es claro que no hay recetas ni situaciones donde se pueda asegurar de manera rotunda que esto así sucede o cómo se construyen las condiciones para que así se dé, pero es una condición la disposición de todas las partes involucradas en el diálogo o conversación multivocal a dicha escucha. Considero que es la apuesta por una educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: la co-construcción primero de las condiciones para la escucha atenta y el diálogo.

En concreto, en los diplomados, igual que en otras experiencias formativas, es importante estar consciente de que participamos y a veces contribuimos o no a que se dispare un gatillo que detonará procesos que no habíamos contemplado o de los cuales no éramos conscientes, hasta que

transcurrido el tiempo miramos hacia atrás. La investigación y acompañamiento de largo aliento, desde la mirada no sólo sincrónica sino además diacrónica permite observar el desarrollo del campo, el crecimiento de las organizaciones y sujetos que participaron. Además, ofrece la posibilidad de dialogar sobre las experiencias que siguieron a la formación, donde se puso en práctica lo que se ensayó en los espacios de formación, cuando se pudo contrastar lo que se ejercitó con las exigencias de los eventos comunicativos mediados por intérpretes.

En el currículum de los diplomados se trabajó un primer módulo: *Diversidad lingüística y cultural*, *Derechos humanos* seguido de *Derechos indígenas*. Luego, un segundo módulo sobre el *Sistema de justicia penal mixto y acusatorio adversarial* que se combina con *Nociones básicas de la lingüística aplicada a la interpretación*, y el *Código de ética del intérprete*. Se continúa con la *Construcción de fichas terminológicas* para ambos sistemas, la *Diferencia entre traducción e interpretación*, *Técnicas de interpretación*, la *Norma Técnica de Competencia Laboral* y *Prácticas de interpretación*. A grandes rasgos, esos son los temas que se trabajan, entrecruzan, presentan y van tejiendo a lo largo de las clases y actividades extra curriculares. Todo ello está enmarcado por supuesto en un diagnóstico al inicio y un examen al final del proceso. No describiré en este espacio detalles del currículum del programa de formación inicial (*cfr.* Kleinert, 2016), pero sí quiero señalar que aunque fue un programa muy bien planeado y pertinente para la formación de intérpretes para el ámbito de la justicia penal, es insuficiente como única opción de preparación en este ámbito.

No existe todavía en el país un programa que prepare a los intérpretes de manera permanente; actualmente se está diseñando un programa que, con financiamiento internacional y la participación de la Johannes Gutemberg - Universität Mainz (JGU Mainz), la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) y la imprescindible experiencia en el ámbito del Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción A.C. (CEPIADET), ofrecerán de manera conjunta un espacio de formación a nivel de posgrado a partir de 2020. No hay otros programas de formación de traductores, intérpretes o mediadores en combinaciones con lenguas indígenas y todavía hay muy pocos especialistas hablantes de lenguas indígenas en la materia que desde las lenguas ofrezcan cursos. Hubo proyectos piloto que se llevaron a cabo en el INALI durante varios años a inicios de la segunda década del dos mil, pero no ha habido todavía frutos del

grupo semilla del Diplomado Piloto para la Formación de Formadores de Intérpretes de Lenguas Indígenas implementado desde el INALI, ya que debido a la necesidad de contar con intérpretes en cualquier institución pública se esperaba que esos miembros fueran los formadores de más intérpretes, cosa que no ha sucedido.

Se abre la oportunidad de proponer, ser creativos, determinar cómo queremos construir un camino propio, sin desdeñar la experiencia que se ha recorrido en países que pueden tener características comunes con México y otros países latinoamericanos. Revisar las experiencias de Sudáfrica, Australia o Canadá, que son países con un pasado colonial, con una diversidad lingüística de lenguas originarias y contrastarlas con las de Estados Unidos y algunos países europeos como Inglaterra, España o Bélgica pueden ofrecer ideas que no se deben echar en saco roto. Sin embargo, desde la experiencia acumulada en los Diplomados o los cursos de formación de menor duración ofrecidos también en colaboración con asociaciones civiles que impulsan la mediación lingüística pertinente tanto cultural como lingüísticamente (véase el caso de CEPIADET A.C. en Oaxaca y otras en estados como Campeche, Quintana Roo o Puebla) tenemos ya un bagaje importante para proponer programas de formación que respondan a las necesidades del Estado mexicano.

## Retos para el futuro

La formación que se ha ofrecido en México hasta la fecha ha estado dispersa y a pesar de los esfuerzos de un instituto como el INALI, centralizado en Ciudad de México, con un número reducido de funcionarios, sin duda es insuficiente. Por ello, el papel de las universidades públicas y especialmente las universidades interculturales es crucial. Los programas de educación intercultural que tengan como propósito transformar la realidad y con un claro deber social de atender las necesidades dictadas por algunos de los grupos más vulnerables del país, los pueblos indígenas, es deseable que sean construidos con y desde los grupos a quienes se pretende beneficiar. Ahí también surgen los retos y cuestionamientos: ¿Quién debe formular e impartir los programas? ¿Los hablantes de alguna de las lenguas nacionales mexicanas? ¿Los expertos en interpretación de lenguas

extranjeras? ¿Las instituciones públicas? Creo que la fórmula ensayada de establecer comités interinstitucionales que conjuguen a todos los actores participantes tiene sentido, pero también ha demostrado que no es tarea sencilla. Aprender a colaborar, participar de manera propositiva y estar dispuesto a reconocer la importancia y relevancia de las áreas que uno no conoce cuando tratamos de abordar situaciones complejas, que exigen una multi o transdisciplinariedad, se convierte en sí en experiencias de aprendizaje para las y los participantes.

Considero que desde la conjugación de estos factores y elementos estamos intentando construir interculturalidad. Se complica al tener que operar en lógicas de mercado neoliberal, donde las exigencias por ejemplo de un posgrado que pueda ofrecer una beca CONACYT a sus estudiantes, serán grandes obstáculos que vencer. Encontrar a los miembros de un núcleo académico básico con credenciales académicas medidas en la productividad que se comparará con otros posgrados pertenecientes a disciplinas de larga tradición en el país será complicado, ya que el campo interdisciplinario de la traducción e interpretación para los servicios públicos no ha contado con espacios previos de formación en México. Las licenciaturas en traducción e interpretación son escasas y en instituciones de educación pública lo son todavía más. Apenas en 2017 inició la operación de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) con dos licenciaturas: la primera en Lingüística Aplicada y la segunda en Traducción, ambas en combinaciones con lenguas extranjeras. Ello no nos debe detener, pues la necesidad social de contar con intérpretes y traductores con una preparación sólida es urgente y habrá que trabajar en las condiciones que haya, con los materiales que existan y con el personal que esté dispuesto a salir de su zona de confort para innovar, proponer y estar preparado para lidiar con la incertidumbre. Lo que haya funcionado en otro contexto tendrá que replantearse y resignificarse antes de pensar en usarlo, buscar maneras, espacios y tiempos que estén de acuerdo con las circunstancias de los participantes y con los recursos disponibles.

En conclusión, la experiencia de trabajo e investigación con enfoque multi y transdisciplinario que permite la reflexión compartida es sin duda enriquecedora, aunque abre más interrogantes de las que alcanza a contestar. Construimos caminos compartidos que esperamos sean de provecho tanto para las y los intérpretes que participan, las instituciones públicas encargadas de elaborar y financiar políticas públicas, como para la academia,

cuya responsabilidad es visibilizar, analizar y difundir los hallazgos no sólo con sus pares, sino con todas las partes implicadas. Ese es el camino que elegimos y en el que queremos perseverar, pues queda mucho por hacer.

Ojalá se multipliquen estas experiencias y se realicen investigaciones pertinentes, complementarias, propositivas y críticas, señalando los aciertos y las áreas que requieren mayor atención. Investigar en torno, con y sobre traductores e intérpretes de lenguas nacionales mexicanas invita y obliga a repensar y reinventar lo que ya habíamos considerado, lo que ya creíamos saber acerca de situaciones donde la discriminación tanto étnica como lingüística o cultural ha sido la normalidad durante siglos, donde la matriz del poder colonial y patriarcal y sus huellas se aprecian hasta la fecha. Darnos cuenta de que el sistema económico, social y político está atravesado y reproduce las desigualdades puede ser un incentivo para documentar en lo micro las repercusiones.

Queremos acompañar y nombrar las experiencias de los que no han sido escuchados, que sólo conocemos en los números que nos ofrecen las instituciones o las noticias; cada institución pública sin personal preparado para recibir y atender a los ciudadanos que se expresan en otra lengua nacional, y que quizá lo hagan desde otra lógica, no está cumpliendo su cometido de manera idónea. Cuando México se asuma de manera habitual y cotidiana como un país plurilingüe, multicultural y diverso, cuando el paradigma monolingüe hispanohablante esté superado en los medios de comunicación, las escuelas, los hospitales y los espacios de impartición de justicia, podremos pensar en que ya no es necesario trabajar en este tema; mientras tanto, seguiremos organizándonos, investigando, proponiendo y picando piedra para poco a poco construir el camino para que futuras generaciones puedan ejercer, cabalmente, sus derechos lingüísticos.

## Referencias bibliográficas

Abril Martí, M. y Martin, A. (2008). "Profesionalizar en la práctica: la competencia en interpretación en los servicios públicos como base para la formación de profesionales", en: Valero-Garcés, C. (ed.), *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos: Desafíos y alianzas*. Madrid: Universidad de Alcalá.

Bastardas-Boada, A. (2013). "Sociolinguistics: Towards a Complex Ecological View", en: Massip-Bonet, A. y Bastardas-Boada, A. (eds.), *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society* (pp. 15-34). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Kleinert, C. (2016). "Formación e iniciación profesional de intérpretes de lenguas nacionales mexicanas para la justicia: el caso de Puebla". Universiteit Antwerpen, Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México. [Tesis doctoral inédita]

Olivé, L. (2008). *Interculturalismo y justicia social*. México: UNAM.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Santos, B. (2011). "Epistemologías del Sur. Utopía y praxis latinoamericana". *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, vol. 16, núm. 54, Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia, pp. 17-39.

Suprema Corte de Justicia de la Nación (2014). *Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren derechos de personas, comunidades y pueblos indígenas*. (2ª ed.). México: Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2003). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta.

# Educación y agroecología: otra forma de promover procesos formativos hacia la sustentabilidad y la soberanía alimentaria

*Miguel Ángel Escalona Aguilar*
*y Roberto Gregorio Chiquito Contreras*

Vivimos en un mundo inundado por alimentos procesados con altos contenidos de sales y carbohidratos donde, para satisfacer esas formas de alimentación, se propicia el establecimiento de monocultivos con aplicación excesiva de agroquímicos, donde hay un monopolio en la producción, distribución y comercialización de insumos como fertilizantes, semillas y agroquímicos, en donde se concentran en unas cuantas empresas la distribución de alimentos y dominio de la venta de los mismos en supermercados con la pérdida de mercados locales, que domina e invade inexorablemente toda nuestra forma de vida. En este contexto, vale la pena pre-

guntarnos ¿qué procesos educativos debemos diseñar? ¿Qué estrategias de educación estamos pensando para los jóvenes, sobre todo, aquellos que de una u otra manera están vinculados con la producción de alimentos en el ámbito urbano y rural? ¿Qué aprende nuestra juventud en las instituciones de enseñanza superior? ¿Terminan conociendo su entorno rural, los valores rurales, la realidad del campo, incluyendo sus problemas? ¿Conocen las alternativas que emergen de las personas que están construyendo soberanía alimentaria en nuestros territorios? La respuesta parece ser negativa, si tenemos en cuenta que en muchas universidades se promueve justamente el modelo dominante.

Todo esto, como lo señala Cuéllar (2014), se refleja en los currículos formativos de las universidades, así como en las líneas de investigación hegemónicas, donde encontramos esa visión capitalista de la modernización. Se trata de una visión profundamente impregnada de nociones tales como industrialización, mercados globales, competitividad o modernización tecnológica. Las universidades así pugnan por dar la imagen de centros modernos, altamente tecnificados, volcadas hacia lo internacional y lo empresarial, valoradas según su tamaño y su proyección en el mercado global. Desde esta perspectiva nos parece que una propuesta educativa tendría dos caminos: reproducir y legitimar los esquemas de desigualdad social que operan desde la diferencia y desde la impugnación o generar acciones para la transformación. No reflexionar sobre ello es naturalizar y reproducir lo instalado, la mirada dominante. El desafío es entonces preguntarnos ¿qué tipo de conocimiento y práctica queremos construir? ¿A qué proyecto de país estamos contribuyendo?

Es necesario incluir una reflexión sobre la reducida conexión entre la acción educativa, el mundo productivo y la gestión de los recursos desde una perspectiva de su manejo sustentable, lo que Shiva (2008) llamaría monocultivos de la mente, provocando que muchas veces no se perciba el conocimiento local (paralelamente a la pérdida de biodiversidad resultante de los monocultivos) y que vaya desapareciendo simplemente al no verlo y al negar su existencia.

Así, mientras que el conocimiento sobre los problemas que genera la producción intensiva de alimentos se ha ampliado notablemente, no se ha producido un avance comparable ni en su prevención ni en el modo de abordarlos en el marco de una complejidad que no solo denota problemas productivos, sino sociales y políticos. Asimismo, se agrava la degradación

del entorno por el empleo excesivo de agroquímicos y la pérdida de biodiversidad por el uso de semillas mejoradas. Por ejemplo, Brasil ha intensificado y homogeneizado su producción agrícola, hasta llegar a ser el país que más emplea productos agrotóxicos en el mundo. Sarandón y Flores (2014) señalan que 22 de los 50 productos más utilizados en Brasil están prohibidos en la Unión Europea. En México, García y Rodríguez (2012) indican que existen 260 marcas diferentes de plaguicidas de las cuales 24 están prohibidas y 13 restringidas.

Queda mucho por hacer en todas las facetas de la gestión del manejo de los recursos y de las prácticas que lo constituyen: medidas precautorias, producción limpia, investigación y aplicación tecnológica de acuerdo con las condiciones locales, además, por supuesto, de la creación de plataformas de participación y vías concretas de acción que permitan a la población saber y decidir sobre dicha circunstancia. En dicho contexto, la educación debe estar encaminada a un proceso continuo de reflexión sobre la complejidad de la problemática productiva y social, y asumir que no se puede resolver desde una sola disciplina.

Proponemos en el presente texto que es posible generar modelos diferentes de educación desde el enfoque agroecológico, para contribuir a la creación de sistemas agroalimentarios alternativos con una visión hacia la seguridad y soberanía alimentaria. Desde ahí, planteamos que el reto para concebir la universidad como un espacio de incidencia política coherente con la soberanía alimentaria, no recae únicamente en la institución universitaria y las personas que la componen, sino también en las propias organizaciones campesinas, redes y articulaciones en torno a la alimentación y otros grupos sociales vinculados de alguna u otra manera con estos retos, tanto en el ámbito rural como en el urbano. Por ello, uno de los aprendizajes más interesantes que podemos extraer es la necesidad de ir incorporando habilidades colectivas y de diálogo que se salgan de los egos y de las consignas de la competitividad y el reconocimiento social y promover desde ahí procesos participativos de sistematización que permitan mostrar caminos diferentes de producir y consumir alimentos.

Con todo lo anterior, nos gustaría señalar que la educación para la sustentabilidad productiva y la soberanía alimentaria debe pensarse como una *educación para la acción*, desde una perspectiva compleja e interdisciplinar que debe partir de la vida cotidiana en el contexto de los procesos formativos y que buscaría fomentar el compromiso (individual y colectivo)

para el cambio social, cultural y económico que permita encarar la crisis humanitaria en la que nos encontramos.

## Reflexiones sobre formas creativas de educación

Maturana y Nisis de Rezapka (1997) señalan que la tarea de la educación escolar, como un espacio artificial de convivencia, es permitir y facilitar el crecimiento de seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros, con conciencia social y ecológica, de modo que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a la que pertenezcan. Repensar los procesos educativos desde una visión integradora y sistémica en donde se planteen escenarios diferentes para realizar un proceso de enseñanza aprendizaje más activo y humano, como diría Freire (1974) "quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender", reto que bien vale la pena asumir.

Proponemos abordar este proceso desde el enfoque basado en procesos de aprendizaje endógenos, como ocurre con la educación dialógica, constructivista, holística y biocéntrica, entre otras (Luque *et al.*, 2010; Merçon y Siddique, 2013); esta perspectiva permitirá acceder a prácticas de enseñanza problematizadoras y participativas, integrando aspectos de estas diferentes pero complementarias propuestas educativas; planteando la necesidad de proponer acciones educativas que permitan potenciar la perspectiva agroecológica no sólo como una mirada holística, sino como una educación para la acción y la participación en sociedad, fomentando procesos de creación de conocimiento y búsqueda de soluciones que respondan a los contextos locales donde quieren ser implementados (Cuéllar y Sevilla, 2012).

En este sentido, los universitarios necesariamente deben sentar las bases para lograr desde las universidades espacios para la defensa de la autonomía, la dignidad humana y académica, la solidaridad y una democracia real. La universidad, y en particular la pública, es el punto de referencia para generar una oposición crítico-constructiva para la transformación del país. Por lo tanto, se hace necesario integrar los esfuerzos colectivos en un proyecto común y avanzar en el camino de realización de una sociedad

justa, en donde la universidad se convierta en parte del proyecto integral de país que queremos construir.

En consecuencia, se hace evidente la necesidad de transformar estas realidades universitarias, considerando opciones originales y socialmente comprometidas con la construcción de una nueva universidad al servicio del país y de los sectores tradicionalmente excluidos, basados en el fortalecimiento de una cosmovisión centrada en los principios de igualdad, justicia, solidaridad y participación popular, que permita apuntar nuevos derroteros en todos los ámbitos de la vida nacional, particularmente en la educación (Alves y Capote, 2007). La idea de transformación implica una nueva forma de pensar la educación, desde todos los ámbitos: desde la institucionalidad, su práctica, su concepción que trasciende de lo tradicional; lo cual toca de manera directa el currículo y la revaloración de la práctica, como expresión de lo concreto y la cooperación y co-creación entre los participantes de procesos colectivos de producción y consumo de alimentos.

Como diría Santos (2006), se tiene inevitablemente que pasar de un modelo de conocimiento universitario a uno que propone llamar conocimiento pluriuniversitario; se trata de un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretende resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, convirtiéndolo internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos, menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica (Cuéllar y Sevilla, 2012).

En este sentido Zemelman (1992) propone "romper con las teorías que explicitan al sujeto (movimiento, actor, fuerza) como punto de llegada de un proceso de formación social, para dar cuenta del proceso de transformaciones múltiples en el que un colectivo puede devenir en sujeto social" (p. 12). El énfasis está en el proceso mismo, en su dinámica interna, en su cualidad educativa, en sus múltiples posibilidades, en su indeterminación. La construcción de estas realidades se plasma en prácticas, experiencias y lugares sociales, en donde la subjetividad colectiva imprime potencialidad histórica, en sus capacidades de construirla, conducirla, representarla y

desde allí en la co-construcción de procesos participativos de autogestión y retroalimentación continua.

Así, nos parece que debe asumirse la importancia de vernos como parte de un grupo y reconstruir los vínculos humanos y con la naturaleza, volver a valorizar el ver, tocar, oír, degustar y oler el mundo con plena conciencia y actuar en consecuencia. Desafortunadamente, en el campo de la producción de alimentos, las universidades han formado, en muchos casos, especialistas que han tenido problemas para evaluar correctamente los amplios impactos de los sistemas de producción, debido a la mirada fragmentada inherente a la híper-especialización, que propicia visiones reduccionistas de la realidad, lo que ha traído como consecuencia la formación de un profesional severamente limitado para promover acciones en torno a la sustentabilidad, desconociendo o no queriendo ver los procesos innovadores construidos localmente y que se plantean desde una perspectiva agroecológica y hacia la soberanía alimentaria (Ortega-Cerdá y Rivera-Ferre, 2010).

Como lo plantea Viñas-Román (1999), la multidimensionalidad de la sustentabilidad plantea la necesidad de una visión renovada de la agricultura que permee integralmente las propuestas curriculares. En este sentido, la agroecología propone un enfoque alternativo al de la ciencia convencional para el análisis de los sistemas agroalimentarios y para el desarrollo rural y urbano. Surge a partir de la década de 1970, como paradigma científico y como respuesta teórica, metodológica y práctica a la crisis ecológica y social que la modernización e industrialización alimentaria generan en las zonas rurales (Sevilla, 2006). Como práctica, la agroecología propone el diseño y manejo sustentable de los agroecosistemas con criterios ecológicos (Altieri, 2002; Gliessman, 2002) a través de formas de acción social colectiva y propuestas de desarrollo participativo que contribuyan a dar respuestas sustentables y globales a la satisfacción de nuestras necesidades básicas (Sevilla y Ottmann, 2000). Abreva, sobre todo, en formas tradicionales de producción que hoy día se revisan para proponer innovaciones sociales en el terreno agroalimentario.

Desde esta perspectiva, la agroecología se expresa en distintas formas o dimensiones, que podríamos agrupar en tres: una dimensión ecológico-productiva, que se dedicaría al estudio de los procesos ecológicos asociados a la actividad agrícola; una dimensión de desarrollo local y extensión agrícola alternativas, que situaría a los campesinos y agricultores como

principio y fin de la intervención, pero que implicaría a la mayor variedad posible de actores sociales para su participación en los procesos de Desarrollo Local Agroecológico; y por último una dimensión de transformación o movimiento social, que buscaría la transformación de la realidad en que las comunidades locales viven, hacia horizontes de emancipación social y sustentabilidad ambiental globales (López y Guzmán, 2008).

Por ello, proponemos que la visión o enfoque agroecológico puede contribuir a generar procesos formativos que incorporen estructuralmente herramientas para promover una mejor comprensión de la realidad y para la construcción de un conocimiento colectivo sobre esa realidad que nos permita transformarla. A su vez, en los procesos de sensibilización se pretende simultáneamente sentar las bases para la superación de los conflictos que se analizan basados en la acción social colectiva y que se generen las condiciones para reflexionar y actuar de modo que provoque el desarrollo de capacidades existentes y emergentes.

La formación desde el enfoque agroecológico articula diferentes propuestas que históricamente han demostrado su validez para generar procesos participativos de transformación social y sustentabilidad. Así, incorpora los conceptos y métodos de la educación popular a partir de autores como P. Freire u O. Jara; y de adaptaciones metodológicas más específicas, como serían la Investigación-Acción Participativa (IAP) de O. Fals Borda o la Investigación Social Participativa (ISP) o Socio-praxis de Tomás Rodríguez Villasante (Guzmán y Alonso, 2007).

## Retos y desafíos de la formación para la sustentabilidad y soberanía alimentaria

La organización de actividades pedagógicas debe fomentar y valorar la participación del estudiante en el proceso educativo con la convicción de que es el actor principal del mismo. Ello implica fomentar el espíritu crítico y su capacidad de análisis, de acceso y evaluación de la información.

El núcleo común de la educación popular está conformado, según Torres (2007, p. 14), por los siguientes elementos:

- Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.

- Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
- Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
- Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
- Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

Freire (2005), frente a lo que denomina la "educación bancaria" de la sociedad negadora del saber y la dignidad del otro, propone la "educación liberadora" que va a tener en el diálogo la fuente pedagógica y cultural para la construcción de una sociedad alternativa, cuyo principio básico es el reconocimiento del otro. Para saber de qué se va a dialogar es importante que el diálogo esté vinculado a un proceso investigativo de la realidad que se quiere transformar. Educadores y educandos mediante el diálogo van investigando la realidad y la van transformando, destruyendo la pasividad del educando e incitándolo a la búsqueda de la transformación de la realidad. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos (Freire, 1997).

Por ello, un reto más es que haya verdaderamente un intercambio de ideas, ideales y sueños con los actores y que los trabajos de investigación respondan efectivamente a esos planteamientos (sin dejar de advertir el riesgo de que las investigaciones participativas terminen siendo extractoras de información para publicaciones y tesis). El reto es generar procesos continuos de intercambio entre los actores para que haya una retroalimentación y una espiral positiva de aprender, implementar, retroalimentar, ajustar desde la visión de los propios actores.

Por otra parte, considerando que el abordaje de los trabajos de investigación se desarrolla en el contexto de sistemas complejos, donde una disciplina por sí sola no es capaz de integrar un proceso de investigación, el reto es integrar comités interdisciplinarios que acompañen dichos procesos y que aporten a un continuo de investigación-acción y en los que

bien podrían participar como co-facilitadores los propios actores con los que se trabaja en la investigación.

## Hacia propuestas para promover una educación para la sustentabilidad

Se han de poner en marcha procesos educativos que se distancien de los métodos convencionales de enseñar y aprender, y para que los estudiantes se puedan sumar a estos procesos se requieren estrategias que sean activas, flexibles y participativas, que estimulen la creatividad y el desarrollo de la inteligencia, donde la relación sujeto-objeto sea una interacción de doble sentido y se potencie la actividad del sujeto. Se estaría así en consonancia con los principios de educación activa de Paulo Freire, donde el profesor abandona su lenguaje, descripciones, categorías y conceptos para analizar la realidad de la situación del alumno y sus relaciones con el mundo real que lo rodea, apuntando a hacer que los sujetos signifiquen una realidad para transformarla, con la ayuda del "educador" que se convierte en un facilitador; por ello se requiere del desarrollo del proceso educativo participando en las actividades del "mundo real", para consecuentemente proyectar posibilidades o tendencias de acción en asuntos específicos con una visión integradora (Freire, 2005).

En oposición al monocultivo de la mente, que domina la producción del conocimiento occidental, Rojas (2009) propone hablar de "policultivos de la mente", es decir un estilo de conocimiento que intenta reproducir y asimilar la complejidad e incertidumbre de la vida, acompañado de procesos de aprendizaje que inspiren la apertura de la mente individual y colectiva de una comunidad de aprendizaje a través de objetivos viables y tangibles. El autor llama a esta aproximación "aprendizaje con la vida", o como señala Cuéllar (2014), es preciso trabajar en procesos de "ciencia con la gente" en donde la investigación se pone al servicio de la sociedad y para ello es preciso desarrollar metodologías de investigación en las que es la gente la que hace sus propios diagnósticos de las problemáticas a resolver, orienta las investigaciones, establece los objetivos y dialoga con sus propios conocimientos con el estamento científico para generar soluciones desde sus propias realidades y lenguajes. Las personas investigadoras ya no

son las expertas que ostentan la verdad, sino personas con herramientas de investigación científica que ofrecen sus servicios y sus conocimientos a los grupos sociales con los que deciden trabajar, y funcionan a través de una negociación y un diálogo continuos en torno a los objetivos, los diagnósticos, los resultados y los impactos.

La sistematización de experiencias vinculadas con procesos, producción y consumo de alimentos diferentes que el mercado domina puede ser un elemento importante para construir un ecosistema comunicativo entre sujetos y sujetos que se enfrentan, negocian y comparten significados acerca del mundo. Las experiencias son siempre trascendentales, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada una de ellas constituye inevitablemente un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una existe una fuente inagotable de aprendizajes que debemos aprovechar por su originalidad y particularidad; necesitamos comprender esas experiencias; extraer sus enseñanzas, comunicarlas y compartirlas. Sistematizar experiencias es un instrumento privilegiado para realizar todo eso; es un proceso que a nuestro juicio se convierte en una metodología de carácter pluriepistemológico, flexible y con un enfoque participativo muy valioso que a la vez colabora con las experiencias con las que se trabaja en tener una mirada externa de sus procesos y nos ayuda a que los estudiantes sean más sensibles al trabajo con la gente.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje iría en la dirección de crear una estrategia que vincule universidad-estudiante-comunidad desde el desarrollo de proyectos vinculados con la realidad social. Se pretendería alcanzar con esta estrategia la superación de la tradicional fragmentación del conocimiento, transformando el aprendizaje en un proceso de reflexión permanente entre los diferentes actores.

La formación en sistematización implica algunos retos significativos, ya que no sólo es una práctica novedosa en el ámbito universitario, sino que para un gran número de profesionales resulta difícil hacer conscientes algunos procesos donde no sean ellos "los investigadores que deciden", sino que forman parte de ese mismo proceso. Es necesario establecer un nuevo espacio de reflexión, discusión teórico-metodológica para la construcción de un nuevo marco de comprensión y transformación de los procesos sociales, políticos y culturales; así como la integración socio-comunitaria de las diferentes relaciones que ocurren en el ámbito productivo, en la transformación y consumo de alimentos en el ámbito local y regional.

Si abordamos a las universidades y sus procesos formativos desde el reto que significa formar a un ciudadano investigador social crítico y reflexivo, pareciera que la única estrategia posible es lograr una alianza entre lo académico y lo comunitario, como espacio de reflexión, evaluación y concreción de propuestas específicas para el cambio social y donde la sistematización de experiencias se coloque en un plano referencial que permita a los actores explorar en las experiencias comunitarias, cargadas de una enorme riqueza como procesos inéditos e irrepetibles, fuente de aprendizajes aprovechables, que sea un espacio necesario para comprender y extraer sus enseñanzas importantes con el fin de comunicarlas y compartirlas. Es decir, es necesario buscar visibilizar lo que queda ausente bajo el paradigma científico convencional de la modernidad y su descendiente directa, la modernización industrial. Desde las perspectivas participativas se requiere cuestionar los dispositivos específicos de poder y poner en marcha mecanismos a través de los cuales revalorizar los saberes locales, para poder realizar una co-producción de nuevos conocimientos interculturales, como base original de la propuesta agroecológica (Cuéllar y Sevilla, 2009).

Por tanto, la sistematización de experiencias se convierte en el marco de comprensión y transformación de los procesos sociales, políticos y culturales, ya que es un instrumento privilegiado para realizar el diálogo de saberes en una profundización dentro de la investigación-acción. Santos (2006, p. 67-68) enfatiza la importancia de promover diálogos entre lo científico, lo humanístico y lo popular, lo urbano, lo tradicional, lo campesino, lo indígena, entre otros, para que una gran diversidad de saberes pase a formar parte del "interconocimiento, donde los ciudadanos y grupos sociales puedan intervenir sin la posición exclusiva de aprendices". De esta forma se encuentra una raíz común en la idea de que el conocimiento es una construcción social en interacción con el entorno, y que por tanto, los procesos formativos deben ser diseñados en esa misma clave interactiva o dialógica. Esta idea, aplicada al espacio ambiental y agrícola, nos acerca al diseño de procesos formativos en interacción (diálogo) con la economía y el territorio locales, como forma de recuperar una co-evolución entre medio ambiente y sociedad que no genere mayores cotas de degradación de ambas esferas de la vida, sino mayores cotas de libertad.

Así, la agroecología ha surgido como una suerte de traducción cultural que valida el conocimiento tradicional y se propone explícitamente

aprender de él y sistematizarlo, facilitando su transmisión y amplificando sus efectos. La traducción-validación ocurre cuando los aprendizajes son presentados usando el discurso y muchos de los métodos de la ciencia occidental, de modo que eventualmente los mensajes clave puedan ser oídos y entendidos por comunidades intelectuales que de otro modo continuarían ignorando la sabiduría ecológica tradicional de los campesinos (López y Guzmán, 2008).

La educación en agroecología parte de este supuesto epistemológico y se basa en la dinámica de la multicausalidad. Concibe el medio ambiente como un sistema abierto, compuesto de diversos subsistemas interdependientes que configuran una realidad dinámica de complejas relaciones naturales, ecológicas, sociales, económicas y culturales (Cuéllar y Sevilla, 2009), y nos parece que ese es un camino que se puede seguir, el de la articulación de mecanismos para construir colectivamente procesos sustentables desde lo ambiental y lo humano.

Desde este contexto y motivados para que se desarrollen procesos de sistematización de iniciativas agroecológicas que aporten elementos para la soberanía alimentaria, se ha venido desarrollando desde el 2011 un proceso educativo plasmado en un Curso Internacional de Experto en Soberanía Alimentaria y Agroecología emergente que reúne a cinco universidades de Argentina, Brasil, Bolivia, España y México, con la idea de avanzar en la búsqueda de estas experiencias y aportando nuevos conocimientos en el desarrollo de la agroecología hacia la sustentabilidad extensa y la soberanía alimentaria. El curso se encuentra organizado en cuatro momentos: el primero consiste en un proceso de formación a distancia, constituido en cuatro módulos formativos y que aporta bases teóricas en torno a los dos ejes del curso (Agroecología y Soberanía Alimentaria). Un segundo proceso, vinculado al curso, es un módulo presencial que busca que los alumnos de cada sede interactúen y presenten las experiencias en las que participan y los retos que les ha implicado organizar un proceso de sistematización. Un tercer elemento consiste en que los alumnos de todas las sedes se encuentran durante una semana a través del sistema de videoconferencias para interactuar y mostrar sus trabajos de sistematización.

Más allá de las reflexiones que surjan en los módulos, uno de los intereses prioritarios de este curso es la puesta en práctica de una herramienta de sistematización básica para contribuir al análisis y acompañamiento de las experiencias locales para generar un cuerpo de saberes, experiencias

y aprendizajes para ponerlos en común y que se constituye en el trabajo de fin del curso. El proceso desemboca en una reflexión colectiva acerca de la necesidad de visibilizar el conocimiento que se nutre localmente de experiencias prácticas y concretas, inmersas en innumerables formas de transición agroecológica tanto en finca (a nivel técnico agronómico) como en las múltiples formas de innovación social para una transición social y política desde la Agroecología hacia la Soberanía Alimentaria (Calle y Gallar, 2010).

Con los trabajos de sistematización del curso surge la idea de construir el Observatorio de Soberanía Alimentaria y Agroecología emergente (OSALA).[1] El OSALA pretende fortalecer, sistematizar y potenciar el trabajo de diferentes redes que, de manera formal e informal, vienen implementando propuestas en materia de soberanía alimentaria y agroecología desde una perspectiva aplicada, ya sea acompañando experiencias o realizando investigaciones participativas en cada uno de los lugares en donde hay gente vinculada con la red de Agroecología formada por las iniciativas de los países participantes.

Se trata de desarrollar, entre otras cosas, un trabajo de reflexión teórico-metodológica y de visibilidad de experiencias a través de un Atlas que se ubicará en la página web, de manera que queden disponibles las fichas de sistematización de las experiencias que conocemos en cada una de las redes locales de las sedes y, por tanto, de las experiencias que se acompañen durante el trabajo de prácticas del Curso. El OSALA desde la investigación-acción plantea que es posible tener múltiples objetivos que de manera articulada visibilicen procesos participativos de transición agroecológica hacia la soberanía alimentaria; entre estos objetivos podemos mencionar:

- Hacer visibles las múltiples experiencias agroecológicas que existen y que tienen la soberanía alimentaria como horizonte político.
- Ser una herramienta de difusión, intercambio, encuentro y propuestas para la promoción y creación de alianzas de las experiencias agroecológicas.
- Ser una herramienta de incidencia política desde la agroecología hacia la soberanía alimentaria.

[1] La dirección de la página del Observatorio es http://osala-agroecologia.org/

- Ser un espacio de reflexión teórica y metodológica en torno a la construcción de la agroecología, la soberanía alimentaria y la sistematización de experiencias.
- Aportar información útil para distintos tipos de público (academia, movimientos sociales, instituciones, etc.)
- Ser un espacio de seguimiento y análisis de las múltiples innovaciones (agronómicas, socioeconómicas, políticas y epistemológicas) que emergen en cada territorio desde el ámbito de la agroecología para la soberanía alimentaria.
- Elaborar un Atlas en la web, publicaciones y boletines informativos que permitan dar a conocer los resultados de las sistematizaciones y de los análisis, facilitando así la conformación de un conocimiento académico, social y productivo básico para emprender procesos de soberanía alimentaria.

Es pertinente fortalecer esfuerzos colectivos con la academia, las organizaciones e iniciativas que están impulsando acciones hacia la soberanía alimentaria desde una relación horizontal para plantear formas diferentes de educación. El OSALA registra actualmente experiencias sistematizadas de quince países de América Latina y Europa. Estas iniciativas están involucrando elementos que, desde las diferencias regionales, los hacen comunes por sus luchas y esfuerzos para impulsar estrategias hacia la soberanía alimentaria.

Las cinco experiencias sistematizadas en México se ubican en los estados del centro y sur del país (Puebla, Veracruz, Chiapas y Oaxaca). Cuatro de ellas se caracterizan por la identidad campesina e indígena (zapoteca, maya, tsotsil, nahua) de los grupos de productores. Abarcan una unidad familiar demostrativa de permacultura y tres experiencias orientadas al autoconsumo combinado con la venta de café ecológico a través de los canales de comercio justo, la conservación y el rescate de las semillas criollas. Además, el Tianguis Agroecológico de Xalapa involucra a productores y consumidores veracruzanos hacia la construcción de circuitos cortos de comercialización.

En suma, las experiencias en materia de transición agroecológica configuran formas de economía social que priorizan la cohesión en el contexto comunitario y familiar, la participación solidaria y su reconocimiento so-

cial. Acercarse a estas experiencias facilita que los estudiantes conozcan y contribuyan a la visibilización de acciones colectivas y humanas que puedan articularse en redes para promover procesos más humanos, democráticos y comunitarios, siendo una gran oportunidad para generar incidencia y transformación social a través y desde la universidad.

## Referencias bibliográficas


Altieri, M. (2002). *Agroecología: Bases científicas para una agricultura sustentable*. Montevideo, Uruguay: Nordan-Comunidad Editorial.

Alves, F., y Capote, M. (2007). "El Proyecto Socio comunitario como Estrategia Innovadora en La Formación de Profesionales Universitarios". *XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Santo Domingo, República Dominicana, 14 p.

Calle, A., y Gallar, D. (2010). "Nuevos movimientos globales y agroecología: El caso de Europa", *Innovation and Sustainable Development in Agriculture Food* (ISDA), Montpellier, Francia.

Cuéllar, M. (2014). "La Universidad como espacio de incidencia para la Soberanía Alimentaria", *Soberanía Alimentaria: Biodiversidad y Culturas*, núm. 16, pp. 13-16.

Cuéllar, M., y Sevilla, E. (2012). "La soberanía alimentaria: La dimensión política de la agroecología". En: Cuéllar, M., Calle, A. y Gallar, D. (eds.). *Procesos hacia la soberanía alimentaria. Perspectivas y prácticas desde la agroecología política*. Barcelona: Ed. Icaria, pp. 15-32.

Cuéllar, M., y Sevilla, E. (2009). "Aportando a la construcción de la soberanía alimentaria desde la Agroecología", *Ecología Política, Cuadernos de debate Internacional*, núm. 38, pp. 43-51.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI (55ª edición).

Freire. P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI (15ª edición).

Freire. P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes y prácticas para la práctica educativa.* México: Editorial Siglo XXI.

Escalona-Aguilar, M., Leal-Asencio, T., Pineda-López, R., Ruíz-Cervantes, E. y Sánchez-Velázquez, L. (2015). "El papel de la universidad pública en la soberanía alimentaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. 20, núm. 67, pp. 1215-1231.

García Gutiérrez, C. y Rodríguez Meza, G. (2012). "Problemática y Riesgo Ambiental por el uso de plaguicidas en Sinaloa", *Ra Ximhai*, vol. 8, núm. 3, pp. 1-10.

Gliessman, S. R. (2002). *Agroecología. Procesos Ecológicos en Agricultura sostenible.* San José, Costa Rica: CATIE, Turrialba.

Guzmán, C. G., y Alonso, M. A. (2007). "La investigación participativa en agroecología: una herramienta para el desarrollo sustentable", *Ecosistemas,* núm. 1, pp. 16-27.

López, G. D. y Guzmán, C. G. (2008). "Pasos hacia la sustentabilidad de los sistemas agrarios en el contexto europeo. El Diagnóstico Participativo del Sector Agrario como herramienta para impulsar procesos de Transición Agroecológica a nivel de comunidad local". *II Congreso de agroecoloxía e agricultura ecolóxica en Galiza: Construíndo un rural agroecolóxico.* Monteforte de Lemos, Lugo.

Luque, S., Ryan S., y Zamar, J. L. (2010). "Agroecología: una propuesta de aprendizaje integral". *VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural.* Porto de Galinhas, Brasil, pp. 13.

Maturana, H., y Nisis de Rezepka, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile: UNICEF, Domen Ensayo (2ª edición).

Merçon, J., y Siddique, I. (2013). "Ética, educación y medio ambiente: lazos y retos". En: Camou, G., Castillo, A., García-Frapolli, E. (eds.). *Procesos de formación educativa interdisciplinaria: miradas desde las ciencias ambientales*. México: UNAM, pp. 49-66.

Ortega-Cerdá, M. y Rivera-Ferre, M. (2010). "Indicadores internacionales de Soberanía Alimentaria. Nuevas herramientas para una nueva agricultura", *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica,* vol. 14, pp. 53-77.

Rojas, W. A. (2009). "Policultivos de la mente. Enseñanzas del campesinado y la agroecología para la educación en la sustentabilidad", *Agroecología,* núm. 4, pp. 29-38.

Santos, B. (2006). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad.* La Habana: Casa de las Américas.

Sarandón, S. y Flores, C. (2014). "La insustentabilidad del modelo agrícola actual". En: Sarandón, S. y Flores, C. (eds.). *Agroecología. Bases teóricas para el diseño y manejo de agroecosistemas sustentables.* La Plata: Universidad de la Plata, pp. 13-41.

Sevilla, G. E. (2006). "Agroecología y agricultura ecológica: hacia una "re" construcción de la soberanía alimentaria", *Agroecología*, núm. 1, pp. 7-18.

Sevilla, G. E. y Ottmann, G. (2000). "Agroecología como estrategia de recampesinización de la agricultura latinoamericana: Hacia la otra modernidad". *Revista Umbrales,* núm. 8. Agroecología y desarrollo rural sostenible*,* pp. 22-51.

Shiva, V. (2008). *Los monocultivos de la mente (Perspectivas sobre la biodiversidad y la biotecnología).* México: Fineo.

Torres, A. (2007). *Educación popular. Trayectoria y actualidad.* Bogotá: El Búho.

Viñas-Román, J. (1999). "El rol de las instituciones de educación agrícola superior en el desarrollo sostenible". XI *Conferencia Latinoamericana de ALEAS,* Educación Agrícola Superior, Desarrollo Sostenible Integración regional y Globalización, Santiago de Chile, pp. 141-152.

Zemelman, H. (1992). "Educación como construcción de sujetos sociales", *La Piragua. Revista Latinoamericana de educación y política*, núm. 5, pp. 12-18.

# Niñez indígena y escolarización. Retos epistémicos para la interculturalidad educativa

*Gialuanna Ayora*

Las reflexiones que comparto en este texto surgen de dos experiencias de acompañamiento a procesos educativos interculturales en contexto indígena. Con ellas intento aportar a los diversos campos de acción-reflexión donde el binomio interculturalidad y sustentabilidad es un eje fundamental; en este caso, abordaremos temas de educación intercultural y de estudios con la niñez.[1]

Trabajé en comunidades de dos pueblos indígenas mexicanos: purhépecha (2011-2012) y maya-yucateco (2014-2015), acompañando a educadoras en la creación de talleres de lectura de literatura infantil con mamás y sus hijas e hijos (de 0 a 3 años) y en el posterior proceso de transformación de éstos en talleres de literacidad comunitaria. Estos talleres surgieron de

[1] Este texto está basado en mis trabajos de tesis de maestría y doctorado en Investigación Educativa (2012, 2018).

inquietudes educativas de los actores comunitarios (inquietudes de carácter extra-escolar en el caso michoacano y escolar en el yucateco). Fueron dispositivos o pretextos para la reflexión crítica de la colonialidad de la lectura y la escritura.

La metodología de dichos talleres pone al centro la socialización de saberes, el diálogo y la reflexión sobre los procesos de literacidad local, es decir, de las formas en las que localmente –en la escuela y fuera de ella– los actores se relacionan con la lectura y escritura hegemónicas.

En un primer momento, se trató de ejercicios frecuentes en la literacidad hegemónica, a partir de libros y prácticas comunes de lectura. En un segundo momento, se propuso co-construir un taller donde tuviera cabida la *episteme* local, es decir, las lógicas propias del hacer y pensar a través de la relación con la lectura de literatura: las narrativas, el lenguaje metafórico, la palabra, la cosmovisión a través del relato contextualizado, es decir las formas y contenidos de las narrativas locales (quiénes cuentan, qué cuentan y para qué).

En ambos casos, el ejercicio del taller de literacidad nos permitió poner de manifiesto formas de relacionarse con los saberes locales (como los usos de la lengua materna y el español), las formas de crianza (el cuidado entre niñas y niños, entre madre, abuelas y niños, etc.), así como las formas de organización de los adultos para la participación en las actividades propuestas y el lugar que ahí ocupan las niñas y los niños.

Para este texto, parto de tres preguntas que emergieron del acompañamiento pedagógico y antropológico que realicé:

a) ¿Cuáles son los elementos epistémicos que identifican los procesos educativos en este contexto cultural?

b) ¿Cómo se concibe a las niñas y niños de educación inicial en esta población?

c) ¿Cómo es la vinculación escuela-comunidad en este contexto sociocultural?

Estas tres preguntas remiten al debate sobre la construcción de conocimiento (lo epistémico), la categoría de niñez como construcción social y el enfoque colaborativo de la relación escuela-comunidad (la articulación). Considero que se trata de debates conceptuales importantes para la educación intercultural, y que iremos abordando en lo que sigue.

## **Puedo saber mejor a dónde voy si tengo claridad de dónde vengo**: **Lo epistémico**

El llamado *locus* de enunciación es una metáfora que ha sido utilizada en dos principales vías: para hacer énfasis en que hay diversos lugares para pensar la realidad y para decir que construimos conocimiento desde una específica posición metodológica, teórica, pero sobre todo epistemológica.

Los seres humanos somos diversidad(es) en muchos sentidos y, para poder entender nuestras lógicas de comprensión de la realidad necesitamos hacer un ejercicio de explicitación, para nosotros mismos, sobre qué hacemos, por qué lo hacemos y qué pensamos sobre lo que hacemos. Comprender la interconexión y la importancia de los tres niveles de abstracción de la práctica: el más concreto, el de la acción; el menos concreto, el de la teoría y el más abstracto de los tres, el epistemológico.[2]

Existen varias metáforas que ayudan a dibujar la relación y el sentido de estos tres niveles de abstracción o concreción. La metáfora que me gusta es la de una escalera que lleva a tres diferentes terrazas, que corresponden a crecientes niveles de abstracción:

a) En la primera terraza podemos mirar la realidad de manera más inmediata; quien se para en ella se implica fácilmente en la realidad, precisamente por el lugar que ocupa. Tiene una relación cara a cara con los sucesos cotidianos y las prácticas concretas; se guía por la acción que le interpela todo el tiempo.

b) El segundo nivel es más distante; quien mira desde ahí observa las figuras y las acciones, pero las prácticas y las ideas son menos concretas. Desde esta posición hay menor implicación física, posiblemente emocional, pero no es posible separarse de lo que pasa en la realidad concreta del primer nivel, porque sigue estando al alcance de nuestra vista, en movimiento, aunque menos nítido. Nos permite prever algunas situaciones porque cuenta con lentes teóricos, especie de telescopios para mirar la realidad con diversos acercamientos, desvelando determinados aspectos y quizá ocultando otros, como un filtro.

[2] Con esta triada cuestiono la polaridad teoría-práctica y los mitos para mantenerla, creando relaciones de poder en el saber y quien lo gestiona en nombre de esta separación.

c) El tercer nivel representa una visión tan abstracta que no estamos acostumbrados a ella. Es como un mapa completo del territorio en el que están la acción y las relaciones de esa acción con otras; nos muestra el camino de donde vienen los lentes que están en el segundo piso y con qué y con quiénes se relacionan las acciones del primer nivel. El acceso a este nivel puede perder significado si se pierde la comunicación entre los otros dos niveles.

El nivel que sin duda es más familiar para todos es el primero, el de la relación cara a cara con los otros y con nuestra realidad cotidiana, en el que podemos mostrar más experiencia, donde nos movemos con pericia, donde las cosas y las personas son tangibles.

Suele pensarse que abordar los niveles segundo y tercero de abstracción de nuestra práctica es un ejercicio mental de los científicos y que se ubica en un nivel racional (separado de la práctica). Pensamos que quienes están allá *arriba* son "los intelectuales", idea que ha sido alimentada por las lógicas *escolarizadas* y cientificistas del aprendizaje. En parte es cierto; el ejercicio de abstracción ha sido acaparado por la escuela y la visión científica de la realidad. Nos han dicho que desde ahí se ve mejor la realidad o que lo que se ve desde ahí es *la verdad*.

Desde mi *locus de enunciación*, los tres niveles de abstracción o concreción –según se vea–, están presentes todo el tiempo en nuestras prácticas cotidianas. Los tres niveles son interdependientes, por lo tanto son para todos. Saber de ellos y comprenderlos nos permite ampliar el ejercicio de mirar la realidad desde diferentes niveles en el ciclo *hacer-pensar-deconstruir-*[3]*hacer*. Y son más evidentes, sobre todo, si nos permitimos reflexionar y dialogar con visiones distintas a las nuestras, por diferencias étnicas, de clase, de género y edad, de sector social, etc.

Algunos autores como Hugo Zemelman (2004) y Boaventura de Sousa Santos (2010) –con matices diferentes– nos muestran la diferencia entre lo epistémico y lo epistemológico. Este último se refiere principalmente a la construcción del conocimiento científico, en tanto que lo epistémico es un amplio campo en el que caben, además de la ciencia, aproximaciones

[3] El término *deconstrucción,* acuñado desde la lingüística por el filósofo Jacques Derrida, se refiere a una estrategia de análisis de textos; sin embargo, se ha extrapolado a otros campos de estudio y se ha utilizado para referirse a un análisis minucioso de una práctica o constructo evidenciando su origen y sus bases constitutivas.

a la realidad no científicas ni racionales. Mi posicionamiento comparte la idea, común a estos autores, de que el conocimiento de la realidad y la intervención para transformarla no es un asunto solo de científicos sino de todos. Lo epistémico, al no referirse únicamente a los saberes científicos, no puede excluir las dimensiones personal y socioemocional.

El ejercicio epistémico de los tres niveles apuesta por no hacer la separación polarizada teoría-práctica. Entendemos como Zemelman (2004) que los actores sociales necesitamos tener una actitud ante la *realidad histórica* de la que formamos parte y para ello lo ideal es preguntarnos permanentemente: ¿cómo puedo colocarme frente a la realidad para pensarla y actuar en consecuencia?

## **La lógic**a de la escolarización y l**a niñez indígena**

Desde hace más de 20 años, pero con mayor acercamiento empírico desde hace una década, educadores e investigadores en el campo de la educación intercultural y la educación en general hemos observado la transformación del posicionamiento teórico de la educación sobre el papel social, cultural y político de las niñas y los niños. Esta transformación no está relacionada solamente con un conjunto de teorías que conformaban un paradigma sobre la niñez sino de un posicionamiento *epistémico* que reconoce a la niñez como una categoría social y cultural; es decir, hemos logrado entender que existen múltiples contenidos del ser niña y niño en el mundo, los cuales responden a contextos culturales y sociales específicos.

Creo, junto a muchos otros académicos y activistas que trabajamos con niñas y niños, que no podemos hablar de sociedades sustentables sin incluir de manera seria –léase compleja y crítica– la participación y las relaciones de poder entre niños y adultos en cualquier contexto social y cultural; tampoco, sin tener claridad del lugar que la niñez está ocupando en la visión civilizatoria de nuestras sociedades y sin construir conscientemente las condiciones económicas, políticas, sociales y educativas, para que se visibilice la participación infantil que ya existe y a la vez se refuerce el protagonismo (en el sentido de ejercer su agencia), socialmente relacional (social y colectiva) entre ellos y con los adultos.

La educación formal oficial en México tiene la obligación de pensar su práctica en relación a estos dos elementos, las epistemes (en plural) y la categoría de niñez, con mucha más razón en contextos culturalmente diferenciados. Se ha utilizado a la escuela como el principal órgano de homogeneización y de integración educativa de la población indígena a la población mestiza. La escuela dominante, si bien ya no es la de la Colonia, tiene desde entonces un papel social que se ha considerado "natural": las formas tradicionales de aprender, de estar, de actuar dentro de ella conforman lo que algunos llaman "cultura escolar" (Tenti Fanfani, 2000; Rockwell, 2007) y lo que llamo *escolarización* o *pedagogización* de la educación, retomando a Street y Street (2004).

Sin duda la educación inicial indígena escolarizada impone prácticas relacionadas con tiempos y formas homogéneas para el aprendizaje, contenidos descontextualizados y desplazamientos de saberes locales, así como lógicas rígidas de organización de la participación infantil. Sin embargo, pude constatar cómo los espacios escolares se tiñen con las expresiones locales del cuidado colectivo entre niñas y niños, que priorizan las relaciones entre hermanos y hermanitos o las intergeneracionales a partir del observar-hacer-imitando –lo que se ha llamado *aprendizaje guiado* (Rogoff *et al.*, 2010)–. Constaté también cómo la participación de los padres de familia en la escuela se ceñía a las exigencias de las formas de organización comunitaria; concretamente, en el caso purépecha, la reciprocidad y, en el caso maya-yucateco, la búsqueda a ultranza de igualdad. Las niñas y niños en la escuela aprovechan los espacios generados por el arraigo cultural de su docente y por sus propias y exigentes dinámicas autonómicas, y manifiestan ahí sus prácticas culturales de juego, alimentación y crianza.

En la vida cotidiana de los dos pueblos indígenas referidos, va ganando terreno la naturalización de las prácticas de escolarización, dentro y fuera de la escuela. La evidencia más común es el desplazamiento de las lenguas justificado por los propios actores, convirtiendo en segunda lengua la materna, para facilitar la escolarización. Pero hay otras más que no son tan evidentes, como la crianza y socialización primaria colectiva.

El problema epistémico es que la escolarización influye poderosamente en una gran parte de las prácticas de las que surgen estas lógicas propias (o elementos epistémicos) y las va dejando atrás, negadas por la modernidad y la promesa de una vida "mejor"; son prácticas que están vinculadas con el cuidado de la tierra comunal, de la medicina tradicional, del aprendizaje

intergeneracional, por lo que son transformaciones que, en su mayoría, van en detrimento del tejido social conformado por saberes y prácticas locales.[4]

## Los retos de la educación. La articulación escuela-comunidad

En mi experiencia con la niñez maya-yucateca pude identificar dos elementos epistémicos locales que son ejes de diversas prácticas de organización y control social, así como de socialización infantil y crianza: *la crianza compartida* y *la parejura* (Ayora, 2017). Ambos elementos responden a lógicas relacionadas con el cuidado colectivo y con acciones y regulaciones comunitarias para la colaboración.

*La crianza compartida*: desde muy pequeños las niñas y los niños crecen cuidados y cuidando a otros niños y niñas; mantienen, durante toda la vida, una jerarquía de respeto por sus hermanos mayores, por el cuidado recibido y la responsabilidad que los padres les otorgaron en su cuidado. Hasta que son adultos, el hermano o hermana menor seguirá siendo *hermanito/a* y el mayor *hermano/a*. Juntos entre hermanas/os pero también simplemente entre niñas y niños de diferentes edades, aprenden en colectivo y de forma intergeneracional.

La escuela dominante no solo no contempla estas formas de crianza e interacción, sino que las evita. El potencial social y cultural de esta agencia infantil no es identificado por la comunidad escolar pues se naturaliza la división por edades y la construcción de un tipo de niñez como una *verdad*.

*La parejura*: se trata de la defensa apasionada de la igualdad (no necesariamente equidad) en el reparto de actividades, bienes o remuneración económica, de manera que todos realicen las actividades con la misma responsabilidad y recibiendo los mismos beneficios. El término tiene una raíz *emic*, proveniente del trabajo agrícola comunitario. Actualmente se mantie-

[4] Cabe aclarar que no por tener una práctica local origen indígena o por estar siendo desplazada merece ser defendida, mucho menos en un sentido conservacionista o esencialista. Hay prácticas que puede ser deseable dejar atrás. Desde mi perspectiva, y compartiendo la propuesta de Jiménez Naranjo (2009), la cultura es dinámica y está en permanente transformación. La educación para la interculturalidad en cualquier contexto busca generar espacios de reflexión y diálogo donde los actores comunitarios mestizos o indígenas sean capaces de ejercitar esta reflexión y decidir conscientemente el rumbo de sus transformaciones personales y colectivas.

ne en diversos ámbitos de la vida cotidiana, sobre todo entre las mujeres, impregnando con ella la participación escolar y social.

La relación escuela-comunidad en contexto indígena es múltiple, y se vuelve una metáfora un tanto forzada debido a que la escuela es parte de la comunidad y la comunidad está permeada por lógicas escolares. Planteamos por ello un camino medio, un vínculo más equilibrado y creativo que permita, desde una mirada crítica y constructiva, innovar a partir de la situación local, ir más allá de lo establecido en la teoría (educativa o intercultural) para identificar lo *situado* (Díaz Barriga, 2003) del conocimiento y aprendizaje local. Dar lugar a las *relaciones posibles por encima de las relaciones teóricas* (Zemelman, 2004), considerar de forma abierta las relaciones emergentes como posibilidad, antes que lo ya establecido como lo que debe ser o aquello que creemos que es o debería ser, por haber naturalizado los procesos de escolarización. Un camino que, a la manera de Zemelman, es considerado como articulación:

> *La categoría de articulación despliega su sentido y función en una doble dirección: como forma de entender la realidad y como forma de razonamiento. En el primer caso especifica un sentido de realidad a partir de situar despliegues temporales y espaciales (momentos y niveles) que asumen modalidades de concreción historizadas. En el segundo el cual se desgrana del primero especifica un sentido de razonamiento adecuado para pensar la realidad articulada privilegiando las lógicas de lo constituyente sobre lo estructurado (Granja, 2006, p. 40).*

El subrayado es mío, y hace énfasis en lo constituyente, es decir, aquello que deviene, que está ocurriendo en el momento de la práctica y que por lo tanto lleva en sí mismo relaciones posibles, aquellas que debemos descubrir todavía, juntos, relacionalmente y más allá de lo que ya sabemos, hemos leído o incluso podemos imaginar.

## Reflexiones finales

Las experiencias colaborativas que viví en las regiones purépecha y maya-yucateca tuvieron muy diversos resultados. Al transitar de un taller de lectura a un taller de literacidad como ejercicio de articulación escuela-comunidad tuve la oportunidad de trabajar y analizar aspectos como el uso de la lengua materna frente al castellano, las formas de gestión de la

participación escolar y comunitaria, y el lugar que las niñas y los niños ocupan en estos procesos. Los talleres permitieron conocer más a fondo las expresiones locales de literacidad, pero también de crianza y de intercambio intergeneracional. Todo con la idea de un ejercicio de *diálogo – reflexión – acción,* como parte de un proceso educativo permanente.

Pienso que la educación para la interculturalidad y la sustentabilidad tiene el reto de seguir profundizando en la construcción de un pensamiento epistémico, un enfoque de niñez en los procesos educativos y una mirada de co-construcción y posibilidad situada, desde el concepto de articulación (que incluye, además de la articulación escuela-comunidad, otras dimensiones).

La construcción de un *pensamiento epistémico* invita a no polarizar, a complejizar, a desarrollar un pensar situado, a hacernos preguntas diversas, desde diversos ángulos, para revelar-nos qué hemos aportado, en la construcción de la realidad; para revelar-nos qué no está funcionando pero, sobre todo, encontrar equilibrio entre los niveles de abstracción/concreción en la transformación social y la construcción de conocimiento. Así podemos dejar de ver a unos como poseedores de saberes y a otros como receptores. También podemos dejar de concebir a la abstracción como falta de práctica y a la concreción como falta de teoría.

Así como el enfoque de género ayuda a entender mucho más que las meras relaciones entre hombres y mujeres, el *enfoque de niñez* nos ayuda a entender y visibilizar la presencia de las niñas y niños, dando cuenta de su papel como protagonistas en los procesos educativos, y en relación estrecha con los adultos. Este enfoque también nos permite ver (a) las diversidades del ser niña y niño en contextos socioculturales diferentes; (b) cómo y por qué ejercen esa diversidad y qué podemos aprender de ella; y (c) cómo ponen en juego los elementos epistémicos que conforman sus identidades reflejadas en sus prácticas cotidianas básicas de crianza, socialización y participación.

La *articulación* –en el sentido que le da Zemelman– nos señala opciones, caminos medios, posibilidades de innovación a partir de lo que localmente se genera y se reflexiona en conjunto. Nos permite colocarnos ante la realidad desde un pensamiento epistémico, histórico, decolonial y relacional, mirando lo que está a nuestro alrededor, lo que muchas veces se invisibiliza.

Los retos epistémicos están necesariamente relacionados con el ejercicio de subir y bajar permanentemente de las diferentes terrazas de la

concreción de la realidad, con la apertura para poner nuestra experiencia en diálogo con la experiencia similar de los demás.

## Referencias bibliográficas


Ayora, G. (2017). "¿Escolarización o educación? Resistencia silenciosa y educación inicial indígena maya", *educ@upn.mx Revista Universitaria*, núm. 20, UPN Ajusco, http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev20/ayora-020.pdf

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 47-62.

Díaz Barriga, F. (2003). "Cognición situada y estrategia para el aprendizaje significativo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 2-13.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA, p. 184.

Granja, J. (2006). "Configurar lo educativo como campo de articulación." En: Sollano, M. y Zemelman, H. (comps.). *La labor del maestro: Formar y formarse*. México: Editorial Pax México, pp. 32-46.

Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz.

Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: SEP, CGEIB.

Maldonado-Torres, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 79-91.

Rockwell, E. (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares", *Revista de antropología social*, núm. 16, pp. 175-212.

Rogoff, B. *et al.* (2010). "El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades". En: de León Pasquel, Lourdes (coord.), *Socialización, Lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.

Santos, B. (2010). *Una epistemología del Sur*. México: CLACSO, Siglo XXI.

Street, J. y Street, B. (2004). "La escolarización de la literacidad". En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 180-210.

Tenti Fanfani, E. (2000). "La educación básica y la "cuestión social" contemporánea (notas para la discusión)". Congreso sobre Pedagogía, Universidad Luis Amigó, Colombia.

Walsh, C. (2011). *Desde Adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*. Lima: Centro de Desarrollo Étnico.

Yébenes, Z. (2008). *Derrida. Breve introducción al pensamiento de Derrida*. México: UAM.

Zemelman, H. (2004). "Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas". En: *Lecciones y lecturas de educación*. Bogotá: UPN, pp. 15-33.

# Educación Superior Intercultural, aprender en y como comunidad

*Shantal Meseguer*

El diseño de programas educativos desde el campo de la interculturalidad implica la construcción de propuestas abiertas, creativas, participativas y pertinentes respecto a los contextos locales en que se realizan, que sin perder la perspectiva histórica global, fortalezcan el reconocimiento a la diversidad cultural, el sentido de comunidad y la capacidad de generar alianzas interculturales (Sierra, 2010) para la configuración de sociedades de conocimientos regidas por la equidad, la justicia social y el bienestar ambiental (Olivé, 2012). Sin embargo, todo lo anterior también implica

impulsar transformaciones de la educación superior actual e incidir en las políticas que la financian y evalúan.

Uno de los primeros retos en el diseño de programas educativos con enfoque intercultural es el de posibilitar diálogos entre disciplinas, incluso entre epistemes, asunto que no se resuelve ofertando cursos de uno u otro campo del saber, sino construyendo condiciones pedagógicas situadas, horizontales y equitativas propicias para que la diversidad sea fuente y motivo de interaprendizaje y aprendizajes colaborativos. Construir la disposición para el diálogo implica reconocer e incidir en la fragmentación y asimetrías que se construyen entre conocimientos, lenguas, culturas y géneros en los ámbitos educativos.

La experiencia desde la que reflexiono en este texto la he obtenido en la Universidad Veracruzana Intercultural[1] (UVI), institución que atiende a jóvenes indígenas y rurales, con lenguas, culturas y aprendizajes diversos dadas sus experiencias de formación y ámbitos de desempeño en contextos comunitarios. En esta institución, mi participación como investigadora y directora de la entidad me ha permitido advertir la complejidad de operar un modelo educativo con enfoque intercultural, a la vez que me ha impulsado a aprender y reaprender lo necesario para asumir los retos pedagógicos del aprendizaje en comunidad.

## El conocimiento como experiencia de vida, oportunidad de participación y herramienta de transformación

Conocer es una actividad que compete a la humanidad y que puede ser concebida como una experiencia de vida que implica hacer, ser y convivir y, por lo tanto, participar en el mundo. Es necesario advertir, desde las universidades, que la construcción del conocimiento no es una tarea de hombres sabios y mujeres sabias, hiperespecializados/as que ocurre en lugares exclusivos en los que el conocimiento se convierte en privilegio y mercancía, sino que se concreta en la vida misma de sujetos emancipados. A diferencia de lo que se ha entendido como Sociedad del Conocimiento o de la Información (Castells, 1999) –que se basa en la transmisión o

[1] La Universidad Veracruzana Intercultural se fundó en 2005 como entidad académica de la Universidad Veracruzana. Tiene cuatro sedes en regiones indígenas y rurales del estado de Veracruz.

distribución desigual de un tipo de saber–, León Olivé (2012) reconoce que las sociedades de conocimientos son aquellas en las que el desarrollo de competencias individuales y colectivas se pone en acción para resolver problemas concretos, mientras Jorge Larrosa (2012) las concibe como procesos colectivos de verificación de una potencia humana compartida, o bien se pueden entender como el surgimiento de actos colectivos de *poiesis*.[2]

Para León Olivé (2012) las sociedades de conocimiento, en plural, deben asegurar los mecanismos para que todos sus miembros desarrollen sus capacidades de manera aceptable de acuerdo con su cultura específica, por lo tanto todos y todas, si bien tenemos la capacidad de aprender, lo que aprendemos, cómo lo aprendemos y para qué lo aprendemos es esperado, realizado, percibido y explicado de manera situada y plural, por lo que nuestra cultura, así como la ubicación y disposición que tenemos en el campo social determinan el valor de aprender "algo".

El desarrollo del enfoque intercultural en la UVI ha requerido construir mecanismos pedagógicos que permitan a la comunidad universitaria no solo reconocer, compartir e intercambiar los conocimientos y saberes ya adquiridos por sus miembros sino, a la vez, construir otros nuevos que emergieran del contacto y diálogo de saberes entre equipos de académicos, estudiantes y colectivos, instituciones o comunidades; en este sentido, se planteó la investigación vinculada[3] como eje articulador de la

[2] Castoriadis (2005) indica que hay una dimensión de la realidad a la que no puede accederse sino a partir de la imaginación, pues lo real no se limita a lo acontecido, sino también a lo no realizado, a lo que es pura posibilidad, así la imaginación es parte constitutiva del proceso epistemológico, se despliega como la capacidad humana que permite a los hombres mudarse de una concepción simbólica de lo real y crear una hipótesis, un nuevo horizonte o una nueva significación, y de esta manera mantener abierta toda discusión sobre la realidad. A esta capacidad de creación le llama *poiesis*.

[3] Constituye la actividad académica que articula las funciones sustantivas universitarias, permite conocer y comprender más profundamente la complejidad de fenómenos y procesos que ocurren en las comunidades de la región de influencia de la universidad y en esta medida enriquece las reflexiones educativas sobre ellos. Estas reflexiones contribuyen a un aprendizaje situado y generan las condiciones para que el conocimiento producido resulte significativo y pertinente para sus usuarios. A través de la investigación vinculada, el conocimiento de los procesos locales permite identificar tanto las problemáticas y necesidades, como las respuestas y las iniciativas socialmente construidas para atenderlas. Tiene un carácter colaborativo y surge de procesos interculturales, interactorales e interlingües (UVI, Reglamento Interno, 2016).

formación de los gestores interculturales para el desarrollo.[4] Tal estrategia, además de articular los contenidos considerados en el currículum formal de la licenciatura, articula situaciones específicas del contexto local y a los propios actores comunitarios involucrados, de manera que a través de la investigación vinculada que realizan tanto estudiantes como profesores se dispone y delimita una plataforma común para dialogar, interactuar y aprender colaborativamente.

Un referente fundamental en el programa educativo intercultural es la tradición de la educación popular desarrollada en Latinoamérica, en la que el hecho educativo se ha asociado con un acto de emancipación y transformación de las condiciones de desigualdad prevalecientes aún en amplios territorios de los países de la región. Por ello, la transformación individual y colectiva derivada de un proceso educativo con enfoque intercultural implica para los/as involucrados/as volverse actor/a, ciudadano/a con capacidad de decidir sobre su propia vida y de participar en los procesos colectivos que le interesen o que requiera, aspecto que resulta fundamental y trasciende la formación profesional que garantiza una licenciatura.

Estos procesos de transformación (material o simbólica), tanto de los propios sujetos (procesos identitarios) y sus prácticas, como de las comunidades de las que forman parte o en las que pueden llegar a participar (recreación cultural), son los que buscamos impulsar y posibilitar desde la concepción y el diseño de los programas educativos con perspectiva intercultural. Sin embargo, es evidente e innegable que dado que los programas educativos están acotados a periodos determinados y a contenidos finitos, los procesos de transformación representan generalmente un objetivo a largo plazo.

A pesar de ello, es importante asegurar que la transformación esté contemplada desde la concepción curricular, ya sea a manera de aspiración y como principio ético-político, o bien como eje transversal tanto de los programas como de las actividades académicas que de él emanen. En el caso de nuestra universidad, tal transformación inició al interior de la institución misma, por repensarse en un contexto rural en el que muchas de sus estructuras, jerarquías y valores universitarios resultaban poco pertinentes o irrelevantes. La transformación de la universidad ha requerido

[4] En la UVI desde 2007 se imparte la licenciatura en Gestión intercultural para el desarrollo; en 2017 se inició la licenciatura en Derecho con enfoque de pluralismo jurídico.

humildad, porque no se ha tratado siempre de adecuar hacia abajo, sino de verdaderamente admitir las limitaciones del monoculturalismo y del colonialismo prevalecientes en la institución y advertir las formas en que obstaculizan la atención a la diversidad cultural, ya no solo en el ámbito rural, sino en el urbano, ahí donde las situaciones de exclusión o discriminación aparecen normalizadas o invisibilizadas por los propios sujetos (estudiantes o profesorado), que piensan que la asimilación es el pago que deben cubrir para ser aceptados en la universidad.

La implementación del enfoque intercultural también ha requerido contar con algunas voluntades políticas, administrativas y académicas para generar procesos equitativos y transformar la relación de la universidad con las comunidades. Además, se ha requerido y ganado tanto confianza como autonomía, aunque no siempre suficiente, para flexibilizar tiempos, incorporar criterios o figuras académicas o para desechar procedimientos que generan discriminación o exclusión, como el de ingreso a la universidad a través de Ceneval.

En este sentido, la transformación se vive de manera permanente en la UVI. Ello implica prestar atención y generar reflexión sobre los procesos de identificación, tanto de la entidad respecto a la Universidad Veracruzana como de los individuos y colectivos que la conforman; entender que es precisamente el carácter inestable e incompleto de las identidades lo que va posibilitando y constituyendo la red de relaciones que sostiene y cohesiona una comunidad de aprendizaje capaz de generar conocimiento para sí misma, de establecer redes con otros y de aportar conocimiento a las comunidades de práctica en las que sus miembros participan (Wenger, 2001).

El hecho de que un programa educativo contemple de manera permanente y cercana a actores sociales, además de estudiantes y maestros, implica dar preponderancia a la dimensión social y colectiva del aprendizaje, en la que los vínculos y la experiencia colectiva de la interacción favorecen, entre otras cosas, la visibilidad y desarrollo de saberes negados por enfoques científicos, la posibilidad de construir nuevas perspectivas sobre los objetos de conocimiento y la apropiación situada de los mismos. A la vez, se cuestiona y evita el extractivismo académico, mediante el cual los beneficios del conocimiento se resguardan en tesis, *papers* y patentes, sin impacto alguno para los actores y comunidades participantes.

El éxito de un proceso educativo transformativo e intercultural tiene que ver con lo que significa ser un o una participante competente a través

de su propio desempeño (saberes, habilidades y actitudes) para las comunidades en las que participa (territorial, profesional, académica, familiar). Por lo tanto, esas comunidades actúan como espacios de aprendizaje, de negociación de saberes y significados válidos y legítimos.

Cuando además de las aulas, son espacios para el aprendizaje la milpa, la casa de partos, la casa de la artesana, el albergue infantil, el ayuntamiento, el monte, la asamblea, la casa de salud, el fogón, la mayordomía, etc., las relaciones tradicionales entre profesor, estudiante y currículum se transforman para animar encuentros con actores de diversos colectivos y comunidades, donde la experiencia del estudiante, su dominio de la lengua local, sus vínculos comunitarios se movilizan, mientras el profesor asume un rol de soporte, de respaldo y, sobre todo, de aprendiz. Allí la enseñanza se transforma en gestión de procesos de aprendizaje para poder dialogar, compartir, discutir, y también analizar cómo, con quién y qué se está aprendiendo, pues la pertinencia y la construcción colectiva de los aprendizajes, más que el gran número de ellos, es el objetivo fundamental.

La perspectiva social y antropológica del aprendizaje sitúa a la experiencia, no solo como concepto en el sentido empirista limitado a la práctica, sino como la construcción de sentido a partir de las prácticas cotidianas situadas, que se convierten en experiencias al ser reapropiadas, compartidas y transformadas a partir de su consideración en una o más comunidades. De aquí la importancia de que los procesos formativos de los y las participantes de un programa educativo, partan de sus propias prácticas y de sus experiencias previas para ser revisadas, reinterpretadas, negociadas y reconstruidas a partir del trabajo en su propia comunidad de práctica y en la comunidad de aprendizaje creada en la universidad.

Los espacios de aprendizaje tradicionalmente académicos se abren a la comunidad; es el caso del trabajo de campo, de las retribuciones de saberes que ocurren cuando los estudiantes presentan avances o resultados de las investigaciones ante los colectivos con los que han trabajado y de los exámenes profesionales que se llevan a cabo en las comunidades; en estos espacios que son a la vez académicos y comunitarios hay evidentemente tensiones, no constituyen espacios neutrales, siempre hay riesgos de no cumplir con los objetivos propuestos o con las expectativas generadas de cada parte. Pero en ellos es evidente el despliegue de identidades menos fragmentadas; en estos espacios no solo se es estudiante o profesor; los discursos y las prácticas revelan a comuneros/as, ciudadanos/as, indígenas, mestizos/as profesionis-

tas, activistas, mujeres, jóvenes, etc. que hablan desde el lugar y la posición que les interesa ganar y ocupar en cada contexto.

En este sentido el proceso formativo que se propone un programa educativo intercultural no persigue lograr aprendizajes homogéneos en los participantes, sino que estos se viven como una experiencia única personal o colectiva. Las interacciones y/o las intervenciones que estudiantes y profesores desarrollan a partir de su proyecto de investigación vinculada constituyen espacios de construcción de experiencias individuales y colectivas que aportan a la construcción de conocimientos de comunidades de aprendizaje.

En el caso de los contenidos de los cursos, estos tienen la función principal de articular experiencias de los y las participantes, en lugar de considerarse como el objeto del aprendizaje o "lo que se aprende"; por ello se priorizan enfoques, teorías, metodologías, casos e investigaciones que favorecen prioritariamente análisis, ubicación, contrastación, complementación, replanteamiento o construcción de iniciativas de participación. De esta manera, son las propias experiencias de estudiantes y maestros las que dan sentido a los contenidos y las que permiten el anclaje de los mismos en realidades situadas.

Para el profesorado de la UVI concebir el aprendizaje como una forma de participación social ha implicado conocer a profundidad los contextos, su organización, actores, problemáticas y relaciones, para generar las oportunidades de participación más pertinentes. Por lo tanto, los tres elementos del aprendizaje a los que me he referido en este apartado (experiencia, transformación y participación) requieren de prácticas pedagógicas interculturales capaces de tender puentes entre los procesos educativos curriculares, las realidades, las comunidades y las o los actores.

## El currículum como espacio de diálogo y establecimiento de vínculos

La perspectiva del aprendizaje situado concibe a la actividad en contexto como la materia prima de todo proceso de aprendizaje y a éste como integrante indisociable de las diversas prácticas sociales de la vida cotidiana de una comunidad; por ello, las prácticas y las experiencias de investigación vinculada, tanto de maestros/as y estudiantes, constituyen el

mecanismo pedagógico que da sentido y pertinencia a las metodologías de aprendizaje en la universidad.

Lo "situado" del aprendizaje hace referencia a un principio básico que indica que aprender es el *resultado* de una relación dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad (Sagástegui, 2004). Así que la diversidad de estudiantes, sus profesiones, disciplinas de formación, experiencias, edades, contextos de los que provienen constituyen algunos de los elementos que darán sentido tanto a las actividades académicas como a los contenidos; colocar tales elementos en el centro del proceso formativo permite, desde un inicio, plantear preguntas plurales y esperar respuestas diversas que puedan ampliar y enriquecer las perspectivas tanto de estudiantes como de académicos.

Los contenidos curriculares, desde esta perspectiva, solo tienen sentido en la constelación de percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos, imaginarios y elecciones de los colectivos que participan y aprenden. Por lo tanto, es necesario transitar de un currículum delimitado por una oferta específica, apegada a los perfiles académicos e intereses disciplinares de la planta docente, a uno articulado a las demandas de las comunidades involucradas y a una visión interdisciplinaria de sus necesidades de generación de conocimientos.

Este reto se ha enfrentado impulsando la investigación vinculada no solo de estudiantes sino también del profesorado, de manera que esta le permita profundizar en el conocimiento del contexto y estrechar una serie de vínculos con actores diversos con los que pueda colaborar para satisfacer en alguna medida la mayor parte de las demandas de aprendizaje que su propia investigación le plantee. Así, un currículum centrado en la demanda requiere el diseño de espacios de diálogo e interacción con actores involucrados en los distintos ámbitos de participación de la comunidad educativa. De esta posibilidad, de la presencia permanente del diálogo como contenido y como metodología, así como de la participación auténtica en contextos situados dependerá que el profesorado ponga sus conocimientos no al servicio de un currículum determinado sino al servicio de las necesidades de la comunidad de aprendizaje de la que forma parte.

La clave en la operación de un programa como el que se desarrolla en la UVI es no considerar a las prácticas de campo o profesionales como una ayuda o complemento pedagógico, ni al contexto como un factor coyuntural en el hecho educativo; son concebidos nada más y nada menos que

como elementos constitutivos de los procesos de aprendizaje que se busca posibilitar; ambos son contenido, forma y sentido de lo que se aprende. Tal hecho cambia el papel que los estudiantes juegan tradicionalmente en los procesos educativos formales, porque no se busca que se dediquen a poner en práctica o a reproducir lo aprendido, dado que el proceso formativo no es previo a su actuación profesional, sino que, al practicar, las y los estudiantes se constituyen como miembros de un colectivo que participa y que incide desde ya en las diferentes comunidades de las que forma parte. Por lo tanto, hablamos de un proceso educativo articulado a un proceso de ciudadanización.

Sin embargo, también se transmuta el rol tradicional del profesorado a un/a gestor/a de aprendizajes que posibilita oportunidades de participación en prácticas sociales significativas y que vincula saberes de distintos tipos, fuentes, así como actores diversos y contextos locales y globales. El/la propio/a docente es miembro de la comunidad en que participa y por supuesto desarrolla su propio proceso de aprendizaje, dado que, como sus estudiantes, participa en acciones, discusiones y reflexiones que influyen y se aprecian o no en las comunidades.

En este sentido, tanto la comunidad académica como las de práctica y las de aprendizaje interactúan y se hibridan; es allí donde se valora lo aprendido, donde se negocia su significado y donde tienen impacto los aprendizajes construidos, por ello es fundamental abrir y mantener espacios permanentes para encuentros interactorales y comunitarios como los Consejos Consultivos Interculturales,[5] en los que se concreten, revisen y valoren los aprendizajes, pero también en donde se plantean nuevos retos y se establecen compromisos para enfrentarlos.

[5] Son órganos de consulta y asesoría conformados por líderes y protagonistas de distintas instituciones y organizaciones de diversos perfiles, interesados en atender necesidades de las regiones sede. Tienen como objetivo contribuir a que la Universidad Veracruzana Intercultural realice las funciones sustantivas con pertinencia cultural, con fundamento en lo establecido en el artículo 2º, inciso b, fracción II de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el sentido de definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas (UVI, Reglamento Interno, 2016).

## Retos y desafíos de la formación para la interculturalidad

La decolonización, como movimiento filosófico-epistemológico y social asociado a la interculturalidad, apunta a un cuestionamiento profundo de los fundamentos de las instituciones tradicionales, entre ellas la universidad actual en diversos aspectos, entre ellos la epistemología de pensamiento único, el currículum cerrado, las prácticas docentes aisladas y homogeneizantes, las interacciones de aprendizaje unilaterales. Pero desprenderse de todo ello, manteniendo una autocrítica permanente a nuestra visión colonial de la educación, no es sencillo; por ello los espacios colegiados para la reflexión crítica de las propias prácticas docentes, para la revisión de las maneras en que las desigualdades, diferencias y la distancia entre universidad y comunidades se reproducen o amplían a través de procesos administrativo-académicos establecidos, constituyen una necesidad y un aspecto que requiere espacios y tiempos suficientes y continuos durante el desarrollo del currículum con enfoque intercultural.

La experiencia narrada en la UVI nos ha dejado claro que la forma de concebir la docencia, la investigación y la vinculación, así como los indicadores desde los que son medidas y valoradas como funciones sustantivas universitarias, deben ser repensados y reconsiderados, pues de otra manera no será posible ampliar la oferta de modelos o experiencias educativas interculturales en educación superior, dado que al final de cuentas se terminará castigando al profesorado que las realice.

La formación intercultural posibilita nuevas formas de relacionarse con el mundo y no admite simulación para lograr puntos o constancias, porque no solo se trata de contextualizar los saberes (realidad), sino advertir que la legitimidad de los mismos también depende de nuestra actuación y relación con el contexto y sus actores.

El valor transformador de las experiencias de educación superior llevadas a cabo por universidades interculturales o indígenas, afirma Mato (2014), está en que facilitan una reflexión crítica sobre las sociedades contemporáneas y sus posibilidades futuras. Contrariamente al prejuicio de que uno de sus principios es idealizar el pasado precolombino, su propuesta de futuro es la potenciación de creatividad social de todos y todas, así como la promoción de mejores y más procesos de democracia efectiva orientados al bienestar común. La construcción de una sociedad intercultural es una corresponsabilidad para la sustentabilidad social de nuestro

país, y frente a este reto las Universidades Interculturales constituyen espacios y comunidades para el diálogo abierto e incluyente, laboratorios para hacer lo que los pueblos deben poder hacer, crear lo que necesitan crear y ser lo que quieran ser en el futuro próximo.

## Referencias bibliográficas


Castells, M., (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza, 495 p.

Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, Gedisa, Barcelona, 246 p.

Larrosa, J. (2012). *Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene*. Bogotá: Babel libros, 84 p.

Mato, D. (2014). "Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos", página consultada el 15 de junio de 2018: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4865366.pdf

Olivé, L. (2012). "Sociedades del conocimiento justas, democráticas y plurales en América Latina". *Pensamiento y Cultura*, vol. 15, núm. 1, Universidad de la Sabana, pp. 5-19.

Sagástegui, D. (2004). "Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado", *Sinéctica*, núm. 24, ITESO, pp. 30-39.

Sierra, Z. (2010). "Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural", *Perspectiva,* vol. 28, núm. 1, pp. 157-190.

Universidad Veracruzana Intercultural (2016). "Reglamento Interno", consultado el 15 de junio de 2018: https://www.uv.mx/uvi/reglamento-interno-de-la-universidad-veracruzana-intercultural/

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, p. 348.

# Interculturalidad y Sustentabilidad: Horizontes de acción educativa

*Juliana Merçon, Gerardo Alatorre y Bruno Baronnet*

La educación escolarizada ha desempeñado un papel crucial en la reproducción del sistema socio-político, cultural y económico dominante desde su emergencia en la modernidad. Como nos muestran varios autores y autoras, la educación formal ha sido clave en la construcción de identidades nacionales (Baker y Tendre, 2005; Pozo-Andrés, 2000) y en la expansión de la economía industrial (Carl, 2009), fenómenos que han contribuido, significativamente, tanto a la homogeneización cultural como a la degradación ambiental. A pesar de contribuir directa e indirectamente al estado actual de erosión cultural y ecológica que nos confronta, los procesos escolarizados siguen siendo ampliamente valorados como potenciales detonadores de cambio. La apuesta por una educación crítica y transformadora se manifiesta contemporáneamente en diversas experiencias, espacios, niveles educativos y programas político-pedagógicos.

En México, las universidades interculturales constituyen una de las respuestas más integrales, osadas y pertinentes a la necesidad de implementar proyectos educativos que contrarresten los daños del modelo monocultural hegemónico. Esta apuesta por la justicia epistémica (Santos, 2010) deriva de las demandas indígenas por el acceso a la educación superior,[1] por su permanencia en este sistema y una mayor distribución geográfica de la oferta educativa (Schmelkes, 2008). En lugar de basarse en un solo modelo, desde su creación en 2003, las universidades interculturales han desarrollado una diversidad de programas educativos, muchas veces contrastantes en sus enfoques curriculares, prácticas docentes y de vinculación comunitaria, impactos y aspiraciones. Más allá de las experiencias concretas, tal vez sean los principios y retos compartidos los principales elementos que confieren a estas instituciones una cierta cohesión identitaria. Entre los principios más claros estarían la misión de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el bienestar de sus pueblos y regiones, y el trabajo pedagógico en vinculación directa con las comunidades locales (Schmelkes, 2003). Por otro lado, estas universidades enfrentan desafíos diversos, como son los numerosos problemas administrativos, la escasez de recursos económicos, el desarrollo curricular en clave intercultural y las rivalidades políticas a diferentes escalas (Dietz, 2014).

Desde su compromiso con las regiones en las que se instauran, las universidades interculturales suelen incluir vertientes formativas orientadas a las lenguas originarias, salud, derecho, comunicación, así como diferentes perspectivas de la sustentabilidad (Mato, 2008; Sánchez-Álvarez, 2011; González Ortiz, 2007; Fábregas Puig, 2008). Interculturalidad y sustentabilidad se entretejen, complejamente, en estas experiencias de educación superior, con retos particulares como son la "culturalización" del trabajo educativo ambiental (García-Campos, 2013), muchas veces impulsado por biólogos y agrónomos con poca formación social o sensibilidad intercultural, además de la construcción de acuerdos de colaboración con actores locales y la fuerte relación de las prácticas educativas con un territorio físico y cultural concreto (Alatorre, 2013).

[1] Hace una década, la población indígena de México representaba alrededor del 10 % de la población. Sin embargo, se estimaba que solamente 1 % de la matrícula en la educación superior es indígena (Schmelkes, 2008). En la actualidad, los pueblos originarios representan cerca del 15 % de la población nacional y menos del 4 % de sus miembros tendrían acceso a estudios superiores.

Las virtudes y desafíos de una educación superior intercultural que promueva procesos de aprendizaje "en y como comunidad" son ampliamente abordados por Shantal Meseguer en el capítulo 9 de este libro. Ella destaca el carácter necesariamente abierto, creativo y participativo de la construcción de procesos educativos regidos por los principios de equidad, justicia social y ambiental. La experiencia de vida de los actores implicados y el entendimiento de que muchos contextos se vuelven espacios educativos potentes y pertinentes configuran posturas fundamentales para la puesta en práctica de un enfoque intercultural. En este sentido, la autora argumenta que la milpa, la casa de partos, el taller de artesanía, el ayuntamiento, el monte, la asamblea, la casa de salud, la mayordomía, el fogón y otros espacios comunitarios constituyen también ámbitos de aprendizaje situado y significativo para estudiantes y docentes de una universidad intercultural.

Después de más de una década de experiencias que vinculan interculturalidad y sustentabilidad en universidades interculturales de México, este doble enfoque aún se muestra bastante incipiente en el nivel de posgrado. Pese a que la consolidación de las licenciaturas interculturales genera una demanda casi espontánea de posgrados con perspectivas afines, son escasas las propuestas de maestría y doctorado que permitan algún tipo de contigüidad formativa para egresados y egresadas de estas universidades[2] y para sus docentes, o experiencias educativas críticas en estos campos teórico-prácticos para estudiantes provenientes de universidades convencionales. La escasa presencia de propuestas que vinculan interculturalidad y sustentabilidad en programas de maestría y doctorado quizás se explique, en parte, por la necesidad de una consolidación aún mayor de las licenciaturas interculturales como paso previo a una formación en el posgrado que incida en la generación de cuadros docentes especializados, intelectuales indígenas y académicos comprometidos con el doble enfoque intercultural-socioambiental. En la academia convencional, estas perspectivas crítico-propositivas tal vez enfrenten contradicciones aún mayores y ámbitos menos hospitalarios por las diferencias que encarnan en sus principios, medios y fines. Pese a todas estas dificultades, la apuesta por la interculturalidad y la sustentabilidad como campos teórico-prácticos

[2] La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) han contado, en su historia, con experiencias relevantes a nivel de posgrado (Bertely, 2011).

transformadores sigue dibujando amplios y prometedores horizontes de acción educativa.

Las líneas subsecuentes pretenden articular algunos de los pensamientos y experiencias que nos ofrecen pistas hacia estos horizontes de aprendizaje y cambio. Tres ideas-fuerza fungen aquí como ejes articuladores: la noción de forma (social, política, epistémica) implícita en las disputas forma-tivas, en la incon-formidad como motor de la trans-formación y en la con-formación de nuevos procesos; la noción de diálogo reivindicada por los autores y autoras como medio y fin de una educación intercultural y ambientalmente potente; y los referentes político-epistémicos del Sur, que nos invitan a mirarnos a nosotros y nosotras mismas como fuente de saber y acción, y a pulsar desde nuestras diversidades en la co-construcción de alternativas a las formas hegemónicas de estar en la Tierra.

## De la inconformidad a la conformación de nuevas experiencias

La obra colectiva que termina con el presente capítulo es una muestra de los esfuerzos reflexivos de varias académicas y académicos comprometidos con la transformación de la sociedad actual y de su sistema educativo. El motivo concreto para la compilación de sus ideas fue el alegre nacimiento en 2015 de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS), adscrita al Instituto de Investigaciones en Educación y estrechamente vinculada con la Universidad Veracruzana Intercultural (ambas entidades de la Universidad Veracruzana). Después de muchos meses de gestación curricular colectiva, foros de debate a los que llamamos "conversatorios" y encuentros de planeación metodológica, la MEIS despuntó en el horizonte educativo con vigor y esperanza. Estamos convencidos y convencidas de la enorme importancia que tienen proyectos como estos para ampliar los intersticios en el muro del sistema educativo hegemónico y ayudar a romper sus cimientos colonialistas, capitalistas y heteropatriarcales. En lugar de explorar detalles de la propuesta teórica y práctica de la maestría que motivó los escritos aquí presentes, nos detendremos a analizar algunos de los elementos clave que atraviesan los diversos capítulos de este libro. Estos elementos transversales constituyen

un pulsar común en la construcción de nuevos caminos educativos y nos proveen pistas para la co-creación de los futuros que deseamos.

Las narrativas tanto teóricas como descriptivas que componen este libro comparten una profunda inconformidad con el *status quo*. Las razones presentadas por los autores y autoras para esta in-con-formidad o desacuerdo con la "forma" social vigente son numerosas. Entre ellas están: el avance del sistema capitalista neoliberal, sus estrategias de mercantilización de los bienes comunes y acumulación por despojo; las asimetrías de poder que folclorizan e invisibilizan los saberes de grupos subalternizados; el modelo político basado en el desarrollo económico, el progreso y la competencia en lugar del bienestar social y ambiental; la despolitización de la ciencia y de la academia; el incumplimiento de los derechos lingüísticos; el crecimiento subsidiado de la agroindustria en detrimento de la agroecología y de formas de vida campesinas; la exclusión de la infancia de los espacios de participación social; la naturalización de las prácticas ideológicas escolarizadas; la desaparición creciente de procesos comunitarios que construyen tejido social; y las numerosas situaciones de injusticia epistémica, cultural y socioambiental vividas por los pueblos que resisten al modelo hegemónico de organización de la vida colectiva.

Teniendo a estas múltiples inconformidades como motores de la construcción de alternativas, esta obra presenta ideas y prácticas que con-forman nuevas experiencias de aprendizaje colectivo, dentro y fuera de las instituciones educativas. En la primera sección, destinada a una discusión teórica de la interculturalidad y la sustentabilidad, Gerardo Alatorre Frenk (capítulo 1) reivindica un pensamiento de la sustentabilidad que integra elementos políticos, culturales, éticos y espirituales. El autor sostiene que

> *una sociedad sustentable es aquella que reconoce los límites de la naturaleza y los derechos de los seres humanos, los animales y las plantas; que promueve la diversidad biológica y cultural y el diálogo entre distintos sistemas de saberes; que permanentemente distribuye poder y promueve corresponsabilidad evitando relaciones de dominación, sujeción e indolencia; que busca conciliar las tensiones y conflictos que surgen entre los individuos o entre los colectivos humanos; y que asegura equidad entre las distintas culturas, entre los hombres y las mujeres, y entre los niños, jóvenes, adultos y ancianos.*

Eckart Boege, Juliana Merçon, Helio García Campos y Luisa Paré (capítulos 2, 3, 4 y 5) complementan la discusión iniciada en el primer capí-

tulo con la exploración de algunas dimensiones culturales y políticas de la sustentabilidad. Para eso se basan en principios éticos que han guiado diferentes experiencias y expresiones en Latinoamérica, como aquellas impulsadas desde plataformas interculturales críticas y decoloniales en la Sierra Norte de Puebla y en Wirikuta (cap. 2), o mediadas por los preceptos y paradojas que guían comunidades hacia un Buen Vivir (cap. 3) o al *lekil kuxlejal* de los tsotsiles y tseltales, *uts' atybä chumtyäll* de los pueblos ch'oles, *wä'ä ijtuy* de los zoques, o el *jlakil altik* de los tojolabales (cap. 4). Por su parte, Luisa Paré (cap. 5) explora aspectos políticos de la sustentabilidad y la interculturalidad al describir y analizar una experiencia de co-gestión de cuenca.

A estas experiencias se suman otras más que también nos muestran el paso de la inconformidad a la formación de nuevos y variados procesos donde se afirma otra visión de mundo. Entre estas experiencias se encuentran la que nos comparte Cristina Kleinert (cap. 6) con la formación de intérpretes de lenguas indígenas que buscan mejorar el acceso a la justicia de los pueblos originarios en México; y la que analizan Miguel A. Escalona y Roberto Gregorio Chiquito Contreras (cap. 7), de procesos educativos emergentes en torno a la sustentabilidad y la soberanía alimentaria, como el Curso Internacional de Experto en Soberanía Alimentaria y Agroecología, que reúne a cinco universidades de Argentina, Brasil, Bolivia, España y México. Desde otros enfoques, Gialuanna Ayora (cap. 8) discurre sobre las articulaciones y separaciones que vive la niñez indígena respecto a la escolarización como norma social; y Shantal Meseguer (cap. 9) comparte sus reflexiones sobre los elementos que caracterizan y desafían la educación superior intercultural.

En todos los casos anteriormente mencionados, los procesos de aprendizaje colectivo o formación ofrecen un camino que constituye el tránsito de la inconformidad a la conformación de experiencias otras. La "forma" es lo que está en juego. La forma como retrato de un instante y la formación como proceso incesante. La forma tanto como constitución de algo y también como su "cómo"; cómo procedemos, cómo pensamos, cómo escuchamos, cómo intercambiamos ideas y sueños, cómo construimos alternativas. Quizás aquí resida una característica clave compartida por estos varios pensares y haceres: el cuidado crítico, auto-crítico y propositivo invertido en la creación de algo realmente distinto de aquello que genera la inconformidad. Esta salida de la zona de incomodidad para formar un

nuevo espacio que busque armonizar, tentativa e inconclusamente, los principios éticos y las acciones políticas corresponde a un rasgo crucial de estos nuevos horizontes de acción educativa.

## Éticas, políticas, epistemes y ontologías en diálogo

Otro aspecto que define la variedad de reflexiones y experiencias contenidas en la presente obra es el énfasis atribuido al diálogo como proceso de formación intersubjetiva. Lo que se dialoga en estos casos, donde lo intercultural y lo sustentable configuran el espacio de intercambio, no son solamente saberes, sino epistemes completas, ontologías o cosmovisiones, sistemas éticos y estructuras políticas. El diálogo se presenta en estos textos como finalidad y también como medio o proceso necesario para la efectuación de cualquier transformación sociocultural y ambiental.

El concepto de *plataforma dialógica* propuesto por Eckart Boege (cap. 2) invoca la imagen de una base en movimiento a partir de la cual surgen nuevos procesos de construcción reflexiva de modos de vida colectivos y de reapropiación del territorio. En esta plataforma dialógica:

> *(…) los saberes de los "otros" normalmente invisibilizados o folclorizados, son reconocidos en un horizonte común: la construcción de un proyecto del buen vivir. Este enfoque implica el rastreo y la aplicación de éticas comunitarias –en especial indígenas– a los planes de vida, a las políticas sustentables con la naturaleza y al respeto al bien común, a los derechos humanos pro persona, a una vida digna, a una vida pluricultural y diversa. Propongo que en la plataforma dialógica intercultural fluyan una serie de herramientas, conceptos y enfoques pedagógicos que permitan la reflexividad y reapropiación de territorios, culturas, sentimientos, actitudes, éticas, conocimientos y filosofías prácticas territoriales (incluyendo lenguas indígenas) de los grupos subalternizados.*

El diálogo aparece como imagen del encuentro y de la transformación por medio de la escucha y de la palabra. En otras secciones de la obra este encuentro transformador también se caracteriza por la diversidad que reúne y por una serie de actitudes o disposiciones. Al describir los procesos de formación de intérpretes de lengua indígena, Cristina Kleinert (cap. 6) resalta que:

*Las herramientas o estrategias que han sido fructíferas tienen como protagonista el diálogo. Dialogando entre pares, dialogando entre disciplinas, dialogando entre expertos, dialogando entre experiencias, dialogando entre saberes es como hemos podido observar crecimiento personal y profesional, la maduración y la seguridad. Es deseable que el diálogo se celebre desde posiciones horizontales, equilibradas, cercanas y dispuestas a la escucha atenta y empática. Es claro que no hay recetas ni situaciones donde podamos asegurar de manera rotunda que esto así sucede o cómo construimos las condiciones para que así se dé, pero es una condición la disposición de todas las partes involucradas en el diálogo o conversación multivocal a dicha escucha.*

Considerando la importancia del diálogo como experiencia potencialmente transformadora, Kleinert afirma que la apuesta por una educación para la interculturalidad y la sustentabilidad se basa, fundamentalmente, en "la co-construcción primero de las condiciones para la escucha atenta y el diálogo". ¿Cuáles serían estas condiciones? Cada colectividad puede identificar los principales factores que obstaculizan el diálogo y, como propone la autora, co-construir las condiciones que lo posibiliten. En una sociedad estructurada por jerarquías y exclusiones, caracterizada por la mediación tecnológica que aumenta la virtualidad, cantidad y rapidez de interacciones, no son pocas las dificultades que enfrentamos al entablar diálogos que puedan realmente conducirnos a un nuevo lugar de pensamiento y acción.

Al momento de contribuir a iniciar o potenciar procesos dialógicos, tal vez convenga considerar la distinción entre diversidad y desigualdad. La diversidad correspondería a la pluralidad de formas de decir, pensar y vivir y la desigualdad como condición de marginación y opresión de grupos e individuos. El diálogo como proceso transformador nos posiciona ante la ineludible responsabilidad de afrontar esta desigualdad estructuradora de la sociedad en la que habitamos. En este sentido, el diálogo presupone una serie de cuidados críticos y auto-críticos para no reproducir patrones de desigualdad.

Pese al riesgo de la simplificación, quizás podamos decir que entre la diversidad y la desigualdad existe una relación inversa a la que nos importa estar atentos y atentas. Poniendo a prueba esta conexión, encontraríamos diferentes razones éticas, políticas y epistémicas para hacer del diálogo un proceso en el que nos esforzamos para fomentar la diversidad a medida que disminuimos la desigualdad (Merçon *et al.*, 2014). Como práctica comprometida con la justicia (social, ecológica y epistémica), la educación para

la interculturalidad y la sustentabilidad buscaría no solamente reconocer la diversidad de formas de ser y estar (de pensar, conocer, sentir, sufrir, soñar, querer, etc.) sino también promover un diálogo lo más horizontal posible entre estas diferentes expresiones de vida para que se logre co-construir nuevas formas, aún más diversas y justas, de vida colectiva.

## Que siempre se mueva el corazón de la Tierra: pulsando en el Sur

Abya Yala (Latinoamérica), y no Europa o Estados Unidos, es el principal territorio policultural, político y epistémico del cual emanan las inspiraciones para la construcción de los horizontes de acción educativa, intercultural y sustentable, descritos en este libro. Varios autores y autoras mencionan las epistemologías del Sur (Santos, 2009), la educación popular (Freire, 1997), la investigación acción participativa (Fals-Borda, 1991) y la socio-praxis (Villasante, 2002) como referentes clave en la necesaria politización de los procesos epistémicos. Estas corrientes de pensamiento y sus metodologías, así como diversas experiencias construidas en el sur global, participan en la gran plataforma dialógica que impulsa alternativas coeducativas en México y más allá. En esta plataforma procesual se cruzan historias coloniales compartidas y una gran diversidad de diversidades, culturales, ecológicas, lingüísticas, entre muchas otras.

Muchas de las experiencias compartidas en este libro abrigan, implícitamente, la idea de que el carácter transformador de una educación para la interculturalidad y la sustentabilidad implica, por un lado, una verdadera escucha de las formas de vida (epistemes, éticas, políticas y ontologías) que ya se presentan como alternativas al modelo capitalista y colonialista, y, por otro, la co-construcción y fortalecimiento, por medio del aprendizaje colectivo, de experiencias de Buen Vivir. Desde un enfoque político-epistémico, eso significa tanto la visibilización de procesos e iniciativas inspiradoras como la conformación dialógica de caminos colectivos basados en principios e ideales de la interculturalidad y la sustentabilidad.

Estas dos facetas complementarias caracterizan muchas de las experiencias contenidas en esta obra. Por ejemplo, en un ejercicio de polinización cruzada, de sur a sur, Helio García Campos (cap. 3) nos muestra cómo las inspiraciones del Buen Vivir andino toman forma en el decir

y vivir de poblaciones mayas de Chiapas, así como de diferentes grupos indígenas en el estado Veracruz. En la construcción de nuevos paradigmas que escapen al modelo importado del desarrollo económico como eje articulador de la vida colectiva, grupos indígenas se preguntan por los conceptos y sentimientos de sus lenguas que tendrían la capacidad de aglutinar visiones y dibujar nuevos horizontes de acción. En interacción con un docente de la Universidad Veracruzana Intercultural, habitante de la Sierra de Zongolica y hablante del náhuatl, el autor se asombra con la respuesta de su interlocutor a la pregunta sobre cómo se podría nombrar localmente la noción de "sustentabilidad": "*Iksemijka ma yolito*: que siempre se mueva el corazón de la Tierra".

¿Cómo contribuir a que el corazón de la madre Tierra siga pulsando diversidades culturales y ecológicas? ¿Cómo co-construir miradas y pasos firmes hacia una mayor justicia cultural y ambiental? El libro que aquí concluye es un llamado a no idealizar futuros ni abrazar fatalismos, a no idealizar a los pueblos indígenas ni negar sus voces, a no reproducir desigualdades ni fingir igualdades; a escuchar, escuchar, escuchar… co-aprender y disponernos a una co-construcción honesta, falible y comprometida con otros horizontes de acción.

## Referencias bibliográficas


Alatorre Frenk, G. (2013). "Educar para la sustentabilidad y la gobernanza, desde un enfoque intercultural". En: Alatorre Frenk, G. y Jiménez Naranjo, Y. (coords.). *Construyendo la interculturalidad en Veracruz: miradas, experiencias y retos.* Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 209-223.

Baker, D. y Tendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling.* Stanford: Stanford University Press.

Bertely Busquets, M. (2011). "Educación superior intercultural en México", *Perfiles educativos*, vol. 33, UNAM, pp. 66-77.

Carl, J. (2009). "Industrialization and Public Education: Social Cohesion and Social Stratification". *International Handbook of Comparative Education*, pp. 503-518.

Dietz, G. (2014). "Universidades interculturales en México", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 19, IIE-UV, pp. 319-326.

Fábregas Puig, A. (2008). "La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas". En: Mato, D. (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO: IESALC, pp. 339-348.

Fals-Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con la investigación acción participativa*. Bogotá: CINEP.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes y prácticas para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo XXI.

García-Campos, H. (2013). "Sustentabilidad e Interculturalidad en las Instituciones Interculturales de Educación Superior en Latinoamérica y México. Una experiencia desde la Universidad Veracruzana". En: Alatorre Frenk, G. y Jiménez Naranjo, Y. (coords.). *Construyendo la interculturalidad en Veracruz: miradas, experiencias y retos*. Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 125-140.

González Ortiz, F. (2007). "Cultura y desarrollo desde la interculturalidad: breve recuento de la primera Universidad Intercultural de México", *Ra Ximhai. Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, vol. 2, núm. 3, UAIM, pp. 243-272.

Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO: IESALC.

Merçon, J., Camou-Guerrero, A., Núñez-Madrazo, C. y Escalona, M. A. (2014). "¿Diálogo de saberes?", *Decisio*, núm. 38, pp. 29-33.

Pozo-Andrés, M. M. (2000). *Currículum e identidad nacional: Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sánchez-Álvarez, M. (2011). "Revaloración, iluminación, crítica y pragmatismo: nociones y paradigmas en la enseñanza de lo socioambiental en las universidades interculturales", *Desarrollo, Ambiente y Cultura,* vol. 1, núm. 1, sin paginación.

Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

Santos, B. S. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinvención del Conocimiento y la Emancipación Social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.

Schmelkes, S. (2003). "Educación superior intercultural: el caso de México". Conferencia dictada en el *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Vincular los Caminos a la Educación Superior*, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES.

Schmelkes, S. (2008). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos". En: Mato, D. (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina* (pp. 329-337). Caracas: UNESCO–IESALC.

Villasante, T. 2002. *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. Madrid: El Viejo Topo.

# Acerca de los autores y las autoras

**Bruno Baronnet**

Es profesor investigador en Ciencias Sociales y Humanidades en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV) en Xalapa, Veracruz, donde asesora estudiantes de la Maestría en Investigación Educativa y de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México. Sus publicaciones recientes se concentran en las estrategias de educación para la autonomía y la defensa del territorio, así como en los discursos, los conflictos y las prácticas de formación de niños, jóvenes y profesionales multilingües.

Es formador de educadores populares, profesores e investigadores en educación comunitaria, en distintos contextos de México y América Latina, además de Francia, su país de origen, donde cursó licenciaturas en Estudios políticos y en Sociología (Universidad de Toulouse) y una maestría en Estudios Latinoamericanos (Universidad de París). Es doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y la Universidad de París (2009) y realizó entre 2010 y 2012 una estancia de investigación posdoctoral en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM-UNAM).

Ha colaborado desde el año 2000 con colectivos de educadores y distintas instituciones de Educación Superior en los estados de Morelos, Puebla, Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Michoacán, Tabasco y Sinaloa. Ha realizado misiones de trabajo en Guatemala, Brasil, Colombia, Perú y Bolivia. Coordina desde 2014 el grupo Educación, Interculturalidad y Racismo de la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (Red INTEGRA/CONACYT).

Correo electrónico: bruno.baronnet@gmail.com
Página web: https://www.uv.mx/personal/bbaronnet/

**Juliana Merçon**

Es investigadora titular del Instituto de Investigaciones en Educación. Coordina actualmente el área de Formación Transdisciplinaria para la Sustentabilidad de la Coordinación Universitaria para la Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana (CoSustenta-UV). Es docente en la Maestría en Educación para la Interculturalidad y Sustentabilidad (MEIS), coordinadora del Cuerpo Académico Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva y coordinadora del Grupo de Investigación Acción Socio-Ecológica (GIASE).

Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT (nivel I), miembro de la Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad y de los Grupos de Trabajo: "Metodologías y Procesos Participativos", y "Mujeres, Agroecología y Economía Solidaria" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Es doctora en filosofía por la Universidad de Queensland, Australia, doctora en educación por la Universidad del Estado de Rio de Janeiro, Brasil, maestra en psicología por la Universidad de Brasília, Brasil, y experta en agroecología por la Universidad Internacional de Andalucía, España. Ha publicado artículos y libros sobre temas que enlazan ética, política, educación y sustentabilidad. Desarrolla proyectos de investigación acción con enfoque biocultural y transdisciplinario en agroecología, aprendizaje social, co-gestión del territorio y sustentabilidad.

Correo electrónico: jmercon@uv.mx

Página web: https://www.uv.mx/personal/jmercon/

**Gerardo Alatorre Frenk**

Es investigador y docente en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana, en la línea Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva. Tiene un doctorado en Antropología por la UNAM, una maestría en Desarrollo Rural por la UAM-Xochimilco y una licenciatura en Agronomía, por la misma UAM.

Desde hace cuatro décadas impulsa iniciativas con organizaciones de la sociedad civil de corte socio-ambiental. Es miembro fundador del Grupo de Estudios Ambientales A.C. y participó en programas de esa asociación

de 1977 a 2000. Trabajó en la Universidad Veracruzana Intercultural desde su puesta en marcha en 2005 hasta 2013, cuando inicia su labor en el IIE. Ahí coordina, desde 2014, la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS).

Desde 2010 participa en La Asamblea Veracruzana de Iniciativas y Defensa Ambiental (LAVIDA) y desde 2012 en la Coordinadora Nacional Agua para Tod@s Agua para la Vida; en enlace con estos movimientos desarrolla un trabajo de investigación-acción ligado a la construcción de un buen gobierno del agua en México. Es miembro de las redes temáticas CONACYT Patrimonio Biocultural, y Socioecosistemas y Sustentabilidad.

Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I). En el periodo 2010-2018 publicó (como autor, coautor o coordinador) cuatro libros, doce capítulos de libros y doce artículos, y presentó más de cuarenta ponencias y conferencias sobre temas ligados a la gestión sustentable del territorio; a los aspectos culturales y socio-políticos del manejo de las cuencas y el agua; y a las experiencias que desde la academia y la sociedad civil emergen (o necesitarían emerger) para contribuir al tránsito hacia sociedades sustentables.

Correo electrónico: geralatorre@gmail.com

Página web: https://www.uv.mx/personal/galatorre/

**Eckart Boege**

Es profesor investigador emérito del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Es maestro en antropología social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y doctor en etnología por el Programa de Estudios Avanzados en Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente (LEAD-México) de El Colegio de México.

Es miembro de la Unión de Científicos Comprometidos con la Sociedad A.C. Desde 1987 forma parte del Sistema Nacional de Investigadores con el Nivel II, además de formar parte del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales.

Tiene varias publicaciones vinculadas a la investigación, sociedad, cultura y medio ambiente, como el "Patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación *in situ* de la biodiversidad y

agrodiversidad en los territorios indígenas", publicada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Entre las publicaciones más recientes se encuentran "Patrimonio biocultural y los derechos culturales de los pueblos indígenas, comunidades locales y equiparables" de 2017 y en 2016 coordinó el número especial de aniversario del Jarocho Cuántico de *La Jornada Veracruz* titulado "Una coexistencia imposible: Maíces nativos y maíces transgénicos".

Correo electrónico: eckart.boege@gmail.com

**Helio Manuel García Campos**

Es biólogo egresado de la Universidad Veracruzana. Posee una maestría en Educación Ambiental por la Universidad de Guadalajara y un Doctorado en Educación, Cultura de la Sustentabilidad y Desarrollo por la Universidad de Santiago de Compostela. En la Universidad Veracruzana ha desempeñado labores docentes, de investigación y de gestión académica en varias entidades y en diferentes periodos. A partir de octubre del 2015 se desempeña como Coordinador y docente del Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes.

Ha tenido ocasión de desempeñarse como funcionario público. En dos periodos del gobierno municipal de Xalapa (1989-1991 y 1999-2000) como sub-director de Ecología Municipal. De 1995 a 1997 desempeñó el cargo de Subdirector de Capacitación Comunitaria en el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales del gobierno federal.

Es co-autor de cinco libros relacionados con temáticas relativas al manejo de recursos naturales y autor de varias decenas de artículos y capítulos sobre ambientalismo, educación ambiental y educación intercultural. Forma parte de SENDAS A. C. desde 2001 de la cual ha sido Presidente y actualmente Tesorero. En 2000 se integró como miembro fundador de la Academia Nacional de Educación Ambiental, ANEA A.C. A partir del año 2014, representa a la Universidad Veracruzana en la Red de Expertos en Educación para el Desarrollo Sustentable que integra a formadores e investigadores de la India, Alemania, México y Sudáfrica.

Correo electrónico: gc.helio@gmail.com

Página web: https://www.uv.mx/personal/helgarcia/

**Luisa Paré Ouellet**

Es Antropóloga por la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México con maestría por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Obtuvo un Doctorado *Honoris causa* de Carleton University, Canadá, por su trayectoria académica y por los trabajos realizados en Manejo de recursos naturales y Desarrollo local en la Sierra de Santa Marta entre 1990 y 1996. Hasta noviembre de 2017 fue Investigadora de tiempo completo, Titular C, del Instituto de Investigaciones sociales de la UNAM y miembro de. Sistema Nacional de Investigadores nivel III. Actualmente es jubilada de la UNAM aunque sigue participando en diferentes comités tutorales de esta institución en particular del Posgrado de Ciencias de la Sostenibilidad de la UNAM. Es miembro de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales (AMER).

Los principales temas de sus investigaciones han sido el caciquismo, problemática agraria, cañeros y cortadores de caña, políticas agrarias y movimientos sociales en el campo. Desde 1986 se ha interesado por cuestiones de medio ambiente, manejo de recursos naturales, desarrollo local, y en los últimos años por la gestión del agua y conflictos socioambientales.

Entre sus últimas publicaciones participó como co-coordinadora del libro *Al filo del agua: cogestión de la subcuenca del río Pixquiac* y co autora con Tajín Fuentes del libro: *Gobernanza ambiental y áreas naturales protegidas: lecciones desde los Tuxtlas.*Es fundadora de Sendas AC (1999), y forma parte de su Consejo directivo. Por sus trabajos en temas socioambientales en la región de Los Tuxtlas, Veracruz obtuvo en 1999 la Mención honorífica del premio al Mérito ecológico - SEMARNAP.

Pertenece a diversas Redes y asociaciones como el Consejo Mexicano para la Silvicultura sostenible, la Coordinadora Nacional Agua para todos Agua para la Vida y es miembro del Consejo Directivo de Greenpeace México.

Correo electrónico: mfluisa.pare@gmail.com

Página web: http://ru.iis.sociales.unam.mx:8080/jspui/handle/IIS/15

**Cristina V. Kleinert**

Tiene un Bi Doctorado en Investigación Educativa con Mención Honorífica por la Universidad Veracruzana (UV) y en Ciencias de la Traducción por la Universidad de Amberes, Bélgica con la tesis titulada "Formación e

iniciación profesional de intérpretes de lenguas nacionales mexicanas para la justicia: el caso de Puebla". Obtuvo la licenciatura en Lenguas Modernas con Mención Honorífica (ruso y español) y una Maestría en Estudios Culturales en la University of Westminster, Inglaterra.

Actualmente es docente de tiempo completo en la Facultad de Idiomas de la UV en Xalapa, Veracruz; docente del Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid, España e investigadora asociada de la Universidad de Amberes, Bélgica. Ha sido ponente en diversos países como Cuba, Brasil, Guatemala, Polonia, Bélgica, Francia, España y México.

Ha publicado capítulos de libro y artículos en diversas revistas internacionales como Sendebar, Trans – Revista de Traductología o Transfer. Es intérprete y traductora de alemán, ruso, inglés y catalán; miembro de la Red Nacional de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas (RNITLI) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Ha colaborado con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en México en la formación de intérpretes para los servicios públicos. Actualmente sus líneas de investigación incluyen educación y comunicación intercultural, profesionalización de traductores e intérpretes en los servicios públicos, didáctica de la traducción e interpretación y campos afines.

Correo electrónico: cristinakleinert@gmail.com

Página web: https://www.uv.mx/personal/ckleinert/

**Miguel A. Escalona Aguilar**

Estudió biología en la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene una maestría en Microbiología por la Universidad de Colima, Máster en Agroecología Sociología y Desarrollo rural sostenible, por la Universidad Internacional de Andalucía y Doctorado en Agroecología, por la Universidad de Córdoba.

En la Universidad Veracruzana, es profesor de la facultad de Ciencias agrícolas de la Universidad Veracruzana, de la maestría de Ciencias agropecuarias de dicha facultad y está al frente de la Coordinación Universitaria para la Sustentabilidad. Asimismo coordina el cuerpo académico Tecnologías Alternativas para la Agricultura Sustentable. Es profesor del Master

en Agroecología: Un enfoque para la Sustentabilidad Rural, organizado por la Universidad de Córdoba, Universidad Internacional de Andalucía y Universidad Pablo de Olavide en España.

Ha escrito más de 30 artículos científicos y de divulgación en el área de agroecología, con énfasis en la producción y consumo local de alimentos, ha escrito más de 20 capítulos en libros y publicado 4 libros en temas vinculados con la agricultura sostenible, educación para la sustentabilidad y agroecología. Participa en proyectos de investigación en producción de alimentos orgánicos, canales cortos de comercialización, agricultura urbana y periurbana y producción de semillas desde una perspectiva agroecológica.

Correo electrónico: mifana@hotmail.com

Página web: https://www.uv.mx/personal/mescalona/investigacion/

**Roberto Gregorio Chiquito Contreras**

Tiene un doctorado en Ciencias en el área de agroecosistemas tropicales por el Colegio de Postgraduados Campus Veracruz, una maestría en Ciencias en genética vegetal por el Colegio de Postgraduados Campus Montecillos y es Ingeniero Agrónomo por la Facultad de Ciencias Agrícolas Campus Xalapa de la Universidad Veracruzana.

Inició actividades profesionales en el año 2000 en la Facultad de Ciencias Agrícolas Campus Xalapa como académico por horas, posteriormente fue técnico académico en el laboratorio de química y desde 2012 se desempeña como académico de tiempo completo titular impartiendo cátedra en los cursos de Fisiología del Desarrollo y Mejoramiento Genético. Ha dirigido 40 tesis de licenciatura y 2 de maestría, asesorado 15 tesis de licenciatura, 5 de maestría y 3 de doctorado. Cuenta con 12 artículos científicos publicados en revistas de prestigio nacional e internacional, 6 capítulos de libros con ISBN, 20 ponencias en congresos y 6 colaboraciones en proyectos de investigación con financiamiento gubernamental.

Sus áreas de interés e investigación son: aislamiento, caracterización y aplicación de microorganismos benéficos como agentes promotores del crecimiento en sistemas hortofrutícolas, manejo y producción de ornamentales de importancia económica y, producción de plantas en sistemas hidropónicos. Cuenta con la distinción del Sistema Nacional de Investi-

gadores (SNI-CONACYT) modalidad candidato y reconocimiento como profesor con perfil deseable por parte de la SEP a través del PRODEP. Es integrante del núcleo académico base de la maestría y doctorado en el programa de postgrado en Ciencias Agropecuarias de la Facultad de Ciencias Agrícolas Campus Xalapa, acreditado por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad perteneciente al CONACYT.

Correo electrónico: rchiquito@uv.mx

**Gialuanna Ayora**

Gialuanna Ayora es pedagoga; especialista en Investigación educativa; Maestra y Doctora en Investigación educativa, línea Educación Intercultural por la Universidad Veracruzana. Sus temas de investigación versan sobre Educación Intercultural; literacidades (prácticas culturales relacionadas con la lectura y la escritura); articulación escuela-comunidad; Participación infantil y prácticas de crianza.

Colabora en la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Es docente de la facultad de Sociología de la misma universidad. Forma parte de la Organización de la Sociedad Civil Bunko Papalote; es miembro de la REIR (Red Latinoamericana de Investigación y Reflexión con niñas, niños y jóvenes) y de la RED-LOCAL de organizaciones de la sociedad civil por los derechos de los niños en Veracruz (REDNNAVER). Es también miembro del Consejo Consultivo del Sistema de Protección Integral de niñas, niños y adolescentes del Estado de Veracruz.

Dirección electrónica: gialuanna@hotmail.com

**Shantal Meseguer Galván**

Es Doctora en Antropología social por la Universidad de Granada, España. Se formó profesionalmente en el campo de la educación básica en el que laboró diez años. Desde 1998, inició su formación en el campo de la educación intercultural a través de seminarios, diplomados y parti-

cipación en investigaciones colaborativas como *La educación intercultural en Veracruz. Bases para su implementación*, realizada por el IIE-UV (1998-2000) y la E*valuación Externa Nacional del Programa de Asesores Técnico Pedagógicos de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP* (2005); asimismo, fue miembro del equipo de investigación en el proyecto *ALFA-INTER: Posgraduate Euro-Latinoamerican Programme in Intercultural Education*, subvencionado por la Comisión Europea dentro del programa ALFA, de 2007-2009.

Ha participado como profesora en distintos posgrados de educación, en la línea de educación intercultural, de 2008 a 2014 fue profesora invitada del Máster Euro-latinoamericano en Educación Intercultural que imparte la UNED desde Madrid. Es profesora de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad del Instituto de Investigaciones en Educación. También colabora con el Cuerpo Académico Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva en la misma entidad de la Universidad Veracruzana. Cuenta con publicaciones sobre Educación Superior Intercultural, y juventudes indígenas.

En la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) ha participado como parte del equipo que diseñó el proyecto de creación de esta institución. Su investigación doctoral titulada *Imaginarios de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica*, obtuvo en 2014 el premio a la mejor tesis de Doctorado en Antropología Social y Disciplinas afines de la Cátedra Gonzalo Aguirre Beltrán CIESAS-UV. De 2014 a 2018 se ha desempeñado como Directora de la UVI.

Correo electrónico: smeseguer@uv.mx

# Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad

## Aportaciones reflexivas a la acción

Con el fin de compartir y poner a debate nuestros posicionamientos ético-políticos y nuestros enfoques epistemológicos, conceptuales y metodológicos, hemos organizado eventos de discusión con colegas de distintas organizaciones e instituciones. Entre ellos estuvieron los "Conversatorios sobre Interculturalidad, Sustentabilidad y Educación", en los que abordamos los conceptos centrales, las perspectivas éticas, los retos políticos inherentes al posgrado, los enfoques epistemológicos y metodológicos, y también, por supuesto, el papel de la educación (escolarizada y no escolarizada) en la transformación social. Esta fue la semilla que dio lugar al presente libro.

ISBN 978-987-3990-31-1

9 789873 990311